

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

НАУКА — ПРАКТИКЕ

Материалы IV Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 19 мая 2023 года)

В двух частях

Часть 2

Барановичи
БарГУ
2023

В части 2 сборника материалов IV Международной научно-практической конференции «Наука — практике» представлены научно-исследовательские работы ученых, молодых исследователей в области физико-математических наук, технологического и эстетического образования, педагогики, экологии, здоровья, социально-гуманитарного знания и педагогической науки, психологии, филологии, лингвистики и межкультурных коммуникаций, а также методики преподавания иностранных языков.

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

Сборник материалов конференции предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов и заинтересованных в расширении своего кругозора.

Редакционная коллегия:

В. В. Климук (гл. ред.), Ю. Е. Горбач, Н. И. Дегиль, А. В. Прадун, И. С. Харкевич

Рецензенты:

старший преподаватель кафедры информационных технологий и физико-математических дисциплин, руководитель секции физико-математических дисциплин и информатики учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Ю. Ф. Мирошникова*;
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет» *З. В. Лукашеня*;
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. Г. Дубешко*;
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. А. Василевич*;
кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин учреждения образования «Барановичский государственный университет» *А. В. Земоглядчук*;
доцент кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. И. Филимонова*;
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Барановичский государственный университет» *А. В. Литвинский*;
старший преподаватель кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. И. Дегиль*;
кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» *А. Г. Иценко*;
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» *И. С. Чуносова*;
старший преподаватель кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» *О. И. Милостивая*;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Е. А. Лобковская*;
старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» *И. Г. Цеханович*;
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Е. В. Булатая*;
кандидат филологических наук, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» *О. В. Леон*;
старший преподаватель кафедры теории и практики германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» *З. И. Корзун*

Ответственность за подбор цитируемых материалов и точность приведенных фактов, статистических данных, личных имен и другой информации несут авторы опубликованных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК

Бруй И. Н. К понятию сопряжённого ряда и сопряжённой функции для рядов по многочленам Фабера и по их аналогам	8
Бруй И. Н. Приближение функций средними Зигмунда их рядов по многочленам Фабера	12
Гришина В. С., Грода Я. Г. Модели и основные состояния систем с SRLA взаимодействием	15
Искандарян Е. А., Иванова А. С., Петлицкая Т. С. Вариативный подход к решению задачи по физике с применением информационных технологий	17
Качкар Г. В., Казакевич К. С., Мирошникова Ю. Ф., Минайлов Р. Н. Прототип зарядного устройства для мобильных телефонов	20
Лойко С. С., Марченко Д. Ю., Нерода Ю. П. О некоторых возможностях MS Excel для финансового моделирования и прогнозирования	21
Сергеева Ю. В., Пачук А. А. Действие экспоненциального отображения для специального вида матриц группы Ли $SL(2, R)$	23
Серый А. И. К вопросу о нейтронизации электронно-нуклонного вещества с учетом поправок второго порядка по длинам нуклон-нуклонного рассеяния	26

НЕПРЕРЫВНОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ

Байчурина Ю. В., Забродина Е. В. Технологическое образование как составляющая процесса самоопределения обучающихся, находящихся на этапе завершения обучения в основной школе	29
Глушко М. А. Непрерывное графическое образование	31
Клепча С. Ю., Мерзляков В. В. Совершенствование профессиональной компетентности учителя трудового обучения средствами современных информационно-коммуникационных технологий	33
Козленко Д. Г. Проблемы и решения реализации потенциала LMS Moodle в высшем образовании	34
Майсюк В. О. Использование средств природной среды региона в обучении студентов-экологов	36
Савчук Д. Г., Калько А. И. Пути совершенствования обучения информатике в школах Беларуси: введение современных языков программирования, новых технологий и развитие творческого мышления	38

ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА: ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Авраменко И. М. Информационно-коммуникативные технологии как средство физического воспитания детей дошкольного возраста	40
Бакун Н. Н. Критерии игровых здоровьесберегающих технологий в детском саду	41
Варфоломеева А. С. Экспериментальная деятельность детей в дошкольном возрасте	42
Власенко Н. Э., Бакун Н. Н. Классификация здоровьесберегающих технологий в системе дошкольного образования	43
Зарожная Ю. Н., Василевич Н. А. Домашняя самостоятельная работа как средство повышения учебной мотивации младших школьников	45
Званцова И. О. Дидактическая игра как средство развития познавательной активности учащихся начальных классов на уроках по учебному предмету «человек и мир»	47
Ивашкевич А. С. Внедрение информационно-коммуникативных технологий в развитии музыкальных способностей детей дошкольного возраста	50
Карпова А. Ю., Васильева Н. В. Потенциал предмета «Русский язык» в обучении младших школьников работе с информацией	51
Коваленко Е. В. Метод интеллект-карт на уроках русского языка в формировании навыка правописания слов с непроверяемыми орфограммами у учащихся начальных классов	52
Кревсун М. В. Певческая деятельность в детском хоровом коллективе как важное условие социализации его участников	55
Мерзлякова В. С., Росинская Л. А. Основные направления деятельности участников коррекционно-педагогического процесса дошкольного образования в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи	56
Попрядухина Н. Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в развитии речи младших школьников	58
Санюта В. С., Никашина Г. А. Педагогические условия формирования представлений об эмоциональном содержании музыки у детей от 4 до 5 лет	60
Топилина Н. В. Психолого-педагогические подходы к обоснованию понятия «любовь к родному краю»	61
Топилина И. И. Семейно-нравственные аспекты воспитания и музыкальные занятия в школе	63
Ульдинович Т. П. Патриотическое воспитание младших школьников посредством содержания учебного предмета «Беларуская мова»	65
Хамзаева Н. О., С. В. Кондратюк Модель формирования представлений у детей дошкольного возраста о комнатных растениях в процессе наблюдений	67
Хованская Д. С., С. В. Кондратюк Теоретические аспекты использования разнообразных форм патриотического воспитания детей дошкольного возраста	69
Чебикова В. Л. Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по изобразительной деятельности с использованием современных техник	71

Ярмолич Д. И., Никашина Г. А. Формирование представлений о детских музыкальных инструментах у детей дошкольного возраста	72
---	----

ЭКОЛОГИЯ. ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Василевский К. В., Зуев В. Н. Роль ландшафтов водных объектов в формировании высокого качества городской среды	75
Верес Е. С., Зуев В. Н. Источники загрязнения реки Ипуть в границах Гомельской области	76
Герман А. Г., Зуев В. Н. Природные ресурсы как бальнеологическая и физиотерапевтическая основа деятельности санаториев Брестской области	78
Гибез Н. В., Зуев В. Н. Гидрохимическое взаимодействие реки и пруда (на примере Барановичского района)	80
Дуденкова Н. А. Влияние ультрафиолетового излучения на организм человека и животных	83
Дыдышко Е. А., Зуев В. Н. Источники загрязнения реки вежда в пределах Ляховичского района	85
Зуев В. Н., Мартынов П. О., Фалевич М. С. Новые родники на карте Барановичского района	86
Савчук И. Н., Зуев В. Н. Качественная характеристика пылевого загрязнения воздуха города Барановичи	87
Фалевич М. С., Зуев В. Н. Временная изменчивость качества воды родников Барановичского района	90

ЗДОРОВЬЕ. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Алай М. Н., Рудая Д. В. Формирование силовых способностей у девушек пауэрлифтеров 16—18 лет	93
Бандура П. А., Берташ А. А. Применение координационной лестницы на занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» с обучающимися 12—13 лет	95
Гулюк Е. Г., Герасимович Е. Н. Инновационные педагогические технологии в процессе физического воспитания	96
Журко Е. О., Герасимович Е. Н. Использование квест-технологии в процессе физического воспитания	98
Карпович О. А., Малиевская А. В. Формирование основ здорового образа жизни у дошкольников старшей группы в условиях учреждения дошкольного образования	100
Ковалевич Е. С., Савастюк А. О. Формирование физической культуры личности у младших школьников	103
Ковалевич Е. С., Садовская К. О. Взаимодействие семьи и дошкольного учреждения в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста	104
Коховец Д. Н. Параметры объёмов выполненной работы у бегунов на длинные дистанции квалификации I разряда в соответствии со скоростными режимами бега	106
Красько Е. А. Педагогические условия развития волевых качеств студентов на занятиях по физической культуре	108
Кустрей А. А., Петрукович М. С. Физическая культура и ее значение для здоровья	109
Лукьяничук А. С., Авласович Я. В. Воспитание гибкости у волейболистов средствами оздоровительной аэробики	110
Ножка И. А. Значение физической культуры для накопления капитала здоровья	112
Филимонова Н. И., Войшевич В. Н. Гражданско-патриотическое воспитание студентов специальности «Физическая культура»	115
Филимонов Н. Н. Воспитание координационных способностей обучающихся старшего школьного возраста средствами фитбол-гимнастики	177
Филимонов Н. Н., Филимонова Н. И., Ковальчук Д. Л. Методика развития силы у тяжелоатлетов	119
Шахлевич А. Н., Герасимович Е. Н. Активные методы обучения в процессе физического воспитания	121
Шило О. В., Берташ А. И., Броздов Д. А. Воспитание выносливости у обучающихся среднего школьного возраста средствами лёгкой атлетики	123
Шило О. В. Основные направления и особенности формирования готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению волонтерской деятельности	125
Шило О. В., Филимонова Н. И., Барсукевич А. В. Развитие координационных способностей студентов средствами настольного тенниса	127

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Болбас Г. В. Теоретико-мировоззренческие источники и общественно-исторические факторы развития идей природосообразного воспитания в Древней Руси	129
Васильчук Е. Н. Кружковая работа как средство формирования профессиональных компетенций будущих педагогов	130
Венжик Д. А., Дегиль Н. И. Понятие функциональной грамотности в образовании	132
Гусла Н. В. Развитие функциональной грамотности учащихся на примере формирования 4К компетенций	133
Даниленко Т. А., Дегиль Н. И. Проект «Мой маленький принц» как форма организации детско-родительского досуга	136
Дегиль Н. И. Реализация образовательного волонтерства в научно-исследовательской деятельности студентов в высшей школе	137
Козел В. И. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности	138
Кривуть М. Л. Формирование коммуникативных способностей обучающихся в процессе реализации проекта «Учение без мучения»	140
Литвинский А. В. Сообщение Прокопия Кесарийского о языке славянов и антов в контексте исследования происхождения славян	143

Миранкова Е. В. Генезис проблемы нравственно-эстетического воспитания обучающихся	144
Патаповіч В. І. Развіццё нацыянальнай самасвядомасці вучняў: сучасныя прыёмы і падыходы вывучэння	146
Потапешкин З. О., Вируцкая С. В. Память о войне как элемент национального эдентита белорусского народа	148
Разводовская М. О., Вируцкая С. В. Проблема определения понятия «новая этика» в современном гуманитарном дискурсе на постсоветском пространстве	149
Романчук Н. В. Использование инновационных форм контроля учебных достижений студентов при проведении занятий по педагогическим дисциплинам	151
Чэн Вэнь К вопросу решения проблем музыкального образования подростков в средних школах Китая	153
Шепетюк В. В. Цифровизация мировоззрения человека как ментальный вызов современности	154

ПСИХОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Амирова С. А., Яценко Т. Е. Психологические подходы к пониманию девиантного поведения	157
Амирова С. А., Яценко Т. Е. Родительское отношение как социально-психологический феномен	159
Бруйло Я. Н., Нестер Е. Ф. Особенности проявления эмоционального интеллекта у юношей и девушек	160
Викторович А. Л., Нестер Е. Ф. Рассогласованность семейных ценностей молодых супругов	162
Викторович А. Л., Нестер Е. Ф. Специфика распределения ролей в молодых супружеских парах	163
Войнило А. С., Нестер Е. Ф. Особенности агрессивного поведения в юношеском возрасте	165
Войнило А. С., Нестер Е. Ф. Особенности внутриличностного конфликта в юношеском возрасте	167
Войшнарович И. В., Нестер Е. Ф. Особенности проявления социальной и антисоциальной креативности в юношеском возрасте	168
Довгер А., Яценко Т. Е. Склонность к проявлению ответственности у учащихся медицинского колледжа	170
Довгер А., Яценко Т. Е. Характеристики эмоционального интеллекта учащихся медицинского колледжа	172
Ершова П. Ю., Микелевич Е. Б. Детско-родительские отношения в многодетной семье и в семье с одним ребёнком	174
Зияева Н. Р., Яценко Т. Е. Стиль родительского отношения: понятие и типология	176
Зияева Н. Р., Яценко Т. Е. Чувство вины как психологический феномен	178
Иценко А. Г., Дудек Д. А. Проблема проявления эмпатии у юношей и девушек при различных уровнях религиозности	180
Коношенко И. В., Нестер Е. Ф. Особенности взаимосвязи уровня креативности и жизнестойкости личности в юношеском возрасте	183
Котько П. Д. Феноменология родительской роли как совокупности субъективных представлений	184
Криворученко В. А., Яценко Т. Е. Склонность к агрессивности креативных студентов	185
Мелешкевич А. В., Яценко Т. Е. Характеристики социальной тревожности студентов из сельской местности	188
Милодовская А. В., Яценко Т. Е. Половые различия в эмоциональной саморегуляции студентов	190
Стальмакова Ю. В. Проблемы адаптации молодых специалистов на предприятиях металлургической отрасли в условиях трансформации современного общества	191
Сташевская П. Э., Яценко Т. Е. Половые различия в межличностных потребностях личности в юношеском возрасте	193
Туркбоева Ф., Нестер Е. Ф. Особенности проявления эмпатии у белорусских и иностранных студентов	195
Шепетюк В. В. Цифровая зависимость и ментальное здоровье личности	196
Эргашева И. И., Яценко Т. Е. Структурно-содержательные характеристики мотивации студентов-узбеков	198

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (РУССКИЙ, БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫКИ)

Алексеева М. И. Речь судей в дискурсе СМИ. Формирование положительного речевого имиджа судебной системы РФ	200
Бабко Л. Д., Пучынская Т. М. Колеравая сімваліка ў паэтычных творах чарнобыльскай тэматыкі	201
Дзяржэцкі М. І., Бут-Гусаім С. Ф. Паэтонімікон гістарычнай драмы Зінаіды Дудзюк «Скарына з Полацка»	203
Ермалович Н. В., Тутина Л. Н. Бинарный практикум как инструмент профессионального становления будущих учителей-филологов	204
Жалезная А. А., Пучынская Т. М. Пачуццё віны як эмацыянальная дамінанта паэтычных твораў на тэму Чарнобыля	206
Зуева К. А. Дэманалагічная лексіка і яе функцыі ў зборніку Я. Баршчэўскага «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях»	208
Качарга Д. А., Шавель В. М. Сродкі эўфанізацыі ў паэтычных творах Ніла Гілевіча	210
Міснік В. А., Пучынская Т. М. Асоба жонкі пісьменніка ў мастацкай творчасці Івана Шамякіна	211
Саўчук С. В., Бут-Гусаім С. Ф. Лінгвакультуралагічны аспект паэтонімікону камедыі-лубка Георгія Марчука «Люцікі-кветачкі»	213
Суй Ин Лингвокультурологические характеристики реалий в русском и китайском языкознании	214
Ульдинович Т. П. Учебный предмет «Беларуская мова» как средство патриотического воспитания младших школьников	217
Шкут К. П., Чуносавы І. С. Лінгвакультуралагічная значнасць фразеалагізмаў у п'есе Янкі Купалы «Раскіданае гняздо»	218

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

Бегеца А. А., Лапушинская Н. О. Структурный анализ немецких и русских фразеологизмов, номинирующих отрицательные черты характера человека	221
Винцевич Д. А., Воробей А. Н. Этноязыковая специфика ассоциативного поля «цвет» (на материале английского языка)	223
Демко А. А., Лобковская Е. А. Концепт «любовь» в народно-песенном дискурсе	224
Ермолик П. С., Савко А. А. Стратегия на повышение в выступлениях современных американских политиков	226
Левкович А. А., Савко А. А. Речевые стратегии и тактики в выступлениях современных американских конгрессвумен	228
Ліпніцкая А. В., Барташэвіч І. А. Семантичныя асаблівасці назваў англамоўных перыядычных выданняў	229
Лобач М. С., Савко А. А. Речевые стратегии и тактики в выступлениях современных эоактивистов	230
Морозкина Т. В., Антонова А. Ю. Прагматически ориентированные номинации в гастрономическом дискурсе	232
Нагорная Т. В., Каменко Е. В. Ценностная сторона концепта «выбор» в учебной литературе по дисциплине «Практика устной и письменной речи (английский язык)»	234
Погудо К. Д., Воробей А. Н. Структурно-семантические особенности сленгизмов, эксплицирующих межличностные отношения (на материале английского языка)	236
Соловьева Л. В. Межкультурная коммуникация как неотъемлемая часть обучения иностранному языку студентам экономических специальностей	238
Татаринovich Е. В., Зиновук Н. Л. Межъязыковая омонимия: особенности перевода «ложных друзей переводчика» (на материале немецкого и английского языков)	240
Татаринovich Е. В., Солдатенкова М. И. Особенности молодежного сленга в немецкоязычной культуре	242
Хотынюк В. С., Савко А. А. Лексические особенности надписей на одежде (на материале английского языка)	244
Червинская А. А., Савко А. А. Стратегия самопрезентации в американском юридическом дискурсе	245
Якубчик А. А., Савко А. А. Языковое выражение похвалы в американском педагогическом дискурсе	247
Novitskaya E. S., Piniuta I. V. Sunday routines in American and Belarusian cultures	248
Prybylskaja G. V. Foreign language as a means of cross-cultural communication	251

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

Бурлий В. О., Леон О. В. Историческая личность Дж. Ф. Кеннеди как образ художественного кинодискурса	253
Калашникова Т. А., Савко А. А. Ирония и сарказм в речевом поведении героев романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение»	255
Калягина Е. С., Столярчук Н. Н. Литературные аллюзии в повести Джеймса Боуэна «Уличный кот по имени Боб»	256
Ларионова Д. В., Леон О. В. Вербальная репрезентация психического расстройства как составляющей литературного образа	258
Люшкевич Е. А., Леон О. В. К проблеме особенностей выражения аксиологической модальности в значимых песенных текстах хип-хоп культуры	259
Моторова Е. А., Воробей А. Н. Языковая репрезентация авторской позиции в текстах аргументативного эссе (на материале английского языка)	261
Мухаревский А. А., Леон О. В. Вербальная репрезентация протагониста видеоигры сквозь призму современной англоязычной культуры	263
Омелюсик В. В., Леон О. В. Таксономия средств выражения модальности долженствования в британских и американских популярных песнях 90-х гг. XX века — 20-х гг. XXI века	264
Савко Д. Д. Стратегия самопрезентации как ведущая стратегия в инаугурационной речи и особенности ее перевода	266
Хвоцинская К. В., Савко А. А. Языковое выражение депрессии в британском и американском песенном дискурсе в период пандемии COVID-19	268
Черкас А. Г., Леон О. В. Репрезентация аспектов европейской культуры в восточной мультипликации	269
Шевченко Н. В. Классификация и сложности перевода технических терминов (на примере английского языка)	271

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Дударенкова Е. А. Таблица самооценки как средство развития умений самопрезентации учащихся 10-х классов на уроке английского языка	274
Месникович Р. Э., Прадун А. В. Методический потенциал интернет-технологии «облако слов» в обучении учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке	275
Мойсёнок Н. С. Геймификация как средство обучения иностранному языку	277
Некрашевич Д. И., Пятакова Т. С. Формирование социокультурной компетентности студентов языковых специальностей посредством изучения архитектурного лингвокультурного пространства	279

Полунина Л. Н. Метакогнитивные навыки будущих учителей иностранного языка и их развитие в процессе профессиональной подготовки	280
Романович О. В. Дифференцированный подход в обучении монологической речи на уроках английского языка	282
Сорокина А. И. Актуальность мягких навыков для успешной карьеры	283
Шилович Е. В., Прадун А. В. Результаты изучения методического потенциала SRS-платформ в процессе формирования иноязычных речевых лексических навыков	285
Шутков С. А., Дмитренко А. А. Языковое обучение: эффективные подходы к изучению иностранных языков	288
Шухова С. Е. Использование аутентичных киноотрывков для обучения учащихся 11 класса неподготовленному монологическому высказыванию на уроках английского языка	289
Bulanova N. P. New technologies in organising students' independent learning activity by means of a foreign language	291
Khrantsova M. V. Communicating with the world or video news as a starter in business English class	293
Solovyova L. V. Effective approaches in teaching English to students-economists	294

Репозиторий БарГУ

К ПОНЯТИЮ СОПРЯЖЁННОГО РЯДА И СОПРЯЖЁННОЙ ФУНКЦИИ ДЛЯ РЯДОВ ПО МНОГОЧЛЕНАМ ФАБЕРА И ПО ИХ АНАЛОГАМ

Введение. В обозначениях мы следуем двухтомнику Р. Эдвардса [1; 2] и монографии В. К. Дзядыка [3, гл. IX]: с большим яблоко-образным контуром Γ_{Apple} связываем большие заглавные буквы Φ, Ψ, F_n , а с малым дискообразным контуром Γ_{Discus} связываем малые прописные буквы ϕ, ψ, f_n .

Функция $z = \psi(C \setminus [-1, 1], w) := w - \sqrt{w^2 - 1}$, где $\sqrt{1} = 1$, является обратной к функции Н. Е. Жуковского $w = \phi(|z| < 1, z) := \frac{1}{2} \left(z + \frac{1}{z} \right)$; $\psi(C \setminus [-1, 1], \infty) = 0$. Она проходимую в положительном направлении (против хода часовой стрелки) единичную окружность $w = e^{it}$, $-\pi \leq t \leq +\pi$, в комплексной w -плоскости переводит в проходимую в противоположном отрицательном направлении (по ходу часовой стрелки) кривую $\Gamma_{\text{Discus}} := \left\{ z = e^{it} - \sqrt{e^{i2t} - 1} : -\pi \leq t \leq +\pi \right\}$, которая напоминает контур осевого сечения диска (симметричной двояковыпуклой линзы) и которая имеет в z -плоскости в качестве осей симметрии вещественную $\text{Re } z$ и мнимую $i \text{Im } z$ оси и начало системы координат $z_0 = 0$ в качестве центра симметрии.

Значению параметра $t_1 = 0$ соответствует точка $z_1 = e^{i \cdot 0} - \sqrt{e^{i2 \cdot 0} - 1} = 1$ на вещественной оси $\text{Re } z$, а для значения параметра $t_2 = \pi/2$ по формуле Эйлера $\forall z \in C \quad e^{iz} = \cos z + i \sin z$ получаем точку $z_5 = e^{i \cdot \frac{\pi}{2}} - \sqrt{e^{i2 \cdot \frac{\pi}{2}} - 1} = \cos \frac{\pi}{2} + i \sin \frac{\pi}{2} - \sqrt{\cos \pi + i \sin \pi - 1} = -(\sqrt{2} - 1)i$ на мнимой оси $i \text{Im } z$. В случае значения параметра $t = \pi/4$ имеем точку

$$z_6 = e^{i \cdot \frac{\pi}{4}} - \sqrt{e^{i2 \cdot \frac{\pi}{4}} - 1} = \cos \frac{\pi}{4} + i \sin \frac{\pi}{4} - \sqrt{\cos \frac{\pi}{2} + i \sin \frac{\pi}{2} - 1} = \frac{\sqrt{2}}{2} + i \frac{\sqrt{2}}{2} - \sqrt{-1 + i}.$$

Для корня квадратного по выбору ветви с $\sqrt{1} = 1$ получаем:

$$\sqrt{-1 + i} = \sqrt{\sqrt{2} \left(\cos \frac{3\pi}{4} + i \sin \frac{3\pi}{4} \right)} = \sqrt[4]{2} \left(\cos \frac{3\pi}{8} + i \sin \frac{3\pi}{8} \right).$$

Согласно известным формулам тригонометрии

$$\begin{aligned} \cos \frac{3\pi}{8} &= \sqrt{\frac{1}{2} \left(1 + \cos \frac{3\pi}{4} \right)} = \sqrt{\frac{1}{2} \left(1 - \frac{\sqrt{2}}{2} \right)} = \frac{\sqrt{2 - \sqrt{2}}}{2}, \\ \sin \frac{3\pi}{8} &= \sqrt{\frac{1}{2} \left(1 - \cos \frac{3\pi}{4} \right)} = \sqrt{\frac{1}{2} \left[1 - \left(-\frac{\sqrt{2}}{2} \right) \right]} = \frac{\sqrt{2 + \sqrt{2}}}{2}. \end{aligned}$$

Подводим итог предыдущему: значению параметра $t = \pi/4$ соответствует точка

$$z_6 = \left(\sqrt{2} - \sqrt[4]{12-8\sqrt{2}} \right) / 2 + i \left(\sqrt{2} - \sqrt[4]{12+8\sqrt{2}} \right) / 2 \approx 0,3 - 0,4i$$

на комплексной $(\text{Re}z + i \text{Im}z)$ -плоскости.

В точках $z_1 = 1$ и $z_2 = -1$ выпуклая дискообразная область $\text{Int}\Gamma_{\text{Discus}}$ имеет внешние углы в радианах раствора $3\pi/2$.

Линии уровня $\psi(C \setminus [-1, 1], re^{ix})$ с $r < 1$, т. е. образы окружностей $|w| = r < 1$, могут использоваться для расчёта обводов опор мостов, подвергаемых воздействию шуги, т. е. H_2O в двух фазовых состояниях: льда и воды.

Замкнутое двусвязное множество $\Gamma_{\text{Apple}} \cup \Gamma_{\text{Discus}} \cup (\text{Int}\Gamma_{\text{Apple}} \cap \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}})$ имеет нежорданову границу $\Gamma_{\text{Apple}} \cup \Gamma_{\text{Discus}}$ и выглядит как объединение двух симметричных серпов.

В настоящей работе рассматривается приближение функций $f(z)$ на этом объединении двух симметричных серпов.

Основная часть. Согласно определению [3, с. 375] аналог многочлена Фабера n -ого ($n \in Z_1 := \{1, 2, 3, \dots\}$) порядка есть немногочленная часть функции $[\varphi(z)]^n = \left[\frac{1}{2} \left(z + \frac{1}{z} \right) \right]^n$. По формуле бинома Ньютона находим первые четыре аналога многочленов Фабера для неограниченной замкнутой внешности дискообразной кривой [4, с. 119]:

$$f_1(\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}}, z) = \frac{1}{2z}, \quad f_2(\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}}, z) = \frac{1}{4z^2},$$

$$f_3(\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}}, z) = \frac{1}{8} \left(\frac{3}{z} + \frac{1}{z^3} \right), \quad f_4(\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}}, z) = \frac{1}{16} \left(\frac{4}{z^2} + \frac{1}{z^4} \right).$$

В общем случае видим [4, с. 119], что аналоги многочленов Фабера с чётными номерами являются чётными функциями:

$$\forall k \in Z_1 \quad f_{2k}(\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}}, z) = \frac{1}{2^{2k}} \left(\frac{C_{2k}^{k+1}}{z^2} + \frac{C_{2k}^{k+2}}{z^4} + \frac{C_{2k}^{k+3}}{z^6} + \dots + \frac{C_{2k}^{2k-2}}{z^{2k-4}} + \frac{C_{2k}^{2k-1}}{z^{2k-2}} + \frac{C_{2k}^{2k}}{z^{2k}} \right),$$

где биномиальные коэффициенты $\forall n \in Z_+, \forall m \in [0, n] \cap Z_+ \quad C_n^m := \frac{n!}{m!(n-m)!}$, а аналоги многочленов Фабера с нечётными номерами являются уже нечётными функциями:

$$\forall k \in Z_+ \quad f_{2k+1}(\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}}, z) = \frac{1}{2^{2k+1}} \left(\frac{C_{2k+1}^{k+1}}{z} + \frac{C_{2k+1}^{k+2}}{z^3} + \frac{C_{2k+1}^{k+3}}{z^5} + \dots + \frac{C_{2k+1}^{2k-1}}{z^{2k-3}} + \frac{C_{2k+1}^{2k}}{z^{2k-1}} + \frac{C_{2k+1}^{2k+1}}{z^{2k+1}} \right).$$

Каждый аналог многочлена Фабера [3, с. 375]

$$\forall n \in Z_1 \quad \forall z \in C \setminus \{0\} \quad f_n(\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}}, z) = F_n \left(\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int}\Gamma_{\text{Apple}}, \frac{1}{z} \right) - F_n(\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int}\Gamma_{\text{Apple}}, 0).$$

Отсюда, так как

$$\frac{1}{\Psi(w)} := \frac{1}{w - \sqrt{w^2 - 1}} = \frac{w + \sqrt{w^2 - 1}}{(w - \sqrt{w^2 - 1})(w + \sqrt{w^2 - 1})} = w + \sqrt{w^2 - 1} =: \Psi(w),$$

имеем

$$F_n \left[\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int}\Gamma_{\text{Apple}}, \Psi(e^{ix}) \right] = f_n \left[\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext}\Gamma_{\text{Discus}}, \Psi(e^{ix}) \right] + F_n(\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int}\Gamma_{\text{Apple}}, 0). \quad (1)$$

$$f[\Psi(e^{ix})] + f[\psi(e^{ix})] - \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{\pi} f[\psi(e^{it})] dt \quad (2)$$

от средних Фейера её ряда по многочленам Фабера

$$\sum_{n=0}^N \left(1 - \frac{n}{N+1}\right) \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} \left\{ f[\Psi(e^{it})] + f[\psi(e^{it})] - \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] dt \right\} e^{-int} dt \cdot F_n[\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Apple}}, \Psi(e^{ix})]$$

с учётом (1) принимает вид

$$\begin{aligned} & f[\Psi(e^{ix})] - \sum_{n=0}^N \left(1 - \frac{n}{N+1}\right) \left\{ \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\Psi(e^{it})] e^{-int} dt \right\} \cdot F_n[\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Apple}}, \Psi(e^{ix})] + \\ & + f[\psi(e^{ix})] - \sum_{n=1}^N \left(1 - \frac{n}{N+1}\right) \left\{ \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] e^{-int} dt \right\} \cdot \\ & \cdot \{f_n[\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext } \Gamma_{\text{Discus}}, \psi(e^{ix})] + F_n(\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Apple}}, 0)\} - \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] dt. \end{aligned} \quad (3)$$

Понятия сопряжённого ряда и сопряжённой функции возникли в теории тригонометрических рядов Фурье. Инициаторами рассмотрения понятия сопряжённости для рядов Фурье по другим системам ортогональных функций были ученики А. Зигмунда американские математики Е. М. Стейн и Б. Макенхоупт: ультрасферические ряды [5, с. 24, (2.4)], ряды Эрмита [6, с. 256, теорема 2, (с)], ряды Лагерра [7, с. 416, теорема 2, (с)]. Рассматривались также ряды Уолша [8, с. 29, (3.5)], ряды Фурье по многочленам П. Л. Чебышёва первого рода [9, с. 56, (4.9)], ряды Дирихле [10], разложения Штурма—Лиувилля [11] и др. Нами вводится новое понятие диско-сопряжённой функции $f[\psi(e^{ix})]$.

Из (3) вытекает следующая теорема.

Теорема. Если у функции $f(z) \in \mathbf{A}[\Gamma_{\text{Apple}} \cup \Gamma_{\text{Discus}} \cup (\text{Int } \Gamma_{\text{Apple}} \cap \text{Ext } \Gamma_{\text{Discus}})]$ сложная функция $f[\Psi(e^{ix})]$ и диско-сопряжённая функция $f[\psi(e^{ix})]$, во-первых, абсолютно непрерывны: $f[\Psi(e^{ix})] \in \mathbf{AC}(T)$ & $f[\psi(e^{ix})] \in \mathbf{AC}(T)$, во-вторых, имеют существенно-ограниченные производные: $\{f[\Psi(e^{ix})]\}' \in \mathbf{L}^\infty(T)$ & $\{f[\psi(e^{ix})]\}' \in \mathbf{L}^\infty(T)$, и, в-третьих, алгебраическая сумма — сложная функция $f[\Psi(e^{ix})]$ плюс диско-сопряжённая функция $f[\psi(e^{ix})]$ минус интегральное среднее диско-сопряжённой функции $f[\psi(e^{ix})]$ на отрезке $-\pi \leq x \leq +\pi$ — имела комплексный тригонометрический ряд Фурье степенного типа, то в $\mathbf{A}[\Gamma_{\text{Apple}} \cup \Gamma_{\text{Discus}} \cup (\text{Int } \Gamma_{\text{Apple}} \cap \text{Ext } \Gamma_{\text{Discus}})]$ имеет место такая суммируемость со скоростью (summability with speed) функции $f(z)$ средними Фейера ряда по многочленам Фабера и средними Фейера ряда по смещённым аналогам многочленов Фабера

$$\begin{aligned} & \max_{-\pi \leq x \leq +\pi} \left| f[\Psi(e^{ix})] - \sum_{n=0}^N \left(1 - \frac{n}{N+1}\right) \left\{ \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\Psi(e^{it})] e^{-int} dt \right\} \cdot F_n[\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Apple}}, \Psi(e^{ix})] + \right. \\ & \left. + f[\psi(e^{ix})] - \sum_{n=1}^N \left(1 - \frac{n}{N+1}\right) \left\{ \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] e^{-int} dt \right\} \cdot \right. \\ & \left. \cdot \{f_n[\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext } \Gamma_{\text{Discus}}, \psi(e^{ix})] + F_n(\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Apple}}, 0)\} - \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] dt \right| = O\left(\frac{1}{N}\right), \quad N \rightarrow +\infty. \end{aligned}$$

В случае функции $f(z) := z$ алгебраическая сумма

$$\begin{aligned} & f[\Psi(e^{ix})] + f[\psi(e^{ix})] - \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] dt := \\ & := \left[e^{ix} + \sqrt{(e^{ix})^2 - 1} \right] + \left[e^{ix} - \sqrt{(e^{ix})^2 - 1} \right] - \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] dt = -\frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] dt + 2e^{ix}, \end{aligned}$$

очевидно, имеет комплексный тригонометрический ряд Фурье степенного типа.

Таким образом, множество $A[\Gamma_{\text{Apple}} \cup \Gamma_{\text{Discus}} \cup (\text{Int } \Gamma_{\text{Apple}} \cap \text{Ext } \Gamma_{\text{Discus}})]$ функций, удовлетворяющих требованиям нашей теоремы, не является пустым.

Заключение. Если на комплексный тригонометрический ряд Фурье [4, (12)] смотреть как на ряд Лорана на вырожденном кольце $1-0 \leq |z| \leq 1+0$, то «внешней» окружности $|z| = 1+0$ соответствует ряд по многочленам Фабера

$$\sum_{n=0}^{+\infty} \left\{ \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\Psi(e^{it})] e^{-int} dt \right\} \cdot F_n[\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Apple}}, \Psi(e^{ix})],$$

а «внутренней» окружности $|z| = 1-0$ соответствует ряд по смещённым аналогам многочленов Фабера

$$\sum_{n=1}^{+\infty} \left\{ \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\psi(e^{it})] e^{-int} dt \right\} \cdot \{ f_n[\Gamma_{\text{Discus}} \cup \text{Ext } \Gamma_{\text{Discus}}, \psi(e^{ix})] + F_n(\Gamma_{\text{Apple}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Apple}}, 0) \}.$$

Нами получена суммируемость со скоростью $O\left(\frac{1}{N}\right)$, $N \rightarrow +\infty$, алгебраической суммы (2) средними Фейера ряда по многочленам Фабера и средними Фейера ряда по смещённым аналогам многочленов Фабера.

Список цитируемых источников

1. Эдвардс, Р. Ряды Фурье в современном изложении : в 2 т. / Р. Эдвардс. — М. : Мир, 1985. — Т. 1. — 264 с.
2. Эдвардс, Р. Ряды Фурье в современном изложении : в 2 т. / Р. Эдвардс. — М. : Мир, 1985. — Т. 2. — 400 с.
3. Дзядык, В. К. Введение в теорию равномерного приближения функций полиномами / В. К. Дзядык. — М. : Наука, 1977. — 512 с.
4. Бруй, И. Н. К понятию сопряжённости в теории рядов по многочленам Фабера / И. Н. Бруй // Экономика, технологии и право в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф. факультета экономики и права и инженерного факультета, Барановичи, 20 октября 2016 г. / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), Ю. Е. Горбач, В. Н. Кременевская (отв. секр.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2017. — С. 113—122.
5. Muckenhoupt, B. Classical expansions and their relation to conjugate harmonic functions / B. Muckenhoupt, E. M. Stein // Trans. Amer. Math. Soc. — 1965. — Vol. 118, № 6. — P. 17—92.
6. Muckenhoupt, B. Hermite conjugate expansions / B. Muckenhoupt // Trans. Amer. Math. Soc. — 1969. — Vol. 139. — P. 243—260.
7. Muckenhoupt, B. Conjugate functions for Laguerre expansions / B. Muckenhoupt // Trans. Amer. Math. Soc. — 1970. — Vol. 147, № 2. — P. 403—418.
8. Hunt, R. A. Developments related to the a. e. convergence of Fourier series / Richard A. Hunt // Studies in harmonic analysis : Proceedings of the Conference in Chicago on June 29 — Juli 02 1974. — Washington, DC : Mathematical Association of America, 1976. — P. 20—37. — (Studies in mathematics, 13).
9. Butzer, P. L. The Operational Properties of the Chebyshev Transform. II. Fractional Derivatives / P. L. Butzer, R. L. Stens // Теория приближения функций : Труды Междунар. конф. по теории приближения функций, Калуга, 24—28 июля 1975 г. — М. : Наука, 1977. — С. 49—61.
10. Joó, I. On the conjugate function of Dirichlet series / I. Joó // Ann. Univ. Sci. Budapest. Eötvös Sect. Math. — 1992. — Tomus 35. — P. 59—67.
11. Joó, I. On some notions of harmonic analysis for Sturm — Liouville expansions / I. Joó // Ann. Univ. Sci. Budapest. Eötvös Sect. Math. — 1992. — Tomus 35. — P. 77—98.

ПРИБЛИЖЕНИЕ ФУНКЦИЙ СРЕДНИМИ ЗИГМУНДА ИХ РЯДОВ ПО МНОГОЧЛЕНАМ ФАБЕРА

Введение. В обозначениях мы следуем двухтомнику Р. Эдвардса [1; 2]. Средние Зигмунда натурального порядка $r = 1, 2, 3, \dots$ комплексного тригонометрического ряда Фурье функции $f(x) \in L^1(T)$ [3, (12)] определяются следующим образом:

$$\forall N \in Z_+ \quad Z_N^r f(x) := \sum_{n=-N}^N \left(1 - \left|\frac{n}{N+1}\right|^r\right) \left[\frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f(t) e^{-int} dt \right] \cdot e^{inx}. \quad (1)$$

Когда порядок $r = 1$, то средние Зигмунда (1) называются средними Фейера и обозначаются $\sigma_N f(x)$.

В банаховом пространстве $C(T)$ суммируемость со скоростью (summability with speed)

$$\max_{-\pi \leq x \leq \pi} |f(x) - Z_N^r f(x)| = O\left(\frac{1}{N^r}\right), \quad N \rightarrow +\infty,$$

функции $f(x)$ средними Зигмунда (1) влечёт [3, с. 170, теорема 2] при чётном натуральном порядке $r = 2k$, где $k \in Z_+ := \{1, 2, 3, \dots\}$, для функции $f(x)$ абсолютную непрерывную дифференцируемость $2k-1$ раз и существенную ограниченность производной $2k$ -ого порядка $f^{(2k)}(x) : f^{(2k-1)}(x) \in AC(T)$ & $f^{(2k)}(x) \in L^\infty(T)$, а при нечётном натуральном порядке $r = 2k+1$, где $k \in Z_+$, для функции $f^\sim(x)$, сопряжённой к функции $f(x)$ [3], абсолютную непрерывную дифференцируемость $2k$ раз и существенную ограниченность производной $(2k+1)$ -ого порядка $(f^\sim)^{(2k+1)}(x) : (f^\sim)^{(2k)}(x) \in AC(T)$ & $(f^\sim)^{(2k+1)}(x) \in L^\infty(T)$.

Настоящая работа посвящена получению аналогов результата М. Заманского [3, с. 170, теорема 2] для рядов по многочленам Фабера [4, с. 350, (5); 5, с. 53, (5); 6, с. 53, (6.5)].

Приближение функций на замкнутых жордановых областях с кратно-гладкой границей Келлога—Варшавского [7, с. 49, теорема 3.6]. Спрямолинейная жорданова кривая $\Gamma_{\text{Rectifiable}}$ называется гладкой (smooth Jordan curve), если 1) её натуральная параметризация $z = z(s)$ непрерывно дифференцируема на отрезке $[0, |\Gamma_{\text{Rectifiable}}|]$, где $|\Gamma_{\text{Rectifiable}}|$ есть длина кривой $\Gamma_{\text{Rectifiable}}$, 2) всюду на этом отрезке производная $z'(s)$ отлична от нуля и 3) $z'(0+0) = z'(|\Gamma_{\text{Rectifiable}}| - 0)$. Как обычно, на концах отрезка $[0, |\Gamma_{\text{Rectifiable}}|]$ производная и непрерывность понимаются в одностороннем смысле: в точке 0 — справа, а в точке $|\Gamma_{\text{Rectifiable}}|$ — слева.

Требования 1) и 2) выражают непрерывность вращения касательной к кривой при движении точки касания по открытой дуге $z[(0, |\Gamma_{\text{Rectifiable}}|)]$, а требования 1), 2) и 3) — непрерывность изменения направления касательной к кривой и при переходе точки касания через точку, соответствующую значениям $s = 0$ и $s = |\Gamma_{\text{Rectifiable}}|$ натурального параметра.

Обозначим через $A(\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int} \Gamma_{\text{Rectifiable}})$ множество всех непрерывных на замкнутой жордановой области $\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int} \Gamma_{\text{Rectifiable}}$ и аналитических в жордановой области $\text{Int} \Gamma_{\text{Rectifiable}}$ функций $f(z)$ с равномерной нормой $\|f(z)\|_{A(\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int} \Gamma_{\text{Rectifiable}})} := \max_{z \in \Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int} \Gamma_{\text{Rectifiable}}} |f(z)| = \max_{z \in \Gamma_{\text{Rectifiable}}} |f(z)|$. Последнее равенство записано на основании принципа максимума модуля аналитической функции. Для того чтобы непрерывная на спрямолинейной жордановой кривой $\Gamma_{\text{Rectifiable}}$ функция $f(z)$ была аналитически продолжима с $\Gamma_{\text{Rectifiable}}$ в жорданову область $\text{Int} \Gamma_{\text{Rectifiable}}$, необходимо и достаточно, чтобы выполнялось счётное множество следующих условий: $\forall n \in Z_+ \quad \oint_{\Gamma_{\text{Rectifiable}}} z^n f(z) dz = 0$.

$$\frac{1}{2} \left(z + \frac{1}{z} \right) \quad (2)$$

конформно и однолистно отображает как внутренность, так и внешность единичной окружности $|z|=1$ в комплексной z -плоскости на внешность отрезка $[-1, 1]$ в комплексной w -плоскости. Обратными к функции Н. Е. Жуковского (2) являются две функции: $z = \Psi(C \setminus [-1, 1], w) := w + \sqrt{w^2 - 1}$, $\Psi(C \setminus [-1, 1], \infty) = \infty$, и $z = \psi(C \setminus [-1, 1], w) := w - \sqrt{w^2 - 1}$, $\psi(C \setminus [-1, 1], \infty) = 0$. В обоих случаях выбрана та ветвь двужначной функции корня квадратного, для которой $\sqrt{1} = 1$.

Для функции $f(z) \in \mathbf{A}(\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Rectifiable}})$ средние Зигмунда натурального порядка $r = 1, 2, 3, \dots$ её ряда по многочленам Фабера для замкнутой жордановой области $\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Rectifiable}}$ определяются следующим образом:

$$\forall N \in \mathbb{Z}_+ \quad Z_N^r f(z) := \sum_{n=0}^N \left[1 - \left(\frac{n}{N+1} \right)^r \right] \left\{ \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\Psi(e^{it})] e^{-int} dt \right\} \cdot F_n(\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Rectifiable}}, z). \quad (3)$$

Теорема 1. Пусть r есть фиксированное натуральное число: $r = 1, 2, 3, \dots$. И пусть натуральная параметризация $z = z(s)$ гладкой жордановой кривой $\Gamma_{r,\beta}$ абсолютно непрерывно дифференцируема $r-1$ раз и её производная r -ого порядка $z^{(r)}(s)$ удовлетворяет условию Гёльдера с показателем $0 < \beta < 1$ и коэффициентом $0 < A_1 < +\infty$: $\forall s_1 \in [0, |\Gamma_{r,\beta}|] \quad \forall s_2 \in [0, |\Gamma_{r,\beta}|] \quad |z^{(r)}(s_1) - z^{(r)}(s_2)| \leq A_1 \cdot |s_1 - s_2|^\beta$. Тогда в банаховом пространстве $\mathbf{A}(\Gamma_{r,\beta} \cup \text{Int } \Gamma_{r,\beta})$ суммируемость со скоростью

$$\max_{z \in \Gamma_{r,\beta}} |f(z) - Z_N^r f(z)| = O\left(\frac{1}{N^r}\right), \quad N \rightarrow +\infty, \quad (4)$$

функции $f(z)$ средними Зигмунда (3) влечёт ограниченность производной r -ого порядка $f^{(r)}(z)$ в жордановой области $\text{Int } \Gamma_{r,\beta}$: $f^{(r)}(z) \in \mathbf{H}^\infty(\text{Int } \Gamma_{r,\beta})$.

Ясно, что в (4) многочлены Фабера $F_n(\Gamma_{r,\beta} \cup \text{Int } \Gamma_{r,\beta}, z)$.

Приближение функций на замкнутых жордановых областях с гладкой границей С. Я. Альпера. Если $\forall \delta \in (0, |\Gamma_{\text{Rectifiable}}|]$ через

$$\omega[z'(s), \delta] := \sup \{ |z'(s_1) - z'(s_2)| : \forall s_1 \in [0, |\Gamma_{\text{Rectifiable}}|] \quad \forall s_2 \in [0, |\Gamma_{\text{Rectifiable}}|] \quad |s_1 - s_2| \leq \delta \}$$

обозначить модуль непрерывности производной функции $z'(s)$, то по определению $\Gamma_{\text{Al'per}}$ есть такая гладкая жорданова кривая, которая удовлетворяет условию С. Я. Альпера

$$\min \left\{ 1, |\Gamma_{\text{Al'per}}| \right\} \int_0^{\min \left\{ 1, |\Gamma_{\text{Al'per}}| \right\}} \frac{\omega[z'(s), \delta]}{\delta} \ln \frac{1}{\delta} d\delta < +\infty. \quad (5)$$

Условию (5) удовлетворяют единичная окружность $|z|=1$ и её обобщение — эллипс $\left(\frac{\text{Re } z}{a} \right)^2 + \left(\frac{\text{Im } z}{b} \right)^2 = 1$ с полуосями $a > 0$ и $b > 0$, аналитические жордановы кривые (analytical Jordan curve), кратно-гладкие жордановы кривые Келлога — Варшавского [7, с. 49, теорема 3.6].

Очевидно, что $\Gamma_{r,\beta} \subset \Gamma_{r-1,\beta} \subset \dots \subset \Gamma_{2,\beta} \subset \Gamma_{1,\beta} \subset \Gamma_{\text{Al'per}}$.

Пусть r есть фиксированное натуральное число: $r = 1, 2, 3, \dots$. Если функция $f(x) \in \mathbf{C}(T)$ абсолютно непрерывно дифференцируема $r-1$ раз на вещественной прямой R и её производная r -ого порядка $f^{(r)}(x) \in \mathbf{L}^1(T)$, то нулевые комплексные коэффициенты Фурье

$$\frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f'(t) dt = \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f''(t) dt = \dots = \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f^{(r)}(t) dt = 0$$

и комплексный тригонометрический ряд Фурье этой функции

$$f(x) = \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f(t) dt + \left(\sum_{n=-\infty}^{-1} + \sum_{n=1}^{+\infty} \right) \frac{1}{(in)^r} \left[\frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f(t) e^{-int} dt \right] \cdot e^{inx}. \quad (6)$$

А. К. Покало предложил [8] автору исследовать приближение тех функций $f(z) \in \mathbf{A}(\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Rectifiable}})$, ряды по многочленам Фабера которых имеют структуру, схожую с рядом (6).

Определение 1 [9, с. 46]. Пусть r есть фиксированное натуральное число: $r = 1, 2, 3, \dots$. И пусть $\Gamma_{\text{Rectifiable}}$ есть спрямляемая жорданова кривая. Функцию $F^r f(z) \in \mathbf{E}^1(\text{Int } \Gamma_{\text{Rectifiable}})$ назовём производной Фабера r -ого порядка функции $f(z) \in \mathbf{A}(\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Rectifiable}})$, если, во-первых, нулевой коэффициент Фабера функции $F^r f(z)$ равен нулю: $\frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} F^r f[\Psi(e^{it})] dt = 0$, и, во-вторых, для всех натуральных номеров $n = 1, 2, 3, \dots$ коэффициенты Фабера функций $f(z)$ и $F^r f(z)$ связаны соотношением

$$\frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\Psi(e^{it})] e^{-int} dt = \frac{1}{(in)^r} \cdot \left[\frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} F^r f[\Psi(e^{it})] e^{-int} dt \right].$$

Следовательно, ряд по многочленам Фабера такой функции $f(z)$ имеет вид

$$\frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} f[\Psi(e^{it})] dt + \sum_{n=1}^{+\infty} \frac{1}{(in)^r} \cdot \left\{ \frac{1}{2\pi} \int_{-\pi}^{+\pi} F^r f[\Psi(e^{it})] e^{-int} dt \right\} \cdot F_n(\Gamma_{\text{Rectifiable}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Rectifiable}}, z), \quad (7)$$

т. е. ряд (7) имеет структуру, подобную ряду (6).

В пространстве $\mathbf{A}(|z| \leq 1)$ производные Фабера явно выражаются через обычные производные, и наоборот [10, с. 164].

Теорема 2. Пусть r есть фиксированное натуральное число: $r = 1, 2, 3, \dots$. И пусть $\Gamma_{\text{Al'per}}$ есть гладкая жорданова кривая, которая удовлетворяет условию С. Я. Альпера (5). Тогда в банаховом пространстве $\mathbf{A}(\Gamma_{\text{Al'per}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Al'per}})$ суммируемость со скоростью

$$\max_{z \in \Gamma_{\text{Al'per}}} |f(z) - Z_N^r f(z)| = O\left(\frac{1}{N^r}\right), \quad N \rightarrow +\infty, \quad (8)$$

функции $f(z)$ средними Зигмунда (3) влечёт ограниченность производной Фабера r -ого порядка $F^r f(z)$ в жордановой области $\text{Int } \Gamma_{\text{Al'per}}$: $F^r f(z) \in \mathbf{H}^\infty(\text{Int } \Gamma_{\text{Al'per}})$.

В (8) многочлены Фабера $F_n(\Gamma_{\text{Al'per}} \cup \text{Int } \Gamma_{\text{Al'per}}, z)$.

Когда порядок $r = 1$, т. е. $Z_N^1 f(z) = \sigma_N f(z)$, то [11, с. 12, теорема 6] $f'(z) \in \mathbf{H}^\infty(\text{Int } \Gamma_{\text{Al'per}}) \Leftrightarrow F^1 f(z) \in \mathbf{H}^\infty(\text{Int } \Gamma_{\text{Al'per}})$.

Заключение. Модельными в теории рядов по многочленам Фабера являются следующие два случая: 1) ряды Тейлора функций $f(z) \in \mathbf{A}(|z| \leq 1)$ [4, с. 350, пример 1; 5, с. 26, (17), (18), с. 55, пример 1]; 2) ряды

Фурье по многочленам П. Л. Чебышёва первого рода функций $f(z) \in C[-1, 1]$ [4, с. 353; 5, с. 56, (21); 12, с. 32, пример 3]. Эти два случая являются крайними в следующем смысле. Из результата М. Заманского [3, с. 170, теорема 2] для тригонометрических рядов Фурье следует, что [13, с. 89, теорема 1] класс насыщения средних Зигмунда $Z'_N f(z)$ в пространстве $A(|z| \leq 1)$ описывается в терминах обычных производных функции $f(z)$, а в пространстве $C[-1, 1]$ [13, с. 91—92, теорема 2] в зависимости от чётности или нечётности натурального порядка r в терминах обычных производных функции $f(z)$ или чебышёвски сопряжённой к ней функции $[f(\cos x)] \sim \Big|_{x=\arccos z}$.

Результат для $A(|z| \leq 1)$ в теореме 1 обобщён на замкнутые жордановы области с кратно-гладкой границей Келлога—Варшавского $\Gamma_{r,\beta}$. Рассмотрение в теореме 2 более широкого класса замкнутых жордановых областей с гладкой границей С. Я. Альпера $\Gamma_{Al'per} \supset \Gamma_{r,\beta}$ потребовало введения понятия производной Фабера.

Список цитируемых источников

1. Эдвардс, Р. Ряды Фурье в современном изложении : в 2 т. / Р. Эдвардс. — М. : Мир, 1985. — Т. 1. — 264 с.
2. Эдвардс, Р. Ряды Фурье в современном изложении : в 2 т. / Р. Эдвардс. — М. : Мир, 1985. — Т. 2. — 400 с.
3. Zamansky, M. Classes de saturation des procédés de sommation des séries de Fourier et applications aux séries trigonométriques // Annales scientifiques de l'École normale supérieure. 3 série. — 1950. — Т. 67, № 2. — P. 161—198.
4. Дзядык, В. К. Введение в теорию равномерного приближения функций полиномами / В. К. Дзядык. — М. : Наука, 1977. — 512 с.
5. Суетин, П. К. Ряды по многочленам Фабера / П. К. Суетин. — М. : Наука, 1984. — 336 с.
6. Гайер, Д. Лекции по теории аппроксимации в комплексной области / Д. Гайер. — М. : Мир, 1986. — 216 с.
7. Pommerenke, Ch. Boundary Behaviour of Conformal Maps / Ch. Pommerenke. — Berlin; Heidelberg : Springer, 1992. — IX+300 pp. — (Grundlehren der mathematischen Wissenschaften, 299).
8. Бруй, И. Н. Асимптотический вид некоторых обобщённых средних ряда Фабера для областей с гладкой границей / И. Н. Бруй, А. К. Покало ; Ред. ж. «Изв. АН БССР. Сер. физ.-мат. н.». — Минск, 1974. — 11 с. — Деп. в ВИНТИ АН СССР 26.11.1974, № 3030-74 Деп.
9. Бруй, И. Н. Приближение одного класса регулярных функций обобщёнными средними их рядов по полиномам Фабера / И. Н. Бруй // Весці Акадэміі навук Беларускай ССР. Сер. фіз.-мат. навук. — 1974. — № 5. — С. 45—49.
10. Bruij, I. Best Approximation and Saturation on Domains Bounded by Curves of Bounded Rotation / I. Bruij, G. Schmieder // Journal of Approximation Theory. — 1999. — Vol. 100, № 1. — P. 157—182.
11. Бруй, И. Н. О классе насыщения средних Зигмунда рядов по многочленам Фабера / И. Н. Бруй // Весн. Гродзен. дзярж. ўн-та імя Янкі Купалы. Сер.2. Матэматыка. Фізіка. Інфарматыка, вылічальная тэхніка і кіраванне. — 2018. — Т. 8, № 2. — С. 6—18.
12. Farag, M. Approximation of Analytic Functions by Faber Polynomials, the Grunsky Matrix, and a Univalence Criterion / M. Farag. — Stockholm : KTH Royal Institute of Technology, 2022. — 42 p.
13. Бруй, И. Н. Структурные характеристики класса насыщения средних Зигмунда рядов по многочленам Фабера / И. Н. Бруй // Техника и технологии: инновации и качество : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 19 декабря 2017 г. / редкол.: В. В. Климук (гл. ред.), Ю. Е. Горбач (отв. ред.), О. И. Наранович [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2018. — С. 85—104.

УДК 531.19:577.22

В. С. Гришина, Я. Г. Грода

Учреждение образования «Белорусский государственный технологический университет», Минск, Республика Беларусь

МОДЕЛИ И ОСНОВНЫЕ СОСТОЯНИЯ СИСТЕМ С SRLA ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ

Введение. В последнее время возрос интерес к системам HCSS-частиц (hard core soft shell), т.е. частиц, состоящих из недеформируемого неорганического ядра, заключенного в мягкую полимерную оболочку. Эти частицы способны самостоятельно собираться в упорядоченные структуры на границах раздела жидкость — жидкость [1]. В работе [2] рассмотрена система с отталкиванием ближайших и притяжением третьих соседей описывающая процесс самосборки HCSS-частиц, где было отмечено качественное соответствие полученных результатов с экспериментальными данными. Двумерный вариант системы с SRLA (Short-range Repulsion Long-range Attraction) взаимодействием первых и третьих соседей представлен в работе [3]. Целью данного исследования является изучение структурных характеристик систем частиц с SRLA-взаимодействием на плоской треугольной решетке: с отталкиванием ближайших и притяжением вторых (модель 1), третьих (модель 2), пятых (модель 3) соседей.

Модели системы частиц с SRLA взаимодействием. Все рассматриваемые модели представляют собой решеточный флюид, состоящий из N частиц на треугольной решетке и содержащий M решеточных узлов. Частицы, занимающие ближайшие решеточные узлы и узлы, являющиеся соседями второго, третьего или пятого порядка, взаимодействуют друг с другом. На рисунке 1 показана схема расположения соседей на плоской треугольной решетке.

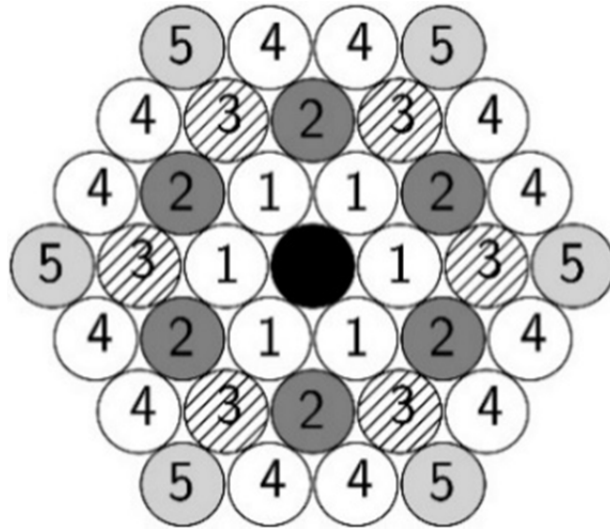


Рисунок 1 — Схема расположения соседей на треугольной решетке

Гамильтониан исследуемой системы имеет следующий вид:

$$H = \frac{1}{2} \sum_k \sum_{k_i} \sum_{i=1}^M J_k n_i n_{k_i} - \mu \sum_{i=1}^M n_i, \quad (1)$$

где J_k — потенциал взаимодействия k -х соседей, $J_k = J_r(J_{repulsion})$ или $J_k = -J_a(J_{attraction})$, i — узел решетки, k — номер координационной сферы, z_k — координационное число, n_i — число заполнения i -го узла решетки ($n_i = 1$ или 0 для заполненного или вакантного узла, соответственно), n_{ki} — число заполнения узла на k -й координационной сфере узла i , μ — химический потенциал.

Для подсчета количества связей между соседями в решеточном флюиде существует два основных метода. В первом из них вычисляется количество связей на одну частицу, и полученный результат умножается на концентрацию частиц в системе. Во втором методе определяется число всех связей для частиц в выбранной элементарной ячейке. В дальнейшем первый метод будем использоваться для моделей 1 и 2 из-за более простого характера взаимодействия частиц, второй — для модели 3.

Основные состояния систем с SRLA взаимодействием. Для определения основных состояний системы (при температуре близкой к нулю) формула (1) может быть записана в безразмерном виде $H^* = H/J_a$, где $J_a > 0$ — интенсивность притяжения вторых, третьих или пятых соседей (в зависимости от модели). Аналогичным образом может быть выполнено обезразмеривание и интенсивности взаимодействия первых соседей $J^* = J_1/J_a$. Для удобства дальнейших рассуждений в рассмотрение может быть введена энергия системы в расчете на один решеточный узел $\omega^* = H^*/M$.

Проведенные исследования показали, что для моделей 1 и 3 при увеличении значения химического потенциала состояния системы изменяются последовательно от вакуумного ($c = 0$ — отсутствие частиц) для $\mu^* < -3$ до упорядоченных с решеточной концентрацией $c = 1/3$ при $-3 < \mu^* < -3 + 3J^*$, $c = 2/3$ при $-3 + 3J^* < \mu^* < -3 + 6J^*$, $c = 1$ (плотное состояние) при $\mu^* > -3 + 6J^*$.

Хотя обе данные модели описываются одинаковыми уравнениями, однако для модели 3 на линии сосуществования фаз могут образовываться дополнительные структуры с промежуточными концентрациями. Например, для линии $\mu^* = -3J^*$, которая получена из сопоставления уравнений для энергий системы $\omega_0^* = 0$ и $\omega_{1/3}^* = (0 - 3J^* - \mu^*) \times (1/3)$ при одном значении μ^* стабильны четыре фазы с концентрациями 0 (вакуум), $1/9$, $2/9$, $3/9$. Аналогично и для оставшихся двух линий сосуществования фаз. Области существования в системе различных упорядоченных фаз для моделей 1 и 3 представлены на рисунке 2.

Для модели 2 при увеличении значения химического потенциала состояния системы изменяются от вакуумного, для $\mu^* < -3$, до упорядоченных с решеточной концентрацией $c = 1/4$ при $-3 < \mu^* < -3 + 2J^*$, $c = 1/2$ при $-3 + 2J^* < \mu^* < -3 + 4J^*$, $c = 3/4$ при $-3 + 4J^* < \mu^* < -3 + 6J^*$, $c = 1$ при $\mu^* > -3 + 6J^*$. Области существования в системе различных упорядоченных фаз для модели 2 представлены на рисунке 3.

В отличие от модели 3, в модели 2 на линии сосуществования фаз дополнительные структуры с промежуточными концентрациями не образуются из-за взаимодействия более близких соседей.

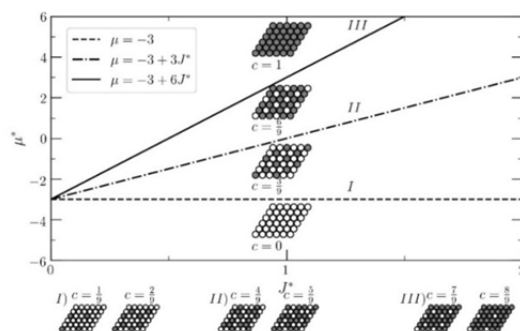


Рисунок 2 — Области существования упорядоченных фаз в основном энергетическом состоянии модели 1 и 3

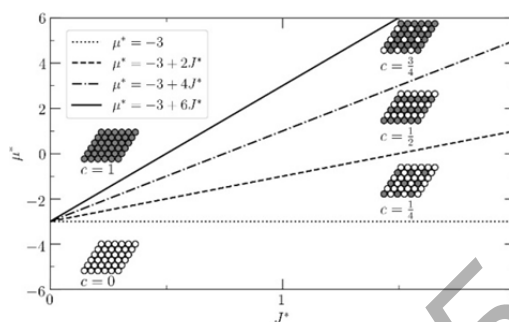


Рисунок 3 — Области существования упорядоченных фаз в основном энергетическом состоянии модели 2

Закключение. Таким образом можно сделать вывод, что решеточная модель частиц с SRLA-взаимодействиями на плоской треугольной решетке может описывать образование упорядоченных структур. В рассмотренных моделях 1 и 3 такие упорядоченные структуры образуются вблизи концентраций $1/3$, $2/3$, а для модели 2 вблизи концентраций $1/4$, $1/2$, $3/4$.

Полученные данные могут быть использованы для создания новых наноструктурированных материалов, свойствами которых можно управлять как термодинамическими условиями, так и специальным подбором межчастичных взаимодействий.

Список цитируемых источников

1. *Rauh, A.* Compression of hard core — soft shell nanoparticles at liquid-liquid interfaces: influence of the shell thickness / A. Rauh [etc.] // *Soft Matter* — 2017. — Vol. 13, № 1. — P. 158—169.
2. *Ciach, A.* Exactly solvable model for self-assembly of hard core-soft shell particles at interfaces / A. Ciach, J. Pekalski // *Soft Matter* — 2017. — Vol. 13, № 14. — P. 2603—2608.
3. *Грода, Я. Г.* Фазовая диаграмма решеточного флюида с SRLA-потенциалом на плоской треугольной решетке / Я. Г. Грода [и др.] // *Журнал Бел. гос. ун-та. Физика*. — 2019. — № 3. — С. 81—91.

УДК 537:520.88

Е. А. Искандарян, А. С. Иванова, Т. С. Петлицкая

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

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧИ ПО ФИЗИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. С каждой новой изученной темой по физике, сложность многократно увеличивается. Но помимо теории, которую нужно изучить, есть еще и задачи, решение которых требует глубоких знаний в области вычислительной математики. Сложность решения этих задач обусловлена достаточно тяжелыми вычислениями. Значений много, решение долгое. И даже малейшая ошибка может привести к повторному решению задачи. В данной статье мы рассмотрели компьютерные возможности решения задачи из электротехники, в частности MathCad, Excel и Electronic Workbench — набор профессионального программного обеспечения, предназначенного для моделирования электронных схем цифрового и аналогового форматов, чтобы понять, смогут ли они облегчить нам жизнь.

Основная часть. Физическое моделирование — это такой метод изучения физических объектов или явлений с помощью модели, которая имеет ту же физическую природу, что и изучаемый объект. Физическое моделирование имеет связь с математическим, ибо, сложность математической модели напрямую зависит от описываемого физического явления. Сложные математические модели решать в ручную достаточно непросто и долго. Поэтому, сложные математические модели удобно решать, используя компьютеры, так как они намного ускоряют и облегчают данный процесс.

В качестве примера мы рассмотрели задачу из электротехники, решение которой основывается на применении правил Кирхгофа. Согласно [1], первое правило Кирхгофа: алгебраическая сумма токов, сходящихся в каждом узле любой цепи, равна нулю:

$$\sum_{i=0}^n I_i = 0$$

Согласно [1], второе правило Кирхгофа: в любом замкнутом контуре, произвольно выбранном в разветвленной электрической цепи, алгебраическая сумма произведений сил токов I_i на сопротивления R_i соответствующих участков этого контура равна алгебраической сумме ЭДС ε_k , встречающихся в этом контуре:

$$\sum_{i=0}^n I_i R_i = \sum_{k=0}^m \varepsilon_k$$

На первый взгляд, формулы могут показаться достаточно лёгкими. Однако, если количество неизвестных будет 6, 7 или больше, то процесс вычисления не кажется таким уж и простым. Основная проблема состоит в громоздкости вычислений.

Условие задачи: Рассчитать токи в разветвлённой электрической цепи, изображённой на рисунке 1а, если $R_1 = 10 \text{ Ом}$, $R_2 = 50 \text{ Ом}$, $R_3 = 36 \text{ Ом}$, $R_4 = 70 \text{ Ом}$, $R_5 = 30 \text{ Ом}$, $R_6 = 40 \text{ Ом}$, $R_7 = 80 \text{ Ом}$, $\varepsilon_1 = 15 \text{ В}$, $\varepsilon_2 = 25 \text{ В}$, $\varepsilon_3 = 40 \text{ В}$.

Для начала нужен правильный рисунок (рисунок 1б): следует указать направления токов, соответствующих каждому сопротивлению, определиться с количеством узлов в схеме, затем определить количество контуров и указать направления обхода в них (по часовой или против часовой стрелки). Далее, согласно правилам Кирхгофа, записываются уравнения. На этом процесс решения таких задач, зачастую, заканчивается, так как дальнейшие вычисления требуют длительного времени. Чтобы облегчить вычислительный момент, мы предлагаем рассмотреть три возможных варианта использования всевозможных компьютерных приложений.

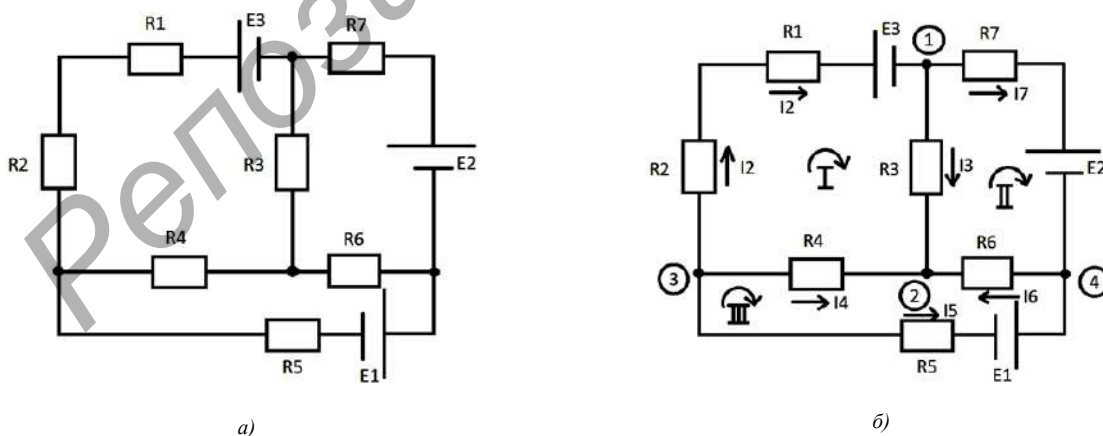


Рисунок 1 — Разветвлённая электрическая цепь:
а) — начальное условие задачи, б) — дополненное условие задачи

Вариант 1. Использование Electronic Workbench. Сама программа предусматривает работу с различными электронными схемами. Трудности могут возникнуть лишь в том, что вариант распространения версий Electronic Workbench не русскоязычный и её использование требует определённых знаний перевода с английского языка на русский язык. Основная задача — правильное расположение элементов в электрической схеме. И при нажатии на кнопку запуска включения вычислений, все вычисляемые значения величин сил



Рисунок 3 — Окно работы в MS Excel

Рисунок 4 — Окно работы в MathCad

1. Трофимова, Т. И. Курс физики : учеб. пособие для вузов / Т. И. Трофимова. — 11-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 560 с.

УДК 537.85

Г. В. Качкар, К. С. Казакевич, Ю. Ф. Мирошникова, Р. Н. Минайлов

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

ПРОТОТИП ЗАРЯДНОГО УСТРОЙСТВА ДЛЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ

Введение. Человек активно использует в своей жизни различные гаджеты, например, мобильные телефоны, компьютеры, миникомпьютеры, управляющие устройства, планшеты. Современные технологии плотно вошли в нашу жизнь и теперь являются её полноценной частью, помогая выполнять задачи в самых разных областях и позволяя обмениваться информацией миллионам людей. Однако, что будет, если хотя бы на короткое время отключается электричество, а у вас ожидается важный звонок и 3 % зарядки на телефоне? Или вы, например, путешествуете? В таких случаях вам может помочь самое примитивное зарядное устройство — портативная динамо-машина.

Основная часть. Цель этого исследования: создание модели зарядки гаджетов на основе явления электромагнитной индукции (динамо-машина). Портативное зарядное устройство может объединить приятное с полезным, давая человеку так ему необходимую физическую нагрузку и вырабатывая электричество для его гаджета [1; 2].

Конструкция динамо-машины достаточно проста и понятна для людей разного возраста. Динамо-машина является сама по себе генератором постоянного тока и в наше время больше всего используется в электрогенераторах. Электрогенератор представляет собой две части — это двигатель, который может запускаться от различного топлива и динамо-машина, представляющая собой либо катушку с проводом, вращающуюся в магнитном поле, создаваемом постоянным магнитом, либо наоборот, вращающийся магнит и неподвижная катушка [3].

При вращении катушки в магнитном поле (и наоборот) происходит своего рода “трение”, которое называют электромагнитной индукцией. При вращении катушки в магнитном поле на катушке образуется ток, который непосредственно и используется. Вырабатываемый ток может быть сразу использован для зарядки, либо для зарядки аккумулятора.

Для построения модели нам понадобилось:

- электродвигатель с металлическим редуктором и ручкой, преобразователь переменного тока в постоянный ток;
- диодный мост, модуль быстрого заряда, корпус, соединительные провода.

Выполняется сборка зарядного устройства поэтапно: припаиваются провода к контактам электродвигателя; другие концы соединительных проводов припаиваются к плате, которая преобразует переменный ток с электродвигателя в постоянный ток; соединяется модуль быстрой зарядки с платой и вся конструкция помещается в корпус, ручка насаживается на мотор — редуктор. Портативное зарядное устройство готово.

Преимущества такой модели перед другими зарядными устройствами:

- компактность и портативность;
- возможность подзарядки гаджетов в любых условиях;
- физическая нагрузка для человека;
- простая конструкция для сборки.

Заключение. Предложенная модель зарядного устройства представляет собой компактную конструкцию. С помощью такого устройства можно подзарядить аккумулятор смартфона, планшета или любого другого компактного устройства в любой момент, не прибегая к бытовой электроэнергии. Модель устойчива к перегреву, а также имеет низкий процент саморазряда. Представленная модель имеет дальнейшее технологическое развитие.

Принцип работы генератора переменного тока



Рисунок 1 — Устройство генератора переменного тока

Список используемых источников

1. Динамо-машина [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Динамо-машина>. — Дата доступа: 27.03.2023.
2. Походная динамо-машинка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://usamodelkina.ru/17202-delaem-pohodnuju-dinamo-mashinku-dlja-zarjadki-telefona-svoimi-rukami.html>. — Дата доступа: 29.03.2023.
3. Электрические генератор [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Электрический_генератор. — Дата доступа: 28.03.2023.

УДК: 004.67

С. С. Лойко, Д. Ю. Марченко, Ю. П. Нерода

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

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ MS EXCEL ДЛЯ ФИНАНСОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

Введение. MS Excel — это мощный инструмент, широко используемый в экономике для финансового моделирования и прогнозирования. Он предоставляет ряд финансовых функций, которые позволяют пользователям с легкостью выполнять сложные вычисления и анализ. В этой статье мы сосредоточимся на четырех финансовых функциях в Excel: КПЕР, БЗРАСПИС, ПЛТ и ПС, продемонстрируем их полезность при решении реальных финансовых задач, что говорит об универсальности и эффективности MS Excel в финансовом анализе.

Основная часть. 1. *Использование функции КПЕР.* Оператор КПЕР рассчитывает количество временных периодов начислений по инвестициям [1]. Обычно банки объясняют, какой процент человек получит по их депозиту и сколько денег заработает. Но иногда у вкладчика другая цель — накопить конкретную сумму к определенной дате. Функция поможет высчитать этот срок [2].

Задача: предположим, вы хотите купить автомобиль стоимостью 10 000 долларов. У вас есть 2000 долларов для первоначального инвестирования, и вы планируете вносить дополнительный взнос в размере 200 долларов в конце каждого месяца. Банк предлагает годовую процентную ставку в размере 5 %. Сколько ежемесячных инвестиций вам нужно будет сделать, чтобы накопить необходимую сумму для покупки автомобиля?

Решение: устанавливаем текущую стоимость в размере 2000 долларов (отрицательную, поскольку это инвестиция), будущую стоимость в размере 10 000 долларов, процентную ставку в размере 5 % / 12 и периодический платеж в размере 200 долларов. Работа формулы в Excel показана на рисунке 1. Таким образом, нужно делать 36 ежемесячных инвестиций, чтобы накопить 10 000 долларов на покупку автомобиля.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1									
2		Годовая процентная ставка	5%		Для покупки новой машины необходимо 10000 долларов. В данный момент времени банк предоставляет возможность инвестировать 2000 долларов по годовой процентной ставке 5 % и делать дополнительный взнос в размере 200 долларов в конце каждого месяца. Сколько нужно будет сделать ежемесячных инвестиций для того, чтобы накопить нужную сумму для покупки автомобиля ?				
3		Ежемесячный платеж	200						
4		Текущая стоимость	2000						
5		Будущая стоимость	10000						
6		Периодов в году	12						
7									
8		Количество ежемесячных инвестиций	36						
9									
10									
11									

Рисунок 1 — Использование функции КПЕР в Excel

2. *Использование функции БЗРАСПИС.* Функция БЗРАСПИС в Excel вычисляет будущую стоимость инвестиции на основании известных данных о начальной стоимости (первоначальной сумме) и ряда значений сложных процентов, и возвращает соответствующее числовое значение [3].

Задача: предположим, банк выпустил облигацию номинальной стоимостью 10 000 рублей. Первоначальная процентная ставка по облигации составляет 3 %, и процентная ставка увеличивается на 2 % каждые два года. Какова будет будущая стоимость облигации через 10 лет после ее выпуска?

Решение: создаем таблицу процентных ставок, в которой ставки увеличиваются на 2 % каждые два года. В таблице будет 10 записей с начальной ставкой 3 % и последующими ставками 5 %, 7 %, 9 %, 11 %.

Затем мы используем функцию БЗРАСПИС с текущей стоимостью 10 000 рублей и таблицей процентных ставок в качестве второго аргумента. Работа формулы в Excel показана на рисунке 2, что дает нам будущую стоимость в 19 602,9 рублей через 10 лет.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Номинал облигаций	10000						
2	Ставки:	Года						
3		3%	1					
4		3%	2					
5		5%	3					
6		5%	4					
7		7%	5					
8		7%	6					
9		9%	7					
10		9%	8					
11		11%	9					
12		11%	10					
13								
14	Будущая стоимость облигаций:	19602,9						
15								

Рисунок 2 — Использование функции БЗРАСПИС в Excel

3. *Использование функции ПЛТ.* Финансовый оператор ПЛТ позволяет высчитать сумму регулярных оплат по кредитам из периодичности платежей и процентов [1]. Это экономит время, когда есть несколько кредитных предложений от разных банков и не хочется обращаться в каждый за подробностями [2].

Задача: скоро начнется учебный сезон, и для работы необходимо приобрести Apple Macbook Pro 13' M1 2020. Цена этого ноутбука составляет 2500 долларов. Но на данный момент такой суммы в наличии нет. Банк предлагает взять кредит на эту сумму под 10 % годовых сроком на 12 месяцев. Необходимо рассчитать, сколько нужно будет ежемесячно платить банку, чтобы погасить весь кредит за указанный период.

Решение: чтобы решить эту проблему с помощью функции ПЛТ, необходимо ввести в функцию следующие значения: ставка (процентная ставка за период, которая составляет 10 % годовых / 12 месяцев), КПЕР (общее количество периодов, равное 12 месяцам), ПС (текущая стоимость кредита, которая составляет 2500 долларов (отрицательная, поскольку она представляет собой деньги, которые вы должны)).

Используя эти данные, можем рассчитать ежемесячный платеж, необходимый для погашения кредита. Работа формулы в Excel показана на рисунке 3. Результат равен 219,79 долларов. Это означает, что нужно выплачивать банку данную сумму каждый месяц в течение года, чтобы полностью погасить кредит.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2		Годовая процентная ставка	10%							
3		Количество месяцев платежей	12							
4		Сумма кредита	2500							
5										
6		Месячная сумма платежа по кредиту	\$219,79							
7										
8										
9										
10										

Рисунок 3 — Использование функции БЗРАСПИС в Excel

4. *Использование функции ПС.* Функция Excel под условным обозначением ПС помогает вычислить предполагаемую прибыль от инвестиций с учетом будущих выплат [1].

Люди иногда делают большие покупки. Например, приобретают автомобили. Они стоят дорого, и для машин берут автокредит, обслуживать который тоже недешево. Если человек не готов отдавать всю зарплату на ежемесячные платежи, то может заранее прикинуть, какой заём будет комфортным [2].

Задача: необходимо приобрести игровой компьютер. Для его покупки берется кредит с годовой процентной ставкой в 4 % на 24 месяца. Заработная плата составляет 4000 рублей. Исходя из этого, удобный ежемесячный платеж будет составлять от 1000 до 1500 рублей. За какую стоимость можно приобрести игровой компьютер?

Решение: воспользуемся финансовой функцией ПС. Если ежемесячный платеж составляет 1000 рублей, минимальная цена игрового компьютера составляет 15246,96 рублей. Если ежемесячный платеж составляет 1500 рублей, тогда максимальная цена компьютера должна составлять 22870,44 рублей. Работа формулы в Excel показана на рисунке 4.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1																
2		Годовая процентная ставка		4%		4%										
3		Количество платежей		24		24										
4		Ежемесячный платеж		1000		1500										
5																
6		Стоимость компьютера должна быть от		15 246,96		до	22 870,44									
7																

Рисунок 4 — Использование функции ПС в Excel

Заключение. В статье исследованы возможности некоторых функций Excel для финансового моделирования и прогнозирования, на примерах показано, как рассмотренные функции могут экономить время и повысить точность финансового анализа. Гибкость финансовых функций Excel проявляется в их способности с легкостью обрабатывать различные финансовые операции. Эти функции могут быть настроены в соответствии с различными потребностями в инвестициях, заимствованиях и прогнозировании. Используя возможности функций Excel, не только специалисты в области финансов, но и обучающиеся, могут улучшить свои навыки финансового анализа и принимать более эффективные финансовые решения.

Список цитируемых источников

1. Финансовые функции Excel — подборка популярных функций и их описание. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://office-guru.ru/excel/finansovye-funkcii-excel-podborka-populyarnyh-funkcij-i-ih-opisanie.html> — Дата доступа: 05.05.2023.
2. 7 функций Excel, которые помогут управлять финансами. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://lifehacker.ru/funkcii-excel-dlya-finansov/> — Дата доступа: 05.05.2023.
3. БЗРАСПИС: будущая стоимость инвестиций сложных процентов в Excel. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://exceltable.com/funkcii-excel/budushchaya-stoimost-investitsiy-bzraspis> — Дата доступа: 05.05.2023.

УДК 512.813

Ю. В. Сергеева, А. А. Пачук

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

ДЕЙСТВИЕ ЭКСПОНЕНЦИАЛЬНОГО ОТОБРАЖЕНИЯ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ВИДА МАТРИЦ ГРУППЫ ЛИ $SL(2, R)$

Введение. Теория групп Ли является одной из наиболее известных областей в современной математике. Одним из ключевых и важных в теории групп Ли является понятие однопараметрической подгруппы группы Ли и ее представление с помощью экспоненциального отображения для матричных групп.

В представленной для рассмотрения работе будет предложено доказательство упражнения из теории групп Ли, с использованием знаний, полученных после изучения дисциплин «Линейная алгебра», «Матема-

тический анализ» на первом курсе инженерного факультета технического учреждения высшего образования. В результате исследований будет найден единственный элемент алгебры Ли $\mathfrak{sl}(2, R)$, который при действии на него экспоненциального отображения перейдет в один элемент группы $SL(2, R)$ специально заданного вида. Для этого будет рассмотрена матрица $M = \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \lambda^{-1} \end{pmatrix}$ и для случая, когда $\lambda > 0$ с помощью доказательств, полученных в [1], будет доказан тот факт, что M лежит в точности в одной однопараметрической подгруппе группы $SL(2, R)$.

Основная часть. Пусть $SL(2, R)$ обозначает группу Ли матрицу размерности 2×2 с определителем, равным $+1$, и $\mathfrak{sl}(2, R)$ — её алгебра Ли. Рассмотрим матрицу $M = \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \lambda^{-1} \end{pmatrix}$. Требуется доказать, что при $\lambda > 0$, M лежит в точности в одной однопараметрической подгруппе группы $SL(2, R)$.

Пусть $\lambda > 0$. Для того, чтобы матрица M лежала в точности в одной однопараметрической подгруппе группы $SL(2, R)$ необходимо и достаточно доказать, что существует единственный элемент алгебры Ли $\mathfrak{sl}(2, R)$, который при экспоненциальном отображении перейдет в единственный элемент группы Ли с вида $M = \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \lambda^{-1} \end{pmatrix}$. Тот факт, что экспоненциальное отображения группы Ли $SL(2, R)$ имеет вид

$$\exp tA = e^{tA} = \begin{cases} (\operatorname{ch} \delta t)E + (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)A, \delta = \sqrt{-\det A}, \det A < 0, \\ (\cos \delta t)E + (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)A, \delta = \sqrt{\det A}, \det A > 0, \\ E + A, \det A = 0. \end{cases} \quad \text{был доказан в [1].}$$

1) Пусть $\det A < 0, \delta = \sqrt{-\det A}$. Тогда

$$\begin{aligned} \exp(tA) = e^{tA} &= (\operatorname{ch} \delta t)E + (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)A = \begin{pmatrix} \operatorname{ch} \delta t & 0 \\ 0 & \operatorname{ch} \delta t \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)a & (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)b \\ (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)c & -(\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)a \end{pmatrix} = \\ &= \begin{pmatrix} \operatorname{ch} \delta t + (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)a & (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)b \\ (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)c & \operatorname{ch} \delta t - (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)a \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \frac{1}{\lambda} \end{pmatrix}. \end{aligned}$$

Получаем следующую систему:

$$\begin{cases} \operatorname{ch} \delta t + (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)a = \lambda; \\ (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)b = 0; \\ (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)c = 0; \\ \operatorname{ch} \delta t - (\delta^{-1} \operatorname{sh} \delta t)a = \frac{1}{\lambda}. \end{cases}$$

Откуда следует, что $b = c = 0$. Если $b, c \neq 0$, получаем, что $\operatorname{sh} \delta t = 0$ при $t = 0$, а при $t = 0$ матрица M имеет вид единичной матрицы, в свою очередь, единичная матрица по определению лежит в бесконечном числе однопараметрических подгрупп. Это означает, что случай $\lambda = 1$ опускается.

Далее подставляя $b = c = 0$ в первое уравнение системы, получаем следующее уравнение, из которого находим a . Получаем $\operatorname{ch} \sqrt{a^2}t + \frac{1}{\sqrt{a^2}}a \cdot \operatorname{sh} \sqrt{a^2}t = \lambda$, предполагая, что $a > 0$, имеем $\operatorname{chat} + \operatorname{shat} = \lambda$.

$$\begin{aligned} \text{Обозначим } at = b &\Rightarrow \frac{e^l + e^{-l}}{2} + \frac{e^l - e^{-l}}{2} = \lambda \Rightarrow \frac{2e^l}{2} = \lambda \Rightarrow l = \ln \lambda; \\ & a = \frac{\ln \lambda}{t}. \end{aligned}$$

Аналогичное a получим из четвёртого уравнения системы.

Таким образом, получим, что матрица A в этом случае имеет следующий вид:

$$A = \begin{pmatrix} \frac{\ln \lambda}{t} & 0 \\ 0 & -\frac{\ln \lambda}{t} \end{pmatrix}.$$

2) Пусть $\det A > 0, \delta = \sqrt{-\det A}$.

$$\exp tA = e^{tA} = (\cos \delta t)E + (\delta^{-1} \sin \delta t)A = \begin{pmatrix} \cos \delta t + (\delta^{-1} \sin \delta t)a & (\delta^{-1} \sin \delta t)b \\ (\delta^{-1} \sin \delta t)c & \cos \delta t - (\delta^{-1} \sin \delta t)a \end{pmatrix}.$$

Сделав аналогичные первому случаю вычисления, имеем систему:

$$\begin{cases} \cos \delta t + (\delta^{-1} \sin \delta t)a = \lambda; \\ (\delta^{-1} \sin \delta t)b = 0; \\ (\delta^{-1} \sin \delta t)c = 0; \\ \cos \delta t - (\delta^{-1} \sin \delta t)a = \frac{1}{\lambda}. \end{cases}$$

Здесь $b, c = 0$, но в этом случае получаем, что $-a^2 > 0$, что не выполняется для a .

Следовательно, система имеет решение только при $t = 0$. Таким образом, случай $\det A > 0$ не подходит.

3) Пусть $\det A = 0$,

$$\exp tA = e^{tA} = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} a & b \\ c & -a \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1+a & b \\ c & 1-a \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \frac{1}{\lambda} \end{pmatrix}.$$

Имеем систему:

$$\begin{cases} 1+a = \lambda; \\ 1-a = \frac{1}{\lambda}; \\ b = 0; \\ c = 0. \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} a = \lambda - 1; \\ a = \frac{\lambda - 1}{\lambda}. \end{cases} \text{ Это означает, что система несовместна.}$$

Таким образом получим, что существует только один элемент алгебры $\mathfrak{sl}(2, R)$ вида:

$$A = \begin{pmatrix} \frac{\ln \lambda}{t} & 0 \\ 0 & -\frac{\ln \lambda}{t} \end{pmatrix}, \det A < 0, \text{ который при экспоненциальном отображении перейдёт в единственный элемент}$$

вида $M = \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \frac{1}{\lambda} \end{pmatrix}$ группы Ли $SL(2, R)$ при $\lambda > 0$, а это означает, что M лежит в точности в одной однопараметрической подгруппе группы Ли $SL(2, R)$. Что и требовалось доказать.

Закключение. Доказательство того, что M лежит в точности в одной однопараметрической подгруппе группы Ли $SL(2, R)$ при $\lambda > 0$, где $M = \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \frac{1}{\lambda} \end{pmatrix}$, будет использоваться при дальнейших исследованиях

матрицы $M = \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \frac{1}{\lambda} \end{pmatrix}$ для случаев $\lambda = -1$ и $-1 \neq \lambda < 0$.

Список цитируемых источников

1. Сергеева, Ю. В. Экспоненциальное отображение группы Ли $SL(2, R)$ для специального вида матриц / Ю. В. Сергеева, М. А. Покровский // НАУКА — ПРАКТИКЕ : материалы III Междунар. науч.-практич. конф., Барановичи, 19 мая 2022 г. : в 2 ч. — Барановичи : БарГУ, 2022. — Ч. 2 — С.100—102.

УДК 539.1

А. И. Серый

учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь

К ВОПРОСУ О НЕЙТРОНИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННО-НУКЛОННОГО ВЕЩЕСТВА С УЧЕТОМ ПОПРАВКИ ВТОРОГО ПОРЯДКА ПО ДЛИНАМ НУКЛОН-НУКЛОННОГО РАССЕЯНИЯ

Введение. Модель электронно-нуклонного вещества в пределе абсолютного нуля температуры представляет интерес для различных приложений астрофизики сверхплотных объектов [1, с. 40—58; 2, с. 32—56]. Одним из широко известных предметов исследования для такой модели (как и для моделей, соответствующих отличным от нуля температурам) является нахождение концентрации протонов n_p (которая для электрически нейтральной среды равна концентрации электронов), соответствующей порогу нейтронизации электронно-протонного вещества (т. е. водорода) в приближении смеси электронного и протонного Ферми-газов. В приближении идеальных газов соответствующее значение $n_p \approx 7,37 \cdot 10^{30} \text{ см}^{-3}$ [2, с. 54].

Вместе с тем, теоретическое предсказание в 1964 г. В. Г. Барышевским и М. И. Подгорецким ядерного псевдомagnetизма (экспериментально подтвержденного в 1970-е годы) [3, с. 54] показало, в частности, необходимость учета межунононого взаимодействия в упомянутой выше модели.

Основная часть. Результаты исследований модели электронно-нуклонного вещества при температуре абсолютного нуля с учетом кулоновской энергии, обусловленной присутствием частиц противоположного знака, а также контактного межунононого взаимодействия в первом порядке теории возмущений по длинам нуклон-нуклонного рассеяния изложены, например, в [4, с. 33—43; 5, с. 30—43; 6, с. 30—37]. В этом случае система уравнений, описывающих бета-равновесие, в отсутствие спиновой поляризации частиц имеет вид:

$$E_{Fe} + E_{Fp} = E_{Fn}, \quad (1)$$

$$E_{Fe} = \left(m_e^2 c^4 + (3\pi^2 \hbar^3 n_p)^{2/3} c^2 \right)^{1/2} - \frac{e^2}{\pi} (3\pi^2 n_p)^{1/3}, \quad (2)$$

$$E_{Fp} = \frac{(3\pi^2 n_p)^{2/3} \hbar^2}{2m_p} + m_p c^2 + \frac{g_{pp}}{2} n_p + \left(\frac{g_{np}^{\uparrow\uparrow} + g_{np}^{\uparrow\downarrow}}{2} \right) n_n - \frac{e^2}{\pi} (3\pi^2 n_p)^{1/3}, \quad (3)$$

$$E_{Fn} = \frac{(3\pi^2 n_n)^{2/3} \hbar^2}{2m_n} + m_n c^2 + \frac{g_{nn}}{2} n_n + \left(\frac{g_{np}^{\uparrow\uparrow} + g_{np}^{\uparrow\downarrow}}{2} \right) n_p, \quad (4)$$

$$g_{ii} = \frac{4\pi \hbar^2 a_i}{m_i}, i = n, p; g_{np}^{\uparrow\uparrow} = \frac{2\pi \hbar^2 a_t}{m_{np}^*}, g_{np}^{\uparrow\downarrow} = \frac{\pi \hbar^2 (a_t + a_s)}{m_{np}^*}. \quad (5)$$

При этом c — скорость света в вакууме, $\hbar$ — постоянная Планка; m_i ($i = e, p, n$) — массы электрона, протона и нейтрона, соответственно; $a_t = 5,42 \cdot 10^{-13} \text{ см}$ — триплетная длина рассеяния нейтрона на протоне

(и наоборот), $a_s = -23,71 \cdot 10^{-13}$ см — синглетная длина рассеяния нейтрона на протоне (и наоборот), $a_p = a_n = -17,2 \cdot 10^{-13}$ см — синглетная длина взаимного рассеяния тождественных нуклонов [7, с. 20, 30, 31].

В случае порога нейтронизации полагаем в (3) и (4) $n_n = 0$; в результате было получено решение $n_p \approx 7,4 \cdot 10^{30}$ см⁻³ (для сравнительно низких плотностей). В [8, с. 131] было обнаружено другое решение $n_p \sim 10^{38}$ см⁻³ (для высоких плотностей), уточненное в [9, с. 16]. В случае полной нейтронизации полагаем в (2)—(4) $n_p = 0$; в результате было получено решение $n_n \approx 5,47 \cdot 10^{36}$ см⁻³, уточненное в [9, с. 16] ($n_n \approx 6,45 \cdot 10^{35}$ см⁻³).

Для данных предельных случаев можно, однако, уточнить выражения для химических потенциалов нуклонов во втором порядке теории возмущений по длинам рассеяния, опираясь на результаты, полученные Ч. Н. Хуангом и К. Янгом в 1957 г. [9, с. 41]. В этом случае в правых частях (3) и (4) требуется внести следующие добавочные слагаемые:

$$\Delta E_i = \frac{4(1-2\ln 2)p_{Fi}^2}{30m_i\pi^2} \left(\frac{p_{Fi}a_i}{\hbar} \right)^2, p_{Fi} = (3\pi^2 n_i)^{1/3} \hbar, i = n, p \quad (6)$$

При этом оказывается, что решения, соответствующие пределу полной нейтронизации, а также порогу нейтронизации при высоких плотностях, отсутствуют (как и в случае смеси идеальных газов). Значение n_p , соответствующее порогу нейтронизации при сравнительно низких плотностях, незначительно понижается ($n_p \approx 7,468935 \cdot 10^{30}$ см⁻³ вместо $n_p \approx 7,468942 \cdot 10^{30}$ см⁻³ при учете кулоновской поправки и $n_p \approx 7,356376 \cdot 10^{30}$ см⁻³ вместо $n_p \approx 7,356383 \cdot 10^{30}$ см⁻³ без учета такой поправки).

Можно убедиться в том, что условие применимости теории возмущений (где p_F — импульс Ферми соответствующего нуклонного газа, a — длина взаимного рассеяния соответствующих нуклонов)

$$p_F a / \hbar \ll 1 \quad (7)$$

выполняется только вблизи порога нейтронизации при $n_p \sim 7,4 \cdot 10^{30}$ см⁻³, а вблизи порога нейтронизации при $n_p \sim 10^{38}$ см⁻³ и в пределе полной нейтронизации при $n_n \sim 5,5 \cdot 10^{36}$ см⁻³ это условие не выполняется. В связи с этим следует ожидать (учитывая отрицательный знак синглетной длины рассеяния тождественных нуклонов), что дальнейшее повышение порядка теории возмущений по длинам нуклон-нуклонного рассеяния должно приводить к качественно похожим результатам в случае четных порядков теории возмущений, начиная с нулевого, т. е. в приближении идеальных газов. Для нечетных порядков теории возмущений результаты также должны быть качественно похожими на результаты, полученные для первого порядка теории возмущений. Для решения указанной проблемы можно заменить длину рассеяния на амплитуду рассеяния, зависящую от импульса относительного движения нуклонов [7, с. 19, 30] с последующим усреднением по импульсам нуклонов.

Заключение. В случае расчета порога нейтронизации при концентрациях протонов $n_p \sim 7 \cdot 10^{30}$ см⁻³ учет слагаемых второго порядка по длине нуклон-нуклонного рассеяния в химических потенциалах нейтронного и протонного газов не приводит к существенным изменениям по сравнению с учетом соответствующих слагаемых не выше первого порядка (значение n_p , найденное для второго порядка, незначительно уменьшается по сравнению с первым порядком). Существенные изменения заключаются в отсутствии второго решения для порога нейтронизации при $n_p \sim 10^{38}$ см⁻³, а также решения, соответствующего пределу полной нейтронизации. В этом смысле качественный характер взаимосвязи между n_p и n_n в целом более похож на взаимосвязь между этими величинами в приближении идеальных газов по сравнению с приближением первого порядка по длине нуклон-нуклонного рассеяния.

Список цитируемых источников

1. Саакян, Г. С. Равновесные конфигурации вырожденных газовых масс / Г. С. Саакян. — М.: Наука, 1972. — 344 с.
2. Шапиро, С. Л. Черные дыры, белые карлики и нейтронные звезды: в 2-х ч.: пер. с англ. / С. Л. Шапиро, С. А. Тьюколски. — М.: Мир, 1985. — Ч. 1. — 256 с., ил.
3. Барышевский, В. Г. Ядерная оптика поляризованных сред / В. Г. Барышевский. — М.: Энергоатомиздат, 1995. — 320 с.
4. Серый, А. И. Об эффектах ядерного псевдомагнетизма в вырожденной нуклонной среде / А. И. Серый // Весн. Брэскага ун-та. Сер. Природазнаучных навук. — 2006. — № 2(26). — С. 33—43.
5. Серый, А. И. О некоторых поляризационных эффектах в астрофизической плазме / А. И. Серый // Весн. Брэскага ун-та. Сер. 4. Фізика. Матэматыка. — 2014. — № 1. — С. 30—43.
6. Серый, А. И. О ферромагнетизме вырожденной нейтронно-протонной системы. / А. И. Серый // Весн. Брэскага ун-та. Сер. 4. Фізика. Матэматыка. — 2012. — № 1. — С. 30—37.

7. *Ситенко, А. Г.* Лекции по теории ядра / А. Г. Ситенко, В. К. Тартаковский. — М. : Атомиздат, 1972. — 352 с.

8. *Серый, А. И.* Об уравнении бета-равновесия электронно-нуклонной системы при высоких плотностях / А. И. Серый, А. П. Сулим // Математическое моделирование и новые образовательные технологии в математике : сб. материалов. Респ. науч.-практ. конф., Брест, 23—24 апр. 2020 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. А. И. Басика. — Брест : БрГУ, 2020. — 140 с. — С. 130—132.

9. *Sery, A. I.* On the refinement of some results of studies of a degenerate electron-nucleon medium / A.I. Sery // Научное обозрение: актуальные вопросы теории и практики : сб. ст.V Междунар. науч.-практич. конф. — Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». — 2023. — 256 с. — С. 15—17.

10. *Ландау, Л. Д.* Теоретическая физика : учеб. пособие для вузов : в X т. / Е. М. Лифшиц, Л. П. Питаевский. — 3-е изд., стер. — М. : ФИЗМАТЛИТ, 2001. — Т. IX : Статистическая физика. Ч. II. Теория конденсированного состояния. — 496 с.

Репозиторий БарГУ

НЕПРЕРЫВНОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ

УДК 372.862

Ю. В. Байчурина, Е. В. Забродина

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ЗАВЕРШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Введение. В настоящее время организация технологической подготовки школьников выходит на совершенно новый уровень. Предметная область «Технология» направлена не только на обучение основам ручного труда, воспитание сознательного отношения к труду, но и на формирование профессионального самоопределения школьников в процессе получения ими технологического образования — обеспечение возможности знакомства с существующими профессиями и выбора будущего профессионального пути.

На сегодняшний день выпускники основной школы, зачастую испытывают неопределённость в своих интересах, увлечениях и способностях, и, как следствие, в выборе своей будущей профессии. Именно «Технология» как учебный предмет, предоставляя учащимся возможность ознакомления с существующими, и, главное, востребованными на рынке труда профессиями, с особенностями этих профессий, привлекая обучающихся к выявлению определённых наклонностей, помогает школьникам сделать выбор в пользу той или иной профессии.

Основная часть. Учебный предмет «Технология» отличается от других учебных предметов больше выраженной профориентационной направленностью. На уроках технологии, обучающиеся получают так называемую основу знаний о технологических и производственных процессах, учатся делать что-то своими руками, учатся творить и открывают для себя мир профессий. Технология помогает ученикам понять важность изучения школьных дисциплин для дальнейшего развития и становления учащихся, для возможности выбора будущей профессии и своего жизненного пути [1].

Для каждой профессии, как известно, определён ряд компетенций, которыми должен обладать человек, желающий развиваться в выбранной им профессии. На уроках технологии закладываются основы развития некоторых из этих компетенций, которые в дальнейшем глубже развиваются уже на следующих ступенях профессионального образования (например, в колледже или высшем учебном заведении).

В настоящее время во всех сферах общественной жизни востребованы творческие, активные, мобильные, инициативные люди, умеющие работать вместе с другими людьми, делиться накопленным опытом, моделировать различные ситуации, вносить предложения, умеющие наблюдать и анализировать, предлагать интересные идеи и нестандартные способы их реализации [1]. Именно технологическое образование способствует развитию данных умений и навыков, качеств личности, освоению определённых алгоритмов и способов действия по нахождению выхода из сложившихся ситуаций, которые могут быть востребованы в будущей жизни школьников и их профессиональной деятельности.

Подготовка школьников к обдуманному, принятому исходя из собственных интересов, склонностей и возможностей, выбору будущей профессии — важная задача школы, и, в частности, учителя технологии.

Учитель технологии, руководствуясь содержанием технологического образования, организует деятельность учащихся по ознакомлению со многими современными профессиями. Проводя уроки с опорой на самоопределение школьников, учитель способствует профессиональному просвещению и профессиональному консультированию обучающихся.

Значимость технологического образования состоит в получении обучающимися «hard skills» — профессиональных навыков, предназначенных для применения в конкретной сфере деятельности. Одновременно они применяют технические знания и практические умения посредством создания конкретных, определённых предметной областью «Технология», изделий. Интеграция этих технологических компетенций способствует формированию теоретических знаний и универсальных умений и навыков «soft skills» — качеств личности, необходимых при работе в любой сфере деятельности, таких как целеустремлённость, ответственность, стрессоустойчивость и т. д. [2].

Наряду с этим происходит сначала осознание, а затем развитие собственных интересов школьников. Поэтому деятельность учителя технологии не ограничивается только обучением и воспитанием учеников, она также должна включать в себя и профориентацию обучающихся.

Основная задача профориентационной работы учителя технологии — формирование личности, готовой правильно осуществлять выбор профессии, осознавать значимость мобильности профессиональных качеств в современных условиях научно-технического прогресса [3].

Учитель технологии, организуя профориентационную деятельность школьников, находящихся на этапе завершения обучения в основной школе (8—9 классов), должен принимать во внимание индивидуальные интересы, склонности и возможности каждого из учеников [4]. Он должен заниматься исследованием определённого обучающегося или группы обучающихся, применяя конкретные методики определения степени их профессиональных интересов, уровня интеллектуального развития.

Учителю технологии в контексте профориентационной работы необходимо познакомить обучающихся со всеми отраслями производства, с классификацией профессий по отраслям, а также организовать деятельность школьников по составлению профессиограмм наиболее распространённых и востребованных на рынке труда профессий. Данная работа, осуществляемая под руководством учителя, может существенно облегчить школьникам 8—9 классов выбор их дальнейшего профессионального пути.

Используя новейшие электронные и цифровые образовательные ресурсы, возможности сети Интернет, пособия, практикумы, а также связь школы с другими образовательными организациями, связь с общественностью, учитель технологии может расширить рамки своей профориентационной работы, создав, к примеру, на базе школы элективный курс «Моё профессиональное самоопределение», открытый для посещения всем желающим обучающимся даже из других школ.

В рамках данного курса (и не только элективного курса, но и обучения школьников технологии в целом) можно использовать игровые методы обучения, а также проектную деятельность. В данном случае обратимся подробнее к игровой методике.

Игровые технологии относятся к числу активных методов обучения. Они помогают формировать новый, активный стиль поведения обучающихся в образовательном процессе, способствуют развитию навыков аргументации и принятия решений, умения работать в команде [1]. Именно применение игровых технологий способствует более эффективной закладке общих профессиональных компетенций, являющихся основой многих профессий. В данном случае хотелось бы рассмотреть применение игры «Конструктор идей» в контексте профориентационной работы с учащимися, которая, как мы уже выяснили, используется учителями на уроках технологии.

Игра, или игровая технология «Конструктор идей» — это разработка коллектива преподавателей из Чеченского государственного педагогического университета. Данная игровая технология была представлена на Форуме лидеров студенческих инициатив педагогических вузов, который проходил в Москве с 16 по 19 сентября 2021 года. В рамках Форума была организована работа четырёх треков, одним из которых был трек «Я — студент-учитель», и именно в ходе работы данного трека проводилась презентация для его участников игры «Конструктор идей». Знакомство с игрой было организовано в форме мастер-класса под названием «Конструктор идей как инструмент эффективной работы со школьниками». Спикером выступала Хэда Мутаева, которая является специалистом Педагогической мастерской А. М. Динаева. Хэда рассказала о том, что она и её коллеги из Педагогической мастерской разработали собственную настольную игру, названную «Конструктор идей». По словам самой Хэды, «Конструктор идей» — это инструмент, позволяющий нестандартно решать различные педагогические кейсы и создавать креативные идеи, которые работают». Мастер-класс был в большей мере направлен на то, чтобы в дальнейшем способствовать более эффективному включению и развитию геймификации в процесс обучения школьников, потому что «ученик должен играть, даже выполняя что-то серьёзное» [1].

Суть данной настольной игры (игровой методики) состоит в содействии формирования у обучающихся 8—9 классов готовности к их профессиональному самоопределению. Целью данной игровой технологии является решение в конкретных условиях с использованием определённых средств проблемы для той целевой аудитории, которая обозначена в игре. Игру можно проводить как индивидуально для каждого учащегося, так и объединяя учащихся в группы для её проведения. Ход данной игры описывается следующим образом [1]:

- участнику или группам участников раздаётся 4 карты (каждой группе даётся свой набор карт, информация в картах не повторяется): первая из карт содержит сведения о целевой аудитории, с которой нужно будет работать; вторая — о ситуации или проблеме, в которой нужно будет разобраться; третья — о технологии, которая применяется при решении проблемы или выхода из обозначенной ситуации, и четвёртая — о дополнительных условиях, которые могут помочь разобраться в ситуации или проблеме;

- после того как участник или группы участников получили карты, ему или им даётся 3 минуты на то, чтобы придумать идею, опираясь на информацию, представленную на карточках, о целевой аудитории, ситуации или проблеме, применяемой технологии и дополнительных условиях;

- по истечении времени участнику или каждой группе участников необходимо защитить свою идею перед другими участниками, получить одобрение или неодобрение данной идеи, выслушать все возникшие у других участников мнения, поучаствовать в коллективном обсуждении;

- после предложения и защиты всех идей участниками данной игры идёт коллективное голосование за лучшую идею, которая возникла в ходе решения определённой проблемы, обозначенной на карте одной из групп или одного из учащихся.

Применение игры «Конструктор идей» способствует развитию общих (гибких) навыков, которыми должен владеть каждый обучающийся. К таким навыкам относятся: работа в команде, решение проблем, ораторское искусство, ведение дискуссий, лидерство, креативность, мотивирование, разрешение конфликтных ситуаций, проведение презентаций, установление отношений, понимание собеседника (умение слышать и слушать), создание эффективных команд, принятие ответственных решений и др.

Как мы видим, учитель технологии играет существенную роль в профориентации школьников. Он берёт на себя огромную ответственность в создании для школьников таких условий, в которых они могли бы научиться разбираться в содержании профессиональной деятельности, умели бы соотносить требования, предъявляемые профессией, с индивидуальными качествами, состоянием здоровья [5], умели бы анализировать свои возможности, способности, темперамент, характер, соотнося их с требованиями своей будущей профессии.

Заключение. Жизненный выбор и профессиональное самоопределение — это всегда очень сложно и иногда слишком непонятно не только для ребёнка, но и для подростка. Задача технологического образования, призвание учителя технологии — научить обучающихся делать этот выбор уверенно; научить школьников, будущих выпускников основной школы принимать ответственные решения, отталкиваясь от своих знаний, умений и навыков, от приобретённого жизненного опыта, своих возможностей, интересов и способностей.

Технологическое образование, как мы выяснили, играет огромную роль в самоопределении школьников, находящихся на этапе завершения обучения в основной школе. Оно даёт им знания о многообразии профессий, об их востребованности и актуальности на рынке труда; учащимся 8 классов оно помогает вступить на путь выбора их дальнейшей профессиональной деятельности и продолжить двигаться в том или ином (наверняка, уже выбранном) профессиональном направлении дальше — в 9 классе. Технологическое образование предлагает для проведения профориентационной работы со школьниками, находящимися на этапе завершения обучения в основной школе, различные, а главное, интересные, формы, методы и технологии. Всё это должно обеспечивать повышение интереса школьников к самоопределению в мире профессий, должно наталкивать их на совершение выбора в пользу той или иной, подходящей именно для них, профессий.

Невозможно всё это, конечно же, без учителя. Он также должен трудиться над тем, чтобы помочь школьникам понять, какое профессиональное направление они смогли бы выбрать именно для себя и почему. Самоопределение школьников должно быть интересно им сами, сами обучающиеся должны быть заинтересованы в том, кем они хотят стать в будущем.

Список цитируемых источников

1. Захарова, К. В. Игровая технология «Конструктор идей» как средство развития учащихся на уроках технологии в рамках профориентационной деятельности / Е. В. Забродина, К. В. Захарова // Молодой учёный. — 2021. — № 46(388). — С. 264—266.
2. Наумкин, Н. И. Анализ дисциплин учебного плана подготовки учителей технологии по степени их вклада в инновационную подготовку студентов / Н. И. Наумкин [и др.] // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 1. — С. 30
3. Бондарев, В. П. Успешный выбор профессии / В. П. Бондарев, С. О. Кропивянская. — М. : ВАКО, 2015. — 144 с.
4. Грецов, А. Г. Выбираем профессию: советы практического психолога / А. Г. Грецов. — СПб. : Питер, 2005. — 214, [2] с.
5. Свистунова, Е. Г. Профориентационная работа на уроках технологии как средство социализации обучающихся [Электронный ресурс] / Е. Г. Свистунова // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», Тульское образовательное пространство. — 2020. — № 1. — С. 40—42. — Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42594459_73014504.pdf. — Дата доступа: 2020.

УДК 378.4

М. А. Глушко

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники»,
Минск, Республика Беларусь

НЕПРЕРЫВНОЕ ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Введение. В профессиональной подготовке будущего специалиста-творца важное место отводится развитию графической грамотности. Графическая деятельность студентов заключается в решении ими графических задач на уровне специалистов-творцов (конструкторы, дизайнеры, архитекторы и др.).

Графическая деятельность студентов в вузе направлена на совершенствование графических знаний и умений, полученных в школе — развитие пространственного воображения, технических, творческих способностей и в целом доведение графической деятельности до творческого уровня [1].

Графической грамотности принадлежит особое, ничем иным не заменимое место в общей системе профессионального формирования будущего специалиста-творца. Она способствует целостному развитию духовного мира, обогащая графическую культуру студента опытом человеческих чувств и отношений, выраженных в проектно-графическом творчестве. При этом будущий специалист не просто «информируется» об имеющемся в данной области опыте, но и совершенствуется в собственной графической деятельности (чтении и выполнении чертежей, конструировании и проектировании новых технических решений) [2].

Основная часть. Современная система профессионального образования ставит своей главной целью подготовить для общества квалифицированного участника производственного процесса. Особенно это касается инженерно-технических работников, которые обязаны обладать навыками и умениями создания и использования различных видов конструкторской документации, что предполагает владение на достаточном уровне графической подготовкой [3].

Основы графической подготовки закладываются еще в средней школе при изучении курса черчения. При изучении данного курса учащиеся знакомятся с основными теоретическими положениями дисциплины, приобретают практические навыки выполнения и оформления графических работ в соответствии с требованиями стандартов единой системы конструкторской документации. Однако данная дисциплина изучается только в 9 классе средней школы, что не способствует хорошему усвоению полученных знаний, а без постоянной практики утрачиваются некоторые навыки выполнения графических работ [4].

В целях восстановления навыков и скорейшей адаптации к требованиям инженерной графики перед началом учебного семестра можно организовать курсы дополнительной подготовки по основам инженерной графики. На таких курсах учащиеся на практических занятиях восполняют теоретические знания школьного курса черчения, восстанавливают утраченные навыки выполнения и оформления графических работ. Также, с целью подготовки к сложным темам, изучаемым в курсе инженерной графики, на курсах даются элементарные понятия начертательной геометрии, что позволяет обучающимся легче адаптироваться к учебе, и кроме того, активно развивает их пространственное мышление. Практические задания для выполнения подобраны по темам, от более простых к более сложным, и выполняются в специальных практикумах.

Студенты, занимавшиеся на таких дополнительных курсах, гораздо полнее и эффективнее будут усваивать необходимый объем учебной дисциплины, более качественно оформлять учебные графические работы и не иметь трудностей при изучении инженерных дисциплин, где требуется применение полученных знаний и навыков.

Также следует отметить, что в процессе обучения инженерной графике не все студенты показывают одинаковые результаты. Поэтому в течение семестра организуются репетиционные курсы, ориентированные не только на отстающих, но и на студентов, обладающих потенциалом для овладения материалом, выходящим за рамки учебной программы. Далее, через организацию различных видов конкурсов и олимпиад можно выявить группу студентов, способных к принятию нестандартных решений, и пригласить их для участия в различных научно-технических кружках и в научно-исследовательской работе.

Для приближения учебного процесса к условиям реального проектирования можно создать студенческое конструкторско-технологическое бюро. Также в бюро можно организовать, при достаточном количестве желающих, дополнительные занятия по различным направлениям графики, которые, в свою очередь, будут способствовать достижению лучшего результата. Так, например, при дополнительном изучении программного пакета Blender у студентов появится мощнейший инструмент для создания 3D графики, который они смогут использовать как в инженерной сфере, так и для графики в художественных целях. После освоения основ компьютерного 2D-проектирования и 3D-моделирования перспективной группе студентов предлагается участие в сотрудничестве с промышленными предприятиями [5].

Организуемая олимпиада по технологиям 3D CAD-моделирования позволяет студентам закрепить навыки работы в условиях, приближенных к возникающим реальным производственным ситуациям, и определить для себя направления дальнейшего совершенствования в данном виде деятельности. Наиболее перспективные студенты также имеют возможность под руководством преподавателей кафедры участвовать в международных и республиканских конкурсах студенческих работ.

Заключение. Результатом такого подхода к учебному процессу является приобретение им практико-ориентированной направленности и, соответственно, возможности корректирования учебных программ дисциплин с учетом современных тенденций в отрасли.

Список цитируемых источников

1. Шкилёва, Н. А. Терминологический форум как продуктивная форма проведения занятий / Н. А. Шкилёва // Кіраванне у адукацыі. — 2012. — № 7. — С. 64—68.
2. Лернер, И. Я. О методах обучения / И. Я. Лернер // Советская педагогика. — 1965. — № 3. — С. 115—128.
3. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления (Процессы и способы решения технических задач) / Т. В. Кудрявцев. — М.: Педагогика, 1975. — 304 с.
4. Шкилёва, Н. А. Методические условия и способы реализации продуктивно обогащенного обучения в предметной области «Черчение» / Н. А. Шкилёва // Педагогическая наука и образование. — 2016. — № 1. — С. 37—45.
5. Шкилёва, Н. А. Творческая мастерская в рамках дисциплины «Основы инженерной графики» для учреждений профессионально-технического и среднего специального образования / Н. А. Шкилёва // Профессиональное образование. — 2014. — № 4. — С. 51—57.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Одной из актуальных проблем современной системы образования является повышение требований как к профессионализму, культуре труда, так и к личностным качествам человека. Центром внимания на уроках становятся такие ценности, как честность, совестливость и порядочность, предприимчивость и деловитость, человеческое достоинство и личная ответственность, высокая дисциплина труда, способность принимать жизненно важные решения в рискованных ситуациях, умение защитить свои права в условиях конкуренции на рынке труда и профессий.

Основная часть. Цель работы — это характеристика процесса освоения учителем способов организации обучения учащихся с использованием современных средств коммуникации, визуализации и образовательных Интернет-ресурсов.

Учебное целеполагание при подготовке к труду всегда направлено на развитие у учащихся способностей выполнять трудовые действия в идеальных условиях осуществления технологического процесса. Но знания, умения, навыки, которые учащийся получил в процессе обучения на идеальной модели технологического процесса, часто оказываются несопоставимы с реальными производственными и жизненными ситуациями. Эта особенность выдвигает специфические требования к содержанию трудового обучения: формировать гибкие, мобильные знания, а также умение применять их в нетипичных ситуациях.

Система работы учителя трудового обучения с учащимися предполагает организацию учебной деятельности, способствующую реализации широкого спектра их личностных качеств и компетентностей:

- в учебной деятельности (познание, игра, учение, труд, проектирование, планирование, моделирование, прогнозирование, исследование, ориентация в разных видах деятельности, рефлексия, интеграция знаний);
- в воспитании (гражданственность, сохранение и развитие народных традиций и промыслов, бережливое и рациональное использование материалов и природных ресурсов);
- в развитии (коммуникативность, социальное взаимодействие, работа в группе, умение представить себя, эмпатия, толерантность, благотворительность);
- в самореализации (саморегулирование, саморазвитие, решение кейсов проблемных ситуаций, которые можно применить в различных жизненных обстоятельствах).

В этой связи была создана постоянно действующая методическая копилка разработанных эффективных средств, методов и форм визуализации, используемых на уроках «Трудовое обучение. Технический труд», в которую вошли:

- интерактивный плакат;
- кластер;
- различные мультимедийные презентации и т. д.

Интерактивный плакат — это электронный обучающий плакат, содержащий интерактивные элементы, осуществляющие навигацию, которая позволяет отобразить необходимую графическую, звуковую информацию и статический текст. На уроках «Трудовое обучение. Технический труд» используется интерактивный плакат «Трудовичок», созданный в среде программирования Scratch.

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

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

Использование среды программирования Scratch на уроках «Трудовое обучение. Технический труд» — это применение наглядного метода иллюстраций во взаимосвязи с другими методами обучения, позволяющими развивать мышление учащихся и активизировать их познавательную деятельность.

Кластер — это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.

Возможно применение кластера на протяжении всего урока «Трудовое обучение. Технический труд», в виде общей стратегии занятия, на всех его стадиях. Так, в самом начале учащиеся фиксируют всю информацию, которой они владеют. Постепенно, в ходе урока, в схему добавляются новые данные. Желательно выделять их другим цветом. Данный прием развивает умение предполагать и прогнозировать, дополнять и анализировать, выделяя основное. Уроки «Трудовое обучение. Технический труд» с применением метода кластера дают учащимся возможность проявить себя, высказать свое видение вопроса, предоставляют свободу для творческой деятельности.

Мультимедийные презентации — это набор цветных картинок-слайдов на определенную тему. На каждом слайде можно поместить произвольную текстовую и графическую информацию. Она сочетает в себе динамику, звук и изображение, т. е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание учащегося.

Использование мультимедийных презентаций позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных структурированной информацией в определенном порядке. Использование мультимедийных презентаций предоставляет возможность:

- конструировать урок, изменяя порядок показа слайдов, их количество (скрыть материал для углубленного изучения материала), дифференцируя материал в зависимости от уровня подготовленности учащихся даже по ходу его проведения;

- снабдить каждый слайд дополнительными визуальными эффектами (построение слайда, переход слайда и др.), что позволяет оживить слайд при демонстрации.

Анализ применения мультимедийных презентаций на уроках «Трудовое обучение. Технический труд» показал, что они стимулируют познавательную мотивацию учащихся и, соответственно, способствуют овладению сложным материалом технологической направленности.

Заключение. Совершенствование профессиональной компетентности учителя трудового обучения средствами современных информационно-коммуникационных технологий оказывает позитивное влияние на продуктивность усвоения учащимися технологических компетенций, на формирование самостоятельности их мышления, способствует их самореализации в творческой деятельности и жизненных ситуациях.

УДК 37.01

Д. Г. Козленко

Учреждение образования «Институт предпринимательской деятельности», Минск, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА LMS MOODLE В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Современные университеты плотно вовлечены в процессы цифровой трансформации: «глобализация усилила жесткую конкуренцию с мировыми лидерами образования, активно развивается альтернативная сфера онлайн-образования, повысились запросы к результатам обучения студента со стороны рынка труда, в связи с чем вузы вынуждены трансформировать свои модели и базовые процессы...» [1]. Так, в системе высшего образования Беларуси для решения актуальных и перспективных задач экономики с 2018 года начата реализация проекта «Цифровой университет» [2].

Одной из наиболее распространенных, понятных и эффективных в высшем образовании является система управления обучением на основе платформы Moodle (LMS Moodle), важнейшими преимуществами использования которой выступают открытость, мобильность, переносимость, расширяемость. Система содержит широкий выбор инструментов по созданию, улучшению и сопровождению образовательных курсов и их эффективности. Важно то, что каждый преподаватель имеет возможность подобрать для своей дисциплины необходимые инструменты для организации учебного процесса.

При положительных характеристиках и достаточном опыте реализации потенциала LMS Moodle в высшем образовании практиками и теоретиками отмечается ряд проблем.

Основная часть. Согласно выводам исследований по анализу проблемы подготовки специалистов к работе в LMS Moodle и формирования готовности работы в ней, отмечается трудоемкость подготовки курсов с использованием LMS Moodle, проблемы учета и оплаты возросшей педагогической нагрузки, защиты авторских прав на размещенные материалы и др. [3; 4; 5]. В частности, М. В. Левашова указывает, что не представляется возможным найти уникальный программный инструмент, который бы реализовывал разработку электронных учебных курсов для всех направлений подготовки без каких-либо затруднений [6, с. 93].

В ряду важных проблем исследователями выделяются некоторое противоречие между психологической готовностью студентов и педагогов к работе с такими системами, недостаточное количество экспертов/методистов/консультантов по работе с LMS Moodle, готовыми оказать грамотную помощь и педагогам, и студентам. Согласно мнению Г. В. Карандашева, в процессе использования ресурсов LMS Moodle зачастую отсутствует непосредственное общение с преподавателем, из-за чего могут возникать трудности в усвоении учебного материала [7, с. 68]. Автор делает вывод, что физическое присутствие педагога могло бы

способствовать повышению мотивации к учебной деятельности и, следовательно, система Moodle может успешно выступать только как элемент смешанного обучения.

Тем не менее специалистами предлагаются и варианты решения указанных проблем. Некоторые авторы весомым в контексте сложностей со стороны обучающихся видят наличие дедлайна, а также интерактивных инструментов, при этом первый в основном связан с внешней мотивацией, второй — с внутренней мотивацией [8, с. 104]. В целях повышения мотивации востребованным нам видится использование возможностей интерактивной среды, инструментами которой могут выступить разнообразные опросы, мультимедиа материалы и др.

Во многих учреждениях высшего образования сегодня практикуют смешанное обучение, реализуя возможности электронного обучения как обучения по гибкому графику и как возможности для студентов заочной формы приобретения знаний и умений в том же объеме, что и студентами очной формы.

Технологически решение спектра проблем реализации потенциала LMS Moodle в высшем образовании нам видится в следующих направлениях.

Первое направление — построение курса в LMS Moodle, которое включает его планирование и непосредственно создание. Здесь надо превентивно учитывать неумение студентов работать самостоятельно, организовывать свое время, зачастую и нежелание учиться. Необходимо продумать понятные методические рекомендации и инструкции, что не только облегчит студентам обучение, но и позволит им повысить уровень сформированности навыков самостоятельной работы. Инструкции к заданиям должны быть четко сформулированы, чтобы студенты понимали, что от них требуется, какие сроки даются на выполнение задания и как оно будет оцениваться.

Второе направление — содержательное, подразумевает информационную актуальность курса. Мотивация к изучению предмета будет выше, если темы курса затронут вопросы, интересующие студентов, а приведенные примеры будут понятны и знакомы им.

Третье направление — поддержка (сопровождение) студентов преподавателем на протяжении всего курса. Чтобы предупредить возможные проблемы работы с LMS Moodle, преподавателю необходимо оперативно взаимодействовать со студентами по основным техническим аспектам: как войти в курс, как прикрепить задание, как посмотреть оценки и др.

Четвертое направление — обратная связь. Важно наладить проведение опросов среди студентов, которые позволят выявить их отношение и к использованию LMS Moodle в процессе обучения, и к самому курсу. Проведение опросов по выявлению мнения студентов поможет конкретно сформулировать возникающие трудности, определить, что еще стоит добавить в курс и т. д. Как продемонстрировал опыт использования, регулярные опросы по выявлению мнения студентов делают обучение в курсе живым, интересным и эффективным. Важно отметить и значимость комментариев преподавателя при оценке выполненных работ: преподавателю необходимо представлять подробный и развернутый комментарий в оценочном суждении работ студентов. Представленные тезисно рекомендации, по нашему мнению, во многом повысят мотивацию студентов к использованию курса в LMS Moodle и обучению в целом.

Одним из путей решения возникающих при реализации потенциала LMS Moodle в высшем образовании проблем В. А. Стародубцевым и И. В. Ряшенцевым определяется геймификация. Авторы вносят идею конструирования процесса освоения содержания курса в LMS Moodle с включением неформальных игровых элементов последовательно возрастающей сложности с увеличивающейся ценностью виртуальных наград. Они отмечают, что «обеспечивая перемену видов учебной деятельности в учебном процессе, элементы стимулирующего подкрепления активности учащихся в виде значков (badges) могут быть приняты новым поколением, «рожденным в цифре» [9, с. 102].

Заключение. В целом разработка и применение курса в системе LMS Moodle делает процесс обучения удобным и для студента, и для преподавателя. Система обладает большим потенциалом, чтобы дополнить, обогатить процесс обучения, сделать его более понятным, логично построенным, продуманным, интересным и полезным для всех пользователей, а выявляемые проблемы реализации ее потенциала решаемы при обдуманном и системном подходе. Электронная среда LMS Moodle позволяет преподавателям использовать аудиторные занятия для пояснения наиболее трудных разделов курса и применять в этих целях разнообразные средства (текст, мультимедиа, интерактивность), а каждому студенту — построить индивидуальные траектории развития и обучения, обеспечивает оптимальность формирования профессионально важных качеств и компетенций, что напрямую может влиять на его мотивацию к обучению.

Список цитируемых источников

1. Ларионова, В. А. Цифровая трансформация университетов: заметки о глобальной конференции по технологиям в образовании EdCrunch Ural / В. А. Ларионова // Университетское управление: практика и анализ. — 2019. — № 23 (3). — С. 130—135.
2. Организация учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.belta.by/onlineconference/view/organizatsija-uchebnogo-protsessa-s-ispolzovaniem-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologij-1237/>. — Дата доступа: 10.04.2023.
3. Буханова, Н. И. О проблемах и перспективах дистанционного образования и электронного обучения медиков [Электронный ресурс] / Н. И. Буханова. — Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru>. — Дата доступа: 19.04.2023.
4. Чернышева, С. В. О внедрении E-learning в учебный процесс медицинских вузов / С. В. Чернышева // Извест. Алтайского гос. ун-та. — 2010. — № 1—2. — С. 43—45.

5. Kintonova, A. Zh. On the construction of an educational resource portal / Aliya Zh. Kintonova, Altynbek A. Sharipbaev, Assel S. Omarbekova // Journal of International Scientific Publication: Educational Alternatives. — 2013. — Vol. 11. — Mode of access: <https://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2013-1.pdf>. — Date of access: 17.04.2023.
6. Левашова, М. В. Особенности и проблемы разработки учебного курса в СМДО Moodle в условиях модернизации высшего образования / М. В. Левашова // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. — 2015. — № 27. — С. 91—94.
7. Карандашев, Г. В. Система MOODLE в образовательной деятельности вуза / Г. В. Карандашев // Ярослав. педагогич. вестн. — 2022. — № 3. — С. 64—70.
8. Хахалина, М. С. Проблемы применения системы дистанционного образования MOODLE при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей педагогического вуза / М. С. Хахалина // Исследования языка и современное гуманитарное знание. — 2021. — Т. 3, № 1. — С. 97—105.
9. Стародубцев, В. А. Элементы геймификации в LMS Moodle / В. А. Стародубцев // Международный научно-исследовательский журнал. — 2017. — № 7 (61). — С. 98—102.

УДК 378.147

В. О. Майсюк

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ

Введение. Социальные, политические, экономические и экологические «вызовы» среды определяют состояние современного общества и выбор путей его развития, поиск которых в условиях кризисов и проблем является актуальной научной и прикладной задачей. Сегодня общепризнано, что ключевую роль в преодолении кризиса и переходе к устойчивому общественному развитию играет система образования. Образование становится открытым и непрерывным, что обуславливает необходимость обновления подходов к обучению и подготовке педагогических кадров для новой школы. Внимание к методической подготовке студентов-экологов в рамках данной публикации обусловлено тем, что экологизация в настоящее время признается одной из ведущих тенденций развития общества и науки, формирование экологической компетентности личности становится социальной проблемой, а экологическое образование выступает гарантом безопасности и выживания человечества.

Основная часть. От качества методической подготовки студента-эколога зависит успешность профессиональной социализации специалиста в области образования, его вхождение в педагогическую профессию. Осознание сущности современных глобальных процессов целесообразно осуществлять с максимальной опорой на соответствующие региональные проблемы. В то же время понять отдельную региональную проблему можно лишь на фоне страны и еще более глубоко — на фоне тех изменений, которые происходят в мире.

Таким образом, в научно познавательный аспект экологических знаний должны быть включены сведения регионального и локального характера, прежде всего — материалы о природных объектах региона, их структуре, территориальном размещении, свойствах, функционировании как компонентов экосистем различного уровня и как объектов промышленного применения и охраны. В этот компонент соответственно должны входить знания о материальном производстве региона, местной экономической базе в совокупности с выяснением причин возникновения проблем экологического характера. Кроме того, необходимы сведения об условиях и факторах окружающей среды, влияющих на духовное и физическое здоровье человека. При этом отбор и структурирование учебного материала экологического образования должны быть направлены на то, чтобы изучение региональных условий функционирования эколого-природных и эколого-социальных систем, реалий общества способствовало практическому овладению способами решения экологических задач в регионе.

При осуществлении нашего исследования мы опираемся на результаты, полученные в трудах по подготовке педагогических кадров к экологическому образованию и воспитанию В. И. Блинниковым, Г. С. Камериловой, С. С. Кашлевым, А. В. Мироновым, О. D. Duncan, S. Foresman и др.

Для тематики данной публикации значимыми являются результаты исследований:

– Е. С. Турбиной, раскрывающие опыт формирования у студентов-экологов понимания социальной значимости своей будущей профессии, создания у них высокой мотивации к выполнению профессиональной деятельности путём использования регионального компонента [1];

– Н. В. Божко, акцентирующие внимание на роли национально-региональной составляющей как фактора, влияющего на отбор и формирование содержания экологического образования [2];

– М. В. Жуковой, характеризующие региональную направленность профессионально-педагогической подготовки студентов к экологическому образованию школьников [3].

Одной из важных задач экологического образования студентов является трансформация экологических знаний в экологическую компетентность и экологическую культуру личности. Сфера экологического образования на современном этапе её развития требует системного упорядочивания. В этой связи характеристики системного подхода используются нами как в функции реализации процесса исследования, так и в функции проектирования получаемых на его основе продуктов этого исследования: системы экологического

образования студентов средствами природной среды региона. Для экологического образования, как и любой другой предметной сферы, важна ориентация на развитие познавательных и созидательных способностей личности, которая реализуется в рамках компетентностного подхода. Смысл организации образовательного процесса средствами природной среды региона заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем экологической направленности, составляющих содержание образования. Основным развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия, обучающегося с образовательной средой. Внешняя среда (в нашем случае, природная среда региона), с одной стороны, является ресурсом средств экологического образования, а с другой стороны — выступает в качестве источника развития методической подготовки студентов. Основная задача педагога — превратить внешнюю среду в образовательную, что достижимо через реализацию средового подхода.

Важное место в структуре процесса экологического образования студентов занимают средства обучения, которые нами трактуются как виды материальных или идеальных объектов взаимодействия обучаемого и обучающего. В качестве последнего может быть не только педагог, но и наполненная интеллектуальным контентом система. Средства обучения экологии в функциональном аспекте обеспечивают формирование правильных представлений об экологических объектах, процессах, явлениях. Соответственно, они способствуют овладению обучающимися не только экологическими, но и методическими компетенциями, активизируя их самостоятельность в познании.

На основе анализа научной литературы, отражающей характеристику используемых в экологическом образовании студентов средств обучения, в качестве продуктивных нами определены натуральные объекты окружающей среды и средства их воспроизводящие. Из группы технических средств обучения мы посчитали целесообразным выделить приборы и приспособления для экспериментально-исследовательской деятельности, которая определена нами как основной вид учебной деятельности в экологическом образовании студентов средствами природной среды региона. В этой же связи мы акцентировали внимание на средствах новых информационных технологий, которые представлены электронным и программным оборудованием, обеспечивающим запись и воспроизведение на компьютере аудио-и видеoinформации. Ресурсная соотносимость средств обучения со средствами природной среды региона нами усматривается в интеграции учебной исследовательской деятельности с современными информационными технологиями.

Среди форм осуществления исследовательской деятельности несомненный интерес представляет внеаудиторная учебная деятельность, которая реализуется через помощь волонтерским организациям, участие в экологических акциях, организацию выездных лекций и презентаций, выполнение индивидуального или группового экологического проекта. Перечисленные формы логически связаны с процессом самообразования, направленного на решение реальных экологических проблем. Метод проектов целесообразно использовать не только во внеаудиторной учебной деятельности. Его применение в традиционном процессе экологического образования студентов активизирует их учебную деятельность, способствуя реализации их личностного потенциала, повышению производительности их учебной и природоохранной работы, стимулирует мотивацию изучения экологического состояния своего населенного пункта на основе обеспечения аутентичного характера его функционирования. Продуктивность метода проектов обусловлена также вариативностью форм его реализации в учебном процессе. Использование активных методов обучения, базирующихся на проблемности, видится нам наиболее целесообразным для организации и осуществления экологического образования средствами природной среды региона. Данные методы базируются на учебной исследовательской деятельности, стимулируют когнитивную самостоятельность обучающихся. Соответственно, они обеспечивают условия для продуктивного формирования у студентов экологических компетенций, ценностных установок по бережному отношению к природе и ответственному использованию её ресурсов.

Заключение. Современная тенденция в образовательной сфере, в том числе экологической направленности, по созданию психолого-педагогических условий для самостоятельности обучающихся в познании обусловила выбор средового подхода в качестве ведущего методологического основания реализации процесса обучения студентов-экологов. Вовлечение обучающихся в практическую деятельность по решению проблем окружающей среды местного и регионального значения способствует повышению качества их методической подготовки. Экологические исследования и работы студентов по оценке состояния окружающей среды региона являются важной частью содержания экологического образования. Самостоятельное взаимодействие студентов-экологов с образовательной средой, в которой основополагающее место принадлежит окружающей среде региона, способствует развитию их познавательных и созидательных способностей.

Список цитируемых источников

1. Турбина, Е. С. Роль регионального компонента при реализации деятельностного подхода в преподавании экологии / Е. С. Турбина // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. — 2017. — № 3. — С. 86—91.
2. Божко, Н. В. Роль национально-регионального компонента в формировании эколичности в процессе экологического образования / Н. В. Божко // Фундаментальные исследования. — 2004. — № 3. — С. 58—60.
3. Жукова, М. В. Региональная направленность профессионально-педагогической подготовки студентов к экологическому образованию школьников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Жукова. — Архангельск, 2009. — 164 с.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛАХ БЕЛАРУСИ : ВВЕДЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Введение. Одним из самых актуальных предметов в современном обществе является информатика. Она помогает людям понимать и использовать технологии, которые окружают нас каждый день. В Беларуси информатика также является одним из обязательных предметов в школах. В рамках этого предмета преподается язык программирования Паскаль. Однако, помимо освоения базовых компетенций в области информатики, таких как работа на компьютере и изучение языка программирования Паскаль, важно развивать творческое мышление обучающихся.

Основная часть. В белорусских школах предмет информатика входит в стандартную программу обучения и изучается наравне с другими предметами, такими как математика, физика, химия и др. Учебный план включает в себя изучение основных тем, таких как алгоритмы, программирование, базы данных, компьютерные сети и др. В средней школе ученики изучают язык программирования Паскаль, который является одним из самых распространенных языков программирования в мире.

Паскаль был создан в 1970-х годах профессором Никлаусом Виртом в Швейцарии. Он был разработан как язык программирования для обучения студентов, но быстро стал популярным в научных кругах. Паскаль является относительно простым языком программирования, который используется при создании программ для различных целей, включая математические расчеты, работу с базами данных и разработку приложений для мобильных устройств.

Однако, несмотря на популярность Паскаля, он имеет свои недостатки. В частности, он не поддерживает объектно-ориентированное программирование, которое является одним из основных подходов к разработке программного обеспечения в настоящее время. Кроме того, Паскаль не является очень гибким языком программирования, что может затруднять его использование для решения сложных задач.

Для того чтобы улучшить обучение информатике в школах Беларуси, можно внести несколько изменений. Во-первых, можно перейти на использование более современных языков программирования, которые поддерживают объектно-ориентированное программирование. Например, можно начать использовать язык Java, который является одним из самых популярных языков программирования в мире и широко используется для разработки приложений для мобильных устройств [1].

В программу информатики в белорусских школах могут быть включены различные компьютерные программы, которые помогут ученикам изучать основы работы с компьютером и программированием. Одной из наиболее популярных программ является Scratch. Она помогает развивать логическое мышление, творческие навыки и умение работать в команде. В Scratch есть множество готовых блоков кода, которые можно использовать для создания проектов. Обучающиеся могут добавлять свои изображения, звуки и музыку, чтобы сделать проекты более интересными и оригинальными.

Во-вторых, можно улучшить обучение информатике, включив в программу изучение новых технологий, таких как искусственный интеллект, блокчейн и интернет вещей. Эти технологии являются очень важными для будущего и могут помочь ученикам лучше понимать, как работают современные технологии.

В-третьих, можно шире использовать интерактивные методы обучения, такие как онлайн-курсы и игры, чтобы сделать обучение информатике более интересным и увлекательным для учеников.

Как нами указано выше, в процессе обучения информатике необходимо уделять больше внимания развитию творческого мышления учащихся.

Творческое мышление — это способность мыслить и решать задачи, используя оригинальный и нетрадиционный подход. Эта способность является ключевой в различных областях жизни, в том числе и в информационных технологиях [2].

Одним из способов развития творческого мышления учащихся является использование проектной деятельности при обучении информатике. Проектная деятельность позволяет обучающимся развивать свои навыки и компетенции в работе с информационными технологиями, решать задачи в коллективе, использовать свои знания для создания инновационных проектов и находить креативные решения для различных ситуаций.

Считаем целесообразным в процессе обучения школьников информатике использовать различные техники, направленные на развитие творческого мышления, такие как брейнсторминг, мозговой штурм, игры-головоломки, кроссворды, задачи на логическое мышление и другие. Они требуют от учащихся учиться мыслить абстрактно, находить нестандартные решения, развивая свою креативность.

Заключение. Информатика — актуальный и востребованный предмет в современном мировом сообществе, и Беларусь не является исключением. В этой связи целесообразно в процессе преподавания данной учебной дисциплины непрерывно обновлять как её содержание, так и технологии его усвоения в соответ-

ствии с мировыми тенденциями в данной сфере. Такой подход не только позволит школьникам быть компетентными и готовыми к работе с современными информационными технологиями и сможет, но и оценить свои возможности в карьере в IT-сферы.

Список цитируемых источников

1. *Мальчиков, С. Ю.* Разработка оболочки для прохождения тестирования на языке java / С. Ю. Мальчиков, А. И. Калько // Проблемы развития регионов в условиях модернизации экономики, общества и образования: сборник трудов IV Международной научно-практической конференции, Балаково, 05 апреля 2018 года. — Балаково: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», 2018. — С. 68—71.
2. *Бесперстова, С. В.* Использование методов ТРИЗ-технологий для развития творческого и критического мышления детей в системе дополнительного образования / С. В. Бесперстова // Методист. — 2020. — № 8. — С. 33—36.

Репозиторий БарГУ

ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА: ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК476

И. М. Авраменко

Государственное учреждение образования «Детский сад № 64 г. Могилёва», Могилёв, Республика Беларусь

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время жизнь человека в современном обществе тесно связана с развитием научно-технического прогресса. Ежедневно информационные потоки стремительно и уверенно внедряются во все области жизнедеятельности людей. Сегодня информационно-коммуникативные технологии применяются повсеместно, изменяя при этом наш образ жизни и стиль работы. Использование информационно-коммуникативных технологий стало уже необходимостью и нормой в современном мире, без которых невозможно дальнейшее успешное и результативное развитие.

Бурное и стремительное внедрение информационных компьютерных технологий не обошло стороной и современное дошкольное образование, очень быстро став его важной и неотъемлемой частью. Владение информационно-компьютерными технологиями позволяет педагогу уверенно и комфортно чувствовать себя в сложившихся новых условиях, предоставляет возможность широко внедрять в практику современные методические разработки. Но как же применять информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании, и так ли необходимо их использование с детьми дошкольного возраста? И сложившиеся в последнее время условия работы, дают нам на данный вопрос однозначный и положительный ответ: несомненно, необходимо. В век высоких компьютерных технологий их использование становится процессом всё более объективным и закономерным. И как следствие, подрастающему поколению в современном обществе необходимо идти в ногу со временем. И сейчас уже невозможно представить себе нашу жизнь без информационных ресурсов и технологий. Информационно-коммуникативные технологии применяются во всех областях учебной программы дошкольного образования, различных видах деятельности детей дошкольного возраста. Их применение позволяет в яркой и доступной форме преподнести воспитанникам материал, привлечь их внимание мультимедийной, движением, звуком. Возникает возможность подать информацию на экран в игровой форме, что само по себе вызывает у воспитанников огромный интерес, так как основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. А материал, представленный в игровой форме, активизирует познавательную деятельность и усиливает усвоение материала. Применение информационных компьютерных технологий способствуют развитию у воспитанников исследовательских способностей, позволяет им активно общаться и познавать окружающий мир. А у педагога дошкольного образования появляется возможность расширить свои творческие способности, что, в свою очередь, положительно влияет на обучение, воспитание и развитие детей дошкольного возраста.

Основная часть. Информационно-коммуникативные технологии являются весьма эффективным техническим средством. С их помощью возникают перспективы для разнообразия деятельности воспитанников, что делает её ярче и увлекательнее. Использование информационно-коммуникативных технологий на занятии успешно влияет на развитие психических процессов (память, внимание, мышление), способствует формированию познавательной мотивации, что позволяет обеспечить психологическую готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе.

Не обошёл стороной данный вопрос и образовательную область «Физическая культура». Ведь всем известно, что занятия физкультурой — это, прежде всего, движение. Но пришедшие в область образования современные компьютерные технологии, оказались востребованным и важным средством физического воспитания детей дошкольного возраста и доказали свою значимость и актуальность [1].

Информационно-коммуникативные технологии как средство физического воспитания позволяют: преподносить информацию в игровой форме, вызывать интерес у детей дошкольного возраста к занятиям физической культурой, обеспечить на занятии наглядность, эмоциональность, красоту и эстетику, содействовать развитию двигательных умений и навыков.

Одна из наиболее распространённых и удобных форм использования информационно-коммуникативных технологий — это мультимедийная презентация. Она сочетает в себе факторы, наиболее долго удерживающие внимание воспитанников (изображение, звук, динамика), позволяет показать им то, что они не могут увидеть иначе, ощутить практически, лично. В процессе применения мультимедийных презентаций в физкультурно-оздоровительной работе появляется возможность оптимизировать педагогический процесс,

сделать его более доступным и эффективным для детей дошкольного возраста. В свою очередь, мультимедийные презентации:

- обеспечивают максимальную наглядность материала, что очень важно для детей дошкольного возраста;
- способствуют более быстрому усвоению учебного материала;
- позволяют смоделировать различные сюжеты, ситуации,
- предоставляют возможность задействовать разные каналы восприятия воспитанников (зрительный, слуховой);
- позволяют обеспечить оперирование большим объёмом информации;
- делают процесс физического воспитания более насыщенным, динамичным, эмоционально окрашенным для детей дошкольного возраста, повышая при этом их интерес к занятиям физкультурой и спортом.

При использовании в работе мультимедийных презентаций появляется возможность создания проблемной ситуации в совместной деятельности с детьми дошкольного возраста, где педагог оказывает помощь, поддерживает и направляет детскую инициативу. Например, предлагают вниманию воспитанников следующие проблемы: «Осанка — это...»; «Зачем чистить зубы?»; «Если хочешь быть здоров»; «Наши помощники». Вместе с анимационными персонажами, любимыми героями из сказок и мультфильмов дети дошкольного возраста с педагогом могут легко найти правильный ответ на возникший вопрос, прийти к верному решению. Просмотр презентаций поможет сформировать у детей дошкольного возраста представление о некоторых видах спорта, рассказать о спортивных соревнованиях и Олимпийских играх, познакомить с широким спектром спортивного инвентаря. Можно предложить воспитанникам следующие презентации: «Спортивные игры»; «Летние и зимние виды спорта»; «Что такое Олимпиада?»; «Могилёв спортивный». Формируя у детей дошкольного возраста потребность в здоровом образе жизни, понятие о безопасности жизнедеятельности, знакомя со способами сохранения и укрепления здоровья, предлагаем такие презентации: «В здоровом теле — здоровый дух»; «Правильная осанка»; «Наша безопасность»; «Движение — это здоровье».

Заключение. Таким образом, применение информационно-коммуникативных технологий является важным и необходимым средством физического воспитания детей дошкольного возраста. Целесообразное использование информационно-коммуникативных технологий влияет на становление двигательных умений и навыков, повышение интереса к физической культуре и спорту, воспитание морально-волевых и личностных качеств воспитанников. Внедряя информационно-коммуникативные технологии, мы тем самым ускоряем процесс достижения положительных и успешных результатов.

Список цитируемых источников

1. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб.-метод. комплекс / В. Н. Шебеко. — Минск : БГПУ, 2015. — 100 с.

УДК 373.2.015.31:796+373.2.015.31:613

Н. Н. Бакун

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь

КРИТЕРИИ ИГРОВЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Введение. Здоровьесберегающие технологии являются важной составляющей любой образовательной системы, а на уровне дошкольного образования их реализация приобретает особую значимость. Поэтому всё, что относится к образовательному процессу — характер обучения и воспитания, содержание программного обеспечения, условия организации образовательного процесса — имеет непосредственное отношение к проблеме здоровья детей. По мнению Н. К. Смирнова здоровьесберегающие технологии — это технологии, направленные на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формированию представлений о здоровье как ценности, воспитанию мотивации на здоровый образ жизни [1].

Г. К. Селевко, раскрывая классификацию современных педагогических технологий по их содержанию, выделил группу педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. В данную группу наряду с проблемным и коммуникативным обучением включены игровые технологии. На наш взгляд, именно игровые педагогические технологии можно рассматривать как вид здоровьесберегающих технологий в работе с воспитанниками раннего и дошкольного возраста [2].

Не вызывает сомнения факт, что игра — ведущий вид деятельности ребёнка. Здоровьесберегающий и здоровьесформирующий аспект игровой деятельности наиболее ярко проявляется в подвижных играх. В теории и методике физического воспитания подвижные игры являются средством и методом педагогического процесса. Поэтому раскрытие критериев игровых здоровьесберегающих технологий даст более конкретное понимание о специфике их реализации в образовательном процессе.

Основная часть. Любая педагогическая технология, в том числе и здоровьесберегающая, должна удовлетворять основным методологическим требованиям — критериям технологичности, к которым относятся: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Рассмотрим данные критерии применительно к игровым здоровьесберегающим технологиям.

Концептуальность педагогической технологии предусматривает опору на определённую педагогическую концепцию. В нашем случае — это концепция подвижной игры как условие к познанию мира. В процессе игры дети узнают различные свойства предметов, получают полезную информацию, развивают кругозор, внимательность и наблюдательность. Ребёнок постоянно стремится к деятельности, движению, познанию окружающего мира и удовлетворяет эту потребность в игре.

Системность игровых здоровьесберегающих технологий основана на присущих ей признаках системы. Множество элементов данной педагогической системы, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образует определённую целостность, единство. Например, применительно к процессу физического воспитания, подвижные игры являются неотъемлемой частью всех форм физкультурно-оздоровительной деятельности: утренняя гимнастика, физкультурные занятия, физкультурные досуги, подвижные игры на прогулке. Такая системность создаёт условия для вариативного и эффективного использования игровых здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе.

Управляемость игровых здоровьесберегающих технологий предполагает включение их в планирование разных видов физкультурных мероприятий, варьирования игровых средств и методов с целью коррекции результатов. Применяя разные виды подвижных игр, комбинируя их в соответствии с поставленными задачами, педагог (воспитатель, руководитель физического воспитания) создаёт благоприятные условия для развития и совершенствования моторики воспитанников, воспитания нравственных качеств, а также привычек и навыков жизни в коллективе. Планируя и управляя игровой деятельностью детей, специалист способствует формированию оздоровительного эффекта физических упражнений, входящих в состав игры (ходьба, бег, прыжки, лазание, метание) путём благотворного влияния на мышечную, сердечно-сосудистую, дыхательную, сенсорную системы, опорно-двигательный аппарат.

Эффективность игровых здоровьесберегающих технологий предусматривает достижение позитивных результатов в обучении. Например, в физическом развитии детей дошкольного возраста с помощью грамотного использования игровых технологий можно эффективно решать оздоровительные и воспитательные задачи образовательной области «Физическая культура», а также повышать двигательную активность детей в течение дня.

Воспроизводимость игровых здоровьесберегающих технологий подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других учреждениях дошкольного образования другими педагогическими работниками. При этом важно понимать, что игровые здоровьесберегающие технологии — это не набор определённых подвижных игр для детей конкретного возраста, а логично выстроенная и спланированная многовариантная система использования подвижных игр и игровых упражнений с целью реализации поставленных задач и достижения конкретных прогнозируемых результатов.

Заключение. Таким образом, представленные в статье критерии игровых здоровьесберегающих технологий (концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость) являются важными параметрами технологичности. Ориентируясь на данные критерии, творческий педагог в состоянии разработать авторскую систему игровых здоровьесберегающих технологий и успешно применять её в образовательном процессе.

Список цитируемых источников

1. Смирнов, Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. — М. : АРКТИ, 2008. — 288 с.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

УДК 37

А. С. Варфоломеева

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В дошкольном возрасте дети активно исследуют мир вокруг себя через экспериментальную деятельность. Это важный этап в их развитии, поскольку они приобретают знания, навыки и опыт, который станет основой для дальнейшего обучения и адаптации в обществе. В данной статье рассмотрим, что такое экспериментальная деятельность детей в дошкольном возрасте, почему она важна и как родители и педагоги могут поддержать и развивать этот процесс.

Основная часть. Что такое экспериментальная деятельность?

Экспериментальная деятельность — это процесс, при котором ребенок исследует окружающий мир, проводя маленькие эксперименты, наблюдения и анализируя результаты. Этот процесс включает в себя активное использование всех пяти чувств: зрения, слуха, обоняния, вкуса и осязания [1]. Дети в этом возрасте чрезвычайно любопытны, и их естественное стремление к познанию мира подталкивает их на проведение различных экспериментов.

Зачем это важно?

1. *Развивать когнитивные навыки.* Экспериментальная деятельность способствует развитию когнитивных навыков у детей. Они учатся формулировать гипотезы, делать предположения, искать решения проблем, а также анализировать результаты.

2. *Развивать креативность.* Дети выражают свою креативность через экспериментирование. Они могут создавать различные игры, конструировать объекты или исследовать новые способы решения задач.

3. *Социальное взаимодействие.* В ходе экспериментальной деятельности дети часто вступают в контакт с другими детьми. Это способствует развитию социальных навыков, таких как сотрудничество, обмен информацией и уважение к мнению других.

4. *Осваивать базовые навыки.* В процессе экспериментирования дети могут осваивать базовые навыки, такие как счет, измерение, классификация и сравнение объектов.

Родители и педагоги могут поддержать экспериментальную деятельность детей через следующие действия:

1. Обеспечить доступ к разнообразным материалам. Предоставьте детям доступ к различным материалам, таким как игрушки, книги, строительные блоки, художественные материалы и научные наборы. Это позволит им исследовать мир в разных аспектах.

2. Поддерживать их интересы. Внимательно наблюдайте за интересами детей и поддерживайте их. Если ваш ребенок увлекается конкретной темой или видом деятельности, старайтесь предоставить ему соответствующие ресурсы и возможности для исследований.

3. Спрашивать и обсуждать. Задавайте вопросы, которые помогут детям размышлять и анализировать свои эксперименты. Обсуждение результатов и выводов может углубить их понимание происходящего.

4. Создавать безопасную среду. Обеспечьте безопасность при проведении экспериментов. Убедитесь, что материалы безопасны для использования и что дети понимают правила безопасности.

5. Поощрять научное мышление. Поощряйте детей задавать вопросы, предполагать ответы и проверять свои идеи. Это развивает научное мышление и логику [1].

Заключение. Экспериментальная деятельность детей в дошкольном возрасте играет важную роль в их образовании и развитии. Поддерживая их интересы и стимулируя исследовательский подход к миру, мы помогаем им приобретать навыки и знания, которые будут полезными на протяжении всей жизни. Этот период также способствует формированию позитивного отношения к обучению и познанию, что является важным фактором успешного образования.

Список цитируемых источников

1. Захарченя Н. Ф. Логико-структурная модель организации центра платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста на кафедре учреждения высшего образования / Н.Ф.Захарченя // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы VIII Междунар. науч.-практ. семинара, 23—24 марта 2017 г., Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: А.В. Никишова (гл. ред.) Н. Г. Дубешко (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2017. — С. 237—239.

2. Захарченя Н. Ф. Организация деятельности системы дополнительного образования детей и молодежи на государственном уровне в ситуации неопределенности / Н.Ф.Захарченя // Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации : материалы IV Всерос. науч. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 28 октября 2022 г. / под ред. М.В. Кревсун [Электронный ресурс]. — Ростов-на-Дону : Издат.-полиграф. комплекс РГУЭ (РИНХ), 2022. — 1 электрон., опт диск (CD-ROM); 12 см. — С. 32—36.

УДК 373.2.015.31:613

Н. Э. Власенко

Государственное учреждение образования «Детский сад № 273 г. Минска», Минск, Республика Беларусь

Н. Н. Бакун

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь

КЛАССИФИКАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Целевая направленность и содержание здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании представлена в работах М. М. Борисовой, Н. Э. Власенко, В. А. Деркунской, Н. Н. Кожуховой, А. М. Сивцовой, В. А. Шишкиной. В публикациях указанных авторов раскрыты основы формирования

здоровьесберегающей образовательной среды детского сада, эффективные формы работы по физическому воспитанию детей раннего и дошкольного возраста, современные подходы к организации здоровьесберегающего образовательного процесса в целом и процесса физического воспитания в частности. Вместе с тем, на наш взгляд наиболее полное представление и сущности и содержания здоровьесберегающих технологий даст их классификация — система группировки объектов исследования или наблюдения в соответствии с их общими признаками [1]. В исследованиях В. А. Деркунской [2] и А. М. Сивцовой [3] раскрыты сущность понятия здоровьесберегающих технологий, дана их классификация и организационно-методические условия применения в системе дошкольного образования.

Основная часть. В. А. Деркунская считает приоритетами здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании — обеспечение высокого уровня здоровья ребенка дошкольного возраста, а также воспитание валеологической культуры, включающей осознанное отношение воспитанника к здоровью, знания о здоровье, умения оберегать, поддерживать и сохранять его [2]. Автор выделяет следующие виды здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании:

1. Медико-профилактические технологии: предусматривают сохранение и укрепление здоровья детей под руководством медицинских работников в соответствии с установленными нормативными требованиями.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии: направлены на решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач физического воспитания: обучение движениям, воспитание физических качеств и двигательных способностей, закаливание, профилактика полокостопия и других нарушений в развитии опорно-двигательного аппарата.

3. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка: предусматривают обеспечение эмоционального и психологического комфорта воспитанника в процессе пребывания в детском саду и семье, в общении со сверстниками и взрослыми.

4. Технологии здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования: идея, что только здоровые педагоги работают продуктивно, предрасположены к творчеству, обладают способностью к самосовершенствованию. Включают условия сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогических работников (воспитателей, руководителей физического воспитания, музыкальных руководителей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов).

5. Технологии валеологического просвещения родителей: ориентированы на обеспечение привлечения родителей к совместной работе по оздоровлению воспитанников в условиях детского сада и семьи.

6. Здоровьесберегающие образовательные технологии: формируют у ребёнка осознанное отношение к здоровью и жизни, умение поддерживать и сохранять его, а также эффективно решать задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи.

Представленная классификация достаточно полно отражает сущностные характеристики здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании, охватывая все виды деятельности и направления развития воспитанников дошкольного возраста. Вместе с тем, классификация здоровьесберегающих технологий в исследованиях других авторов также представляет интерес и дополняет научное видение проблемы исследования новыми концепциями и теоретико-методическими подходами.

Так, А. М. Сивцовой [3] разработана следующая классификация педагогических здоровьесберегающих технологий в системе дошкольного образования:

Технологии сохранения и стимулирования здоровья воспитанников дошкольного возраста. К ним относятся технологии использования подвижных и спортивных игр, гимнастика (дыхательная, для глаз, пальчиковая и др.), стретчинг, ритмопластика, динамические паузы, релаксация, технологии эстетической направленности.

Технологии обучения здоровому образу жизни. К ним относятся технологии проведения физкультурных занятий, коммуникативные игры, системы познавательных занятий из серии «Уроки здоровья», игротренинги и игротерапия, самомассаж, точечный массаж.

Коррекционные технологии. К ним относятся арт-терапия, технологии музыкального воздействия, сказкотерапия, технологии воздействия цветом, коррекция поведения, психогимнастика, фонетическая ритмика.

Разнообразие представленных в классификации здоровьесберегающих технологий ориентировано на то, что их будут внедрять в свою профессиональную деятельность разные категории педагогических работников дошкольного образования — воспитатели дошкольного образования, руководители физического воспитания, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, музыкальные руководители. Именно такая согласованная и системно-управляемая деятельность будет эффективной и даст положительные результаты в сохранении и укреплении здоровья воспитанников дошкольного возраста.

Заключение. Таким образом, рассмотренные в статье подходы к классификации здоровьесберегающих технологий позволят нам в дальнейшем создать актуальную для современного дошкольного образования классификацию здоровьесберегающих технологий, определить методологические подходы к их внедрению в систему образовательного процесса, разработать методику реализации здоровьесберегающих технологий в учреждении дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. — 2023. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>. — Дата доступа: 29.04.2023.
2. Деркунская, В. А. Здоровьесберегающие технологии в педагогическом процессе ДОУ / В. А. Деркунская // Управление ДОУ. — 2005. — № 3. — С. 119—122.
3. Сивцова, А. М. Организационно-педагогические условия реализации здоровьесберегающих педагогических технологий в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. М. Сивцова. — СПб., 2008. — 23 с.

УДК 372.851

Ю. Н. Зарожная, Н. А. Василевич

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

ДОМАШНЯЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В настоящее время перед школой стоит задача повышения качества образования современных школьников, подготовка их к самостоятельной трудовой и познавательной деятельности. В решении этой задачи важную роль играет домашняя работа учащихся. Именно она призвана не только обеспечить усвоение школьниками определённой суммы знаний, умений, но и, что особенно важно, сформировать у них способности к самоорганизации, самоуправлению собственной деятельностью.

Домашние задания играют огромную роль в развитии самостоятельных учебных умений школьника. Системная работа ученика дома приводит к тому, что процесс учения его не отягощает, он получает навыки поиска информации, учится выполнять работу качественно и в срок.

Организация домашней учебной работы — часть общей проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе. Содержание, характер, функции домашнего задания нельзя рассматривать в отрыве от содержания, характера и методов ведения урока. Именно на уроке создаются условия для успешного выполнения домашнего задания. Многие компоненты, этапы урока непосредственно связаны с последующим выполнением домашнего задания: проверка домашнего задания, самостоятельная работа учеников на уроке, непосредственно связанная с содержанием домашнего задания. Сочетание этих компонентов должно быть таким, чтобы на уроке в школе ученик полностью подготовился к выполнению домашнего задания, чтобы урок и последующая самостоятельная учебная работа были единым процессом.

Основная часть. В дидактико-методической литературе отсутствует единое мнение о том, что обозначает термин «домашняя работа». Данный феномен рассматривается в качестве формы, средства, метода самостоятельной работы, в зависимости от определённых условий образовательного процесса [1, с. 80]. Под домашней работой С. Е. Царёва понимает форму организации индивидуального, самостоятельного исследования учениками материала во внеучебное время [2, с. 52].

Домашняя работа должна быть средством сближения обучения и самообразования. Особенность домашней работы состоит и в том, что она может быть более гибкой и вариативной, чем фронтальная работа школьников в классе, она рассчитана на развитие индивидуальных способностей и склонностей школьника, на познание учеником своих возможностей. Методисты М. И. Моро и А. М. Пышкало отмечают, что домашняя учебная работа — это форма организации самостоятельного, индивидуального изучения школьниками учебного материала во внеучебное время [3]. Домашняя работа выполняет важнейшие дидактические функции:

- определяет уровень знаний, умений и навыков, учащихся по пройденному материалу;
- способствует расширению и углублению учебного материала, который прорабатывался в классе;
- способствует формированию самостоятельности мышления при выполнении индивидуальных заданий, объём которых выходит за пределы программного материала, но при этом отвечает возможностям учащегося;
- подготавливает учащихся к изучению последующих тем на уроках, опираясь на их личный опыт, наблюдения и в принятии участия в разработке дидактических пособий [4, с. 17].

В школьной практике используют следующие виды домашней учебной работы: индивидуальная, групповая, творческая, дифференцированная, одна на весь класс, составление домашней работы для соседа по парте.

Проблемы в организации домашней самостоятельной работы и качественной подготовки домашних заданий, безусловно, существуют, но это разрешимые проблемы, и решить их для себя — задача каждого педагога. Подходить к решению обозначенных проблем без учёта накопленного положительного опыта нельзя. В существующей на сегодняшний день теории и практике разработан целый ряд вопросов, касающихся повышения её эффективности и качества. Каждый учитель понимает, что домашняя работа имеет большое значение, прежде всего, в плане воспитания школьника, так как способствует формированию у них прилежания, самостоятельности, служит средством разумной и содержательной организации внешкольного времени.

Сущность домашней учебной работы учащихся заключается в самостоятельном выполнении заданий учителя по повторению изученного материала, более глубокому его усвоению, совершенствованию учебных

умений и навыков. Хорошо организованная домашняя работа учащихся, выступающая как связующее звено между двумя последующими уроками, подкрепляет высокое качество урочных занятий, повышая при этом эффективность обучения. Большую роль играет самостоятельная домашняя работа и в повышении мотивации обучающихся к учению и процессу познания в целом.

С целью эмпирической проверки возможностей домашней учебной в повышении учебной мотивации младших школьников нами был проведён педагогический эксперимент. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи». Общая выборка исследования составила 23 младших школьника в возрасте 8—9 лет.

Педагогический эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

На констатирующем этапе эксперимента нами был определён изначальный уровень учебной мотивации младших школьников. Исследование проводилось с помощью методики Н. Г. Лускановой «Метод оценки школьной мотивации учащихся начальных классов».

Формирующий этап эксперимента предполагал проведение целенаправленной работы по повышению учебной мотивации младших школьников посредством организации их домашней самостоятельной работы. На данном этапе нами использовались приёмы, направленные на формирование у учащихся познавательного интереса, как необходимого условия поддержания устойчивой положительной мотивации учения. Домашнее задание не должно вызывать у учащихся непреодолимых трудностей, перегружать младших школьников. Поэтому каждое домашнее задание должно учителем тщательно продумываться, просчитываться по времени и трудности выполнения. Его необходимо сообщать до звонка и инструктировать по вопросам выполнения заданий. С целью формирования у младших школьников рациональных способов выполнения домашних заданий нами использовались памятки по выполнению различных видов работ. Например, «Как подготовиться к словарному диктанту», «Как выучить стихотворение» и т. п. Для формирования положительной познавательной мотивации важно заинтересовать школьников. С этой целью нами использовались следующие приёмы:

- «Необычная обычность», когда домашнее задание мы задавали необычным способом, например, зашифровав его;

- нетрадиционные домашние задания. Данный вид заданий предлагался нами отдельным, обычно «сильным» ученикам. Например, самостоятельное составление задач, разработка наглядных пособий, разработка новых вариантов правил, формулировок, редактирование учебного текста, исправление ошибок, подготовка к тематическим урокам (поиск информации, цитат и пр.), работа с дополнительными источниками информации, проектная деятельность, опережающие задания (самостоятельное изучение нового материала);

- групповая домашняя работа предполагает выполнение группой учащихся задания, являющегося частью общего классного задания. Например, при изучении в курсе математики темы «Цена. Количество. Стоимость» младшим школьникам предлагалось собрать информацию о ценах на различные товары: одна группа узнавала цены на школьные принадлежности, другая — на продукты, третья — на игрушки. Домашнее задание в этом случае подготавливало учащихся к теме, которая будет изучаться. Поэтому задания подобного вида лучше давать заранее;

- дифференцированная домашняя работа, которая может быть рассчитана и на «среднего», и на «сильного», и на «слабого» ученика. Нами использовались два варианта дифференциации заданий: первый — задания, одинаковые для всех по содержанию, но различные по способам выполнения, второй — различные задания для различных уровней. Мы использовали три уровня дифференцированных заданий:

- первый уровень — обязательный минимум — включал задания понятные и доступные для выполнения всеми обучающимися;

- второй — тренировочный — рассчитан на учеников, желающих хорошо знать предмет и не испытывающих особых трудностей при усвоении учебной программы. При этом учащиеся выполняющие задания на данном уровне освобождаются от выполнения заданий первого уровня;

- третий уровень — творческий — предполагает различные задания в зависимости от темы и уровня подготовленности класса. Задания данного уровня могут выполняться учениками на добровольной основе и поощряются высокой отметкой;

- составление домашней работы для соседа по парте. Например, предлагаем составить два задания аналогичных тем, которые выполнялись в классе;

- творческая домашняя работа. Задания подобного вида, как правило, давались нами заранее, чтобы у школьников была возможность их подготовить. В качестве творческих домашних заданий мы использовали сочинение сказок, подготовку сообщений, кроссворды, ребусы, которые учащиеся предлагалось разгадать или самостоятельно составить по теме задания и предложить для разгадывания одноклассникам;

- «Задание массивом». Например, нами предлагалось 10 задач, из которых ученик должен сам выбрать и решить оговоренное число задач;

- «Особое задание». Наиболее «сильные» ученики получают право на выполнение особо сложного задания. При этом подчёркивается уважение к ученику, получившему это право;

- «Идеальное задание» предполагает выполнение домашнего задания по собственному выбору младших школьников. Это может быть любое из известных им видов заданий. Например, на уроках литературного чтения, это может быть выразительное чтение текста произведения, ответы на вопросы, пересказ (подробный, сжатый), пересказ от другого лица, придумывание продолжения, составление плана, подготовка рисунков к тексту и пр.

Целью контрольного этапа эксперимента выступала проверка эффективности проводимой работы. Исследование проводилось с помощью той же методики, что и на контрольном этапе эксперимента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Динамика развития школьной мотивации

Уровень	Констатирующий этап, в %	Контрольный этап, в %
Высокий	0	9
Хорошая школьная мотивация	52	59
Положительное отношение к учёбе	31	27
Низкая школьная мотивация	17	5

Анализ таблицы свидетельствует о положительной динамике изменения учебной мотивации младших школьников после проведения формирующего эксперимента. Так, на контрольном этапе эксперимента появились 9 % учащихся с высоким уровнем учебной мотивации. Количество младших школьников с хорошей мотивацией увеличилось с 52 % на констатирующем этапе до 59 % на контрольном этапе эксперимента. Существенно снизился процент учащихся с низким уровнем школьной мотивации (с 17 % до 5 %).

Заключение. Таким образом, домашняя самостоятельная работа является важной частью учебно-воспитательного процесса, поскольку она, действительно, продолжает атмосферу урока, но уже в конкретных домашних условиях. Чтобы домашнее задание работало как вид деятельности учащегося, его необходимо проверять, анализировать ошибки и удачные решения. Формирование у школьников положительного отношения к учению в процессе выполнения домашних заданий является важнейшей задачей учителя. Гармоничное сочетание различных видов и форм подачи и проверки домашних заданий позволяет влиять на развитие самостоятельности и повышение уровня учебной мотивации учеников.

Список цитируемых источников

1. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Давыдов. — М. : Академия, 2006.
2. Царёва, С. Е. Учебная деятельность — умение учиться / С. Е. Царёва // Начальная школа. — 2007. — № 9. — С. 50—57 с.
3. Моткова, Ю. Ю. Средства эффективной организации образовательного процесса / Ю. Ю. Моткова // Начальная школа. — 2015. — № 5. С. 30—32.
4. Зырянова, Н. К. Процесс организации домашних заданий / Н. К. Зырянова // Уральский вестник. 2002. — № 9. — 17 с.

УДК 372.4

И. О. Званцова

Барановичский районный учебно-методический кабинет, Барановичи, Республика Беларусь

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Введение. Вопрос развития познавательной активности детей младшего школьного возраста на протяжении многих лет занимает одно из важнейших мест в психологических и педагогических исследованиях. Учёные каждой эпохи пытаются ответить на вопрос: «Что необходимо сделать, чтобы ребёнок хотел учиться?». В настоящее время перед учителем стоит важная задача — развить познавательную активность младших школьников. Школа должна вооружить своих выпускников системой прочных знаний и умениями самостоятельно пополнять их и развивать свои познавательные способности. Творческое развитие учащихся, а также развитие активности, самостоятельности — это требование самой жизни. Наиболее благоприятным периодом для развития познавательной активности является младший школьный возраст. В этот период закладываются основы для формирования универсальных учебных действий.

Одним из средств развития познавательной активности младших школьников может служить использование в образовательном процессе начальной школы игровых технологий, где центральное место занимают дидактические игры. Игровые технологии вызывают у учащихся положительное отношение к урокам, способствуют активизации учебной деятельности, обостряют интеллектуальные процессы и, главное, способствуют повышению познавательной активности на уроке [1]. Игра является первым этапом в обучении,

познании детьми окружающей действительности. В игре младшие школьники познают доступные их восприятию и пониманию факты и явления окружающей жизни. Она активизирует мышление учащихся, позволяет сделать учебный процесс более привлекательным и интересным.

Основная часть. Познавательная активность считается социально значимым качеством личности, которое формируется у учащихся в учебной деятельности. Педагогическая действительность ежедневно доказывает, что процесс обучения проходит успешнее, если школьник проявляет познавательную активность. Это явление отмечается в педагогической теории как принцип «активности и самостоятельности учащихся в обучении». Средства реализации ведущего педагогического принципа определяются в зависимости от содержания понятия «познавательная активность» [2]. Наиболее полную картину развития познавательной активности представил ещё К. Д. Ушинский, который полагал, что личность ребёнка формируется в процессе самостоятельного добывания знаний и их использования. Педагог считал, что решающим фактором всестороннего развития ребёнка является его собственная активная позиция в процессе обучения [3]. Учёный Э. А. Красновский считает, что познавательная активность является проявлением всех сторон личности школьника, таких как: интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, установка на разрешение учебных и жизненных проблем, готовность к самостоятельному решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе обучения [4].

Ведущей характеристикой познавательной активности является уровень её развития. Исследователь Д. Б. Годовикова выделяет низкий, средний и высокий уровни познавательной активности школьников в процессе обучения [5].

Низкий уровень характеризуется ученым как отсутствие любознательности и инициативности. Обучающийся не выражает инициативы и самостоятельности в учебной деятельности, теряет интерес к новым знаниям. При возникновении трудностей в процессе выполнения задания, проявляет раздражение, не формулирует вопросов познавательного характера; ребёнок не может самостоятельно справиться с заданиями, ему необходима помощь взрослого, подробное описание выполнения условий задания.

Средний уровень отмечается у младших школьников, проявляющих любознательность и инициативность. Отмечается готовность учащегося к самостоятельности, то есть ребёнок принимает задачи, поставленные перед ним, и пытается найти пути их решения. Если у ребёнка возникает проблема с выполнением данного задания, он не теряет интереса, к его выполнению, обращается к помощи взрослого, задавая интересующие его вопросы. Ребёнок пытается выполнить задание до конца, что говорит о заинтересованности, увлечённости учебной работой, готовности её выполнить полностью, но под руководством учителя.

Младший школьник с высоким уровнем познавательной активности любознателен и инициативен. Он сам рассуждает, самостоятелен, интересуется и проявляет умение выполнять поставленные перед ним цели. Если что-то не получается, возникли трудности при выполнении задания, ребёнок не отказывается его выполнять, а наоборот — проявляет упорство, тягу дойти до конца. Настойчиво пытается найти решения при затруднениях, при этом ему доставляет радость, удовольствие данная работа.

Игра — наиболее близкая ребёнку деятельность. Она требует активной умственной работы, создаёт атмосферу общей уверенности, расширяет границы для проявления творчества. Ценность игры в том, что, играя, дети в значительной степени самостоятельно приобретают новые знания, а также активно помогают в этом друг другу. Исследователь Р. А. Верещагин указывает, что в начале школьного обучения игра тесным образом связана с познавательной активностью детей. В этот период в ребёнке доминируют два мотива, один из которых связан с желанием учиться, а другой — с желанием играть. Установление равновесия между данными мотивами и их согласование является важнейшей задачей обучения и воспитания [6].

Основная функция учебного предмета «Человек и мир» — научить ребёнка добывать знания, необходимые для ценностно-ориентированного и действенного отношения к окружающей природной и социальной среде, создать условия для формирования этих отношений. Если активность учащихся будет сформирована на должном уровне, тогда можно будет говорить, что они способны усвоить программу и готовы к дальнейшему развитию. В свою очередь, активность учащегося невозможна без творческого учителя, обладающего арсеналом педагогических приемов управления классным коллективом, организации традиционных и нетрадиционных форм работы на уроке, обеспечения эффективной проверки знаний, поддержания познавательного интереса.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, в целях повышения уровня познавательной активности учащихся, нами был разработан комплекс дидактических игр для учащихся начальных классов на уроках по учебному предмету «Человек и мир». Данный комплекс включает игры для 1—3 классов по образовательным компонентам «Природа и человек», «Человек и его здоровье», «Человек и общество».

Раздел «Природа и человек» изучается в учреждениях образования с первого по третий класс. В первом классе перед учащимися стоит задача — усвоить конкретные знания о сезонных изменениях в живой и неживой природе; научиться объяснять связи, существующие между отдельными элементами живой и неживой природы. С учащимися возможно проведение игр «Кто быстрее», «Узнай птицу по описанию», «Животные — часть живой природы». Задача второго класса — углубить представления учащихся о воде, воздухе, почве; сформировать у учащихся гуманное, экологически обоснованное и осознанное отношение ко всему живому. Игры «Угадай название», «Составь слово из слогов», «Узнай растение по описанию» помогут

в решении указанных задач. В третьем классе необходимо сформировать у учащихся элементарные географические представления; углубить представления о взаимосвязях неживой и живой природы, расширить знания об основных группах представителей растительного и животного мира. Рекомендовано проведение дидактических игр «Лесные жалобы», «Где живёт?», «Глобусёнок».

Изучение раздела «Человек и его здоровье» в учреждениях образования происходит с первого по третий класс. В первом классе необходимо расширить и углубить знания детей о способах сохранения и укрепления здоровья, сформировать соответствующие умения и навыки. Дидактические игры «Познакомимся с собой», «Собери человечка», «Отгадай-ка» помогут с решением данных задач. Во втором классе происходит расширение знаний учащихся о здоровом образе жизни. Реализовать это направление можно с помощью игр «Один — много», «Убери лишнее», «Здоровый малыш». В третьем классе необходимо обеспечить формирование общего представления о внутренних органах человека, выполняемых функциях, строении организма. С помощью игр «Филворд», «Закончи фразу», «Ребус» учащимися будет уделено внимание вопросам личной гигиены, мероприятиям, которые должны выполнять учащиеся для сохранения и укрепления своего здоровья.

Изучение раздела «Человек и общество» осуществляется в первом и втором классах. На начальном этапе, в первом классе, у учащихся необходимо сформировать представления о стране, в которой они живут, своем городе (деревне); обеспечить осознание необходимости проявлять внимание и заботу к членам семьи; выполнять правила безопасного поведения в повседневной жизни. Интересно будет проведение игр «Ты и твоя семья», «Как зовут членов семьи», «Продолжи». Во втором классе акцент делается на формировании у учащихся позитивного эмоционально-ценностного отношения к другим людям; усвоении знаний о своих правах и обязанностях, правилах поведения в общественных местах. С учащимися возможно проведение игр «Мы плывём на пароходе», «Пословицы», «Проспект Филворд».

В третьем классе в рамках изучения образовательного компонента «Природа и человек» рассматривается раздел «Мой родной край», который углубляет и расширяет знания обучающихся о природных и географических особенностях своей страны. С помощью игр «Переулок анаграмм», «Как бы ты поступил», «А знаешь, что?» изучение данного материала будет проходить эффективнее.

В четвертом классе, в рамках изучения учебного предмета «Мая Радзіма — Беларусь», необходимо сформировать знания, умения, навыки, качества и способности личности, которые необходимы для исполнения общих для всех граждан социальных функций, обусловленных системой ценностей, принятых в современном обществе. Рекомендовано проведение дидактических игр «Найди флаг нашей страны», «Моя страна — Беларусь», «Лента времени».

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что игра оказывает действенное влияние на формирование личности ребёнка, способствует его психологическому развитию — воспитывает навыки коллективиста, развивает организаторские способности; в играх учащиеся дети учатся быть смелыми, ловкими, честными и добрыми; в играх рождаются такие качества, как взаимовыручка, взаимопомощь, честность и порядочность в соблюдении правил. Есть игры, которые помогают развивать любознательность детей, тренируют память, внимание, умение логически мыслить. Умная, увлекательная игра всегда оказывает большее воздействие по сравнению со словесными методами воспитания и обучения детей. Из всего существующего многообразия различных видов игр именно дидактические игры тесно связаны с образовательным процессом. Дидактические игры стимулируют общение между педагогом и учащимися, поскольку в процессе их проведения взаимоотношения между людьми начинают носить более непринуждённый характер.

Систематическое выполнение целенаправленно подобранных дидактических игр окажет положительное влияние не только на качество знаний учащихся по программному материалу, но и на развитие познавательной активности, значительно расширит объём и концентрацию внимания.

Заключение. Познавательная активность отражает определённый интерес младших школьников к получению новых знаний, умений и навыков, внутреннюю целеустремлённость и постоянную потребность в использовании различных способов действий в накоплении знаний, в расширении кругозора.

Использование дидактических игр является эффективным способом повышения познавательной активности младших школьников в процессе обучения. Правильно организованная дидактическая игра способствует оптимизации и активизации процесса обучения. Такая работа интересна, эффективна и результативна как для педагога, так и для обучающихся.

Список цитируемых источников

1. Сафронова, И. А. Использование дидактических игр на уроках в начальной школе // Начальная школа. — 2015. — № 8. — С. 54—58.
2. Веракса, Н. Е. Детская психология : учебник для вузов / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — Москва : Юрайт, 2022. — 429 с.
3. Ушинский, К. Д. Избранные труды / К. Д. Ушинский. — М. : Дрофа, 2005. — 645 с.
4. Красновский, Э. А. Показатели в образовании // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 5. — С. 53—57.
5. Годовикова, Д. Б. Общение со взрослыми и познавательная активность детей. Психология дошкольника : хрестоматия / сост. Г. А. Урунтаева, М. : Академия, 2010. — 384 с.
6. Верещагин, Р. А. Дидактическая игра как метод обучения влияющий на активизацию познавательной деятельности и повышение уровня знаний школьников общеобразовательных учреждений / Р. А. Верещагин, А. И. Величко // ModernScience, 2022. — № 3 — С. 288—292.

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Эффективность обучения в современном дошкольном образовательном учреждении невозможна без создания информационно-образовательной среды. Поэтому использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является одним из приоритетов образования. Современные технологии вносят свои коррективы не только в нашу жизнь, но и в сферу образования. Их внедрение позволяет существенно обогатить, улучшить образовательный процесс и сделать его эффективнее. Использование компьютера в учреждении дошкольного образования позволило значительно оживить совместную образовательную деятельность с воспитанниками. Многие педагоги признают роль ИКТ в раннее развитие ребёнка, прежде всего, в интеллектуальной и эстетической областях.

Компьютерные технологии расширяют возможности музыкального руководителя в преподнесении музыкального и дидактического материала, предусмотренного учебной программой дошкольного образования. Музыкальные занятия с применением ИКТ усиливают познавательный интерес детей дошкольного возраста к музыке, активизируют детское внимание. Задачи музыкального воспитания осуществляются посредством всех видов музыкальной деятельности: слушания музыки, пения, музыкально-ритмических движений и элементарного музицирования. Средства ИКТ внедряются во все виды музыкальной деятельности.

Основная часть. Формирование музыкальной культуры детей дошкольного возраста неосуществимо без развития у них музыкального восприятия, которое формируется в музыкальной деятельности. При условии того, что она будет осуществляться интенсивнее и разнообразнее, процесс музыкального развития будет проходить намного плодотворнее, вследствие чего, будет успешно достигнута цель музыкального воспитания. Именно поэтому развитие музыкального восприятия представляет собой важное условие в формировании музыкальной культуры воспитанников. Перед педагогом стоит проблема выбора методов, приёмов, технологий для полноценного развития музыкального восприятия у дошкольников. Использование презентаций позволяет эффективнее развивать все виды восприятия у детей: зрительного, слухового, чувственного, а также задействовать все виды памяти: зрительную, слуховую, образную, ассоциативную, что способствует развитию музыкального творчества. В настоящее время стало возможным обогатить визуальными эффектами процесс слушания музыки, активно используемый в практической деятельности. Музыка и живопись всегда дополняли друг друга, а теперь нам доступно в мультимедийном формате любое из мировых произведений художественного искусства [1].

Большое место занимает ИКТ при знакомстве воспитанников с творчеством великих композиторов: М. Глинки, Д. Кабалевского, Ф. Шопена и др. Сначала дошкольники слушают музыкальные произведения в исполнении музыкального руководителя, затем в исполнении симфонических оркестров. Вся музыка сопровождается картинками природы на мультимедийном экране, отрывками из опер, балетов. В процессе восприятия музыки формируется не только музыкальный вкус, но и развивается интерес к различным жанрам и видам музыкального творчества. Благодаря возможностям мультимедийной презентации, детей дошкольного возраста можно познакомить с различными жанрами музыки, видами искусства. Интересен подход в усвоении детьми дошкольного возраста программных произведений, различных по характеру, но с одноимёнными названиями. Так, музыкальное произведение «Баба Яга» П. Чайковского и М. Мусоргского, дети сравнивают с портретами иллюстраторов и художников, отождествляя их образы со звучащей музыкой.

Использование мультимедийных технологий на музыкальных занятиях при слушании музыки даёт ряд преимуществ: воспитанниками лучше воспринимается материал, возрастает заинтересованность, осуществляется индивидуализация обучения, развитие творческих способностей. Использование различных аудио-визуальных средств (музыка, графика, анимация) обогащает обучающий материал. Мультимедийные технологии характеризуются соединением различных видов представленной информации (речь, музыка, рисунок), следовательно, оказывают наибольшее влияние на формирование личности ребёнка. У детей дошкольного возраста формируется интерес к музыке, они учатся ценить её красоту, сопереживая музыкальным образам.

Также можно организовать музыкально-дидактические игры с применением красочных озвученных презентаций. Пение занимает ведущее место в системе музыкально-эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Этот вид деятельности тоже предполагает использование новых ИКТ и способствует развитию вокально-хоровых навыков.

Применение ИКТ при выполнении музыкально-ритмических движений, различных танцев помогает воспитанникам выразительно исполнять движения, чувствовать музыкальный ритм.

В процессе элементарного музицирования можно использовать видеозаписи концертов, различных оркестров.

Заключение. Использование мультимедийных технологий на музыкальных занятиях в учреждении дошкольного образования даёт ряд преимуществ: воспитанниками лучше воспринимается материал, возрастает заинтересованность, осуществляется индивидуализация обучения, происходит развитие творческих способностей. Использование различных аудиовизуальных средств (музыка, графика, анимация) обогащает обучающий материал. Мультимедийные технологии характеризуются соединением различных видов представленной информации (речь, музыка, рисунок) следовательно — оказывают наибольшее влияние на формирование личности ребёнка. У детей дошкольного возраста формируется интерес к музыке, они учатся ценить её красоту, сопереживая музыкальным образам. Таким образом, благодаря использованию современных ИКТ на музыкальных занятиях, воспитанники из пассивных слушателей превращаются в активных участников образовательного процесса.

Список цитируемых источников

1. Комиссарова, Л. Н. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников / Л. Н. Комиссарова, Э. П. Костина. — М. : Просвещение, 1986. — 78 с.

УДК 378.14

А. Ю. Карпова, Н. В. Васильева

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет», Чита, Российская Федерация

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Введение. В настоящее время каждый человек имеет дело с большим количеством информации. Мир информации является довольно сложным и поэтому работа с ней начинается ещё с ранних этапов обучения.

В Российской Федерации стратегию обучения младших школьников определяет Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). В данном документе одним из приоритетных направлений формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников названо обучение работе с информацией. При этом одним из ключевых предметов в начальной школе, где закладываются основы работы с информацией, является русский язык.

Основная часть. Согласно толковому словарю Т. Ф. Ефремовой информация — это «сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством» [1].

Работа с информацией — это совокупность действий, которые направлены на изучение окружающего мира с целью развития младшего школьника. Чтобы работать с информацией, ученику начальной школы необходимы такие умения как: осуществлять поиск информации, оценивать её, анализировать, преобразовывать, интерпретировать, обобщать.

Согласно ФГОС НОО, одним из результатов обучения в начальной школе является то, что младший школьник должен обладать умениями работы с информацией, а именно:

- «выбирать источник получения информации;
- согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде;
- распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа её проверки;
- соблюдать с помощью взрослых (педагогических работников, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся) правила информационной безопасности при поиске информации в сети Интернет;
- анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей;
- самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации» [2, с. 34].

На уроках русского языка работа с информацией осуществляется при чтении, создании устных и письменных текстов.

По мнению М. М. Бахтина, основным фактором для самопознания является чтение, которое заключается в работе с информацией. И. Я. Лернер считал, что именно текст может быть ведущим звеном процесса изучения окружающего мира. Работа с учебно-научным текстом позволяет ученику учиться и совершенствовать навыки в исследовательской деятельности.

При чтении на уроках русского языка младший школьник анализирует информацию, которая представлена в виде текста и графических изображений, а также осуществляет поиск необходимого материала по предложенному алгоритму учителем и овладевает умением понимать тексты разных типов.

Также обучение работе с информацией происходит в продуктивной речевой деятельности младших школьников — говорении и письме. При этом на первый план выходит создание устных рассказов, написание изложений и сочинений.

Устный рассказ подразумевает собой повествование о каких-либо событиях, а также представлении информации по заданной теме.

Во время создания устных рассказов младший школьник совершенствует умения грамотно составлять собственное высказывание по определено заданной теме и представлять его в доступной форме для окружающих.

Изложение в курсе русского языка рассматривается как письменный пересказ младшего школьника по определенному тексту. В начальной школе на уроках русского языка применяются такие виды изложений как подробное, сжатое, выборочное и осложнённое.

Что касается написания изложений, то при работе с ним младший школьник применяет следующие умения работы с информацией:

- распознавание информации;
- перевод информации из звуковой в письменную;
- анализ представленной информации;
- выделение ключевых аспектов в представленной речи учителя;
- систематизация и составление плана на основе полученной информации;
- распознавание значений слов в предложенном материале.

Согласно толковому словарю С. И. Ожегова сочинение — это «вид письменной школьной работы, изложение своих мыслей, знаний на заданную тему» [4]. Младшие школьники работают над такими видами сочинений как сочинение-повествование, сочинение -описание и сочинение-рассуждение.

При написании сочинений у младших школьников формируются умения, связанные с формулированием информацией и представлением её как в устной, так и письменной форме, с созданием графической информации, представленной как дополнение к созданному тексту.

Заключение. Таким образом, работа с информацией — это процесс, целью которого является познавательное развитие человека различными способами. При этом, данный процесс в том числе осуществляется и на уроках русского языка.

Потенциал русского языка при обучении младшего школьника работе с информацией заключается в том, что на уроках по данному предмету младший школьник имеет возможность овладеть умениями:

- распознавание информации;
- перевод информации из одной формы в другой;
- понимание и анализ представленной информации;
- грамотное формулирование материала, который будет доступен для понимания окружающим.

Список цитируемых источников

1. Толковый словарь Ефремовой [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://gufo.me/dict/efremova/информация>. — Дата доступа: 23.04.2023.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования от 31 мая 2021 г. № 286 // Российская газета. — 2021 г. — С. 59.
3. Воровицков, С. Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С. Г. Воровицков, Д. В. Татьянченко, Е. В. Орлова. — М. : Перспектива, 2014 — 240 с.
4. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://gufo.me/dict/ozhegov/сочинение>. — Дата доступа: 23.04.2023.

УДК 378.14

Е. В. Коваленко

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 17 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ СЛОВ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ ОРФОГРАММАМИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Введение. Особое место в системе работы по формированию орфографических навыков у учащихся начальных классов занимает словарно-орфографическая работа. «Словарно-орфографическая работа — изучение правописания слов, не проверяемых правилами, трудных по написанию или малоизвестных школьникам

по значению...» [1, с. 215]. Навыки правописания слов с непроверяемыми орфограммами зависят не только от словарных возможностей младших школьников. В младшем школьном возрасте у большинства детей слабо сформирована произвольность всех психических процессов — восприятия, внимания, памяти, мышления. В литературе по психологии сказано, что «произвольность психических процессов у младшего школьника развивается при соблюдении следующих условий: учебная информация доступна, вызывает сильные эмоциональные переживания, интересна, учебный процесс соответствует потребностям ребёнка и предполагает творчество; опора на мышление, использование различных средств и способов запоминания (составление плана, группировка материала, осмысление связей различных частей и др.) превращают память младшего школьника в произвольную, осознанную, длительную [2, с. 105]. Следовательно, нужны такие методы и приёмы изучения слов с непроверяемыми написаниями, которые не упрощают их запоминание, а, в первую очередь, способствуют продвижению мыслительных процессов (памяти, мышления) младших школьников на более высокий уровень. Данным требованиям отвечает метод интеллект-карт.

Основная часть. Интеллект-карты («mindmaps», где «mind» — «ум», «maps» — «карты») — «карты разума», «карты интеллекта», «карты памяти» и др. Британский психолог, автор данного метода, Тони Бьюзен считал, что интеллект-карты — графическое изображение того, как человеческий мозг воспринимает и представляет полученную информацию в виде центрального понятия, окружённого тысячами ассоциаций [3]. При составлении интеллект-карт обязательно учитываются следующие правила: в центре располагается главная идея (тема), от которой в стороны по часовой стрелке рисуются ветви (ключевые слова, направления), каждая ветвь отличается цветом; от основных ветвей отходят дополнительные ветви (блоки информации), которые должны визуально отличаться от других (цветом, толщиной букв, формой). В интеллект-карте допустимо использовать образы, рисунки, символы.

Применение интеллект-карт в словарно-орфографической работе носит последовательный характер: от выполнения простых упражнений, начиная со 2 класса, до перехода к составлению интеллект-карт сначала в малых группах (3 класс), а затем — индивидуально (4 класс), чтобы формирование навыка правописания слов с непроверяемыми орфограммами происходило параллельно с освоением правил работы с интеллект-картами. Можно выделить следующие виды упражнений с интеллект-картами в словарно-орфографической работе:

1. Упражнения в предъявлении учащимся интеллект-карт словарных слов с постепенным увеличением их содержательного компонента для последующего «чтения».
2. Упражнения в изменении интеллект-карт (дополнении недостающими фактами).
3. Упражнения в подборе заголовка (темы) интеллект-карты:
 - конкретного словарного слова по его описанию в интеллект-карте;
 - понятия, объединяющего несколько словарных слов по их лексическому значению;
 - признака, объединяющего словарные слова с точки зрения непроверяемой буквы — гласной, согласной, сочетания букв.
4. Упражнения в нахождении учащимися намеренно допущенных ошибок в интеллект-картах.
5. Упражнения на группировку словарных слов в интеллект-картах.
6. Упражнения на составление интеллект-карты словарного слова по памятке:
 - 1) Прочитай слово. Посмотри, как пишется это слово в орфографическом словаре. Запиши слово в центральное звено интеллект-карты.
 - 2) Понимаешь ли ты значение этого слова? Объясни, если не можешь объяснить — загляни в толковый словарь.
 - 3) Подбери однокоренные слова. Обрати внимание на их написание, если сомневаешься, проверь по орфографическому словарю.
 - 4) Что можно сказать про слово (часть речи, грамматические категории)?
 - 5) Составь со словом словосочетания, предложения.
 - 6) Найди загадки, пословицы, стихи с этим словом.
 - 7) Нарисуй слово так, как ты его представляешь.
 - 8) Собери получившуюся информацию в интеллект-карту.

Словарно-орфографическая работа с использованием метода интеллект-карт повышает продуктивность запоминания слов с непроверяемыми орфограммами. Работая с интеллект-картами, развиваются умения, на основе которых формируется навык правописания слов с непроверяемыми орфограммами: видеть орфограмму в слове, осуществлять подбор однокоренных (родственных) слов, составлять словосочетания, осуществлять этимологический и словообразовательный анализ слова, работать с толковым и орфографическим словарём. Проверку сформированности навыка правописания словарных слов также можно проводить графически. Такой вариант учащимся кажется более привлекательным в сравнении с традиционным словарным диктантом (рисунок 1).

Заключение. Логически выстроенная система упражнений с интеллект-картами, благодаря которым обращение к изучаемому слову происходит множество раз, способствует эффективному усвоению написания слов с непроверяемыми орфограммами в начальной школе. В интеллект-карте слово представлено как целостная языковая единица, отражается его лексическое значение, грамматические признаки, произношение, сочетаемость с другими словами. Это, в свою очередь, повышает уровень понимания логических связей между языковыми явлениями, осознанность и произвольность запоминания слов с непроверяемыми написаниями.

Сегодня дождь _____
как из ведра,
Он л _____ётся с
самого утра, а
вчера гуляли
вволю:
в роще, на лугу,
по полю. Так
расщедрилась
природа! Эх,
хороша была _____

Состояние природы в
данном месте в
данное время.

_____ка
_____ушка
_____жий
не _____
_____ный

Что это?

Слова-
родственники

Прогноз _____.
Сообщение о _____.
Стоит _____.
Изменилась _____.
Ветреная _____.
Жаркая _____.

Звук

Пословицы

Дружу со словами

В такую _____ хозяйин и собаку во двор
не выгонит.
Весна да осень – на дню _____ восемь.

погода

а)

шоколадная _____

Шестой день недели –
это _____.

Подземный вид транспорта –
это _____.

Мир, Вселенная – это _____.

1 по значению

2 по рисунку

3 по загадке

4 сравнение

5 по словосочетанию

От стыда стал
красный, как _____

Ушки чуткие торчком,
хвост взлохмаченный крючком,
в дом чужого не пущу,
без хозяина грущу.

Рисунки: ботинки, морковь, капуста

б)

Рисунок 1 — а) упражнение на подбор ключевого слова и дополнение интеллект-карты словарного слова «погода» (2 класс);
б) упражнение на проверку сформированности навыка правописания словарных слов (3 класс)

Список цитируемых источников

1. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Р. Львов. — М. : Просвещение, 1988. — 240 с.
2. Психология младшего школьника : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха.. — Екатеринбург : [б. и.], 2018 — 1 электрон. Опт. Диск (CD-ROM).
3. Бьюзен, Т. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации / Т. Бьюзен, Дж. Г. Вуд ; пер. с англ. О. Ю. Пановой. — М. : Росмэн, 2007. — 326 с.

ПЕВЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДЕТСКОМ ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЕГО УЧАСТНИКОВ

Введение. Процесс социализации тесно связан с личностным развитием и самореализацией ребёнка в творческой деятельности. Певческая деятельность по сути является сплачивающей и организующей, координирующей и развивающей личность. Также она направлена на сохранение межличностных, межгрупповых и других социальных контактов, а также на формирование социокультурной активности, гражданской идентичности и патриотического сознания индивида. Спецификой певческой деятельности в детском хоровом коллективе является сам процесс обучения, где важно понимать возрастные особенности юных участников, не традиционность образовательного процесса в малых группах, сложность подготовки детей к выступлениям. Дети легко входят в творческие коллективы, но процесс дальнейшего развития коллектива как творческой единицы в культурно-массовом процессе зависит от успешности социализации каждого ребёнка. Только специальная работа с каждым ребёнком помогает выявить особенности социализации и её формирования, а также подобрать необходимые методы и приёмы работы.

Основная часть. Социализация — явление, происходящее в течение всей жизни, и каждый человек находится на том или ином этапе данного процесса. Каждый из нас постоянно приобщается к разнообразным ценностям и присваивает себе тот или иной опыт социальных взаимодействий, выполняет различные социальные роли и адаптируется к многообразию проявления социальной реальности. Однако нам интересна та грань социализации, которая может происходить посредством творческого процесса, когда приобщение к социальной среде и присвоение её ценностей происходит при помощи совместного певческого творчества в детском коллективе.

В певческой деятельности в детском хоровом коллективе процесс социализации реализуется практически во всех формах работы. Певческая деятельность наполняется новыми смыслами:

- ориентирует в системе социальных и поликультурных связей, наделяя их личностным смыслом, то есть каждый ребёнок понимает и принимает актуальность коллективного певческого творчества для собственного развития как творческой индивидуальности наделённой многогранным опытом культуротворчества;
- сосредотачивает внимание детей на соподчинении всех форм певческой работы единой цели — социально-творческому развитию личности;
- помогает освоить новые социальные роли и адаптироваться к ним, так происходит углубление понимания себя как гражданина, как личности в коллективе единомышленников, как индивидуальности стремящейся к самореализации.

Важным фактором успешной социализации в певческом коллективе является комплексное образовательное пространство. С точки зрения педагогики искусства оно определяется как коллективно-культурные, нравственно-этические, художественно-эстетические и духовные условия существования и деятельности, оказывающие решающее воздействие на формирование и развитие личности. Постоянно и интенсивно изменяясь под влиянием познавательной художественно-творческой деятельности развивающейся личности, оно изменяет и саму личность.

Искусство пения, прежде всего, определяется развитием его техники, которая является достаточно сложной для детей. Однако коллективное пение невозможно без понимания и приобщения к певческому творчеству при помощи освоения его многообразных техник. Таким образом, реализация социализирующего аспекта в певческой деятельности заключается и в насыщении всех этапов обучения музыкально-интонационной деятельностью, которая предполагает интеграцию её образно-содержательной и технической сторон, формирование «звукообразного смысла» [1, с. 275]. Особенно показательно данный процесс проявлен в ходе подготовки к выступлениям, когда стимулирование певческой музыкально-интонационной деятельности детей «запускает» процесс их социализации средствами данного вида искусства. Дети сплачиваются и актуализируют внутренний потенциал ответственности, долга, развивают социальную отзывчивость и социальные роли исполнителя, патриота, ответственного товарища, компетентного профессионала своего уровня.

Детский возраст требует особого развития певческой и общей музыкальной креативности за счёт сформированных ценностей нравственного, эмоционального, эстетического и когнитивного плана, а также уже раскрытых общекультурных потенциалов каждой личности. На уровне реализации певческой деятельности в детском хоровом коллективе необходима работа, построенная от простого к сложному, от доступного к неизвестному. Ребёнок стремится к постоянному развитию, он ещё не умеет работать над собой в различных условиях педагогического процесса, но стремится повысить свой певческий уровень на каждом занятии. Поэтому особенно актуальными становятся формы, в которых включена соревновательность и игровые моменты, самостоятельное творчество. Социализация как явление в творчестве, конкретно в певческой деятельности в детском хоровом коллективе, объединяет следующие аспекты:

- самомотивированность к певческой деятельности и стимул, формируемый самой личностью, её интересами, творческой инициативностью и самонастроением;
- полисубъектность процесса работы с детьми как форму индивидуально-групповой траектории роста, построенную на тесном взаимодействии с руководителем коллектива и всех его членов, единении духовно-ценностного потенциала и социальной общности каждого участника;
- креативность социального самопроявления в творчестве и коммуникации.

В среде детского хорового коллектива участники не только обучаются, но и взрослеют, обогащают свой опыт личностного знания о мире и отношениях. Для повышения социализирующей эффективности данной среды обучения наиболее актуальным является применение метода фасилитации, где фасилитатор (англ. facilitator — «посредник», человек, управляющий организационными процессами в группе), которым является руководитель коллектива или педагог, для повышения результативности занятий или репетиций, создаёт лёгкую комфортную атмосферу, способствующую непринуждённости, раскрытию и раскрепощению обучаемых, акцентируя внимание на коммуникативных процессах внутри группы, обеспечивая тем самым ускорение процесса обучения и эмоциональный подъём участников творческого процесса (Н. Роджерс, К. Роджерс).

Важным условием социализации посредством певческого творчества в коллективе можно назвать физиологическую целесообразность и полезность выполняемой творческой деятельности. Так, метод дифференцированного отбора и распределения коллектива на группы, с совпадением способностей, мотиваций, ценностей и интересов, является наиболее важным в начале организации творческого процесса. Одним из ключевых методов в процессе занятий и репетиций, как уже было сказано, является фасилитация. А формирование личностной концепции «Я-певец» у каждого участника является эффективным организационным методом в формировании внутри коллектива особой среды, способствующей не только креативности, но и внутренней дисциплине, умения соблюдать систему установленных правил и подчиняться руководителю.

В работах А. М. Новикова отмечена близость процесса социализации в коллективе и рефлексии. Социализация в творческой певческой деятельности — это основа саморефлексии, а рефлексия является процессом, в котором человек познаёт себя по-новому, учится понимать себя и свои поступки, соотнося это с мнением других, с социальными правилами и нормами, ценностями и установками.

Для успешной социализации в коллективе важно выстроить модель, в которой каждый элемент отражает эффективность протекания данного процесса. Так первичное вхождение в коллектив включает знакомство и принятие роли исполнителя, развитие работы коллектива предполагает формирование самооценочной деятельности по итогам каждого акта пения и развитие ролевой идентичности в зависимости от возрастной принадлежности, уровня подготовки и раскрытых способностей. Зрелый коллектив активизирует ролевую принадлежность участников к гражданским позициям патриотизма и личной ответственности, борьбы за общую идею и справедливость. А поступательное взросление и рост певческого коллектива спустя 2—3 года работы обеспечивает в плане социализации социальную идентичность с общими целями, гражданскую позицию и морально-нравственные установки на личностное развитие каждого участника.

Заключение. Сонастрой каждого члена коллектива на социально-воспитательные аспекты исполнения произведений помогает выработать гражданские и патриотические ценности уже на первых этапах совместной работы. Все дети выражают общий порыв в исполнении произведения и приносят в него личные техники экспрессивного погружения, когда при помощи искусства обучаемый вновь проходит через собственные переживания, дойдя до состояния катарсиса. Как только дети в процессе хорового пения получают такого рода эмоциональную разрядку, самореализацию и ощущение новой социально значимой роли, сама певческая деятельность приобретает ещё и личностно формирующий характер, её результаты резко улучшаются. Усиливается желание и заинтересованность в учебном, репетиционном процессе. Дети переходят на уровень самоисследования в певческой деятельности в детском хоровом коллективе, а посредством вхождения в новые художественные роли обогащаются социальные реалии и достигается успех в искусстве.

Список цитируемых источников

1. *Ананьев, Б. Г.* Задачи психологии искусства / Б. Г. Ананьев // Человек: образ и сущность. — 2001. — № 1.

УДК 37625

В. С. Мерзлякова, Л. А. Росинская

Государственное учреждение образования «Детский сад № 64 г. Могилёва», Могилёв, Республика Беларусь

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Введение. Основными направлениями деятельности учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на

уровне дошкольного образования, в 2022/2023 учебном году являются: повышение доступности и вариативности образования с учётом образовательных потребностей воспитанников; обеспечение здоровьесберегающего процесса в учреждениях образования на основе межведомственного взаимодействия; создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей, в том числе, удовлетворение особых образовательных потребностей воспитанников с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР); совершенствование качества образовательного процесса, обеспечение его коррекционной направленности при работе с лицами с ОПФР [1].

Одним из основных направлений модернизации образования является обеспечение государственной гарантии доступности и равных возможностей получения полноценного образования детьми с особенностями психофизического развития, в том числе, и дошкольного образования. Один из показателей готовности ребёнка к успешному обучению — правильная чистая речь. Однако в настоящее время среди детей дошкольного возраста всё более распространённым явлением является нарушение речи. В связи с этим, становится очевидным, что дети с отклонениями в речевом развитии должны быть обеспечены специальными условиями для обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования. Грамотно спланированное организованное обучение и результативность ранней коррекции речевых нарушений полностью зависят от уровня организации коррекционно-педагогической помощи в учреждении дошкольного образования, которое, в свою очередь, включает выработку единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении коррекционно-развивающих задач. В настоящее время во многих учреждениях дошкольного образования организованы пункты коррекционно-педагогической помощи.

Основная часть. При разработке технологии организации работы по сопровождению детей с речевыми нарушениями в условиях учреждения дошкольного образования выделяют три направления деятельности.

Первое — диагностическое. При разработке следует опираться на принципы педагогической диагностики: системности, конкретности, научной обоснованности, последовательности, преемственности, комплексности, сочетания констатирующей и коррекционно-развивающей функций диагностики, оптимизации форм и методов диагностики, прогностичности, доступности методик и процедур. Диагностическое направление заключается в определении тех сторон личности ребёнка с нарушением речи, которые требуют особого внимания.

Второе — коррекционно-развивающее, куда входит разработка интегрированного перспективного коррекционно-педагогического плана работы, построенного на основе комплексной диагностики и составление коррекционно-развивающих занятий с учётом особенностей взаимодействия специалистов и особенностей ребёнка.

Третье — аналитическое. Аналитическая деятельность позволит отследить эффективность коррекционно-развивающей работы при тесном сотрудничестве субъектов коррекционно-педагогического процесса, то есть выделить все положительные и отрицательные стороны этой деятельности, а также отследить динамику развития ребёнка. Будущее ребёнка с нарушением речи во многом определяется качеством профилактической и коррекционно-развивающей работы, своевременностью принятых мер, активностью сотрудничества специалистов.

Существует широкий спектр возможностей совершенствования потенциала коррекционно-развивающей работы с детьми в учреждении дошкольного образования. В связи с этим можно рассмотреть коррекционно-развивающую работу с детьми дошкольного возраста в виде алгоритма с разбивкой на ряд этапов, реализуемых в определенной последовательности.

Организационный этап: психолого-педагогическое и коррекционное обследование детей с нарушениями речи с целью комплектования групп; проектирование индивидуальной и групповой (подгрупповой) — работа с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения, по программе взаимодействия специалистов учреждения образования и родителей; информирование педагогического коллектива и родителей о содержании коррекционно-педагогической работы с детьми.

Основной этап: устранение отклонений в речевом развитии, психолого-педагогический мониторинг детей, посещающих пункт коррекционно-педагогической помощи в учреждении дошкольного образования; мониторинг качества влияния участников коррекционно-образовательного процесса.

Заключительный этап: оценка качества и устойчивости результатов коррекционно-развивающей работы, определение образовательных перспектив выпускников пункта коррекционно-педагогической помощи; оценка успехов в совместной деятельности субъектов коррекционно-развивающей работы.

Итак, участниками коррекционно-развивающего процесса, а именно субъектами коррекционно-педагогического процесса в учреждении дошкольного образования, выступают: администрация учреждения дошкольного образования в лице заведующего и заместителя заведующего по основной деятельности; учитель-дефектолог в лице главного организатора и координатора коррекционно-педагогических влияний в учреждении; узкие специалисты в лице педагога-психолога, руководителя физического воспитания, музыкального руководителя; медицинские работники; воспитатели дошкольного образования и родители детей, имеющих отклонения в речевом развитии.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме, в организации коррекционно-педагогического процесса в учреждении дошкольного образования в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи можно выделить ряд основных направлений: организационно-методическое, диагностическое, консультативное, профилактическое, коррекционно-развивающее и аналитическое. Игнорирование

хотя бы одного из них неизбежно приводит к дефицитности других и снижению качества коррекционной работы с воспитанниками в целом.

Заключение. Основные направления деятельности субъектов коррекционно-педагогического процесса в учреждении дошкольного образования в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи показывают нам основной алгоритм деятельности участников коррекционно-педагогического процесса по данной проблеме в целях оптимизации процесса оказания коррекционно-педагогической помощи воспитанникам с речевыми нарушениями, повышения уровня их речевого развития, а также повышения уровня психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей в данном направлении.

Список цитируемых источников

1. Об организации в 2022 / 2023 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью : инстр.-методич. письмо Мин-ва образования Респ. Беларусь // Пралеска. — 2022. — № 9. — С. 27—54.

УДК 159.9.07

Н. Г. Попрядухина

Орский гуманитарно-технологический институт, Орск, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Процесс модернизации современной системы образования непрерывно связан с развитием информационных технологий и средств телекоммуникаций. Данный факт связан, прежде всего, с информатизацией современного общества, в котором приоритетной ценностью стало владение и умелое использование информационных ресурсов. Безусловно, этот процесс напрямую отразился на постановке новых задач современной системы образования, ориентированных на разработку психолого-педагогических мероприятий по формированию и совершенствованию оптимальных личностных качеств, необходимых человеку для адаптации в современном обществе. Для современной начальной школы основной целью выступает процесс создания оптимальных психолого-педагогических условий для диагностики и развития особенностей развития каждого обучающегося, способного адаптироваться к условиям современной жизни. Информатизация современного образования представляет собой вариант решения ряда последовательных задач: техническое оснащение образовательного процесса, создание новых дидактических основ для организации процесса обучения, а также разработка новых технологий обучения [1, с. 34].

Основная часть. К развитию речи обучающихся младшего школьного возраста в рамках преподавания учебных программ предъявляются довольно высокие требования. Процесс речевого развития младшего школьника — сложнейшая задача современной психолого-педагогической науки. Трудность данного процесса состоит в том, что развитие человеческой речи связано не с каким-то одним курсом лингвистики, а со многими школьными предметами: литературой, математикой, историей, русским и иностранным языком, которые служат задачам речевого развития учащихся.

Речевая деятельность требует от младшего школьника широкого диапазона реальности, детального её восприятия, что возможно только при высоком развитии у ребёнка ума и речи.

Проблема речевого развития младших школьников является одной из самых актуальных проблем современной психолого-педагогической науки. Однако в данный период развития общества наиболее сильное влияние на развитие речевой деятельности оказываются компьютерными технологиями, которые обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, проникают во многие части деятельности человека, образуя всеобъемлющий информационный простор.

Процесс компьютеризации образования сопровождается важными изменениями в теории педагогики и практике учебно-воспитательного процесса. Поэтому необходимо вносить дополнения в содержание технологий обучения, которые должны быть соразмерны техническим современным возможностям, способствовать введению ребёнка в информационный социум. Компьютерные технологии должны стать одной из важных частей целого образовательного процесса, значительно повысить его эффективность.

Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет сделать любой урок более информативным, содержательным, ярким, по-настоящему современным.

Основные достоинства ИКТ, на наш взгляд, в следующем: позволяют активизировать внимание, разнообразить формы работы, деятельность учащихся, повышают потенциал креативности личности.

ИКТ интенсифицируют процесс обучения: увеличивают долю самостоятельной работы учащихся, повышают ритм обучения, позволяют углубить степень отработки практических навыков и умений, вести дифференцированную работу с каждым учеником, проверить, как хорошо все учащиеся усвоили теорию [1, с. 36].

Доказано, что процесс применения ИКТ благоприятно отражается на результатах развития речевой деятельности учащихся младшего школьного возраста. Мотивируется это тем, что они помогают совершенствованию умений на практике и навыков, позволяют результативно организовать самостоятельную работу и повышают интерес к учебным предметам, активизируют познавательную деятельность учащихся, индивидуализируют процесс обучения, осовременивают урок [2, с. 76].

Необходимо отметить, что при организации учебно-воспитательного процесса младших школьников, применение ИКТ в начальной школе осуществляется по нескольким направлениям, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Например, как банк справочного материала, средство управления учением ученика, динамическое средство условной наглядности, средство организации проблемной ситуации, способствующее исследовательской работе учащихся. Компьютерные технологии способствуют научной организации труда ученика и учителя, самостоятельной исследовательской работе учеников для подготовки к уроку, научно-практическим конференциям, семинарам [3, с. 28].

Применение компьютерных технологий в процессе организации учебного процесса, позволяет выполнять различные функции для ученика: обучать и предоставлять новую информацию, служить рабочим инструментом, выступать объектом обучения, сотрудничающего коллектива, игровой среды. Среди функций, которые компьютер может предоставить педагогу, выделяются: источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу), наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникаций), индивидуальное информационное пространство, тренажер, средство диагностики и контроля.

Отмечается, что применение ИКТ позволяет решать специальные практические задачи, в том числе, направленные на развитие письменной речи: формирование прочных орфографических и пунктуационных умений и навыков, обогащение словарного запаса, овладение нормами литературного языка, знание лингвистических и литературоведческих терминов, формирование общеучебных умений и навыков.

Также их применение позволяет организовать самостоятельную работу учащихся по формированию основополагающих знаний школьного курса, по коррекции и учёту знаний учащихся используется обучение и тестирование с помощью компьютера [2, с. 22].

Использование ИКТ позволяет формировать ключевые компетенции учащихся, среди которых: интерес учащихся к предмету, успеваемость и качество знаний учащихся, самостоятельное освоение учебного материала учащихся не только на уроках, но и в домашних условиях [3, с. 11].

Для развития письменной речи младших школьников активно используется интерактивная доска и мультимедийный проектор. Использование доски позволяет учитывать возрастные и психологические особенности учащихся разных классов, создавать благоприятный психологический климат на уроке, сохранять интерес детей к предмету, поддерживать условия для самовыражения учащихся [3, с. 23].

В современной школе компьютер становится электронным посредником между учителем и учеником. Его применение позволяет организовать процесс обучения по индивидуальной программе. Ученик, обучающийся за пультом компьютера, может сам выбирать наиболее удобную для него скорость подачи и усвоения материала.

Считается, что электронное тестирование уровня развития письменной речи позволяет выявить не только количественный объём знаний, но и их качественный состав. В текущем контроле используется в основном корректирующая функция, а в промежуточном или итоговом контроле знаний — контролирующая функция, которая даёт чёткое представление о знаниях, навыках и умениях учеников и позволяет оценить степень их подготовленности [2, с. 75].

Необходимо отметить, что имеющийся в базе, готовый набор программ удовлетворяет потребности учителя. Владение ИКТ педагогом на должном уровне, позволяет самостоятельно создавать учебно-методические материалы: учебные видеоролики по курсу «Развитие речи», мультимедийные презентации (программа Microsoft Producer), интерактивные презентации, тесты (программа Adobe Captivate), тесты, кроссворды с использованием интерактивной доски (Hot Potatoes). Для проведения сетевого тестирования, предметных олимпиад педагогами используются специальные компьютерные программы.

Заключение. Таким образом, повсеместное внедрение ИКТ в образовательный процесс помогает активизировать речевую деятельность обучающихся младшего школьного возраста, развить творческие способности, познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, а самое главное — поддерживает интерес к содержанию учебных предметов.

Список цитируемых источников

1. Вислобоков, Н. Ю. Технологии организации интерактивного процесса обучения / Н. Ю. Вислобоков. — СПб. : Пед. общ-во России, 2018. — 300 с.
2. Стариченко, Б. Е. Компьютерные технологии в образовании: инструментальные системы педагогического назначения : учеб. пособие / Б. Е. Стариченко. — Екатеринбург : [б. и.], 2012. — 108 с.
3. Панюкова, С. В. Концепция реализации личностно-ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий / С. В. Панюкова — М. : ИОСО РАО, 2013. — 120 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ ОТ 4 ДО 5 ЛЕТ

Введение. В настоящее время особое значение приобретает формирование у детей дошкольного возраста представлений о музыке. Одним из важнейших видов музыкальной деятельности, способствующих их освоению в дошкольном детстве, является слушание музыки. Это связано с тем, что восприятие музыкальных произведений представляет собой эмоционально-интеллектуальный процесс познания искусства, который чрезвычайно благоприятен для становления предпосылок к эстетическому видению окружающего мира, образованию новых взаимосвязей с системой общечеловеческих ценностей. Именно поэтому чрезвычайно важно актуализировать формирование у детей представлений о музыке, содействуя активизации процесса познания музыкального искусства и окружающего мира на музыкальных занятиях в дошкольном учреждении. Несомненный интерес для нашего исследования представляет изучение проблемы формирования представлений об эмоциональном содержании музыки у детей от 4 до 5 лет в процессе слушания музыки.

Основная часть. Музыкальное восприятие является сложным процессом, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное произведение как художественно-образное отражение действительности. Это обусловлено интонационной природой музыкального искусства, которое характеризуется богатством интонаций, выражающих разнообразные оттенки чувств и переживаний, моделирует жизненные ситуации звуковыми средствами (Б. В. Асафьев, Л. С. Выготский, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Б. М. Теплов, В. Н. Холопова). По своей сути, музыка несёт в своём содержании колоссальный потенциал красоты и «заряжает» процесс художественного познания положительным зарядом эстетических эмоций и переживаний, содействуя обогащению эмоциональной сферы слушателя новыми вилами эстетических переживаний. Слушая музыку, воспринимающий создаёт художественный образ на основе имеющихся у него представлений о сенсорных свойствах музыкального звучания, средствах музыкальной выразительности, используемых для выражения тех или иных эмоций в её содержании. Поэтому, на наш взгляд, в дошкольном возрасте для прочувствования музыки детям необходимо накопление опыта её интонационного восприятия, овладение умениями вслушиваться в её звучание и распределчивать эмоционально-образное содержание. Основой этого процесса в дошкольном возрасте является музыкально-сенсорное развитие ребёнка и обогащение его эмоциональной сферы разными видами эстетических эмоций и переживаний [1].

Кроме этого, одним из условий эффективности формирования представлений об эмоциональном содержании музыки у детей от 4 до 5 лет в процессе слушания является активизация способа художественного познания. Он представляет собой совокупность действий, направленных на эмоциональное погружение ребёнка в красоту и эмоционально-образное освоение объектов и явлений окружающего мира, произведений искусства и предоставляет неисчерпаемые возможности для расширения и обогащения детского опыта (художественного, познавательного и эмоционального и др.) [2, с. 184]. При этом ориентирован на распределчивание, то есть распознавание, расшифровку эмоционально-образного содержания музыки на основе сопереживания посредством перевода художественных образов на язык жизненных аналогий и ощущений, способствующих присвоению в свой опыт новых видов эстетических переживаний [1, с. 9].

Сопереживание представляет собой одну из форм проявления эстетического чувства и выражает эмоциональное отношение к художественному образу, которое обусловлено индивидуальным жизненным опытом слушателя. Его можно интерпретировать как «переживание в образе», являющееся производным от воображения, художественного и эмоционального опыта детей, которое связано с эмоциональным перевоплощением ребёнка в игровой образ [1, с. 8]. В дошкольном возрасте способность к сопереживанию музыке только начинает проявляться и находится на элементарном уровне своего развития. Необходимыми предпосылками её формирования являются развитие у детей способности к эстетическому восприятию, воображения, музыкально-сенсорной культуры, становления умения чувствовать красоту музыкальной интонации.

Исходя из этого, к педагогическим условиям формирования представлений об эмоциональном содержании музыки у детей от 4 до 5 лет мы относим:

- актуализацию обучающих и проблемно-игровых ситуаций, направленных на музыкально-сенсорное развитие и обогащение эмоциональной сферы детей новыми видами эстетических переживаний на основе распределчивания эмоционально-образного содержания музыки;
- разнообразие методов, ориентированных на формирование как представлений о характере музыки, так и способа художественного познания, позволяющего распределчивать эмоциональное содержание музыки в процессе её слушания;
- интеграцию видов художественной деятельности (изобразительной, художественно-речевой, театрализованной, музыкальной), способствующих моделированию музыкального образа на основе сопереживания с помощью разных средств художественной выразительности.

Обучающая ситуация представляет собой игровую форму взаимодействия взрослого с детьми, которая способствует формированию у детей представлений о разном характере музыки: радостном, грустном, нежном, сердитом и т. д. Особую значимость в этом процессе приобретают музыкальные игры, содействующие музыкально-сенсорному развитию дошкольников на основе интонационного восприятия музыки и обогащению их эмоционального мира новыми видами эстетических переживаний. К ним мы относим:

- интонационно-речевые и вокально-инструментальные игры-имитации, направленные на развитие у детей познавательных музыкальных способностей — сенсорных (мелодического, тембрового, динамического компонентов музыкального слуха и чувства ритма), формирование перцептивных действий, необходимых для распрямления эмоционального содержания музыки, выражения к нему личностного отношения;

- пластические игры-моделирования, содействующие усвоению разных эмоций и способов пластических действий (жестов, походов, поз, ритмических и танцевальных элементов), необходимых для создания музыкального образа разного характера;

- музыкальные игры-дизайны, способствующие развитию линейно-цветовых ассоциаций у детей в процессе распрямления эмоционального содержания музыки в процессе её слушания [2].

В работе с детьми мы использовали словесные (рассказ, вопросы); наглядные (мультимедиа презентации, картины, карточки, отображающие эмоции, настроения образа посредством цвета, формы, линии); проблемные (создание проблемно-игровой ситуации); практические (упражнения, художественное экспериментирование и моделирование) методы.

В процессе проведения обучающих и проблемно-игровых ситуаций в работе с детьми для художественного моделирования эмоционального содержания музыки мы использовали интеграцию музыкальной и изобразительной деятельности (слушание музыки и рисование), музыкальной и художественно-речевой деятельности (слушание музыки и интонационное воспроизведение фраз персонажей, отображающих ту или иную эстетическую эмоцию).

Заключение. Таким образом, реализация вышеперечисленных педагогических условий будет содействовать активному сопереживанию и осознанию детьми музыкального содержания как эмоционально-образного отражения действительности, становлению у них способа художественного познания и опыта эстетических переживаний, что позволит познать и непосредственно пережить огромный мир эмоциональных впечатлений, расширить диапазон представлений об эмоциональном содержании музыки.

Список цитируемых источников

1. Никашина, Г. А. Малыш и музыка : метод. пособие для муз. рук. дошко. учреждений / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 192 с.
2. Никашина, Г. А. О художественном познании мира в дошкольном детстве / Г. А. Никашина // Философские, социально-психологические и социально-педагогические аспекты функционирования личности в ситуациях неопределённости : 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.

УДК 37.018.26

Н. В. Топилина

Учреждение образования «Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)», Таганрог, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ЛЮБОВЬ К РОДНОМУ КРАЮ»

Введение. В современном обществе нравственные и гражданские, патриотические и ценностные установки личности играют главную роль в её эффективном функционировании в социуме, бытовой и профессиональной самореализации. Личностные качества, формируемые на основе установок, помогают правильно развить мотивационную, эмоционально-волевую, деятельностьную, духовно-нравственную, поведенческую сферы ребёнка. Именно в школе происходит активное воспитание всех названных сфер и качеств, ребёнок формирует индивидуальную траекторию гражданского и патриотического развития на долгие годы вперед.

Понятие «любовь к родному краю» употребляется часто, но оно достаточно размыто в своей трактовке. Любовь к малой Родине и родным просторам, экологическая ответственность и защита природы, полноценное вхождение в родной этнос и национальная идентификация, трепетное и уважительное отношение к предкам и почитание исторических свершений — всё это грани понятия «любовь к родному краю». Формирование любви к родному краю занимает существенное место среди актуальных проблем современного мира.

Основная часть. Становление любви к родному краю начинается в детстве с самых близких для ребёнка понятий — любви к своей матери, своей семье, истории своей семьи. С расширением представлений

и жизненного опыта у школьника расширяется круг понятий о родном крае. Он охватывает природу, быт, культуру, традиции, ценности. Любовь к родному краю тесно связана с патриотическими и гражданскими чувствами детей. Всё, что даёт представление о родном крае, формирует в сознании ребёнка часть целостного представления о Родине и гражданском долге перед ней.

Развитие обучающегося происходит в процессе понимания преимущественно простых форм, знаний об обществе и природе, выработанных людьми, практических умений и навыков в разных видах трудовой деятельности, способов непосредственно культуротворческой деятельности, а также духовных и социально-ценностных отношений. Такого рода освоение знаний и умений занимает центральное место в формировании любви к родному краю, осуществляющейся, с одной стороны, непосредственно в процессе воспитания в повседневной жизни ребёнка, в его общении со взрослыми, с другой стороны, — в процессе целенаправленного учебно-воспитательного процесса в школе.

Любовь к родному краю, знание его истории, как мы уже отмечали, закладываются в детстве, и в значительной степени зависят от того, как они были заложены в ребятах в школьные годы. Это понятие достаточно широко и включает в себя любовь к родному городу, родной культуре, родной речи. Фундаментом любви к родному краю является любовь к своему дому, к своей семье, к своей школе.

Само понятие «родной край» взаимосвязано с природой, историей и культурой определённой территории. Ю. К. Ефремов обнаружил, что любовь к родному краю определяется как «высоконравственное чувство» [1, с. 18]. В свою очередь, В. А. Ивановский говорил, что: «Чувство любви к родному краю воплощено в служении её интересам, являясь тем самым движущим фактором развития общества» [2, с. 45].

По словам В. Н. Калуцкова, «... формирование любви к родному краю вызывает чувства гражданской ответственности за судьбу Родины, глубокую преданность народу, сочетающуюся с чувством уважения к народу другому» [3, с. 36].

В трудах А. С. Баркова отмечается связь родного края с Отчиной, которая «помогает установить неразрывную связь, единение истории каждого села, города с историей нашей страны, понять причастность к ней каждой семьи и признать своим долгом, честью стать истинным наследником лучших традиций родного края» [4, с. 48].

В работах А. Н. Вырщикова «любовь к своей малой родине является ценностным образованием личности, а бережное отношение к ней определяет установки на формирование патриотизма» [5, с. 52]. Малая родина и родной край — это синонимичные понятия у автора. Также интересны представления Я. А. Коменского о родном крае как «лоне семьи, отчем доме и родовом месте, которое свято для каждого человека и пробуждает гражданские черты любви к Отечеству» [6, с. 154].

Академик Д. С. Лихачёв в своих трудах делал акцент на важности формирования любви к родному краю, городу, к родной речи, к родной культуре и считал это первоочередной задачей школьного процесса воспитания. Первоначально возникает любовь к матери и семье, затем любовь к дому и своему городу (селу), а затем любовь к своему региону и своей стране, своему государству, культуре своей страны и её великой истории. Он подчёркивал, что «постепенно расширяясь, эта любовь к родному краю трансформируется в любовь к своей отчизне — к её истории, её прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству, к человеческой культуре» [7, с. 87].

В работах Р. М. Понтелей говорится о необходимости воспитания любви и уважения к родному краю с самого раннего возраста. Бережное отношение к природе, понимание ценностей своего народа и уважение к истории родных мест формируют устойчивые ориентиры для становления гражданского мировоззрения личности [8, с. 134].

В исследованиях А. Д. Алфёрова отмечена важная роль педагога в формировании любви к родному краю, как особого чувственного восприятия красоты человеческой души и неповторимости природных ландшафтов мест где родился человек [9, с. 156]. По его мнению, ребёнок должен знать историю своего родного края, прочувствовать окружающую природу, для того чтобы он научился понимать и любить свою Родину. Также автор считал, что формирование любви к родному краю является важным и значимым направлением в работе с обучающимися разных возрастных групп. При воспитании детей на событиях, которые связаны с историей родного края, формируется чувство гордости и привязанности к нему.

Психологи не однозначно трактуют понятие «любовь». В частности, «любовь» рассматривается как «высокая степень эмоционально окрашенного положительного отношения, выделяющего его объект среди других и помещающего его в центр жизненных потребностей и интересов субъекта (любовь к матери, детям, родине, музыке и т. д.)» [10, с. 87].

Анализируя работы Э. Фромма мы приходим к выводу, что любовь как психическое свойство всегда связана с работой нервной системы и типом высшей нервной деятельности. Она влияет на характер личности и проявляется в конкретном способе поведения и типе адаптации к среде. Любовь к родному краю — это привязанность к конкретным местам, причём, заложенная генетически и определяющая определённые типы психических реакций и формы социальных контактов у людей, проживающих на данной местности. Также данный тип любви позволяет говорить о самой быстрой и положительной адаптации именно к тем местам, которые для нас являются исконно родовыми. Они нам подходят как физически для оптимального существования, так и социально для плодотворного устройства всех социальных отношений.

Любовь к родному краю, по мнению В. А. Кольцова, определяет поступательное развитие особенностей психологического склада людей, их менталитета и смысловых ориентаций, например, установок на подлинный коллективизм, трудолюбие и трудовую самоотдачу в конкретных видах деятельности, здоровый конформизм и толерантность. Всё что связано с родным краем и малой родиной является частью патриотического сознания, в котором данные категории вычлениют «базовые общественно-психологические состояния, характерные для конкретной национально-культурной общности людей, их доминантные чувства, эмоции, умонастроения, амбиции и приоритеты, общественные настроения, отношение к природе и наследию прошлого, исторический опыт и связь поколений» [11, с. 215].

Заключение. Формирование чувства любви к родному краю является необходимой составляющей патриотического воспитания в целом. Также чувство любви к родному краю является немаловажным фактором воспитания любви к Родине. Дети, вне зависимости от места их проживания, своё чувство любви к Родине связывают с местами, где они живут, с местами, где они родились и выросли. Основная задача учителя — углубить это чувство, расширить круг представлений о родном крае, дать как можно больше исторических сведений, показывая то, что чтут окружающие его люди. Без знания своих традиций своего народа, своих корней, невозможно воспитать человека, который любит своих родителей, свой дом, свою страну, а также с уважением относящегося к другим народам. Школьники должны получать эти знания, и чем содержательнее и ярче будут эти знания о родном крае, полученные в результате обучения и воспитания, тем действеннее они скажутся в формировании любви к родному краю, в формировании интереса к его истории, интереса к судьбам земляков, а значит и в формировании чувства глубокого уважения к их традициям.

Список цитируемых источников

1. Ефремов, Ю. К. Патриотическое воспитание школьников / Ю. К. Ефремов // Воспитание школьников. — 2010. — № 8. — С. 17—20.
2. Ивановский, В. А. Занимательное краеведение / В. А. Ивановский. — М.: Педагогика, 2013 — 147 с.
3. Калущков, В. Н. География России : учебник и практикум для прикладного бакалавриата / В. Н. Калущков. — Люберцы : Юрайт, 2016. — 324 с.
4. Барков, А. С. Университетская география и средняя школа / А. С. Барков. — М.: ЭКСМО, 2003. — 275 с.
5. Вырщиков, А. Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе : моногр. / А. Н. Вырщиков. — Волгоград : Авторское перо, 2006. — 172 с.
6. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 томах / Я. А. Коменский. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 264 с.
7. Лихачёв, Д. С. Школа на Васильевском : кн. для учителя / Д. С. Лихачёв. — М.: Просвещение, 2011 — 187 с.
8. Понтелей, Р. М. Как воспитать у детей народные ценности / Р. М. Понтелей. — М.: Просвещение, 1993. — 213 с.
9. Алфёров, А. Д. Психология развития школьника : учеб. пособие по психологии / А. Д. Алфёров. — Р/на-Дону : Феникс, 2006. — 278 с.
10. Петровский, А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. — М.: Академия, 2009. — 496 с.
11. Луховицкий, А. В. Патриотическое воспитание: задачи, содержание, акценты / А. В. Луховицкий // Народное образование, 2009. — № 7. — С. 202—217.

УДК 37.018.26

И. И. Топилина

Учреждение образования «Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)», Таганрог, Российская Федерация

СЕМЕЙНО-НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ

Введение. Современная государственная политика России всецело ориентирована на духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина. В содержании воспитания духовно-нравственное развитие определяется в соответствии с основными национальными ценностями с учётом специфики идеалов, объединяющих общество и передающихся от поколения к поколению [1 с. 29—36]. Не менее важна роль семьи в развитии и формировании нравственных и духовных основ личности. Семейные ценности и традиции, устои и правила жизни создают важнейшую воспитательную среду для развития человека и его поведения, социальных установок и ценностных ориентаций. Так возникает понимание семейно-нравственного воспитания как важного этапа для каждой личности, основы всего дальнейшего жизненного сценария человека и его приоритета в самореализации как активного субъекта социальной действительности в России [2 с. 44].

Весомый вклад в теоретический анализ проблем семейно-нравственного воспитания учащихся внесли отечественные философы и педагоги Н. А. Бердяев, В. Г. Белинский, С. Н. Булгаков, Г. Гачев, А. Н. Герцен, Л. Н. Гумилёв, И. А. Ильин, Л. Ф. Каптерев, Е. И. Рерих, В. С. Соловьёв, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский.

Долгое время «духовность» и «нравственность» как категории воспитания были размыты и отличались неопределённостью. Стандарты воспитания прописывали ценности и развитие личности как некие направления общего становления важных качеств, таких как доброта и понимание, терпимость и эмпатия. Современная трактовка духовно-нравственных качеств наделяет их личностными свойствами, придаёт им

индивидуальные черты и выстраивает траекторию, актуальную для конкретного обучающегося и его развития в данном направлении.

Основная часть. В наши дни педагоги вносят семейно-нравственное воспитание в общий воспитательный процесс младших школьников, так как семья не может быть отделена в воспитательном процессе от школьных форм воспитательной работы. В начальной школе всегда используются методы мотивации и личного примера, ответственного поручения и личностно направленного стимулирования — всецело подталкивающие ребёнка к положительному внутреннему отношению и собственному стремлению к моральному развитию. В свою очередь, в семье применяются методы семейной ответственности и уважения к старшим, личностной ценностной деятельности в процессе групповой работы и копирования положительного поведенческо-ролевого опыта взаимодействий, которые также мотивируют младшего школьника к самоизменению и формированию новых форм социальной рефлексии.

Нравственность формируется посредством нравственной мотивации деятельности и определённого поведения. Справедливо отметить, что методы морали — это методы нравственного воспитания. В семейно-нравственном воспитании они наполняются новыми смыслами:

- быть добрым и ответственным — это значит любить свою семью, свою малую родину и быть готовым к деятельности во благо своей страны;

- быть честным и законопослушным — это значит слушаться родителей и следовать семейным традициям, основанным на правилах поведения, выработанных русским народом в течение долгих веков развития национальной идентичности;

- быть культурным и гуманным — это значит придерживаться внутренних семейных правил жизнедеятельности и поведения, а также развивать в себе понимание доброжелательного соседства с другими людьми, понимания культуры своего народа и возвращение на её основе национальных ценностей.

В традиционном нравственном воспитании прививаются нормы и правила, которые жёстко контролируются и при отсутствии понимания со стороны обучающихся применяются методы «угрозы» и «наказания».

В семейно-нравственном воспитании мы сталкиваемся с «мягким» направлением ребёнка к самоизменению (пример и опыт в процессе рассказов о предках, совместный труд как форма контроля и отдыха с увлеченным развитием интереса, вовлечение в коллективные формы труда и досуга для развития самоидентичности к своему роду, своему народу и их традициям) [3].

Сочетания воспитательных воздействий семьи и школы приводит нас к необходимости внедрения внутреннего контроля за интеллектуальными, моторными, эмоциональными полями активности ребёнка. В зависимости от имеющейся мотивации, необходимость подчиняться знаниям старших и формировать собственный «багаж» духовно-нравственных ценностей формируется разный уровень самооценки личности ребёнка, на основе которой возможно успешное саморазвитие и индивидуальное самовоспитание.

Так мы подходим к необходимости максимально долгой работы учителя с младшим школьником и весьма увлекательной, продуктивной деятельности семьи в отношении духовно-нравственного развития ребёнка, что приводит нас к выводу о необходимости объединения усилий и формирования семейно-нравственной среды учебно-воспитательного взаимодействия для совместной работы семьи и школы в направлении эффективного семейно-нравственного воспитания.

Любое взаимодействие, направленное на личностное совершенствование, связано с формированием ценностей — целей, которые являются одновременно и образовательными, и воспитательными; в них объединены концептуально-методологические основания аксиологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов [4]. Такая методологическая ориентация формирует все аспекты совместной педагогической деятельности в начальной школе. В их числе развивающая образовательная среда, создание которой рассматривается как интегративный результат реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования.

На основе изученных источников мы рассмотрели формирование творческой воспитательной среды урока музыки в начальной школе, которая, по сути, всегда является развивающей и формирующей эстетическую культуру личности. Основная роль в формировании творческой воспитательной среды отводится музыкальному искусству и художественному воспитанию.

Музыкальная педагогика, занимает промежуточное место между «чистым» музыкальным искусством и конкретной учебно-воспитательной работой в начальной школе по формированию музыкальной творческой среды, в которой активно формируются эстетические и семейно-нравственные ценности. Именно музыкальная педагогика определяет инструментарий, обосновывает возможности и целесообразность включения в учебно-воспитательный процесс закономерностей и категорий музыкальной воспитательной деятельности.

Музыкальная творческая воспитательная среда урока целенаправленно формирует личность ребёнка путём воздействия музыки на внутренние качества, установки и нравственные ценности. В процессе формирования данной среды обязательно необходимо учитывать семейно-нравственные аспекты воспитания как важные для индивидуального развития и максимально значимые для каждого младшего школьника. В процессе формирования музыкальной творческой воспитательной среды урока музыки происходит развитие:

- в эмоциональной сфере — от индивидуальных реакций на простые музыкальные образы до выраженных и разнообразных эмоциональных проявлений в ходе сложной творческой деятельности;

– в чувственно-рефлексивной сфере — от отдельных различий музыкальных приёмов до осознанного и активного применения многообразия видов музыкальной деятельности в собственном творческом процессе;

– в сфере отношений и интересов — от неустойчивого увлечения до проявленного интереса, от формирующейся потребности в музыкальной деятельности к эстетическому вкусу;

– в сфере деятельности — от подражания к самобытности творческого проявления в музыкальной деятельности.

Роль музыкального искусства в начальной школе, как формы воспитания семейно-нравственных качеств в отечественной педагогике, понимается как процесс передачи ценностно-семейного и общественно-исторического опыта творческой и социально-значимой деятельности с целью подготовки ребёнка к предстоящим трудовым процессам самореализации в различных сферах. Ребёнок усваивает способы музыкальной творческой деятельности и этим всесторонне обогащает свою личность [5]. С помощью искусства он как бы входит внутрь жизни, отражённой в свете определённого мировоззрения. При этом, важно то, что переживание музыкального образа создаёт определённое отношение к нему, формирует моральные оценки, имеющие гораздо большую силу, чем оценки просто сообщаемые и усваиваемые. Музыкальное воспитание тесно переплетается с семейно-нравственным воспитанием в аспектах мировоззрения и культуротворчества, социальной практики и мотивации к личностному росту.

Заключение. На основах теоретических идей воспитания средой, содержащихся в работах Н. И. Иорданского, Э. Нигермайера, Л. Порше, В. Н. Шульгина мы пришли к выводу о связи личности младшего школьника с музыкально-эстетической деятельностью и семейно-нравственными аспектами воспитания посредством взаимодействия со средой, ценностями, культурой, природой, социокультурной сферой. Музыкальная творческая воспитательная среда урока музыки представляется нам как часть специально организованного, социокультурного, образовательного пространства, в котором осуществляется процесс трансформации спонтанных музыкальных потребностей младшего школьника, идущих из семейно-нравственных качеств личности, в побудительный мотив к эстетическому, музыкальному, творческому развитию с последующим формированием универсальных качеств личности для освоения различных областей познания и творческой самореализации.

Список цитируемых источников

1. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностного ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29—36.
2. Воронина, Е. В. Воспитание семейно-нравственных ценностей у школьников / Е. В. Воронина // Вестник ИГПИ им. П. П. Ершова. — 2012. — № 5. — С. 43—45.
3. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т. А. Куликова. — М. : Академия, 2000. — 232 с.
4. Акутина, С. П. К проблеме классификации семейных духовно-нравственных ценностей / С. П. Акутина // Извест. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2009. — № 94. — С. 9—15.
5. Трунина, О. К. Формирование представления о семейных ценностях на уроках искусства / О. К. Трунина // Вестн. ПСТГУ : Сер. 4. Педагогика. Психология. — М., 2015. — № 2. — С. 98—105.

УДК 355.233.231.1

Т. П. Ульдинович

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

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «БЕЛАРУСКАЯ МОВА»

Введение. Проблема организации и осуществления патриотического воспитания подрастающего поколения приобретает особую актуальность в современных условиях развития общества, что обусловлено повышением значимости патриотизма как национальной идеи для государства, общества и каждого человека в целом. О важности патриотического воспитания в учреждениях образования говорил Президент Республики Беларусь — Александр Григорьевич Лукашенко. Так, в Послании Президента от 31 марта 2023 отмечается, что «... система образования устремлена в будущее <...> и она должна быть направлена на сохранение преемственности традиционных ценностей. Главная в них — любовь к своей Родине» [1].

Основная часть. Проблема патриотического воспитания младших школьников в современных реалиях общественно-политической жизни является одной из ключевых современной воспитательной системы. От степени эффективности её решения во многом зависит реформирование всего учебно-воспитательного процесса учреждений образования.

С целью изучения отношения педагогов к изучаемой нами проблеме, нами была проведена исследовательская беседа, в которой приняло участие 15 человек. Нам удалось убедиться в том, что патриотическое

воспитание имеет огромное значение в воспитательной системе, но, несмотря на это, целенаправленная диагностика патриотической составляющей личности не осуществляется. В ходе беседы нам также удалось установить, что под патриотизмом педагоги подразумевают «любовь к своей Родине» (77 %) и «верность Родине» (38 %). По мнению педагогов, наибольшим воспитательным потенциалом обладают такие учебные предметы как белорусский язык и литература (46 %) и история Беларуси (54 %). При этом следует отметить, что в качестве наиболее эффективных форм и методов работы по формированию патриотизма на учебном занятии педагоги выделили следующие: упоминание исторических фактов, прослушивание музыкальных композиций белорусских композиторов, посещение музеев, виртуальные экскурсии, инсценировки и встречи с выдающимися людьми. В качестве основного критерия для отбора тематики мероприятий учителя называли памятные даты.

В результате проведения беседы мы убедились в том, что патриотическое воспитание является одной из основных задач учебно-воспитательного процесса. Но, из-за недостатка методической базы, зачастую патриотическое воспитание сводится лишь к теоретическому, сухому сообщению информации, что не вызывает интереса у детей.

Для определения потенциала содержания учебного предмета «Беларуская мова» как средства патриотического воспитания нами было проанализировано содержание учебного пособия «Беларуская мова» для 1 класса для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. В ходе анализа мы обращали внимание на возможность соотнесения темы с выделяемыми направлениями патриотического воспитания: *историко-краеведческим и экскурсионным* (познание историко-культурных корней на уровне чувственного опыта), *гражданско-патриотическим* (формирование национального самосознания и гражданского долга), *литературно-музыкальным и художественным* (формирование потребности в общении с искусством), *физкультурно-оздоровительным* (организация подвижной деятельности с опорой на национальные элементы), *экологическим* (формирование потребности в общении и защите природы).

Нами были получены следующие результаты анализа учебного пособия, представленные в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Результаты анализа учебного пособия

Выделяемое направление	Тема	Итого	Процентное соотношение
Историко-краеведческое и экскурсионное	«Гонар Беларусі», «Славутыя землі», «Памятныя мясціны», «У родным горадзе (вёсцы)»	4	13 %
Гражданско-патриотическое	«Сімвалы Беларусі», «Мая краіна»	2	7 %
Литературно-музыкальное и художественное	«Святы на Беларусі», «Поры года і занятак людзей»	2	7 %
Физкультурно-оздоровительное и туристическое	«Гуляем разам»	1	3 %
Экологическое	«Я і раслінны свет», «Я і жывёльны свет», «Наша наваколле»	3	10 %

Результаты анализа свидетельствуют о том, что удельный вес уроков, тематика которых имеет непосредственную связь с выделяемыми направлениями патриотического воспитания, невелик. Больше всего выделяется соотнесений с историко-краеведческим и экскурсионным направлениями патриотического воспитания. Следует отметить, что в процессе анализа учебно-методического аппарата учебного пособия мы обращали внимание не только на тематику занятия, но и на воспитательный потенциал и содержательное наполнение данного урока, и, исходя из этого, делали вывод о соотнесении темы с конкретным направлением патриотического воспитания согласно классификации А. К. Быкова.

Исходя из вышесказанного, нам представилось интересным узнать об уровне сформированности патриотизма у младших школьников. В исследовании приняло участие 60 обучающихся в возрасте 6—7 лет. В качестве основного метода получения информации нами был выбран метод тестирования с элементами беседы. При проведении диагностики нами использовалась стандартизированная методика А. В. Основина «Патриотизм — это...», позволяющая выявить уровень сформированности патриотизма в исследуемой группе.

В результате интерпретации данных нами было установлено, что 44 % испытуемых имеют начальный уровень сформированности патриотизма, 47 % — средний и 9 % — высокий, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Следует отметить, что у 66 % обучающихся, имеющих средний уровень патриотической воспитанности, значения находятся в пределах нижнего порогового значения, граничащего с начальным уровнем. Такая же тенденция прослеживается и у 60 % обучающихся, имеющих высокий уровень патриотической воспитанности.

Полученные результаты дают возможность судить о том, что не у всех испытуемых на достаточном уровне сформированы патриотические качества личности. Для того чтобы обеспечить целенаправленность и систематичность воспитательной деятельности при изучении учебного предмета «Беларуская мова» нами была разработана методическая модель патриотического воспитания младших школьников в учебной

деятельности. Теоретико-методологическими основаниями разработанной модели являются системно-деятельностный, аксиологический, культурологический и политико-психологический подходы. При разработке модели мы руководствовались следующими положениями: применение разнообразных форм работы, целостный характер воспитания, деятельностный характер взаимодействия. В результате апробации модели патриотического воспитания нам удалось повысить уровень сформированности патриотизма в экспериментальной группе: произошло увеличение количества обучающихся, для которых характерен высокий уровень сформированности патриотизма (с 9 % до 11 %), в то время, когда в контрольной группе результаты остались прежними.

Таким образом, разработанная нами модель патриотического воспитания младших школьников даёт возможности для формирования патриотизма в системе посредством вовлечения обучающихся в разнообразные формы работы, реализуемые через описанные ранее направления патриотического воспитания. Модель позволяет осуществлять патриотическое воспитание планомерно и системно, воздействуя на все составляющие личности ребёнка: эмоциональную, чувственную, волевую и деятельностную.

Заключение. Проведённое нами исследование показало, что педагоги крайне редко прибегают к целенаправленной диагностике степени сформированности патриотизма у младших школьников. Среди причин, которые препятствуют организации целенаправленной работы по патриотическому воспитанию, выделяется отсутствие учебно-методического сопровождения и рекомендаций, а также целостной программы патриотического воспитания младших школьников в учебной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Послание Президента белорусскому народу и Национальному собранию от 31 марта 2023 года // Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.president.gov.by. — Дата доступа: 23.04.2023.

УДК 375.5

Н. О. Хамзаева, С. В. Кондратюк

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

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О КОМНАТНЫХ РАСТЕНИЯХ В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ

Введение. Ознакомление детей дошкольного возраста с природой является важным компонентом организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Значимым моментом является формирование системы представлений о природном окружении ребёнка, взаимосвязях в живой и неживой природе, среды обитания. Явления и объекты природы привлекают детей красотой, яркостью красок, разнообразием. Наблюдая за ними, ребёнок обогащает свой чувственный опыт, на котором и основывается его дальнейшее творчество. Чем глубже ребёнок познаёт таинства окружающего мира, тем больше у него возникает вопросов. Задача взрослого создать условия, обеспечивающие удовлетворение познавательных интересов, наблюдений за объектами природы.

Дошкольный возраст является начальным этапом формирования личности человека, его ценностного отношения к окружающему миру. В этот период закладывается позитивное отношение к природе, себе и окружающим людям. В этот период закладываются основы личности, в том числе развивается эмоционально-ценностное отношение к живым объектам, формируются основы нравственно-экологического сознания, которые проявляются во понимании взаимосвязи человека и природы. Учреждения дошкольного образования выступают первым звеном системы непрерывного экологического воспитания подрастающего поколения. В процессе экологического воспитания детей дошкольного возраста, закладываются основы экологической культуры личности, что является частью духовной культуры, когнитивным компонентом которой выступают представления детей о природе и их экологическая направленность, умение использовать их в реальной жизни, в поведении, в разнообразной деятельности (в играх, в труде, повседневной жизни).

Основная часть. Эффективность экологического воспитания дошкольников целиком зависит как от создания и правильного использования развивающей экологической среды, так и от системы педагогического взаимодействия педагога с детьми. Целью которого является формирование гуманного отношения ко всему живому, понимания, значимости природных объектов для жизнедеятельности человека.

Экологизация среды в учреждении дошкольного образования и группе обеспечивается различными экологическими пространствами. Одним из таких пространств является уголок природы. Содержание, которого представлено комнатными растениями. Значение комнатных растений определяется не только их эстетическим, гигиеническим потенциалом, но и воспитательными возможностями. Комнатные растения положительно влияют на настроение, создают психологически благоприятную среду, придают помещению

своеобразный комфорт, обеспечивают познавательную активность детей, формируют представления о разнообразии, свойствах растений.

Выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение наблюдению, как методу воспитания детей. Я. А. Коменский наблюдения в природе определяет, как источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. К. Д. Ушинский был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им всё доступное и полезное для умственного и словесного развития.

Экологические представления о комнатных растениях выступают основой определённого отношения к природе, экологически грамотного и безопасного поведения, активной позиции, познавательного опыта в целом. М. М. Марковская определила объём представлений о комнатных растениях, которые могут быть сформированы у детей дошкольного возраста: «дети должны знать название нескольких растений, называть их части (стебель, ветки, листья, цветы), уметь более точно и подробно описывать [1].

Экологические представления становятся основой экологического воспитания, которое тесно связано с развитием эмоций ребёнка, умением сочувствовать, удивляться, заботиться о живых организмах, умением видеть красоту окружающего мира. Формирование представлений, по мнению Л. С. Выготского, возможно только в процессе активной деятельности, которым является игра, элементарный труд, детское экспериментирование. Согласно точке зрения С. Н. Николаевой, наблюдения в природе выступают условием активного взаимодействия с окружающим миром. Всё это позволяет приобрести детям необходимые представления о природном окружении, в том числе, и о комнатных растениях.

Актуальность исследования определила цель работы: разработка и реализации модели формирования представлений у детей младшего дошкольного возраста о комнатных растениях в процессе наблюдений. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Цель констатирующего этапа педагогического эксперимента — выявить уровень представлений детей младшего дошкольного возраста о комнатных растениях. Для выявления полноты представлений, мы использовали индивидуальную беседу с детьми по рассматриванию комнатных растений, дидактические игры «Собери растение, называя его части», «Что перепутал художник?».

Анализ полученных данных позволит установить следующие результаты: высокий уровень показали 20 % детей, средний — 40 %, низкий — 40 %

На формирующем этапе исследования нами была разработана и реализована модель формирования представлений у детей младшего дошкольного возраста о комнатных растениях в процессе наблюдений. Основными компонентами модели были определены: целевой, содержательный, организационный, критериально-оценочный.

Раскроем содержание организационного компонента. Основным методом реализации цели исследования является наблюдение. Нами был разработан цикл наблюдений за комнатными растениями. С детьми были организованы наблюдения за фиалкой, бальзаминоm, геранью, колеусом, цикламеном, фикусом.

Цикл наблюдений включал систему последовательных занятий-наблюдений по следующим этапам:

1. Как называется комнатное растение? Из каких частей состоит.
2. Какие листья у комнатного растения?
3. Как цветок «пьёт воду»?
4. Может ли цветок дышать?
5. Как мы можем цветок помыть?
6. Сравним комнатные растения.
7. Наши друзья — комнатные растения.

По итогам цикла наблюдения была организована продуктивная деятельность. Для закрепления полученных представлений в самостоятельной деятельности детей предлагались дидактические игры «Собери цветок», «Назови растение», «Отгадай по описанию» и др. В процессе организации отдельного наблюдения использовались приёмы, направленные на создание и поддержание интереса детей к деятельности, стимулирования активности и самостоятельности, развития речи: заверши фразу, художественное слово, появление сказочного персонажа, приёмы обследования, ментальные способы фиксации результатов наблюдения.

Заключение. Таким образом, использование модели формирования представлений у детей младшего дошкольного возраста о комнатных растениях в процессе наблюдений будет способствовало формированию полноты, глубины, осознанности природоведческих представлений о комнатных растениях.

Список использованных источников

1. Марковская, М. М. Уголок природы в детском саду : книга для воспитателя детского сада / М. М. Марковская. — М. : Просвещение, 1989 // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: sheba.spb.ru/za/ugolok-prirody-1989.htm. — Дата доступа: 29.04.2023.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗНООБРАЗНЫХ ФОРМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современных условиях всё чаще поднимается вопрос о патриотическом воспитании детей дошкольного возраста, воспитании любви к родному краю. Интерес к проблеме патриотического воспитания детей в нашей стране вызван тем, что для белорусов чрезвычайно остро стоят вопросы национального самоопределения, почтения к родному языку, своему народу, культуре, истории и традициям. Поэтому патриотическое воспитание в современной социокультурной ситуации развития общества выступает одним из главных направлений работы с подрастающим поколением.

Согласно Н. В. Алёшиной — патриотизм, как общественное чувство, содержанием которого, является любовь к Родине и готовность подчинить свои личные интересы её интересам [1]. Патриотизм включает в себя следующие компоненты: любовь к Родине, стремление защищать её, оберегать и приумножать её богатства и достижения, уважение к родному языку, привязанность к местам, где родился и вырос человек, стремление защитить свою честь и достоинство в любой ситуации, стране, гордость за завоевания своей родины, уважение к древним традициям своего народа, стремление сохранить и передать их потомкам.

Дошкольный возраст является первоначальным периодом становления личности, её ценностной направленности в окружающем мире. Дошкольники активны в постижении окружающей среды, поэтому нередко их называют «почемучками». В связи с особенностями возраста у дошкольников появляется потребность и стремление узнать что-то новое, познать природный и предметный мир. Как утверждает Л. Е. Никонova, «важно, как можно раньше разбудить в ребёнке любовь и уважение к семье, дому, родной стране и городу, детскому саду. Перед воспитателями и родителями стоят такие задачи как: учить детей видеть красоту природы, гордиться своей страной, городом и т. д.» [2]. Разнообразные компоненты воспитания патриотизма изучались философами, педагогами, психологами (К. Д. Ушинский, А. М. Радищев, В. Г. Белинский, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, Р. И. Жуковская, С. А. Козлова, Л. Е. Никонova).

На актуальность и необходимость воспитания патриотизма у дошкольников в учреждениях дошкольного образования указывают исследования белорусских и русских учёных (Н. В. Алёшина, Н. Ф. Виноградова, Л. В. Воронцовская, С. А. Козлова, Л. Е. Никонova, Э. Г. Суслова, Н. Ю. Ясева).

Основная часть. Патриотическое воспитание детей — сложный процесс, основанный на развитии нравственных чувств. Учреждения дошкольного образования, являясь начальным звеном в системе образования, призваны формировать у детей первичные представления об окружающем мире, их отношение к действительности, дать им возможность с самых ранних лет почувствовать себя гражданами своей Родины. Как и семья, детский сад является важным социальным институтом воспитания ребёнка, оказывает своё воспитательное воздействие в самый чувствительный период его жизни. Поэтому важно качество воспитательной работы, как для дошкольного учреждения, так и для отдельного воспитателя.

Условием патриотического воспитания является создание тёплой, уютной атмосферы в образовательных отношениях педагог — дети — родители. Каждый день ребёнка в детском саду должен быть наполнен радостью, улыбками, хорошими друзьями, весёлыми играми.

В учреждении дошкольного образования воспитание патриотизма основывается на планомерной и последовательной передаче ребёнку исторического и социального опыта белорусского народа, воспитании уважения к государственным символам страны, интересе дошкольников к социальному миру.

Целевой компонент патриотического воспитания детей дошкольного возраста направлен на формирование начальных представлений о Родине и уважительного отношения к ней, воспитание нравственности, духовности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщение к традициям своего народа и культурным ценностям.

Организационный компонент включает разнообразие форм обучения и воспитания по реализации обозначенных целей и задач патриотического воспитания дошкольников. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, основными формами ознакомления дошкольников с явлениями социальной жизни являются занятия, экскурсии, целевые прогулки, игры-занятия. Ведущей формой ознакомления дошкольников с Родиной является занятие по познанию окружающего мира. Доминирующим методом выступает рассказ воспитателя в форме убеждения, слово воспитателя — средством его выражения. Использование разнообразных приёмов обучения и воспитания, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста, обеспечит результативность взаимодействия воспитателя с детьми в процессе ознакомления их с общественными явлениями. Наиболее эффективными считаются следующие:

- вариативное начало занятий (вопрос, обращение к опыту детей, чтение стихов и т. д.);
- высказывания детей по поводу определённых событий, их оценка;
- употребление различных сравнений и соотнесений: улица города и села, работа рабочих и крестьян, государственные символы разных стран и т. д.;

- игровые приёмы;
- применение продуктов деятельности детей на занятии (рисунков, аппликации, оформленных альбомов);
- использование художественного слова (стихотворений, пословиц);
- творческие задания.

Педагогическая ценность занятий определяется их целесообразностью, целеустремленностью для достижения конкретных целей. Содержание занятия должно быть подчинено ведущей цели — идее, которая выступает стержнем в содержании занятия. Только в этом случае будет соблюдена стройность занятия и достигнута цель патриотического воспитания детей.

Особую роль в решении задач патриотического воспитания детей дошкольного возраста, занимают экскурсии, целевые прогулки. Цель экскурсии — это знакомство с миром, формирование новых знаний путем непосредственных наблюдений за природными, социальными, производственными объектами и явлениями по средствам экскурсионной деятельности дети становятся активными участниками познавательного процесса под непосредственным руководством воспитателя. Согласно точке зрения Н. Ф. Виноградовой, Р. И. Жуковской, С. А. Козловой, значение экскурсий в нравственном плане велико, ведь получение сведения о городе, районе проживания детей, являются одним из способов формирования привязанности к родному месту [3].

По содержанию экскурсии делятся на два вида: природоведческие — в парк, сквер, лес, к реке; экскурсии на сельские объекты — поле, сад, огород. Экскурсии привлекают внимание детей дошкольного возраста, дают возможность под руководством взрослых собирать разнообразные материалы для последующих наблюдений и групповой работы, в углу природы.

Целевые прогулки используются для повышения интереса детей к родной природе, способствуют воспитанию эстетических чувств. Они направлены на ознакомление детей с явлением или объектом природы с целью расширения или объяснения детских впечатлений. Отличительной их особенностью является то, что они недолговременны и имеют специфическое программное содержание. Целевые прогулки проходят в определенное время, по заранее составленному плану. На них используются такие методы как наблюдение за природными объектами и трудом взрослых, дидактические игры, работа с картинками, чтение художественных произведений, рассказов, бесед. В процессе целевых прогулок и экскурсий проводятся игры с природными материалами (песком, листьями, снегом, водой, ветром). Местом проведения целевых прогулок являются ближайшие к учреждению дошкольного образования места (парки, пруды, скверы, бульвары). Целевые экскурсии на социально значимые объекты (в магазин, аптеку, библиотеку, школу, почту, стадион, парк) помогают детям понять принципы функционирования различных учреждений посёлка, города формируют у дошкольников представления о разнообразных потребностях людей и о том, кто и как заботится о жителях своей местности.

В учреждениях дошкольного образования могут организовываться виртуальные познавательные экскурсии в «музеи», «в прошлое», «мир науки и техники», «мастерскую к мастеру», «на выставку», «сказку», «дружим с природой» и другие. Ребята знакомятся с национальным декоративно-прикладным искусством, с народными мастерами, узнают об истории местности, рассматривают фотографии «прошлое и настоящее», семейные альбомы, учатся беречь природу и любоваться её красотой. Свои впечатления дети отражают в продуктивной деятельности: лепке, рисовании, аппликации, конструировании. Условием познавательного интереса к содержанию виртуальной познавательной экскурсии является создание развивающей предметно-пространственной среды, наполненной материалами (картинки, иллюстрации, предметы декоративно-прикладного искусства), отражающими социальную. И культурную жизнь региона, страны.

С внедрением в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, одной из современных эффективных форм организации патриотического воспитания, по нашему мнению, является комплексная форма работы с дошкольниками — игра-путешествие, которая отождествляется с игрой-экскурсией. Игра-экскурсия — занимательный познавательный турнир-викторина, который состоит из нескольких этапов (станций), которые участники игры проходят в определенном порядке. На каждом этапе (станции) участникам игры предлагается набор вопросов и заданий по теме. В игре учувствуют команды (экипажи) по 5—10 человек. Каждая станция должна отличаться от другой. В них должны содержаться разные виды заданий, предусматриваться разные способы их выполнения — коллективные действия, индивидуальные задания, игры, танцы, песни и т. д. [4]. Игра-экскурсия может быть использована для детей любого возраста, поскольку в ней присутствует интересный сюжет. В ней есть возможность «путешествовать» на различных типах транспорта, с маршрутной картой и т. д. В целом, содержание станций расширяет спектр интересов, наполняет его знаниями из различных областей [5]. Увлекательная игра-экскурсия позволяет объединить различные виды деятельности: наблюдение, экспериментирование, продуктивную деятельность, труд, спорт и другое. Целью игры-экскурсии является создание условий для активизации познавательной и исследовательской деятельности обучающихся. Примером может быть игра «Путешествие в мир природы», цель которой — развивать познавательный интерес, экологическое сознание, формировать ценностные ориентации; способствовать пониманию взаимосвязи всех компонентов природы, тесного взаимодействия человека и природы в их эволюции (коэволюции); закреплять навыки экологически грамотного поведения в природе. Для её организации подбирается специальный материал: три комплекта картинок с изображением обитателей (растений, животных) леса, луга, водоема; куклы: Старичок-Лесовичок, дедушка Знай, дед Природовед,

Незнайка; комплекты карточек с изображением растений, растительноядных животных, хищников по количеству участников; фишки, эмблемы.

Заключение. Таким образом, современная педагогика располагает обширным и разнообразным багажом форм патриотического воспитания детей дошкольного возраста, позволяющим обеспечивать эффективную реализацию задач нравственно-патриотического воспитания дошкольников.

Список цитируемых источников

1. Алёшина, Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью / Н. В. Алёшина. — М. : Элизе Трейдинг, 2012.
2. Никонова, Л. Е. Патриотическое воспитание детей среднего дошкольного возраста : пособ. для пед. учр. дошк. образования / Л. Е. Никонова. — Минск : Зорны Верасок, 2015. — 120 с.
3. Виноградова, Н. Ф. Дошкольникам о родной стране : метод. пособие для педаг., работающих с детьми ст. дошк. возраста / Н. Ф. Виноградова. — М. : Просвещение, 2009. — 108 с.
4. Нескучаева, Л. Игра-путешествие как форма развития познавательной активности детей / Л. Нескучаева, И. Пискунова [и др.]. // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 10. — С. 15—20.
5. Воспитание детей в игре : пособие для воспитателей детского сада / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — М. : Мозаика-Синтез, 2006. — 180 с.

УДК 372

В. Л. Чебикова

Государственное учреждение образования «Детский сад № 64 г. Могилёва», Могилёв, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИК

Введение. Формирование творческой личности — одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Перед современными педагогами дошкольного образования стоит задача, «направленная на разностороннее развитие личности ребёнка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями» [1]. Наиболее эффективным средством её решения является изобразительная деятельность детей дошкольного возраста с использованием современных техник.

Дети дошкольного возраста в своём эстетическом развитии проходят путь от элементарного наглядно-чувственного впечатления до создания оригинального образа адекватными изобразительно-выразительными средствами. Для этого необходимо создавать базу для их творчества, а именно, в группе учреждения дошкольного образования должна быть соответствующая возрасту детей методическая литература и наглядный демонстрационный материал, образцы по рисованию, аппликации, раздаточный материал. Особое внимание нужно уделить созданию условий для самостоятельной изобразительной деятельности детей. Учтя, что на формирование образа влияют художественное слово, музыка, необходимо обогатить содержание соответствующих уголков, изготовить дидактические игры, пособия, серии репродукций с картин художников и т. д. Условия должны соответствовать возрасту и способствовать развитию творческих способностей.

Основная часть. Одно из наиболее важных условий успешного развития детского художественного творчества — разнообразие и вариативность работы с воспитанниками в специально организованной деятельности. Важно, чтобы всякий раз воспитатель дошкольного образования создавал новую ситуацию так, чтобы воспитанники, с одной стороны, могли применить усвоенные ранее знания, навыки, умения, с другой — искали новое решение, творческие подходы. Применение современных техник рисования способствует обогащению знаний и представлений воспитанников о предметах и их использовании, материалах, их свойствах, способах применения. Детей дошкольного возраста учат рисовать не только красками, карандашами и фломастерами, но и подкрашенной мыльной водой, свечой. Воспитанники знакомятся с разными способами окрашивания бумаги, в том числе цветным клейстером, методом набрызгивания краски. Они пробуют рисовать ладошками, получать изображения с помощью подручных средств и природного материала. В специально организованной деятельности в процессе использования современных техник изображения воспитанникам предоставляется возможность экспериментировать, что способствует развитию творческого воображения. У них воспитываются нравственно-волевые качества: умение доводить начатое до конца, сосредоточенно и целенаправленно заниматься, преодолевать трудности [2].

Чтобы повысить результативность работы с воспитанниками по изобразительной деятельности с использованием современных техник рисования, поддержать их интерес, стимулировать их творческие способности, можно использовать информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).

Занятия по изобразительной деятельности с использованием современных техник рисования имеют свою специфику. Они должны быть эмоциональными, яркими, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых и видеозаписей. Всё это может обеспечить компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. При этом компьютер должен только дополнять педагога, а не заменять его. ИКТ позволяют повысить заинтересованность воспитанников в процессе познания, значительно облегчить процесс приобретения новых знаний и умений, добиться длительной концентрации внимания дошкольников, более прочного закрепления новых получаемых знаний, сделать учебную деятельность личностно значимой.

С помощью мультимедийных презентаций разучиваются с детьми комплексы зрительных гимнастик, упражнения для снятия зрительного утомления во время занятий.

Основа любой современной презентации — облегчение процесса зрительного восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов. Формы презентации на занятии зависят от содержания занятия и цели, которую ставит педагог. Применение компьютерных слайдовых презентаций в процессе обучения детей имеет следующие достоинства: возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде; возможность демонстрации объектов более доступных для восприятия сохранной сенсорной системе; активизация зрительных функций, глазомерных возможностей воспитанников; компьютерные презентационные слайд-фильмы удобно использовать для вывода информации в виде распечаток крупным шрифтом на принтере в качестве раздаточного материала для занятий с детьми дошкольного возраста; осуществление полисенсорного восприятия материала. Внедрение ИКТ позволяет расширить использование электронных средств обучения, так как они передают информацию быстрее; повысить динамику занятия, что способствует эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества; обеспечивает наглядность, которая способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, что очень важно, учитывая наглядно-образное мышление воспитанников; слайд-шоу и видеофрагменты позволяют показать те моменты из окружающего мира, наблюдение которых вызывает затруднения: например, рост цветка, движение волн. Также можно смоделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя показать и увидеть в повседневной жизни, например, воспроизведение звуков природы, работу транспорта и т. д. [3].

Презентации используются в различных формах организации: на виртуальных экскурсиях, путешествиях; при знакомстве с творчеством художников; при изучении жанров изобразительного искусства; тем по декоративно-прикладному искусству; законов композиции, цветоведения; исследования «Смешивание красок».

После изучения теоретической части с помощью мультимедийных презентаций следует задание и практическая работа. В этой части занятия тоже возможны варианты. Например, показ последовательности работы над рисунком на доске. При использовании компьютерной техники можно наглядно и последовательно показать приёмы изображения на большом экране.

Заключение. В отличие от обычных технических средств обучения ИКТ позволяют не только насытить детей дошкольного возраста большим количеством готовых, строго отобранных соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности. А использование современных техник развивает творческий потенциал детей дошкольного возраста, творческую активность, фантазию, а главное — уверенность в себе.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 29 декабря 2012 г. № 146. [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 23.03.2013, 8/26737. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21326737p&p1=1>. — Дата доступа: 27.04.2023.
2. Бутенко, Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект : моногр. / Н. В. Бутенко. — М. : ВЛАДОС, 2012. — 410 с.
3. Асаева, И. Н. Основные проблемы и направления развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений / И. Н. Асаева // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — № 4. — С. 36—42.

УДК 373.2

Д. И. Ярмолич, Г. А. Никашина

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время для разностороннего развития ребёнка особую значимость приобретает процесс познания музыки. Он благоприятно влияет на формирование в дошкольном детстве представлений об интонационных свойствах её звучания, используемых средствах музыкальной выразительности для выра-

жения эмоционально-образного содержания и других особенностях, содействуя эффективному становлению у детей разнообразных музыкальных способностей и способов действий.

Во многих исследованиях подчёркивается необходимость приобщения дошкольников к культурному музыкальному наследию и важность его познания (В. К. Белобородова, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, И. Л. Дзержинская, Д. Б. Кабалевский, Г. А. Никашина, О. П. Радынова, В. П. Рева, К. В. Тарасова, Б. М. Теплов). Это обусловлено тем, что процесс формирования представлений о музыке предполагает наличие у них багажа элементарных сведений о ней, так как соприкасается с разными видами детской музыкальной деятельности. В частности, в пении у детей формируются представления о голосе, его возможностях, разном характере и жанре песни. В процессе музыкально-ритмических движений дети познают красоту и многообразие движений, их пластичность и выразительность, разные виды музыкальных игр, танцев, хороводов, плясок. Элементарное музицирование способствует становлению представлений о детских музыкальных инструментах, тембре их звучания. В процессе слушания музыки дети познают различную высоту и динамику её звучания, тембровую и регистровую окраску звучания музыкальных инструментов, средства музыкальной выразительности, эмоции, выраженные в музыке. Музыкально-образовательная деятельность направлена на усвоение элементарных сведений о музыке и музыкальной деятельности. При этом формирование представлений о музыкальном искусстве в дошкольном возрасте рассматривается как в контексте процесса познания музыки, так и развития музыкально-эстетического сознания, являющегося основным компонентом структуры музыкальной культуры личности ребёнка. В этой связи проблема формирования представлений о музыке у детей дошкольного возраста характеризуется особой актуальностью и требует исследовательского поиска путей его реализации в учреждении дошкольного образования.

Основная часть. Одним из направлений познания музыкального искусства является формирование у детей дошкольного возраста представлений о детских музыкальных инструментах. Рассмотрим их сущность.

В словаре лингвистических терминов представление трактуется как способ отражения действительности в форме индивидуального целостного остаточного образа, когда-то воспринимавшегося предмета, ситуации, который является одним из свойств мышления человека [1]. С позиции психологии, представление — это «наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путём его воспроизведения в памяти или в воображении [2]. В частности, Б. Г. Ананьев под представлением понимает воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте [3]. Исследователи проблем философии интерпретируют «представление» как чувственно-наглядный обобщенный образ предметов и явлений действительности, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия самих предметов и явлений на органы чувств [4]. Исходя из этого, можно сказать, что, по мнению многих исследователей, основой возникновения представлений является предшествующий опыт личности, обусловленный восприятием тех или иных образов предметов.

Следует отметить, что свойственный дошкольнику этап чувственного познания окружающего мира и искусства способствует формированию у него представлений не только об окружающем мире, но и об искусстве, в частности, музыкальном. В частности, представления о музыке А. А. Евдокимова определяет как процесс мысленного воссоздания конкретных музыкальных образов по памяти в воображении, которые ранее воздействовали на органы чувств в условиях музыкальной деятельности [5]. Это связано с тем, что музыка как один из видов искусства представляет собой способ отражения действительности посредством художественных образов, доступных для непосредственного восприятия. Поэтому возникновение и формирование первоначальных представлений о музыке тесно связано с процессом её восприятия. В нашем случае, с восприятием звучания разных видов детских музыкальных инструментов.

Таким образом, с учётом вышеизложенного, представления о детских музыкальных инструментах являются их наглядно-чувственными образами, представляющими собой репродукции их предыдущего восприятия внешнего вида и звучания. При этом проявляются, как в памяти, так и в воображении, отображая уровень чувственного познания ребёнка.

Формирование представлений о детских музыкальных инструментах предполагает определённую педагогическую стратегию руководства этим процессом в учреждениях дошкольного образования. В этой связи мы определили педагогические условия их формирования на музыкальных занятиях, к которым относятся:

- актуализация обучающих и проблемно-игровых ситуаций в процессе формирования представлений о детских музыкальных инструментах;
- использование словесных, игровых методов, методов экспериментирования, художественного моделирования, направленных на «погружение» детей в мир познания тембров и характера звучания детских музыкальных инструментов;
- создание предметно-развивающей среды, ориентированной на экспериментирование со звуками окружающего мира и художественное моделирование образов посредством применения разных тембров звучания детских музыкальных инструментов.

В процессе проведения обучающих и проблемно-игровых ситуаций мы знакомили детей с разными видами детских музыкальных инструментов посредством использования мультимедиа презентаций, видеопрезентаций. Для этого нами была создана предметно-развивающая среда, включающая видео- и аудиотеку с фонограммами звучания разных объектов и явлений окружающей среды, тембров детских музыкальных инструментов: ударных (барабана, бубна, треугольника); струнных инструментов (гусли, гитара, арфа, цим-

балы); духовых (дудочка, труба, флейта). Кроме этого, особое значение мы придавали созданию проблемно-игровых ситуаций, являющихся «основной структурной единицей образовательного процесса, которые порождали событийность проживания детьми материала на основе необыденности и сказочности сюжетного развития» [6]. Их сущность выражалась в условности предлагаемой проблемы и включении в содержание музыкальной деятельности дошкольников воображаемой игровой ситуации, в которой оказался тот или иной персонаж, в частности, детский музыкальный инструмент. Действия детей в этих ситуациях были направлены на решение проблемно-игровой ситуации посредством как применения сформированных у них представлений о тембре и характере звучания музыкального инструмента, так и поиска разных путей создания новых возможностей его звучания.

Заключение. Таким образом, процесс формирования представлений о детских музыкальных инструментах у детей дошкольного возраста является важным условием обогащения их познавательного опыта и содействует возникновению у них общих представлений об окружающем мире и искусстве.

Список цитируемых источников

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М. : Либроком, 2013. — 576 с.
2. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / сост. общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
3. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 2001. — 279 с.
4. Фролова, И. Т. Философский словарь / И. Т. Фролова. — М. : Совет. энцикл., 1983. — 368 с.
5. Евдокимова, А. А. Психология восприятия музыки: учеб.-методич. пособ. для студентов муз. вузов. / А. А. Евдокимова. — Н. Новгород : ННГК им. М.И. Глинки, 2012. — 36 с.
6. Никашина, Г. А. Проблематизация содержания деятельности как условие опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет / Г. А. Никашина // Педагогическая наука и образование. — № 1 (22), 2018. — Минск : НИО. — С. 89—93.

УДК 551.482(476)

К. В. Василевский, В. Н. Зуев

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

РОЛЬ ЛАНДШАФТОВ ВОДНЫХ ОБЪЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

Ландшафт — конкретная территория, однородная по своему происхождению, истории развития и неделимая по зональным и аazonальным признакам. Ландшафты водных объектов обладают свойствами, способствующими формированию благоприятной экологической ситуации в городе, что обусловлено их высоким видовым и ландшафтным разнообразием. Как правило ландшафт рек, озер редко попадает под преобразование в городах. Развитие зон отдыха на территории водных объектов способствует культурному отдыху жителей и туристов. Развитые рекреационные объекты способствуют к привлечению граждан к отдыху и релаксации на водном объекте, что положительно отражается на физическом здоровье. Также водную артерию можно использовать как транспортную сеть благодаря экологическим водным транспортам [1].

На примере города Столбцы Минской области в статье рассматриваются важнейшие функции ландшафта рек и озер [2].

Экологически устойчивое развитие Столбцов на долгосрочную перспективу требует сохранения водно-зеленого диаметра города и использования реки Неман и Столбцовского водохранилища.

Протяжённость реки Неман в черте города Столбцы составляет 9 км. На берегу реки находится три городских пляжа (рисунок 1).



Рисунок 1 — Городской пляж на реке Неман в г. Столбцы

Рекреационная привлекательность природных и озелененных территорий, приуроченных к р. Неман велика, что обусловлено желанием жителей проводить время у водного объекта. На береговой линии можно расположить еще 3—5 официальных зоны отдыха, которые поспособствуют рекреационному развитию водного объекта. В то же время следует иметь в виду, что высокая привлекательность речной долины провоцирует увеличение рекреационных нагрузок на прибрежные территории, что приводит к деградации природной среды. Эту ситуацию можно исправить за счет применения специальных приемов благоустройства и рациональной организации досуга жителей, перераспределяя потоки отдыхающих и отвлекая их от местообитаний редких видов растений и животных, нуждающихся в особой охране.

В черте города есть городское водохранилище (рисунок 2). В 2022 году оно потерпело серьезные изменения, было очищено от иловых отложений. В центре него создан искусственный островок, на котором расположена зона отдыха. С 2015 года на территории водохранилища есть возможность воспользоваться катамаранами, которые являются экологичным, беззвучным транспортом [2; 3].



Рисунок 2 — Столбцовское водохранилище

В отношении аквальных зон отдыха приоритетным направлением является повышение качества воды в р. Неман, что возможно при реализации комплексного подхода на региональном уровне, т. к. речной сток формируется далеко за пределами города. Необходимо учитывать сбросы всех притоков р. Неман (малых рек и ручьев), а также водовыпуски всей коллекторной сети. Огромный урон состоянию реки наносит загрязненный поверхностный сток с улично-дорожной сети города. Значительная часть существующих сооружений по очистке поверхностного стока технически устарела, часть стока поступает в реку без очистки. Основным направлением в области защиты реки от загрязнения является обеспечение 100 % очистки поверхностного стока с застроенных территорий города.

Также на берегу реки можно проложить пешеходные маршруты. В свою очередь они поспособствуют развитию экотуризма и увеличат количество туристов, прибывающих в город.

В данный момент на пляжи города оказывается колоссальное воздействие, что влечет к проблемам загрязнения и увеличения антропогенной нагрузки на ландшафт водного объекта. В летний сезон пляжи города в сутки посещает 200—250 человек, это данные официальных пляжей. Что касается не официальной деятельности на них незначительно, 50—60 человек в сутки. Но из-за проблем с оборудованностью и пригодность рельефа, ландшафт получает значительные повреждения.

Список цитируемых источников

1. Городская среда: геоэкологические аспекты / В. С. Хомич [и др.]; Нац. акад. наук, Ин-т природопользования. — Минск : Беларуская навука, 2013.
2. Повышение экологической культуры в белорусском обществе [Электронный ресурс] : — Режим доступа: <https://stolbtsy.gov.by/files/EDI-ijul-2015>. — Дата доступа: 06.05.2023.
3. Озеро и пляж в Столбцах: что уже сделано, и когда начнется купальный сезон [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mlyn.by/28062022/ozero-i-plyazh-v-stolbczah-cto-uzhe-sdelano-i-kogda-nachnetsya-kupalnyj-sezon/>. — Дата доступа: 06.05.2023.

УДК 551.482(476)

Е. С. Верес, В. Н. Зуев

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

ИСТОЧНИКИ ЗАГРЯЗНЕНИЯ РЕКИ ИПУТЬ В ГРАНИЦАХ ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Река Ипуть является одним из важных природных объектов Гомельской области. В данной статье мы рассмотрели источники загрязнения реки Ипуть в границах Гомельской области. Для выявления источников загрязнения реки Ипуть были использованы результаты мониторинга реки, а также анализ данных организаций, осуществляющих деятельность вблизи реки [1—3].

Источники загрязнения реки Ипуть в Гомельской области могут быть как естественными, так и антропогенными. Естественные источники загрязнения могут включать в себя наводнения и пожары в лесах, которые могут привести к эрозии почв и переносу загрязняющих веществ в реку. Естественные источники загрязнения реки Ипуть в границах Гомельской области не являются основными источниками загрязнения, однако их влияние необходимо учитывать при анализе экологического состояния реки.

Антропогенные источники загрязнения включают различные отрасли промышленности, а также бытовые и сельскохозяйственные отходы.

Бытовые отходы являются одним из основных источников загрязнения реки Ипуть в Гомельской области. В бытовых отходах содержатся различные опасные вещества, такие как пластик, стекло, металл, опасные химические вещества из бытовой химии и медицинских отходов.

Крупные населенные пункты, расположенные на берегах реки, являются основными источниками бытовых отходов. Нерегулярный вывоз мусора из населенных пунктов, неправильное хранение и утилизация бытовых отходов приводят к их скоплению и загрязнению окружающей среды.

Сельскохозяйственная деятельность также является одним из источников загрязнения реки Ипуть в Гомельской области. В районах, расположенных в бассейне реки Ипуть, активно используются пестициды, гербициды и другие химические вещества для обработки посевов и защиты растений от вредителей.

Использование этих химических веществ приводит к их попаданию в почву и воду. При дождях и таянии снега эти вещества смываются с полей и попадают в реку Ипуть через речные притоки и ливневые стоки. Кроме того, сельскохозяйственные отходы, такие как остатки удобрений и корма, также могут попадать в реку.

После попадания в реку Ипуть, химические вещества и сельскохозяйственные отходы могут вызывать смерть рыб и других водных организмов, а также приводить к ухудшению качества воды. Высокая концентрация этих веществ в воде может также негативно сказываться на здоровье людей, которые используют воду из реки для бытовых нужд.

На основании изученных данных организаций, осуществляющих деятельность вблизи реки и полевых наблюдений, нами была составлена гидрографическая схема реки Ипуть с нанесёнными на неё гидротехнические сооружения и потенциальными источниками загрязнения реки (рис. 1).

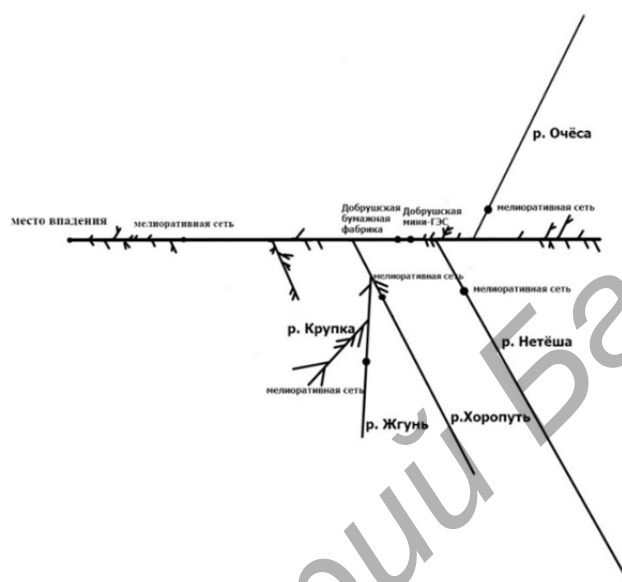


Рисунок 1 — Гидрографическая схема реки Ипуть

Одним из основных источников загрязнения реки Ипуть является Добрушская бумажная фабрика, которая расположена в непосредственной близости от реки. Отходы, выбрасываемые фабрикой, попадают в воду, что приводит к значительному ухудшению качества воды (рисунок 2).



Рисунок 2 — Добрушская бумажная фабрика



Рисунок 3 — Добрушская мини-ГЭС

Среди основных загрязнителей, которые могут попадать в реку от Добрушской бумажной фабрики, могут быть:

1. Органические загрязнители, такие как остатки древесины, крахмала, красителей и прочие отходы производства бумаги.
2. Химические вещества, такие как серная кислота, перекись водорода, азотные соединения и другие химические реагенты, используемые в производстве бумаги.

3. Твердые отходы, такие как бумажный мусор, бумажная пыль и другие отходы производства.

Кроме того, Добрушская бумажная фабрика также может загрязнять воздух в окрестностях реки Ипуть. Во время производства фабрика выбрасывает в атмосферу различные вредные вещества, такие как оксиды азота, оксиды серы и другие, которые в итоге могут оседать на поверхности воды и загрязнять ее.

Для снижения воздействия Добрушской бумажной фабрики на реку Ипуть могут быть предприняты меры по очистке сточных вод и утилизации отходов производства. Также могут использоваться технологии, позволяющие снизить количество выбрасываемых в реку химических веществ и отходов, например, замена использования определенных химических реагентов на более экологически чистые альтернативы.

Добрушская мини-ГЭС так же является источником антропогенного воздействия на реку Ипуть в границах Гомельской области. Она влияет прежде всего на гидрологический режим реки (рисунок 3). В результате проведения гидрохимического анализа воды нами отмечено повышение концентрации растворимого кислорода после плотины ГЭС, что является примером положительного влияния сооружения.

Строительство ГЭС привело к изменению естественного режима реки, так как на этом участке была создана искусственная преграда. Это привело к уменьшению скорости течения, задержке и ускоренному осаждению частиц грунта, которые могут содержать различные загрязняющие вещества. Кроме того, формирование водохранилища на месте мини-ГЭС может привести к уменьшению кислорода в воде и увеличению содержания питательных веществ, что способствует развитию водных растений и водорослей. Мы считаем необходимо проводить дополнительные исследования для оценки влияния ГЭС на реку Ипуть и принимать соответствующие меры для минимизации негативных последствий.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что река Ипуть в границах Гомельской области находится под значительным влиянием различных источников загрязнения. Для решения данной проблемы необходимо проводить систематический мониторинг качества воды и принимать меры по сокращению выбросов загрязняющих веществ в реку. Также необходимо развивать экологическую культуру среди населения и организаций, чтобы сократить влияние человеческой деятельности на экосистему реки Ипуть.

Список цитируемых источников

1. Официальный сайт Добрушского районного исполнительного комитета [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://dobrush.gomel-region.by/tu>. — Дата доступа: 07.05.2023.
2. Оценкам воздействия на окружающую среду реализации мероприятий по объекту «Строительство МГЭС на реке Ипуть в г. Добруш Гомельской области» [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://dobrush.gov.by/uploads/files/Otchet-OVOS-Dobrush.pdf>. — Дата доступа: 07.05.2023.
3. Радиационный мониторинг [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.nsmos.by/tmp/fckimages/radiac08.pdf>.

УДК 615.8:005.745(06)(476)

А. Г. Герман, В. Н. Зуев

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

ПРИРОДНЫЕ РЕСУРСЫ КАК БАЛЬНЕОЛОГИЧЕСКАЯ И ФИЗИОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САНАТОРИЕВ БРЕСТСКОЙ ОБЛАСТИ

Введение. Значимость природных ресурсов для жизни человека трудно переоценить. Влияние их качества на здоровье является существенным, и одним из лучших способов получения позитивного эффекта является посещение санатория. Пребывание в природной среде, особенно в лесах и на горных высотах, способствует улучшению работы легких и сердечно-сосудистой системы. Воздух в санаториях обогащен кислородом, что помогает повысить иммунитет, устранить сонливость и улучшить работу мозга.

Основная часть. Процедуры, с лечебным применением факторов внешней среды в их естественном или в аппаратном виде называется физиотерапевтическими. К природным факторам физиотерапии относятся климатолечебные и бальнеолечебные факторы.

Климатолечебные факторы — это факторы, оказывающие дозированное воздействие климатопогодных явлений на организм человека, таких как температура, интенсивность солнечной радиации, влажность воздуха и др. [1]

К климатолечебным факторам относятся:

- аэротерапия — использование открытого свежего воздуха в лечебных и профилактических целях;
- аэрофитотерапия — вдыхание воздуха, насыщенного ароматическими веществами: фитонцидами, эфирными маслами, терпенами. При вдыхании они активизируют зоны головного мозга, при этом изменяется эмоциональное состояние человека;
- гелиотерапия — использование солнечных лучей с лечебной и профилактической целью;

– дасотерапия — благоприятное воздействие климата лесной зоны, который характеризуется невысокой температурой воздуха (летом до 25—30°C) и его относительной влажностью (до 60 %), а также малой скоростью ветра [2].

Бальнеологические факторы — это компоненты природной среды (минеральные воды и лечебные грязи), обладающие природными лечебными веществами. Их используют как в целях лечения, так и для общего оздоровления организма [1].

На территории Брестской области расположено 12 санаториев, оказывающих не только медицинскую помощь, включающую диагностику и лечение различных заболеваний, но и оздоровительные процедуры, помогающие укрепить здоровье и повысить иммунитет [3].

Брестская область обладает богатым природным потенциалом. Мягкий климат, чистый воздух, уникальная природа с обширными территориями охраняемых зон и наличие собственных источников минеральной воды создают идеальные условия для восстановления здоровья и полноценного отдыха.

Характеристика природных факторов физиотерапии в санаториях Брестской области представлена в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Природные факторы физиотерапии санаториев Брестской области

	Название санатория	Климатолечебные факторы				Бальнеолечебные факторы	
		Аэротерапия	Аэрофитотерапия	Гелиотерапия	Дасотерапия	Грязелечение	Минеральные воды
1.	Белая Вежа	+	+	+	+	+	+
2.	Ружанский	+	+	+	+	+	+
3.	Чаборок	+	+	+	+	+	
4.	Санаторий Буг	+	+	+	+	+	
5.	Надзея	+	+	+	+	+	
6.	Берестье	+	+	+	+	+	
7.	Алеся	+	+	+	+	+	
8.	ДРОЦ «Колос»	+	+	+	+	+	
9.	ДРОЦ «Свитанок»	+		+	+	+	
10.	Магистральный	+		+		+	
11.	Ясельда	+		+		+	
12.	Свитанок	+		+		+	

Как можно заметить, для всех санаториев Брестской области характерны климатолечебные и бальнеолечебные факторы. Общими факторами для всех санаториев являются: вдыхание свежего воздуха (аэротерапия), использование солнечных лучей (гелиотерапия) и грязелечение.

Что касается воздействия климата лесной зоны (дасотерапия) и вдыхание насыщенного ароматическими веществами воздуха (аэрофитотерапия) — они встречаются не везде. Это обусловлено месторасположением санаториев, т.к. санатории области находятся не только в лесу, но и в черте города. К таким санаториям относятся: санаторий Магистральный, расположенный в черте города Барановичи, санаторий Ясельда в деревне Почапово и санаторий Свитанок, находящийся в городе Микашевичи.

Грязелечение применяется для профилактики и лечения различных заболеваний опорно-двигательной системы, кожи, дыхательных путей, женских заболеваний и др. Оно осуществляется с помощью лечебных грязей, которые содержат множество полезных для организма веществ. В санаториях Брестской области используется грязи из различных источников (таблица 2), отличающиеся своими свойствами и pH.

Т а б л и ц а 2 — Используемые грязи в санаториях Брестской области

	Название санатория	Сапропелевые лечебные озера Дикое	Сапропелевые лечебные озера Судобль	Сульфидные иловые озера Саки	Сапропелевые лечебные озера Святое
1.	Белая Вежа	+			
2.	Ружанский	+			
3.	Чаборок	+	+		
4.	Санаторий Буг	+			
5.	Надзея	+			
6.	Берестье	+			
7.	Алеся		+		+

	Название санатория	Сапропелевые лечебные озера Дикое	Сапропелевые лечебные озера Судобль	Сульфидные иловые озера Саки	Сапропелевые лечебные озера Святое
8.	ДРОЦ «Колос»	+			
9.	ДРОЦ «Свитанок»	+			
10.	Магистральный	+		+	
11.	Ясельда	+			
12.	Свитанок	+			

Наибольшее распространение получили сапропелевые лечебные грязи озера Дикое (Дятловский район Гродненской области), обладающие уникальным химическим составом, включающий множество микроэлементов, которые благотворно влияют на организм человека. Грязи также обладают противовоспалительным, обезболивающим, регенерирующим и иммуномодулирующим действием, и применяются в лечении заболеваний опорно-двигательной, нервной, пищеварительной и дыхательной систем, а также кожных заболеваний и расстройств обмена веществ.

В санаториях области применяются грязи из озера Судобль, добываемые в Смолевичском районе Минской области (пресноводные, pH 6,8—7,4) и озера Святое в Рогачевском районе (пресноводные, pH 5,8).

Кроме них, периодически применяются сульфидные иловые грязи, полученные из озера Саки на Крымском полуострове, содержащие гидрогенсульфид, который оказывает лечебное воздействие на дыхательную и центральную нервную системы, а также на печень и почки. Такие грязи способствуют улучшению кровообращения, снижению болевых ощущений при заболеваниях опорно-двигательного аппарата и заживлению ран. Они также используются для профилактики заболеваний мочевой и половой систем.

Минеральные воды применяются для лечения и профилактики различных заболеваний, таких как заболевания желудочно-кишечного тракта, костно-мышечной системы, нервной системы, эндокринных желез и других. Они также могут улучшать обмен веществ, укреплять иммунитет и облегчать процесс реабилитации после травм и операций. В Брестской области только два санатория имеют свои минеральные источники — санаторий «Белая Вежа» (имеет 2 источника) в Каменецком районе и санаторий «Ружанский» (1 источник), расположенный в Ружанском районе.

В санатории «Белая Вежа» осуществляется добыча хлоридно-кальциево-натриевой-бромной (общая минерализация 17,6 г / л; pH 5,8) и хлоридно-натриевой бромной (общая минерализация 18,74 г / л; pH 7.1).

В санатории «Ружанский» используют хлоридно-кальциево-натриевую воду с общей минерализацией 3,227 г / л и pH 9.25.

Добываемые воды характеризуются высоким содержанием веществ (минералов), полученных из глубин земли. Эти вещества содержат целебные свойства, делая такую воду ценной для использования в лечебных целях.

Заключение. Брестская область обладает богатым природным потенциалом для осуществления лечебно-оздоровительного туризма. Климатолечебные и бальнеологические факторы в полной мере способствуют для лечения и профилактики различных заболеваний, что благоприятно влияет на организм человека и повышает иммунитет.

Список цитируемых источников

1. Плотникова, Е. Ю. Влияние окружающей среды на здоровье человека / Е.Ю. Плотникова // Современные научные исследования и инновации. — 2020. — № 12. — С.28—33.
2. Венцак, Е. В. Физиотерапия и физиопрофилактика : учебное пособие / Е. В. Венцак ; ФГБОУ ВО ИГМУ Минздрава России, Кафедра факультетской терапии. — Иркутск : ИГМУ, 2019. — 144 с.
3. Санатории Беларуси [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.sanatorii.by/?Sanatorii_Brestskoj_oblasti. — Дата доступа: 02.05.2023.

УДК 551.482(476)

Н. В. Гибез, В. Н. Зуев

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

ГИДРОХИМИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЕКИ И ПРУДА (НА ПРИМЕРЕ БАРАНОВИЧСКОГО РАЙОНА)

Введение. Пруд — искусственный водоем площадью поверхности воды не более 100 гектаров, созданный в целях накопления и хранения воды, под водохранилищем — искусственный водоем площадью поверхности воды более 100 гектаров, созданный в целях накопления, хранения воды и регулирования стока [1].

На протяжении июня—июля 2022 года нами было проведено исследование прудов в дд. Крошин, Павлиново, Первомайский, Петровичи, Пенчин.

Основная часть. Пруд в д. Крошин создан на реке Щара в границах деревни Крошин Барановичского района (рисунок 1).



Рисунок 1 — Схема и вид пруда Крошин

Его водный объем формируется рекой Щара путем перегораживания регулируемой плотиной. Поверхность пруда сильно заросла макрофитами, в том числе стрелорезом обыкновенным, кувшинкой белой, береговая линия — тростником обыкновенным, розогом.

Прилегающая к пруду территория занята жилой застройкой (правый берег), парком (левый берег). Пруд в д.Павлиново создан на реке Кочерыжка (рисунок 2).



Рисунок 2 — Схема и вид пруда Павлиново

Водный объем пруда формируется рекой Кочерыжка, которая берет свое начало от родников. Верхнее пруда занято селитебной территорией деревни Павлиново; непосредственно на берегу находится котельная, работающая на твердом топливе, канализационно-насосная станция, огороды местных жителей. На территории, прилегающей к плотине, работают детские оздоровительные лагеря, санаторий «Чабарок», организована зона отдыха.

Пруд в д.Первомайский создан на реке Мордичанка (рисунок 3).



Рисунок 3 — Схема и вид пруда Первомайский

Водный объем пруда (состоит из трех прудовых чаш) формируется рекой, которая берет свое начало от болотных массивов, в т. ч. частично мелиорированных. Прилегающая к пруду территория занята селитебной территорией поселка Первомайский и сельскохозяйственным предприятием по производству комбикорма для птиц.

Пруд в реке Петревичи создан на реке Мышанка путем радикального изменения территории (рисунок 4). В частности, чаша пруда создана существенным расширением русла реки и созданием ограждающей дамбы, новое русло реки канализировано и проходит по контуру пруда.



Рисунок 4 — Схема и вид пруда Петревичи

Река в настоящее время не протекает через пруд, водная масса пруда формируется из стока с мелиоративной системы, созданной в пойме реки Мышанка. Непосредственно к пруду прилагает территория деревень Петревичи и Козлякевичи. Сам пруд используется в рыбоводстве.

Пруд в деревне Пенчин создан в понижении между холмами за счет сбора поверхностного стока (рис.5).

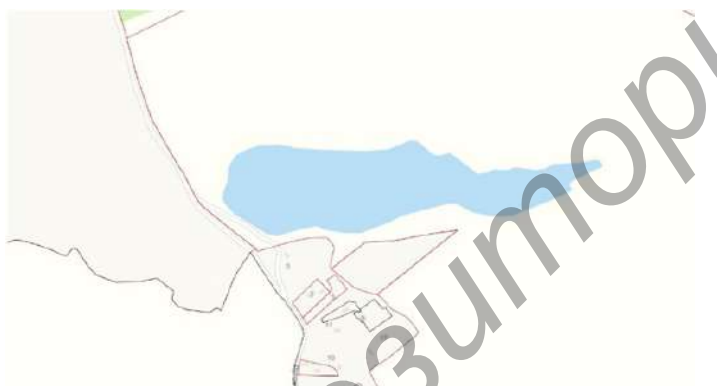


Рисунок 5 — Схема и вид пруда Пенчин

Южный берег пруда занят застройкой деревни Пенчин, остальные заняты сельхозугодьями. Имеется сток из пруда в систему мелиоративных каналов реки Сервечь.

Для оценки геоэкологического взаимодействия реки и пруда нами были взяты пробы воды в стационарах: в реке выше по течению от пруда, в пруду и в реке ниже по течению. Пробы отбирались в мае 2022 г., октябре 2022 г., апреле 2023 г..

Гидрохимический анализ воды проводился при помощи портативной лаборатории Merck и многопараметрического прибора Nagiba U-52.

Установлено, что во всех изученных вода в прудах пресная. Самое высокое содержание солей выявлено в пруду Петревичи, который используется для прудового рыбоводства — 0,263 мг/л. Минимальное значение содержания солей в воде (0,114 мг/л) обнаружено на пруду Павлиново, который характеризуется хорошей проточностью.

Водородный показатель pH — один из важнейших показателей качества вод. Величина концентрации ионов водорода имеет большое значение для химических и биологических процессов, происходящих в природных водах. От величины pH зависят развитие и жизнедеятельность водных организмов, устойчивость различных форм миграции элементов, агрессивное действие воды на сооружения. Величина pH воды также влияет на процессы превращения различных форм биогенных элементов, изменяет токсичность загрязняющих веществ.

В результате измерений установлено, что для воды изученных прудов характерен диапазон pH 7,33—8,71. Для пруда в д. Крошин отмечено повышение уровня pH с 7,21 в реке до 8,71 в пруду, что свидетельствует о загрязнении воды.

Величину окислительно-восстановительного потенциала и скорости химических реакций для различных соединений определяет концентрация кислорода в воде. Определенные нами величины растворенного кислорода в воде ключевых прудов варьировали в диапазоне от 4,5 до выше 10 мг / л, что характеризует пруды по качеству воды от «умеренно грязных» до «чистых». На пруду Петровицы минимальные значения опускались до 4,5 мг / л при концентрации в реке выше по течению больше 10, а на пруду Крошин — 5,2. Значения меньше 5 мг / л критичны и губительны для водных организмов.

Степень загрязнения воды органическими соединениями (БПК₅ мгО₂ / л) определяют количеством кислорода, необходимого для их окисления микроорганизмами в аэробных условиях. Полученные величины БПК₅ показывают, что вода прудов Крошин, Петровицы, Пенчин с показателями соответственно 5,7, 4,3 и 5,2 мгО₂/л относится к классу «умеренно грязные». Пруд Павлиново с показателем 1,9 мгО₂ / л позволяет отнести его воды к классу «чистые».

Заключение. Нами установлено, что общими тенденциями в изменении гидрохимических показателей воды в системе «река — пруд — река» являются:

1. Снижение или полное исчезновение нитратов в пруду в случае их обнаружения в воде в реке выше по течению.
2. Уменьшение электропроводности воды в пробах воды, отобранной в прудах.
3. Увеличение pH в пробах, отобранных ниже по течению после пруда.
4. Увеличение мутности в прудах.
5. в отношении общего содержания солей — уменьшение концентрации в прудах и увеличение ее в реке после пруда.
6. Уменьшение содержания растворенного кислорода в прудах и возрастание содержания в реках после пруда.
7. Возрастание концентрации фосфатов в осенний период.

Список цитируемых источников

1. Водный кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kodeksy.by/vodnyy-kodeks>. — Дата доступа: 12.09.2021

УДК 577.2:576.3(045)

Н. А. Дуденкова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Российская Федерация

ВЛИЯНИЕ УЛЬТРАФИОЛЕТОВОГО ИЗЛУЧЕНИЯ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА И ЖИВОТНЫХ

Введение. Ультрафиолетовое излучение — невоспринимаемая глазом область оптического, электромагнитное излучение, занимающее спектральный диапазон между видимым и рентгеновским излучениями.

В естественных условиях мощным источником ультрафиолетовых лучей является солнце. Однако лишь длинноволновая его часть достигает земной поверхности. Более коротковолновая радиация поглощается атмосферой уже на высоте 30—50 км от поверхности земли [1; 4].

Ультрафиолетовое облучение в умеренных дозах положительно воздействует на организм. Однако отмечено его и отрицательное воздействие.

Поэтому целью нашего исследования явилось изучение воздействия ультрафиолетового излучения на организм человека и животных.

Основная часть. В качестве основных методов исследования нами использовались литературные источники.

Ультрафиолетовые лучи — это волны средней длины, которые называются так потому, что находятся чуть выше фиолетовых лучей в солнечном спектре.

На шкале электромагнитного излучения ультрафиолет занимает промежуточное положение между рентгеновскими лучами и видимой частью спектра. В зависимости от длины волны ультрафиолетовое излучение разделяют на несколько групп:

- 1) коротковолновое (ультрафиолетовые лучи типа С);
- 2) средневолновое (ультрафиолетовые лучи типа В);
- 3) длинноволновое (ультрафиолетовые лучи типа А).

Эти лучи обладают разной проникающей способностью и оказывают на организм разное биологическое воздействие.

Наиболее опасны ультрафиолетовые лучи типа С, но их практически полностью задерживает озоновый слой Земли. Поверхности планеты достигает лишь незначительная их часть.

Ультрафиолетовые лучи типа В «отвечают» за возникновение загара и солнечных ожогов, способствуют старению кожи, но в меньшей степени, чем лучи типа А. Почти полностью блокируются большинством защитных веществ в кремах.

Ультрафиолетовые лучи типа А приносят наибольший вред иммунитету, приводят к преждевременному старению кожи и могут вызвать рак. Не блокируются многими защитными веществами — «солнечными фильтрами», основная защита — одежда [2].

При увеличении длины волны излучения, его проникающая способность увеличивается, а им энергия уменьшается. Следовательно, наибольшей энергией обладают ультрафиолетовые лучи типа С, однако они почти полностью фильтруются озоновым слоем и не имеют физиологического значения. Лучи ультрафиолетовые лучи типа В составляют лишь 5 % всего ультрафиолетового излучения и не проникают дальше эпидермиса. Остальная часть (90—95 %) ультрафиолетовых лучей приходится на долю излучения ультрафиолетовые лучи типа А, которое обладает большей проникающей способностью и достигает сосочкового и сетчатого слоя дермы.

Воздействие ультрафиолета на кожу заметно влияет на метаболизм нашего организма. Общеизвестно, что именно ультрафиолетовые лучи инициируют процесс образования витамина Д, необходимого для всасывания кальция в кишечнике и обеспечения нормального развития костного скелета.

Кроме того, ультрафиолет активно влияет на синтез мелатонина и серотонина — гормонов, отвечающих за циркадный (суточный) биологический ритм и участвующего в регуляции эмоционального состояния. Его дефицит может приводить к депрессии, колебаниям настроения, сезонным функциональным расстройствам [3].

Нельзя не отметить и бактерицидную функцию ультрафиолетовых лучей. В медицинских учреждениях активно пользуются этим свойством для профилактики внутрибольничной инфекции и обеспечения стерильности оперблоков и перевязочных. Воздействие ультрафиолета на клетки бактерий, а именно на молекулы ДНК, и развитие в них дальнейших химических реакций приводит к гибели микроорганизмов.

Однако хорошо известен и ряд других эффектов, возникающих при воздействии ультрафиолетового излучения на организм человека, которые могут приводить к ряду серьезных структурных и функциональных повреждений кожи, вызванные большой дозой облучения, полученной за короткое время (например, солнечный ожог). Они происходят преимущественно за счет лучей ультрафиолетовые лучи типа В, энергия которых многократно превосходит энергию лучей ультрафиолетовые лучи типа А. Солнечная радиация распределяется неравномерно: 70 % дозы лучей ультрафиолетовые лучи типа В, получаемых человеком, приходится на лето и полуденное время дня, когда лучи падают почти отвесно, а не скользят по касательной — в этих условиях поглощается максимальное количество излучения.

Лучи спектра А, несут меньшую энергию, но способны глубже проникать в кожу, и их интенсивность мало меняется в течение дня и практически не зависит от времени года. Под их воздействием наша кожа быстрее стареет — фотостарение.

Многочисленные исследования указывают на то, что отсутствие солнечной радиации может привести к развитию патологического состояния, известного под названием «световое голодание» или «ультрафиолетовая недостаточность». Наиболее частым проявлением этого заболевания является нарушение минерального обмена веществ, развитие недостаточности витамина Д и рахита у детей, что сопровождается резким снижением сопротивляемости организма, делая его уязвимым по отношению к неблагоприятным условиям окружающей среды и предрасположенным к различным заболеваниям [3].

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного исследования выяснено, что ультрафиолетовое излучение как положительно, так и отрицательно влияет на организм человека и животных. Механизм биологического действия ультрафиолетовых лучей изучен еще недостаточно. Продолжаются исследования по изучению ответной реакции различных систем организма на действия ультрафиолетового излучения. Воздействие на организм человека и животных ультрафиолетовыми лучами имеет большое лечебно-профилактическое значение. Широкий спектр положительного действия солнечной ультрафиолетовой радиации на организм позволяет видеть в ней мощный физический фактор окружающей среды, без которого невозможна нормальная жизнедеятельность. Поэтому длительная недостаточность ультрафиолетовой радиации может иметь неблагоприятные последствия для организма.

Список цитируемых источников

1. *Василюк, Л. М.* Применение импульсных электроразрядных ламп для бактерицидной обработки / Л. М. Василюк // Электронная обработка материалов. — 2009. — № 1. — С. 30—40.
2. *Вассерман, А. Л.* Ультрафиолетовое излучение в профилактике инфекционных заболеваний / А. Л. Вассерман, М. Г. Шандала, В. Г. Юзбашев. — М. : Медицина, 2003. — 208 с.
3. *Ненахова, Е. В.* Ультрафиолетовое излучение. Влияние ультрафиолетового излучения на организм человека / Е. В. Ненахова, Л. А. Николаева. — Иркутск : ИГМУ, 2020. — 58 с.
4. *Симонова, Н. П.* Обоснование применения ультрафиолетового облучения сельскохозяйственных животных и птицы в условиях промышленной технологии : автореферат дисс. канд. с/х. н. / Н. П. Симонова. — Новосибирск, 1997. — 33 с.

ИСТОЧНИКИ ЗАГРЯЗНЕНИЯ РЕКИ ВЕДЬМА В ПРЕДЕЛАХ ЛЯХОВИЧСКОГО РАЙОНА

Введение. В статье рассмотрены источники загрязнения реки Ведьма в Ляховичском и Несвижском районах, где она является одним из значимых природных объектов. Анализ данных мониторинга реки и информации от организаций, деятельность которых связана с рекой, позволил выявить эти источники загрязнения [1—2].

В Ляховичском районе река Ведьма подвержена загрязнению как естественными, так и антропогенными источниками. Естественные источники загрязнения, такие как наводнения и лесные пожары, могут вызывать эрозию почв и перенос загрязняющих веществ в реку. Однако естественные источники загрязнения не являются главными факторами в загрязнении реки Ведьма в Ляховичском районе. При анализе экологического состояния реки следует обратить внимание и на антропогенные источники загрязнения, связанные с деятельностью человека, такие как промышленные выбросы, сбросы сточных вод и неправильное управление отходами.

Основная часть. Возникающее загрязнение реки Ведьма в Ляховичском районе связано с антропогенными источниками, которые включают различные промышленные секторы, а также бытовые и сельскохозяйственные отходы. Эти источники загрязнения могут быть связаны с выбросами и выбросами вредных веществ, несанкционированным сбросом сточных вод, неправильным обращением с отходами производства и потребления. Учет и контроль этих антропогенных факторов важны для оценки и улучшения экологического состояния реки Ведьма в данном районе..

На реках можно встретить различные виды отходов, которые могут оказывать негативное влияние на окружающую среду и экосистему. Вот несколько примеров различных отходов, которые были обнаружены нами на реке:

- Пластиковые отходы. Пластиковые бутылки, пакеты, контейнеры, упаковочные материалы и другие пластиковые изделия могут попадать в реки и становиться источником загрязнения. Пластиковые отходы могут разлагаться очень медленно и наносить вред рыбам, птицам и другим животным, а также приводить к эстетическому ухудшению речной среды.

- Отходы пищевой промышленности. Продукты питания, отходы от переработки пищевых продуктов, такие как остатки овощей и фруктов, могут быть выброшены или неправильно утилизированы на берегах рек. Это может привести к загрязнению воды, привлечению вредителей и нарушению баланса экосистемы.

- Химические отходы. Различные химические отходы, такие как отработанные масла, растворители, пестициды и промышленные отходы, могут попадать в реки из промышленных предприятий или домашних хозяйств. Эти химические вещества могут быть токсичными и вызывать серьезное загрязнение воды и вред для водных организмов и людей.

- Бытовые отходы. Мусор, пластиковые и стеклянные бутылки, упаковочные материалы, старая мебель и другие бытовые отходы могут быть выброшены на берегах рек или неправильно утилизированы, что приводит к накоплению мусора и загрязнению речных экосистем.

- Сельскохозяйственные отходы. Отходы сельского хозяйства, такие как навоз, остатки удобрений и пестицидов, могут попадать в реки через сбросы сточных вод или эрозию почвы. Это может приводить к загрязнению воды и негативному

Город Ляховичи, расположенный на берегу реки, стал значительным источником бытовых отходов. Неправильная организация системы вывоза мусора, нерегулярное сбор и неправильная утилизация бытовых отходов приводят к их накоплению и загрязнению окружающей среды.

Нами была создана гидрографическая схема, на которой отмечены гидротехнические сооружения и потенциальные источники загрязнения реки (рисунок 1).

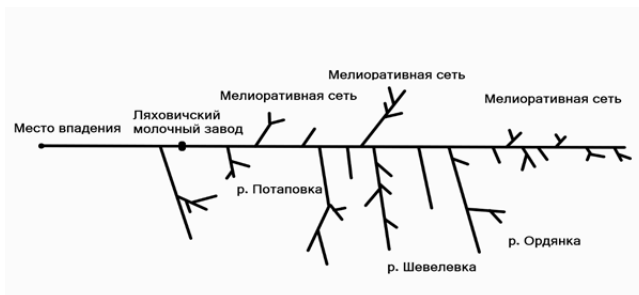


Рисунок 1 — Гидрографическая схема реки Ведьма

Ляховичский молочный завод «Ляховичок», находящийся рядом с рекой Ведьма, является главным потенциальным источником загрязнения реки. Отходы, выбрасываемые заводом, могут проникать в воду, что значительно ухудшает ее качество (рисунок 2).



Рисунок 2 — Ляховичский молочный завод

пользование и утилизация этих химических веществ, они могут попадать в сточные воды и загрязнять реку.

3. Отходы производства. Молочное производство может создавать отходы, такие как пластиковая упаковка, картонные коробки, бумажные материалы и другие материалы. Если эти отходы не управляются должным образом и могут попадать в реку, они могут вызвать загрязнение и негативное воздействие на экосистему реки Ведьма.

4. Выбросы аммиака. Молочное производство может использовать аммиак в процессе очистки и дезинфекции оборудования и помещений. Если выбросы аммиака не контролируются и не обрабатываются должным образом, они могут попадать в атмосферу и оседать на поверхности реки при осадках, вызывая загрязнение воды.

5. Загрязнение от оборудования и техники: Работа молочного завода может приводить к выбросам масел, смазочных материалов и других химических веществ от оборудования и техники. Если эти выбросы не контролируются и не управляются должным образом, они могут попадать в окружающую среду, включая реку Ведьма.

Заключение. Среди основных загрязнителей, которые могут попадать в реку от Ляховичского молочного завода, могут быть:

1. Сброс сточных вод. Молочный завод может сбрасывать сточные воды, которые содержат остатки молока, молочных жиров, белков и других отходов производства. Эти вещества могут содержать органические загрязнители и питательные вещества, которые, попадая в реку Ведьма, могут привести к перерастительности и снижению качества воды.

2. Химические вещества. Молочный завод может использовать химические вещества, такие как моющие средства, дезинфицирующие средства и антибиотики. Если не контролируется правильное ис-

Список цитируемых источников

1. Водные ресурсы Республики Беларусь [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.cricuwr.by/static/INVENT_VO/FrontPage.htm. — Дата доступа: 08.05.2023.
2. Ляховичский районный исполнительный комитет [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://liahovich.brest-region.gov.by/ru>. — Дата доступа 08.05.2023.

УДК 551.482(476)

В. Н. Зуев, П. О. Мартынов, М. С. Фалевич

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

НОВЫЕ РОДНИКИ НА КАРТЕ БАРАНОВИЧСКОГО РАЙОНА

Введение. Родники, согласно Водному кодексу Республики Беларусь — естественные выходы подземных вод на земную поверхность [1]. Родники являются важными элементами природных комплексов: они формируют целостность компонентов ландшафтов, участвуют в формировании речного стока, часто являются истоком реки. Велико значение родников и как источников питьевой воды.

Развитие естественных выходов подземных вод является результатом взаимодействия ряда природных факторов — прежде всего сложными геолого-структурными, геоморфологическими, климатическими условиями, особенностями почвенно-растительного покрова, а также характером и степенью антропогенного взаимодействия [2].

Основная часть. Нами в 2018—2022 гг были проведены исследования, направленные на выявление и инвентаризацию родников Барановичского района. В настоящее время их выявлено 64, что ставит Барановичский район на первое место среди районов Брестской области по количеству родников.

Выявление родников осуществлялось как через изучение картографических материалов, так в ходе полевых исследований, включающих интервью с местными жителями.

Бассейн реки Лохозвы находится в западной части Барановичского района. Здесь известно несколько родников, которые подпитывают реку (рисунок 1). Они находятся около деревень Детковичи (3 родника) и Тиунцы.

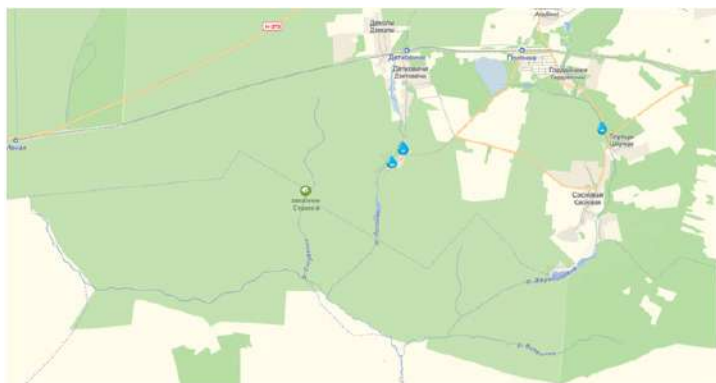


Рисунок 1 — Родники бассейна Лохозвы на кадастровой карте [4]



Рисунок 2 — Родники в истоках реки Студенка

Доцентом С. К. Рындовичем также сообщалось о наличии южнее остановочного пункта Ивная каскада родников, которые дают начало реки Мшанка, являющейся правым притоком Лохозвы. Данная информация сейчас проверяется, запланированы полевые выходы в район расположения родников и их паспортизация.

Нами было сделано предположение, что один из притоков Лохозвы ручей Студенка также берет свой исток от родников. В августе 2022 года было установлено наличие в истоке ручья трех родников (рисунок 2). Координаты родников N53°06'30" E25°40'34". Высота над уровнем моря 196 м.

Заключение. Родники расположены в ложбине среди смешанного сосново-березового леса.

По типологии они являются голокреном. Чаша родника занесена растительным опадом, требует расчистки. Гидрохимический анализ воды показал высокое питьевое качество воды — в ней отсутствуют нитраты и другие опасные химические вещества.

Эти родники являются важным компонентом гидросферы территории, прилегающей к республиканскому ландшафтному заказнику «Стронга» и требуют организации постоянного мониторинга.

Список цитируемых источников

1. Водный кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kodeksy.by/vodnyy-kodeks>.
2. Сивохиц, Ж. Т. Родниковое районирование и использование его результатов при оценке рекреационного потенциала территории / Ж.Т.Сивохиц // Поволжский экологический журнал. — № 2. — 2005. — С. 158—166.
3. Зуев, В. Н. Результаты инвентаризации родников Барановичского района (Беларусь) / В. Н.Зуев, Е. П. Дуко // Родники Беларуси : тезисы докладов VI Междунар. Водного Форума, Минск, 3—4 июня 2021 г. ; РУП "ЦНИИКИВР" : редкол : А. Д. Гриб [и др.]. — Минск, 2021. — С. 107—112.
4. Публичная кадастровая карта Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://map.nca.by/>.

УДК 624.21

И. Н. Савчук, В. Н. Зуев

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

КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЫЛЕВОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ ВОЗДУХА ГОРОДА БАРАНОВИЧИ

Введение. Одной из экологических проблем мира является загрязнение приземного слоя атмосферного воздуха. Наряду с газообразными веществами в воздухе постоянно присутствуют взвешенные частицы, которые являются результатом высоких темпов урбанизации, промышленного производства и в общем возрастающими масштабами воздействия человека на окружающую природную среду.

Из всей номенклатуры выбрасываемых в атмосферу вредных веществ одним из наиболее существенных факторов является пыль.

Термин «пылевое загрязнение» означает находящиеся во взвешенном состоянии в атмосфере твердые частицы (пыль) и капли жидкости, образующиеся либо при конденсации паров, либо при взаимодействии газовых сред, либо попадающие в воздушную среду без изменения фазового состава [2].

Многочисленными исследованиями ученых подтверждается, что особую опасность для здоровья человека представляет пыль, диаметр составляющих компонентов которой (particulate matters) менее 10 и 2,5 мкм (PM10 и PM2,5). Мелкодисперсные частицы размером менее 2,5 мкм (микрон) в силу небольших размеров они легко обходят защитные барьеры организма [3].

Кратковременная (в течение часов или дней) или долговременная (в течение месяцев или лет) экспозиция мелкодисперсными частицами обуславливает возникновение респираторных и сердечно-сосудистых заболеваний, включая обострение астмы и респираторных симптомов, что приводит к росту числа случаев смерти. Вдыхаемые ультратонкие частицы могут не только транспортироваться в сосудистую систему и непосредственно в сердце, вызывая при этом сердечную аритмию и снижение сократительной способности сердечной мышцы и коронарного кровотока, но и изменяют параметры крови. По данным исследований российских ученых, пылевой фактор является причиной онкологических заболеваний дыхательной системы человека. Европейскими учеными доказано, что загрязнение воздуха взвешенными частицами PM10 от движения автотранспорта вызвало увеличение на 6 % общей смертности различных групп населения Австрии, Швейцарии и Франции или дополнительно около 40 000 смертей в год, а также зафиксировано более 25 000 случаев хронического бронхита у взрослых, дополнительно 290 000 случаев бронхита у детей и 500 000 приступов астмы [1].

Основная часть. Для оценки уровня пылевого загрязнения города Барановичи нами был проведен отбор проб в 10 точках города Барановичи (рисунок 1).

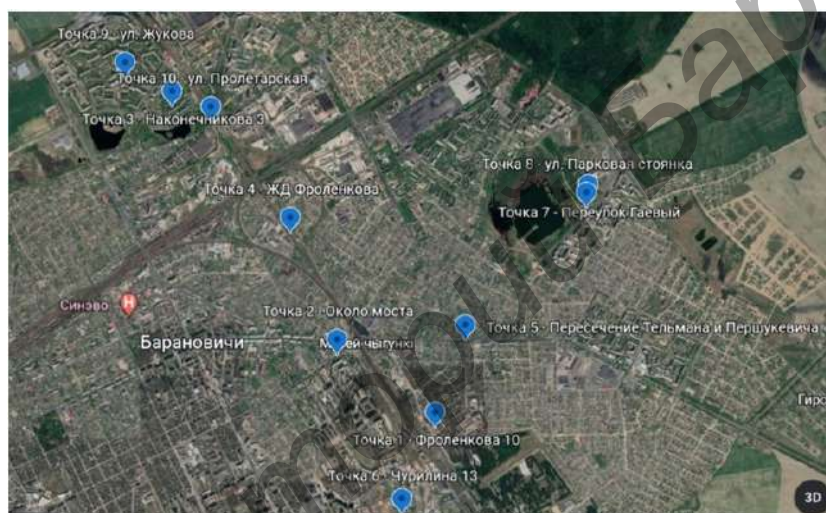


Рисунок 1 — Размещение точек отбора проб

Для отбора проб использовались два метода. Первый метод предусматривал прокачивание воздуха модифицированным нами аспиратором через тканевый фильтр с размером ячеек 10 мкм (рисунок 2). Модификация прибора заключалась в размещении на отборной трубе зажима для тканевого фильтра.

Каждый фильтр имел определенную массу, которая определялась на аналитических весах. После отбора проб этого проводилось взвешивание фильтров с попавшими на них пылевыми частицами.



Рисунок 2 — Отбор проб аспиратором

Второй метод основывался на осаждении пылевых частиц на фильтровальную бумагу размером 10x10 см (с известной массой) в зафиксированный период времени (рисунок 3).

И в первом, и во втором случае отбор проб проводился при температуре воздуха 18—25 °С, при отсутствии дождевых осадков и сильного ветра.

После отбора проб рассчитывалась пылевая нагрузка в массовых и объемных показателях.

По результатам исследований было определено, что наибольшие показатели пылевого загрязнения по массовому показателю были характерны для точек по ул. Баранова возле подъема на мост (пылевая нагрузка составила 1,48 мг / кв.м) и на ул. Жукова (1,44 мг / кв.м). По объемному показателю наиболее загрязненной точкой в городе Барановичи стал перекресток ул. Баранова и ул. Советская (0,089 мг / куб.м). Эти точки приурочены к автодорогам с интенсивным автомобильным движением.

При помощи бинокулярного микроскопа биологического МБА с объективом-ахроматом 10 / 0,25 нами изучены отобранные пробы пыли на предмет установления их происхождения.



Рисунок 3 — Отбор проб при помощи фильтровальной бумаги

В результате исследования в пробах уличной пыли обнаружены частицы природного и техногенного происхождения. К природным частиц отнесены частицы кварца, полевых шпатов, карбонатов, слюды, окислы железа и биогенные частицы, например, пыльца и остатки растительных тканей (рисунок 4). Происхождение минеральных частиц в уличной пыли, по нашему мнению, связано с ветровым переносом почвенных частиц, которые являются основой почвогрунтов города Барановичи.

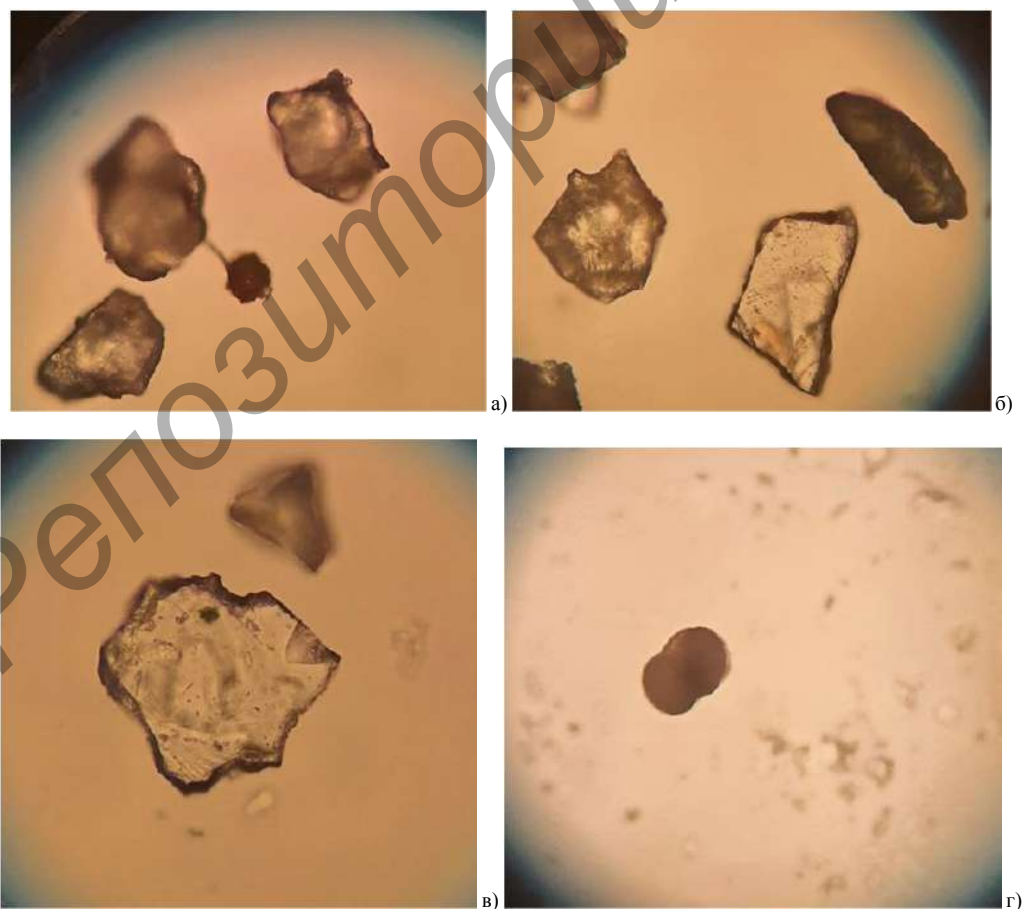


Рисунок 4 — Природные пылевые частицы (а — кристаллы кремнезема с пылью; б, в — кристаллы кремнезема, г — пыльца)

Из техногенных частиц на бинокулярном микроскопе обнаружены частицы асфальта и частицы шин (рисунок 5).

Исходя из пространственного распределения техногенных частиц в уличной пыли в летнее время, можно сказать, что техногенные частицы неравномерно распределены по городу, ореолы приурочены к зонам воздействия промышленных предприятий, районам повышенной транспортной нагрузки и строительству новых жилых кварталов.

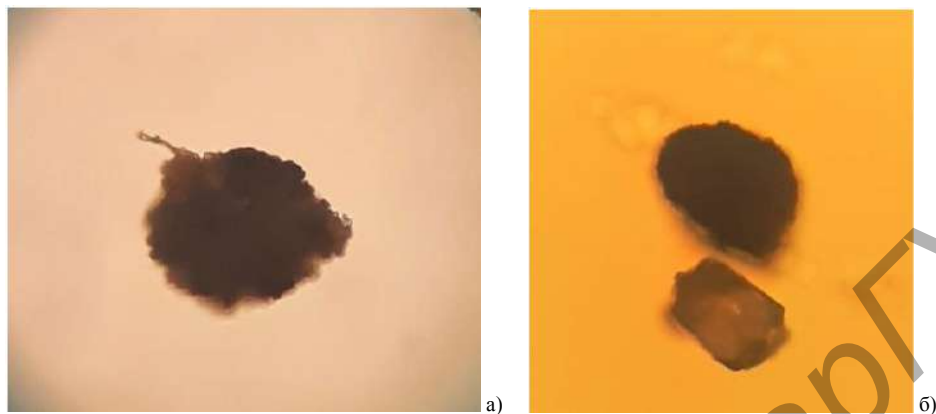


Рисунок 5 — Техногенные пылевые частицы

Заключение. По результатам проведенных исследований для уменьшения пылевого загрязнения атмосферного воздуха нами предлагаются следующие мероприятия: мониторинг состояния атмосферного воздуха, частый полив улиц и посадка зеленых насаждений в зоне воздействия предприятий и автотранспорта.

Список цитируемых источников

1. Загороднов, С. Ю. Экологическая безопасность строительства и городского хозяйства / С. Ю. Загороднов // Вестн. Пермского нац. исслед. политех. ун-та. Прикладная экология. Урбанистика. — 2018. — № 2. — С. 124—133.
2. Сотникова, М. В. Анализ и прогнозирование выбросов загрязняющих веществ в атмосферу от автотранспортного комплекса / В. С. Демьянова, Р. А. Дяркин, А. Ш. Канеева // Экология и промышленность России. — 2008. — № 7. — С. 29—31.
3. Мелкодисперсные взвешенные вещества в атмосферном воздухе как фактор риска бронхиальной астмы у взрослых / Л. М. Фатхудинова [и др.]. // Экология человека. — 2022. — Т. 29, № 12. — С. 875—887.

УДК 551.482(476)

М. С. Фалевич, В. Н. Зуев

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

ВРЕМЕННАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ КАЧЕСТВА ВОДЫ РОДНИКОВ БАРАНОВИЧСКОГО РАЙОНА

Введение. Родники, согласно Водному кодексу Республики Беларусь — естественные выходы подземных вод на земную поверхность [1].

Научный интерес к родникам связан с их ландшафтным, рекреационным, природоохранным, культурным значением, а также с возможностью их использования в питьевом водоснабжении.

Показатели качества родниковых вод во многом определяются эколого-санитарной обстановкой в области питания родников, техническим и санитарным состоянием их каптажных сооружений. Одной из основных причин является отсутствие зон санитарной охраны источников, но зачастую зоны в условиях плотной застройки невозможно создать, поскольку принципиальное решение о возможности организации зон санитарной охраны принимается на стадии проекта районной планировки или генерального плана, когда выбирается источник водоснабжения.

Среди компонентов-загрязнителей подземных вод в регионе наиболее распространенными и опасными являются нитраты, часто делающие воду непригодной для питьевого использования. Источником азота служат коммунально-бытовые отходы. На участках, не подверженных явному антропогенному влиянию, концентрации нитратов в подземных водах не превышают 1—5 мг / л, в то время как на урбанизированных территориях достигают значений ПДК (> 45 мг / л) [3].

Основная часть. Основой нашей работы были полевые исследования 15 родников, расположенных в Барановичском районе и являющиеся, по словам местных жителей, источниками питьевого водоснабжения.

Для исследования были выбраны родники, которые были доступны для исследования и по которым имелись данные гидрохимического анализа воды в предыдущие периоды.

Для оценки качества воды родников использовались данные гидрохимического анализа воды, проведенного нами в 2020—2023 гг.

Определение pH, электропроводности (мСм / см), мутности (НЕМ), общее содержание солей (мг / л) проводилось многопараметрическим прибором HORIBA U-52. Определение БПК₅, жесткости, концентрации растворенных нитратов, хлоридов и сульфатов (в мг / л) проводилось в лаборатории ГУ «Барановичский зональный центр гигиены и эпидемиологии» на основании соответствующих стандартов.

На основании данных гидрохимического анализа воды родников нами был рассчитан индекс загрязнения воды (ИЗВ) для оценки качества воды родников. Расчет ИЗВ проводился по формуле:

$$\text{ИЗВ} = \left(\sum_{i=1}^n \frac{C_i}{\text{ПДК}_i} \right) / 6$$

где n — строго лимитируемое количество показателей, для поверхностных вод суши, n = 6;

C_i — концентрация i-го загрязняющего вещества в воде;

ПДК_i — предельно допустимая концентрация i-го загрязняющего вещества [3].

На основании данных за 4 года нами рассчитано среднее значение ИЗВ воды родника (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — ИЗВ воды родников Барановичского района

Название родника	Время измерения				Среднее значение
	Июнь 2020	Июль 2021	Июль 2021	Май 2023	
Мурованка-1	0,45	0,42	0,53	0,47	0,46
Мурованка-2	0,48	0,41	0,44	0,45	0,445
Молчадь-Мельница	0,89	0,85	0,88	0,61	0,807
Молчадь-Подлозяны	0,56	0,54	0,52	0,54	0,54
Сунгловщина	0,46	0,42	0,4	0,4	0,42
Кузевичи-Придорожный	0,79	0,72	0,82	0,69	0,755
Кузевичи-Ярошево-1	0,51	0,55	0,58	0,56	0,55
Кузевичи-Ярошево-2	0,45	0,39	0,4	0,4	0,41
Хатки-1	0,64	0,61	0,64	0,69	0,645
Хатки-2	0,78	0,71	0,74	0,71	0,735
Хатки-3	0,72	0,69	0,71	0,69	0,702
Козловичи-1	0,69	0,67	0,68	0,62	0,665
Козловичи-2	0,72	0,67	0,74	0,71	0,71
Торчицы	0,56	0,59	0,58	0,56	0,57

В зависимости от величины ИЗВ изученные родники были разделены на классы (таблица 2). Класс II был нами разделен на два подкласса.

Т а б л и ц а 2 — Классы качества вод в зависимости от значения индекса загрязнения воды [2]

Класс качества воды	Величина ИЗВ	Характеристика качества
I	менее или равно 0,3	чистая
IIa	0,31-0,6	относительно чистая
IIb	0,61-1,0	слегка загрязненная
III	1,1-2,5	умеренно загрязненная

Класс качества воды	Величина ИЗВ	Характеристика качества
IV	2,51-4,0	загрязненная
V	4,1-6,0	грязная
VI	6,1-10,0	очень грязная
VII	10,1	чрезвычайно грязная

На основании распределения родников по качеству воды можно утверждать, что:

- к классу «чистая» не относится ни один родник Барановичского района;
- к подклассу «относительно чистая» отнесена вода родников: Мурованка-1, Мурованка-2, Молчадь-Подлозяны, Сунгловщина, Павлиново, Кузевичи-Ярошево-1, Кузевичи-Ярошево-2, Торчицы.
- к подклассу «слегка загрязненная» отнесена вода родников: Молчадь-Мельница, Кузевичи-Придорожный, Хатки-1, Хатки-2, Хатки-3, Козловичи-1, Козловичи-2.

Заключение. В ходе исследования установлено, что в ряде родников района на протяжении 4 лет содержание нитратов превышает уровень ПДК: Молчадь-Мельница (46,8-85 мг/л), Кузевичи-Придорожный (45,8—65 мг / л), Хатки-1 (38,4—53,2 мг / л), Хатки-2 (48,5—53,5 мг / л), Хатки-3 (47,2—53,2 мг / л), Козловичи-1 (41,6—47,2 мг / л), Козловичи-2 (36,3—53,1 мг / л). Такая ситуация объясняется близким расположением к родникам источников загрязнения — огородов, сараев для содержания животных, туалетов. Учитывая, что многие родники в настоящее время часто используются местным населением и туристами как источник питьевой воды, необходимо провести работу по информированию заинтересованных лиц и продолжать гидрохимический мониторинг.

Список цитируемых источников

1. Водный кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kodeksy.by/vodnyy-kodeks>.
2. Классы качества воды [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.nsmos.by/fckimages/02_PovVody.
3. Концепция охраны родников и рационального использования их ресурсов в Беларуси / Ю. Г. Гигиняк [и др.] // Материалы Водного Форума «Современное состояние, проблемы и перспективы использования водных ресурсов Беларуси», 30 сентября—1 октября 2003 г., г. Минск / Центр. науч.-исслед. ин-т комплекс. использования вод. ресурсов ; редкол.: М. Ю. Калинин (пред.) [и др.]. — Минск, 2003. — С. 37—41.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СИЛЫ У ДЕВУШЕК-ПАУЭРЛИФТЕРОВ 16—18 ЛЕТ

Введение. Занятия пауэрлифтингом способствуют увеличению мышечной силы, укрепляют связки и суставы, помогают выработать силовую выносливость, гибкость и другие физические качества, воспитывают волю, уверенность в своих силах, повышают работоспособность всего организма.

Пауэрлифтинг относительно молодой вид спорта, но он приобретает все большую и большую популярность с каждым годом. Это связано, во-первых, с относительной простотой и доступностью данного вида спорта, а во-вторых, с большим количеством тренажерных залов, открывающихся повсеместно [1].

В виду того, что данный вид спорта является относительно молодым, в настоящее время ведутся поиски наиболее эффективных методик спортивной подготовки. Особое значение при планировании тренировочного процесса в пауэрлифтинге, как указывают многие авторы, имеет генетическая предрасположенность атлета, в частности тип телосложения. Как показывает практика и теоретический опыт, нагрузка в силовых видах спорта в значительной степени зависит от типа телосложения.

При этом очень редко спортсмены и тренеры учитывают особенности телосложения при планировании тренировочного процесса [1]. Все выше изложенное определяет актуальность исследования, которое посвящено поиску эффективной методики развития силы в пауэрлифтинге с учетом типа телосложения.

Основная часть. Понятие «девушка» охватывает группу лиц женского пола от 16 до 18 лет, что относится ко второму периоду подросткового возраста — ранней юности, характеризующимся завершением полового созревания и становлением всех показателей физического развития [2].

В физиологическом отношении подростковый возраст обусловлен увеличением выработки целого ряда гормонов, следствием чего является большая психическая и эмоциональная нагрузка.

В подростковом возрасте происходит постепенная подготовка организма девушек к взрослой жизни и соответствующим нагрузкам, окончательное созревание и перестройка всех органов и систем [1].

Параллельно с половым созреванием происходит интенсивный рост, стабилизирующийся к 16—18 годам: в 16 лет рост, в среднем, равен 159,5 см, а вес — 53 кг; в 17 лет рост и вес — 160—161 см и 55—56 кг.

Для женского организма характерны специфические морфофункциональные особенности. При описании функциональных показателей у женщин важно учитывать их размеры тела. В среднем женщины ниже ростом, и имеют более короткие конечности, длинное туловище, широкий таз и узкие плечи, по сравнению с мужчинами, что влияет на их работоспособность. Особенности телосложения женщин обеспечивают устойчивость равновесия за счет низкого положения общего центра тяжести, но снижают эффективность движений [3].

Абсолютная сила у женщин меньше, однако различия в относительной силе сглажены. Женщины способны выраженно увеличивать свои силовые возможности, что иногда превышает подобные возможности мужчин, вследствие большего совершенства рефлекторной регуляции, обеспечивающей мышечную координацию и интеграцию функций двигательных единиц. Однако в процессе тренировки мышечная гипертрофия у женщин выражена меньше, что, считает Д. Уилмор, зависит от значительно меньшей концентрации андрогенов в крови [3].

Исследованиями, проведенными С. Н. Мягковой, установлено, что женщины на одинаковую с мужчинами физическую нагрузку реагируют большей частоты сердечных сокращений, меньшим подъёмом артериального давления, а также более медленным восстановлением после физических нагрузок. При выполнении упражнений субмаксимальной и переменной мощности работоспособность женщин составляет около 2/3 величин, наблюдаемых у мужчин [3]. В циклической работе максимальной мощности эти различия выражены несколько меньше. Меньшая сила мышц и меньшая способность в течение длительного времени поддерживать усилия ограничивают работоспособность женщин при силовых упражнениях.

После достижения девушкой половой зрелости к обязанностям тренера добавляется задача оптимизации индивидуального плана работы каждой ученицы в связи с её менструальным циклом [4]. Как отмечают отдельные исследователи, на протяжении менструального цикла у женщин происходят изменения гормонального статуса, осуществляется сложная перестройка нейрогуморальной регуляции дыхания и кровообращения, что обуславливает колебание работоспособности у женщин. Так, если величину работоспособности в постовуляторной фазе принять за 100 %, то в постменструальной фазе физическая работоспособность составляет 98,7 %, в овуляторной — 95,5 %, в предменструальной — 92,6 %, в менструальной — 91,8 % [3].

Пауэрлифтинг — силовой вид спорта, задача которого заключается в преодолении веса максимального отягощения. В отличие от бодибилдинга, основной целью пауэрлифтинга является не эстетическая красота тела, а развитие физической силы [4].

Данный вид спорта иначе называют силовым троеборьем. Это связано с тем, что в него в качестве соревновательных дисциплин входят три основных упражнения:

1. Приседания со штангой, расположенной на верхней части лопаток.
2. Жим штанги, лежа на скамье.
3. Тяга штанги.

Данные упражнения являются базовыми и рекомендуются начинающим спортсменам для развития силы и набора мышечной массы [5]. Совместные результаты пауэрлифтинга по трем дисциплинам во время соревнований определяют квалификацию спортсмена. Оценка показателей происходит по суммарному весу во всех трех упражнениях. В случае одинаковых результатов победа присуждается спортсмену с меньшим весом [6].

Основным средством силовой подготовки спортсменов считаются физические упражнения. При этом под физическими упражнениями подразумевается совокупность непрерывно связанных друг с другом двигательных действий (движений), направленных на достижение определенной педагогической цели. Разнообразные физические упражнения классифицируются по таким характеристикам, как структура двигательных действий, объем активной мышечной массы, сила, скорость и мощность мышечных сокращений, режимы сокращения мышц, механизмы обеспечения энергией и т. д.

Для рационального использования средств физического воспитания, в том числе и физических упражнений, необходимо, прежде всего, решить вопрос о наличии тренирующего эффекта [4]. В настоящее время считается, что тренирующий эффект — это мера воздействия на организм, который выражается в величине, качестве и стойкости его приспособительных (адаптивных) перестроек.

Основным средством воспитания силы мышц являются различные силовые упражнения. По характеру взаимодействия с окружающими предметами можно выделить три их основных вида: упражнения с внешним сопротивлением, упражнения с преодолением веса собственного тела, изометрические упражнения [5].

Еще один важный фактор, который лежит в основе классификации силовых физических упражнений, — это соответствие соревновательным упражнениям. Исходя из подобных представлений, все упражнения, применяемые в силовом троеборье, делятся на три основные группы: соревновательные (в силовом троеборье — приседания со штангой на плечах, жим лежа на горизонтальной скамье и становая тяга), специально-подготовительные (в значительной степени близкие по координации движений и проявлению физических качеств к соревновательным упражнениям) и дополнительные развивающие (по параметрам могут значительно отличаться от структуры соревновательных упражнений) упражнения [4].

Дополнительные развивающие упражнения — обширная группа упражнений, которые могут выполняться не только со штангой, но и с использованием гирь, гантелей, других отягощений, а также с применением разнообразных тренажеров [6].

В спортивной практике для развития силовых способностей применяется несколько методов, которые получили специфические названия: метод максимальных усилий, метод повторных усилий, метод предельных усилий («до отказа»), метод динамических усилий, «ударный» метод развития силы.

В настоящее время для развития силы применяются разнообразные устройства и инвентарь. Последние десятилетия XX века характеризуются общей тенденцией, связанной с использованием на тренировках для развития силы разнообразных устройств — тренажеров. Тренажеры начали успешно применяться в бодибилдинге, затем в других видах спорта.

В спортивной практике применяется большое число тренажеров, которые разделяют на несколько основных групп: силовые тренажеры (тренировка и укрепление мышц), кардиотренажеры (аэробные для общеукрепляющего действия и тренировки сердца), тренажеры для отработки технических приемов в спорте [7].

Применение локальных упражнений при развитии силы на тренажерах оказывает акцентированное воздействие на отдельные мышцы и снижает нагрузку на остальные звенья двигательного аппарата, что позволяет оптимизировать тренирующий эффект занятия.

Существуют следующие три типа телосложения: астенический, гиперстенический и нормостенический [2]. Как выяснилось, каждый из них обладает своими особенностями.

Для астенического типа характерны длинные конечности, вытянутая грудная клетка и шея, узкие плечи. Астенический тип телосложения у мужчин характеризуется ростом выше среднего, жировых отложений практически нет, а мышечная ткань развита довольно слабо [7].

Гиперстеники имеют короткую мощную шею, массивное туловище, невысокий рост и являются довольно приземистыми. Эти люди наделены сильно выраженной жировой тканью. Как правило, они имеют короткие руки и ноги, подвержены накоплению лишнего веса и могут быстро его набирать.

Нормостеники имеют крепкий скелет, широкие плечи, хорошо развитие мышцы и не ярко выраженную жировую ткань. Эти люди являются пропорционально сложенными и имеют хорошую спортивную фигуру [5].

Заключение. При развитии силы у девушек 16—18 лет, занимающихся пауэрлифтингом, необходимо учитывать особенности восстановления после интенсивных силовых нагрузок [4]. Силовая тренировка будет эффективной лишь в том случае, если к следующей тренировке процессы восстановления завершатся, а лучше, если наступит фаза суперкомпенсации.

Для того, чтобы процессы восстановления проходили полностью в пауэрлифтинге следует использовать сплит-тренировку. Особенность этой тренировки заключается в том, что разные мышечные регионы тренируются в различные тренировочные дни [6].

В процессе силовой подготовки в пауэрлифтинге также необходимо учитывать типы телосложения. Это объясняется тем, что спортсмены с различными типами телосложения по-разному реагируют на нагрузку, по-разному у них протекают процессы восстановления.

Список цитируемых источников

1. Андреев, В. Н. Атлетическая гимнастика : метод. пособие / В. Н. Андреев, Л. В. Андреева. — М. : Спортивная книга, 2005. — 127 с.
2. Бартош, О. В. Сила и основы методики её воспитания : метод. рекомендации / О. В. Бартош. — Владивосток : Мор. гос. ун-т; 2009. — 47 с.
3. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю. В. Верхошанский. — М. : Физкультура и спорт, 1977. — 215 с.
4. Балько, П. А. Алгоритм и контуры в системе управления тренировочным процессом в пауэрлифтинге / П. А. Балько // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2008. — № 8 (42). — С. 9—11.
5. Арефьев, В. Г. Основы теории и методики физического воспитания : учебник / В. Г. Арефьев, П. П. Камянск-Подольский, О. А. Буйницкий. — 2011. — С. 73—81 с.
6. Бударников, А. А. Методические основы пауэрлифтинга в вузе : учеб. пособие / А. А. Бударников. — М. : РУДН, 2012. — 155 с.
7. Берштейн, Н. А. Физиология движения и активность. — М. : Наука, 1990. — 495 с.

УДК 796.799

П. Д. Бандура, А. И. Берташ

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

ПРИМЕНЕНИЕ КООРДИНАЦИОННОЙ ЛЕСТНИЦЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ» С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 12—13 ЛЕТ

Введение. Одна из основных задач государственной политики направлена на создание условий для развития физической культуры и спорта, как эффективного средства привлечения детей к активному образу жизни. Учреждения общего среднего образования реализуют цель формирования разносторонне физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и длительного сохранения собственного здоровья, оптимизации трудовой деятельности и организации активного отдыха [1].

Для возрастных особенностей развития ребенка 12—13 лет характерна интенсивная двигательная активность. Высокий уровень развития скоростных и координационных способностей определяет хорошую работоспособность. Координационная способность — это умение наиболее правильно управлять своим телом, опираясь на чувства времени и темпа, оценку прилагаемых усилий, а также положение в пространстве [1].

Основная часть. В период развития ребенка 7—8 лет двигательные координации характеризуются неустойчивостью ритмичности и скоростных параметров. К возрасту 11—14 лет возрастает точность дифференцировки мышечных усилий, совершенствуется возможность к воспроизведению установленного темпа движений. Школьники 13—14 лет могут осваивать сложные двигательные координации, что определено завершением развития сенсомоторной функциональной системы, достижением максимальной степени в содействии всех анализаторных систем и окончанием формирования ключевых механизмов произвольных движений [2].

В онтогенетическом формировании двигательных координаций возможность ребенка к разработке новых двигательных программ достигает собственного максимума к 11—12 годам. Ряд авторов (Лях В. И., Назаренко Л. Д. и др.) свидетельствует о том, что данный возрастной период наиболее подвержен целенаправленной спортивной тренировке. Зафиксировано, что у мальчиков степень развития координационных возможностей с возрастом больше, чем у девочек. Они характеризуются точностью регулирования силовыми, временными и пространственными параметрами. Развитие координационных способностей способствуют быстрому выполнению необходимых действий для решения задач по передвижению тела в пространстве с учетом меняющихся условий [3].

Ребёнку на уроках учебного предмета «Физическая культура и здоровье» необходимо осваивать технику движений, быстро и точно использовать двигательные навыки и умения во внезапно меняющейся игровой обстановке, рационально перестраивать свои действия. Именно поэтому необходимо развивать скоростные и координационные способности у обучающихся, искать новые средства, повышающие интерес к урокам физической культуры, к игровым занятиям. В этой связи использование координационных (скоростных) лестниц направлено на освоение техники движений, быстроты и точности использования двигательных навыков и умений во внезапно меняющейся игровой обстановке и является одним из путей повышения интереса к урокам физической культуры, к игровым занятиям.

Координационная лестница представляет собой спортивное оборудование, предназначенное для увеличения и развития скоростных навыков при выполнении движений на короткие дистанции, для развития маневренности, ловкости, выносливости, силы и координации движений [5]. Удобство и оперативность в подготовке координационной лестницы к занятиям и сборка в конце занятия — с этими задачами могут справиться любые занимающиеся. Ее можно использовать на занятиях в зале и на уличной площадке. Применение ее в образовательном и тренировочном процессе с обучающимися 12—13 лет может способствовать изучению различных видов движений.

Занятия на координационной лестнице позволяют регулировать уровень нагрузки. Это определяет возможность занятий всем желающим в зависимости от группы здоровья и физической подготовленности. Дети могут формировать и совершенствовать навыки в ходьбе, беге в разном темпе, прыжках, с разной частотой работы ног в ограниченном пространстве, совершать движение с изменением направления.

Широкий перечень упражнений, выполняемых на координационной лестнице, позволяет ее использовать для специальной физической подготовки, предназначенной для конкретного вида спорта. Большая часть упражнений направлена на улучшение координации и скорости работы ног, техники движений и баланса, развития чувства ритма тела и координации. Это весьма эффективно для общей физической подготовленности людей разных возрастных групп.

Координационная лестница используется для индивидуальных и групповых занятий. Выполнение упражнений способствует развитию мышц, повышает функциональные возможности сердечно-сосудистой системы, развивает выносливость [4].

Она содействует формированию навыка смены направления движения. Выполнение бега с рывками и аритмичного бега повышает стартовую скорость и показатели времени торможения. Кроме того, занятия в виде прыжков и шагов могут стать хорошим набором универсальных аэробных тренировок. Координационная лестница рекомендуется к применению во всех игровых видах спорта: футбол, хоккей, баскетбол, теннис, лыжные гонки, регби, гандбол. Постоянная смена ситуации требует умения резко ускоряться, быстро менять направление движения и останавливаться.

Тренировка с помощью координационной лестницы включает в себя бег, бег вприпрыжку, приставные шаг, прыжки. Основные требования на занятиях с координационной лестницей:

- обеспечение свободного пространства с обоих концов лестниц и по обеим сторонам от них для выполнения упражнений;
- выполнение разминки в медленном темпе;
- избегание наступания на планки в результате нахождения ступней в подвешенном или пружинящем положении от квадрата к квадрату.

Заключение. В своей статье мы хотели показать, что у обучающихся 12—13 лет необходимо развивать скоростные и координационные способности, искать новые средства, повышающие интерес к урокам физической культуры, к занятиям спортивными играми и соревнованиями.

Упражнения с координационной лестницей положительно влияют на развитие быстроты и координационных способностей школьников. Координационная лестница — это отличный тренажер для повышения скорости и ловкости, координации движений, баланса, ритмичности.

Список цитируемых источников

1. *Евстафьев, Б. В.* Понятийный словарь по теории физической культуры / Б. В. Евстафьев. — Л.: ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1985. — 56с.
2. *Назаренко, Л. Д.* Развитие двигательно-координационных качеств как фактор оздоровления детей и подростков / Л. Д. Назаренко. — М.: Теория и практика физической культуры, 2001. — 21 с.
3. *Лях, В. И.* Координационные способности школьников / В. И. Лях. — Минск: Полымя, 1989. — 169 с.
4. *Железняк Ю. Д.* Спортивные игры / Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнов. — М., 2002. — 240 с.
5. *Лях, В. И.* Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. — 2006. — 132с.

УДК 37.037.1

Е. Г. Гулюк, Е. Н. Герасимович

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Инновационная деятельность в образовании предполагает комплексные мероприятия, ориентированные на появление новшеств в образовательной сфере. Этими новшествами могут быть методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса, ресурсы, применяемые в процессе воспитания и обучения, научные теории и концепции [1].

Требования государственного образовательного стандарта к организации физического воспитания в образовательных учреждениях предполагают изменение как содержания учебного материала на занятиях физической культурой, так и форм организации, методов и технологий его реализации. Обеспечить повышение качества преподавания физической культуры позволяет смена педагогических технологий, отвечающая указанным требованиям и современным социальным условиям [2].

Однако сегодня распространение инновационных технологий физического воспитания часто носит стихийный характер и сопровождается созданием вокруг некоторых из них необоснованного ажиотажа [3].

В современных учреждениях образования модернизация процесса преподавания физической культуры может эффективно осуществляться только при учете запросов современного общества, при наличии обоснованной стратегии применения тех или иных инновационных технологий и необходимого ресурсного обеспечения учебного процесса [4].

Основная часть. В школьной практике используются различные педагогические технологии, обеспечивающие активизацию творческих способностей обучающихся. Мы же остановимся на тех, которые используются, в том числе, и педагогами физической культуры.

Задача педагога на уроке, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить свою активность, своё творчество, активизировать двигательную и познавательную деятельность обучающегося. Использование новых информационных технологий, Интернет — ресурсов, позволяют достичь максимальных результатов в решении многих задач и на уроках физкультуры.

Информационно — коммуникативные технологии позволяют решить проблему поиска и хранения информации, планирования, контроля и управления занятиями физической культурой, диагностики состояния здоровья и уровня физической подготовленности занимающихся.

Использование презентаций на уроках позволяет более подробно и наглядно предоставлять теоретический материал, что делает процесс образования наиболее эффективным.

С помощью презентации также можно доступно объяснить правила спортивных игр, тактические действия игроков, красочно преподнести исторические события, биографии спортсменов. Наличие визуального ряда информации позволяет закрепить в памяти.

Создание флеш-презентаций и видеороликов с комплексами общеразвивающих упражнений могут стать помощниками педагогу. Такой материал может быть использован также педагогами — предметниками при проведении утренней зарядки.

Одним из видов домашнего задания может быть создание презентации по темам «Здоровый образ жизни и я», «Способы закаливания», «Вредные привычки», «Гимнастика» и т. д. Обучающиеся могут выполнять такие задания как самостоятельно, так и в группах, что позволяет переходить им к выполнению проектов.

На уроках также возможно проведение тестирования с целью проверки и закреплении знаний обучающихся. Во внеурочной работе также можно использовать ИКТ: представление команд, оформление соревнований, описание конкурсов и т. д. [5; 6].

Проектная технология на уроке физической культуры позволяет строить обучение на активной основе, через целенаправленную деятельность обучаемого, соотносясь с его личным интересом. Составляя проект, он превращается из объекта в субъект обучения, самостоятельно учится и активно влияет на содержание собственного образования. Такая работа дает возможность осознать, что уроки физической культуры развивают не только физически, но и интеллектуально.

Метод проектов позволяет решать сразу несколько задач:

- развитие личностных компетентностей обучающихся;
- интегрированность процесса обучения;
- экономия времени на самом уроке.

Проекты на уроках физкультуры — это проекты по исследованию влияний ФК на организм человека, по исследованию истории спорта, подготовке и проведению соревнований и спортивных праздников и т. д.

Применение технологии проектного обучения делает учебный процесс более увлекательным для обучающихся: самостоятельный сбор обучающимися материала по теме, теоретическое обоснование необходимости выполнения того или иного комплекса физических упражнений или овладения теми или иными физическими умениями и навыками для собственного совершенствования, воспитания волевых качеств.

Кроме того, в каждой школе есть обучающиеся, имеющие ограничения в двигательной активности, для которых такой вид деятельности дает возможность проявить себя [7].

Портфолио — это незаменимый документ в работе с обучающимися. Портфолио помогает преподавателю выявить одаренных обучающихся, вести классификацию «роста» своих учеников, а обучающимся такой инструмент оценки своих успехов помогает самосовершенствоваться, самомотивироваться и классифицировать свои результаты [4].

Смысловое чтение включает в себя умение осмысливать цели и задачи чтения, умение находить и извлекать информацию из различных текстов, умение работать с художественными, научно-популярными, официальными текстами, умение понимать и адекватно оценивать информацию из текста. Книжки читают по-разному. Кто-то видит в книге глубокий смысл, кто-то считает ее пустой, кто-то — заумной, кто-то — видит все нюансы смыслов, все оттенки чувств, читает между строк, слышит музыку слов, ощущает их вкус и запахи. Кто-то с первого прочтения понимает текст, а кому-то нужно его многократно объяснять. Сегодня каж-

дому педагогу предстоит осознать важность и необходимость организации деятельности по формированию смыслового чтения в образовательном процессе.

Для формирования таких действий можно предложить следующие задания:

1. *«Недостающий фрагмент»*. Обучающемуся выдается схема поэтапного выполнения кувырка вперед, но в схеме не хватает одного фрагмента. Его задача дорисовать, выполнить и объяснить.

2. *«Пропущенное слово»*, использование приема «Письмо с дырками» работа с деформированным текстом. Предлагается текст с акробатической комбинацией и пропущенными словами. Надо прочитать и дописать недостающие слова

3. *Отработка акробатических комбинаций*. Обучающимся выдаются разноуровневые задания, текст описание последовательности выполнения упражнения. Обучающийся самостоятельно изучает информацию, перерабатывает ее, осознает и самостоятельно разучивает выбранное им акробатическое соединение. Затем демонстрирует это упражнение [6].

Заключение. Таким образом, проектирование учителем физической культуры учебного процесса в условиях новых требований предусматривает иные подходы не только к планированию образовательных результатов, но и к отбору содержания, методов, форм и технологий обучения. Использование инновационных технологий в физическом воспитании — это в первую очередь творческий подход к педагогическому процессу с целью повысить интерес к занятиям физической культурой и спортом. Это главная цель, к которой мы стремимся в связи с задачей повышения уровня процесса обучения для сохранения здоровья.

Список цитируемых источников

1. Мезенцева, О. И. Современные педагогические технологии : учеб. пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / О. И. Мезенцева. — Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. — Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. — 140 с.
2. Пальтов, А. Е. Инновационные образовательные технологии : учеб. пособие. / А. Е. Пальтов. — Владим. Гос. ун-т им. А. Г. Столетовых. — Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. — 119 с.
3. Асмолов, А. Г. Чтение в составе универсальных учебных действий // Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / А. Г. Асмолов. — М.: Просвещение, 2010.
4. Чайцев, В. Г. Новые технологии ФВ школьников. Практическое пособие. / В. Г. Чайцев, Ч. В. Пронина. — М., 2007 г.
5. Ахутина, Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход. / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. — 2000. Т. 7. № 2.
6. Лукьяненко, В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В. П. Лукьяненко, В. П. Беспалько. — М.: Просвещение, 1999.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. / Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998.

УДК 796.011.3

Е. О. Журко, Е. Н. Герасимович

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Успешность процесса формирования у школьников интереса к физической культуре во многом зависит от эффективности технологий обучения и развития двигательных качеств. Такой технологией на наш взгляд является квест-технология [4]. Новая форма носит увлекательный, познавательный характер, содержит элементы соревнований, способствует развитию ловкости, быстроты реакции, проявлению фантазии и творчества. Квест — это игра-приключение, в которой участники должны решать определённые задачи для продвижения по сюжету и для достижения конкретной цели [1].

Основная часть. Положительные результаты в процессе формирования у обучающихся мотивации к урокам физической культуры во многом зависят от продуктивности применяемых инновационных технологий обучения и развития двигательных умений и навыков [2]. Одной из таких технологий, на наш взгляд, является квест-технология.

Цель: изучить влияние разработанного комплекса квест-уроков на мотивационную сферу обучающихся среднего школьного возраста.

Исследовательская работа по применению квест-технологий для повышения интереса к урокам физической культуры у обучающихся средних классов проводилась в 2022 / 2023 учебном году на базе Государственного учреждения образования «Средняя школа № 15 г. Барановичи». Респондентами выступили ученики V—VI классов (экспериментальные классы 5 «В» n = 20, 6 «Г» n = 20, контрольные классы 5 «А» n = 20, 6 «Б» n = 20).

Диагностика отношения обучающихся V—VI классов к конкретным учебным предметам и к обучению в целом осуществлялась при помощи метода анкетирования. Проведенное на контрольном этапе исследования анкетирование позволило выявить знания и отношение обучающихся к квест-технологиям, степень их заинтересованности в использовании таких технологий на занятиях в школе и непосредственно на уроках

физической культуры. Анализ данных ответов позволил нам выбрать наиболее интересные и востребованные варианты построения и содержания сюжетов квест-технологий.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на апробацию сюжетов квест-технологий в учебном процессе по физическому воспитанию в образовательной школе. В нашем исследовании использовались как линейные квест-технологии, где решались двигательные задачи, так и штурмовые, в которых обучающиеся решали творческие задачи теоретического характера. Следуя этим требованиям, нами были разработаны и проведены сюжеты следующих квест-технологий: «Сила каждому нужна», «Большие гонки» и «Веселый талисман» [3].

Реализация первых двух квест-технологий осуществлялась в основной части урока по предмету «Физическая культура и здоровье». Перед обучающимися, которые были ранее поделены на команды, в зависимости от своей физической подготовленности, были оговорены этапы прохождения маршрута. В этих сюжетах, в равных пропорциях, были представлены как двигательные задания, так и задания теоретического характера. Каждое выполненное двигательное задание или верный ответ на теоретический вопрос приносили команде один балл.

По окончании прохождения всего маршрута квест-технологии подводились итоги, где сумма складывалась из баллов полученных за решение теоретических вопросов и оценки выполнения двигательных заданий. Рассматриваемый нами в работе сюжет квест-технологии «Веселый талисман» реализовывался во внеурочной деятельности. Данное мероприятие проводилось на параллели пятых классов. Состав команд — восемь человек, количество команд — 6. Вопросы теоретического раздела были направлены на изучение исторических аспектов олимпийских игр (талисманы олимпийских игр). После выполнения задания на каждом из этапов команда получала один пазл. Прохождение всех этапов ($n = 9$) позволяло заработать девять пазлов, из которых обучающиеся могли собрать изображение одного из рассматриваемых талисманов олимпийских игр. В педагогическом эксперименте, проведенном на базе приняли участие 80 обучающихся среднего школьного возраста. Вторая анкета, которая так же была включена в первый этап исследования, позволила нам определить уровень сформированности познавательного интереса обучающихся к урокам физической культуры, их коммуникабельность и мотивацию к работе в команде, а также желание к совершенствованию своей физической подготовленности.

По итогам проведения анкетирования можно говорить о том, что обучающиеся среднего школьного возраста имеют слабое представление о квесте и принимали в нем участие, только опосредованно, в свободное от школы время. На вопрос, хотели ли бы они принять участие в квесте в рамках образовательной среды в школе, большинство обучающихся ответили положительно. Особенно интересно им было бы поучаствовать в реализации квест-технологий в рамках урока по физической культуре. Отдавая предпочтение тем или иным видам предлагаемых квест-технологий, обучающиеся выбрали два интересных им направления: спортивный (физическая подготовка) и интеллектуальный. Интересный результат был получен при анализе ответов на вопрос об отношениях в коллективе, взаимопонимании и работе в команде. Где обучающиеся демонстрировали не очень высокий уровень коммуникабельности. Ссылаясь на результаты первой анкеты, было разработано содержание второй анкеты, где исследование проводилось в рамках трех направлений: познавательный интерес, коммуникабельность и мотивация к работе в команде, а также желание совершенствовать свою физическую подготовленность. Для каждого направления был подготовлен свой блок вопросов, которые были сформулированы так, что позволяли отслеживать динамику произошедших изменений, в процессе реализации квест-технологий в учебном процессе физического воспитания, отдельно в познавательной и коммуникабельной сфере, а также в желании совершенствовать свою физическую подготовленность. После обработки результатов двух анкет нами были предложены три сюжета квест-технологий: «Большие гонки», «Сила каждому нужна» и «Веселый талисман», которые, по нашему мнению, отвечали требованиям и пожеланиям обучающихся среднего школьного возраста.

После реализации всех трех сюжетов квест-технологий было проведено повторное анкетирование, которое позволило нам увидеть произошедшие изменения как в познавательной, коммуникабельной сфере, так и в желании повысить свой индивидуальный уровень физической подготовленности. Наибольшие изменения произошли в познавательной сфере, где необходимо отметить особенно сильный интерес обучающихся к сюжету квест-технологии «Веселый талисман», который потребовал от обучающихся значительно расширить свои знания об истории зарождения олимпийских игр и проведении современных олимпийских игр.

Таким образом, мы сформировали графики динамики мотивационной сферы в процессе реализации квест-технологий в экспериментальных и контрольных группах (рисунок 1—4).

Заключение. В рамках проведенного исследования было выявлено, что после применения сюжетов квест-технологий, на уроках физической культуры, происходят значительные изменения в мотивационной сфере личности обучающихся. Связано это с эмоциональным настроем обучающихся к предстоящему уроку, который должен был реализоваться не по стандартной схеме, а с применением новых технологий. Все это значительно повышало интерес к уроку, стимулировало учащихся к поиску теоретического материала и повышению уровня физической подготовленности.

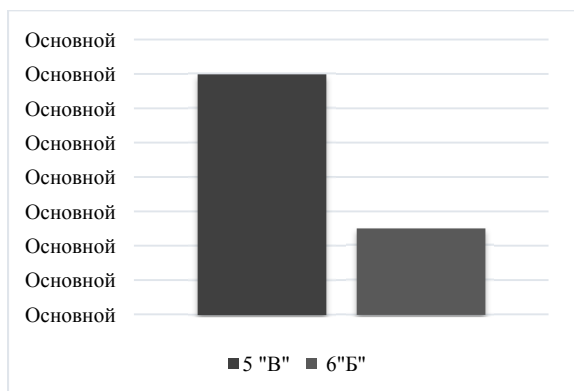


Рисунок 1 — Динамика формирования мотивационной сферы в процессе реализации квест-технологий в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

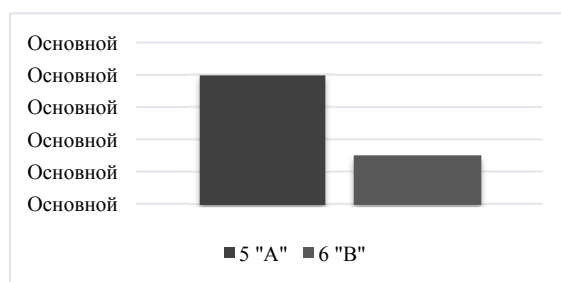


Рисунок 2 — Динамика формирования мотивационной сферы в процессе реализации квест-технологий в контрольной группе после формирующего эксперимента

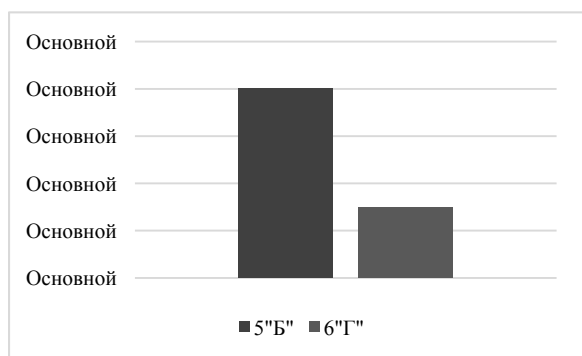


Рисунок 3 — Динамика формирования мотивационной сферы в процессе реализации квест-технологий в экспериментальной группе

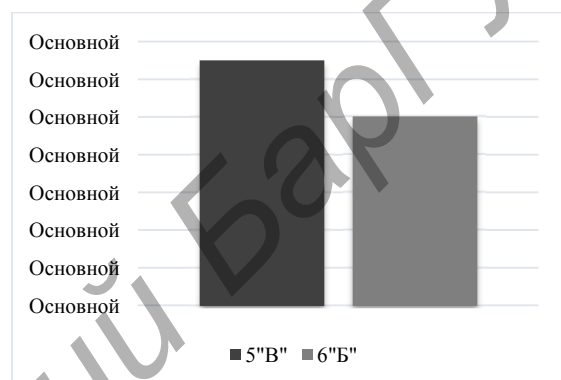


Рисунок 4 — Динамика формирования мотивационной сферы в процессе реализации квест-технологий в контрольной группе

Список цитируемых источников

1. Виленская, Т. Е. Физическое воспитание детей младшего школьного возраста / Т. Е. Виленская. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. — 256 с.
2. Барчуков, И. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебник / И. С. Барчуков. — М. : КНОРУС, 2017. — 366 с.
3. Копылов, Ю. А. Система физического воспитания в образовательных учреждениях / Ю. А. Копылов, Н. В. Полянская. — М. : Арсенал образования, 2011. — 80 с.
4. Кожухова, Н. Н. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Н. Н. Кожухова [и др.]. — М. : Владос, 2008. — 272 с.

УДК 373.17

О. А. Карпович, А. В. Малявская

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Анализ психолого-педагогических исследований доказывает рост интереса к вопросам, связанным с формированием культуры здоровья у детей дошкольного возраста. В Республике Беларусь различные направления данной проблемы рассматривают: Л. Д. Глазырина, Т. Ю. Логвина, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкина и др. Однако вопрос формирования культуры здоровья у детей младшего дошкольного возраста остаётся актуальным и до конца не решённым на сегодняшний день.

Дошкольный возраст — это решающий возраст в формировании фундамента физического и психического здоровья. До возраста семи лет интенсивно происходит становление функциональных систем организма ребенка, происходит закладывание основных черт личности, формирование характера. Важно на этом этапе сформировать у детей основу знаний и практических навыков здорового образа жизни (ЗОЖ), осмысленную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Приобщение к здоровьесберегающему осмысленному поведению детей старшего дошкольного возраста является актуальной проблемой воспитания дошкольников, так как в этом возрасте из-за высокой активности детей происходит формирование поведения, а также заложение привычек [3].

Формирование здорового образа жизни — сложный многогранный процесс, охватывающий множество компонентов образа жизни современного общества и включающий основные сферы и направления жизнедеятельности людей [2].

Работа по формированию основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста осуществляется посредством занятий, соблюдения режима дня, игр, прогулок, индивидуальной работы, самостоятельной деятельности. Данные мероприятия помогают заложить основы здорового образа жизни, определить позиции ценности здоровья, закрепить ответственное отношение к сохранению и укреплению своего здоровья [1].

Цель исследования — разработать и реализовать Программу формирования здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования.

Объект исследования — процесс формирования основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования — содержание формирования основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

База исследования: ГУДО «Детский сад № 6 г. Барановичи». В нем приняло участие 20 детей возраста 5—6 лет.

Основная часть. Эмпирическое исследование проходило в три этапа.

На первом этапе — констатирующем, была проведена первичная диагностика уровня сформированности основ ЗОЖ.

На втором этапе исследования (формирующем) с детьми старшей группы проводились занятия по разработанной нами Программе по формированию уровня сформированности основ ЗОЖ у старших дошкольников.

На третьем — контрольном этапе была осуществлена повторная диагностика уровня сформированности основ ЗОЖ.

Для исследования уровня сформированности основ ЗОЖ были использованы методики:

1. Индивидуальная беседа с каждым из группы на тему «Что такое здоровье?». Цель — определение уровня сформированности у детей дошкольного возраста основ ЗОЖ.

2. Диагностическое задание «В гостях у Здоровячков и Хлюпиков». Цель: выявить уровень сформированности представлений детей о пользе физкультуры и спорта для укрепления организма человека.

3. Анкетирование родителей, цель которого — определение уровня знаний родителей об основах ЗОЖ и сформированности у их детей.

Для повышения уровня сформированности ЗОЖ у дошкольников нами была разработана Программа по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников.

Цель программы: сформировать основы здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы:

1. Формировать представление о здоровье, как о ценности, расширить представления о состоянии собственного тела, узнать свой организм, научить беречь свое здоровье и заботиться о нем.

2. Формировать представление об основных принципах здорового питания, полезных продуктах.

3. Взаимодействие с семьей с целью представления полного развития дошкольника.

Данная программа предполагает собой концепцию занятий, содержащих познавательный материал в комбинации с физкультурно-оздоровительными комплексами.

Программа состоит из трех блоков:

Первый блок — «Здоровье — лучшее богатство» — ориентирован на конкретизацию и систематизацию взглядов детей о здоровье, его условиях, факторах проявления заболеваний и развития у детей представления о понятии ЗОЖ.

Второй блок — «Путь к здоровью это движение» — ориентирован на развитие у детей взглядов и познаний об одном из ключевых условий здоровья — движение.

Третий блок — «Если хочешь быть здоровым — закаляйся!» — ориентирован на знакомство детей с методами закаливания организма с целью противостояния различным заболеваниям.

После осуществления работы по содержанию программы проведена повторная диагностика.

На рисунке 1 приведен сравнительный анализ уровней сформированности представлений о ЗОЖ на констатирующем и контрольном этапах исследования.

В результате анализа экспериментальных данных было выявлено, что повысилось на 10 % число дошкольников, имеющих высокий и средний уровни сформированности навыков. Низкий уровень составил лишь 15 %. По итогам наблюдения можно сказать, что дети стали без напоминания воспитателя тщательно мыть руки, умываться с мылом, приводить себя в порядок, пользоваться полотенцем. Полученные результаты доказывают, что произошли не только количественные изменения уровня здорового образа жизни, но также и качественные — дети стали более активными, подвижными.

Также сравним показатели в диагностической игре «В гостях у Здоровячков и хлюпиков» (рисунок 2).



Рисунок 1 — Сравнительный анализ уровней сформированности представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования



Рисунок 2 — Сравнительный анализ результатов исследования по диагностической игре «В гостях у Здоровячков и Хлюпиков» на констатирующем и контрольном этапах исследования

По результатам исследования можно сделать вывод, что увеличилось количество детей (на 15 %), имеющих высокий уровень представлений о пользе физкультуры и спорта для укрепления организма человека. А также, увеличился такой показатель как средний уровень (на 10 %). Дети, имеющие средний уровень трактует понятие «здоровье» как состояние человека, когда он выздоравливает после болезни, для актуализации представлений ему требуется эмоционально-стимулирующая помощь взрослого. 20 % детей затрудняется объяснить понятие «здоровье». Испытывают потребность в помощи в виде наводящих вопросов. У ребёнка сформированы отрывочные, бессистемные представления о здоровье.

Так же нами было проведено повторное анкетирование родителей по знаниям основ ЗОЖ. В повторном анкетировании высокий уровень знаний по основам ЗОЖ показали — 65 % родителей, средний — 35 %, низкий уровень не продемонстрировал никто из родителей.

По результатам анкетирования родителей о формировании здорового образа жизни ребёнку, можно сделать вывод о том, что все родители знают о ЗОЖ, имеют представления о формировании представлений и навыков ЗОЖ, принимают активное участие в формировании основ здорового образа жизни у своих детей. Не стало тех семей, которые не занимались формированием ЗОЖ, они поменяли свои взгляды, и теперь участвуют в формировании основ здорового образа жизни своего ребёнка и самого себя (сравнительные результаты анкетирования представлены на рисунке 3).

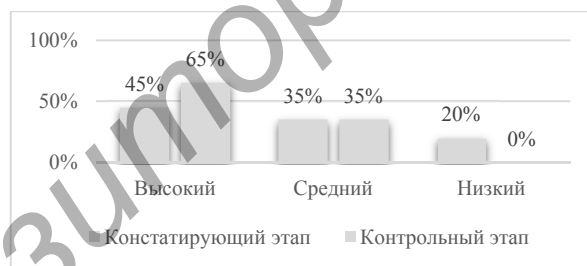


Рисунок 3 — Сравнительный анализ уровней сформированности представлений об основах ЗОЖ у родителей на констатирующем и контрольном этапах исследования

Заключение. Таким образом, по результатам повторной диагностики можно сделать вывод, о том, что все беседы и занятия по формированию основ здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста положительно повлияли на детей.

Дошкольники имеют полное представление о рациональном питании, режиме дня, рациональной двигательной активности, о своем здоровье.

Таким образом после реализации программы по формированию основ ЗОЖ дети стали больше проявлять самостоятельность. Без напоминания воспитателя мыть руки с мылом, пользоваться полотенцем. Также дети стали более активными, подвижными, более строгими и соблюдении правил гигиены не только по отношению к себе, но и к товарищам.

Список цитируемых источников

1. Виноградова, Н. А. Дошкольная педагогика : учебник для бакалавров / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева; под общ. ред. Н. В. Микляевой. — М. : Изд. Юрайт, 2013. — 510 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — 2-е изд., стер. — М. : Academia, 2005. — 173 с.
3. Шебеко, В. Н. Формирование навыков здоровьесбережения у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / В. Н. Шебеко, А. О. Зыль // Репозиторий БГПУ. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/53963>. — Дата доступа: 25.04.2023.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Значение физической культуры в школьный период жизни человека заключается в создании фундамента для всестороннего физического развития, укрепления здоровья, формирования разнообразных двигательных умений и навыков. Всё это приводит к возникновению объективных предпосылок для гармонического развития личности. Полноценное развитие младших школьников без активных физкультурных занятий практически недостижимо. Выявлено, что дефицит двигательной активности серьезно ухудшает здоровье растущего организма человека, ослабляет его защитные силы, не обеспечивает полноценное физическое развитие.

Младший школьный возраст — наиболее ответственный период в формировании индивидуальных интересов и мотиваций к занятиям физическими упражнениями. В этом возрасте необходимо воспитывать у ребенка интерес к расширению диапазона физических способностей посредством овладения основами техники физических упражнений, приёмов и действий.

Знания основ теории и методики физической культуры определяют овладение её ценностями и формируют правильное и сознательное отношение личности к своему здоровью, развитию физических качеств, личной и общественной гигиены, поведению.

Следует полагать, что именно за счёт направленного использования ценностей физической культуры в учебно-воспитательном процессе школы наилучшим образом достигается двоякий социально и личностно значимый эффект:

1. Становление личности (как отражения совокупности ценностей, освоенных человеком).
2. Становление физической культуры личности (как отражения совокупности ценностей физической культуры, освоенных человеком) [1, с. 87].

Основная часть. Физическая культура личности — социально-детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определённым уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретённых в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивную деятельность, культуре образа жизни, духовности и психофизическом здоровье [2, с. 308—309].

Основными показателями физической культуры как свойства и характеристики отдельного человека являются: знания в области физического совершенствования, двигательные умения и навыки, способность к самоорганизации здорового образа жизни, социально-психологические установки, ориентирующие на занятия физкультурной деятельностью [3, с. 59].

Таким образом, изучив основы формирования физической культуры личности младших школьников, проанализировав уровень сформированности представлений младших школьников о личной физической культуре на базе ГУО «Средней школы № 1 им. С. И. Грицевца» г. Барановичи мы разработали «Практические рекомендации по формированию физической культуры личности у младших школьников»:

1. Формирование знаний в области физического совершенствования:
 - проведение индивидуальных и групповых бесед, информационных и классных часов на тему «Формирование основ здорового образа жизни», «Правил личной гигиены», «Распорядок дня, режима и отдыха», «Сохранность собственного здоровья», «Самостоятельные занятия физическими упражнениями»;
 - приглашение на информационные часы специалистов в области физической культуры и спорта, педиатров, валеологов;
 - экскурсии в спортивно-оздоровительные комплексы;
 - привлечение обучающихся к организации конференций на спортивные и оздоровительные темы, на которых младшие школьники смогут предоставить дополнительную информацию о каких-либо видах спорта, выдающихся спортсменах, о различных способах и упражнениях для улучшения физических навыков и умений и т. д., предварительно изучив дополнительный материал. Таким образом у младших школьников будет повышаться интерес к спорту и физической культуре, формироваться ценностное отношение к здоровому образу жизни.
2. Формирование двигательных умений и навыков:
 - проведение физкультминуток на каждом уроке, динамических перемен, подвижных и спортивных игр, дидактических игр, занятий физическими упражнениями и по правилам самостоятельных занятий;
 - включение младших школьников в соревновательную и спортивную деятельность (занятия в спортивных секциях);
 - организация дополнительных занятий в виде спортивно-ориентированных кружков;

– проведение традиционных ритуалов олимпийских игр, организация спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий [4, с. 75].

3. Формирование способности к самоорганизации здорового образа жизни:

– рациональное использование собственных сил и времени, интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств;

– привлечение школьников к участию в межшкольные спортивные соревнования («Веселые старты»)

Данные практические рекомендации были использованы классным руководителем и учителем по предмету «Физическая культура и здоровье» в 3 «В» классе ГУО «Средняя школа № 1 им. С. И. Грицевца» г. Барановичи.

Заключение. Специфика физических упражнений открывает большие возможности для воспитания и развития у детей необходимых показателей физической культуры личности. О сформированности физической культуры личности можно судить по тому, как и в какой конкретной форме проявляются личностные отношения к физической культуре, её ценностям. Необходимо обращать внимание на правильную организацию и построение занятий физическими упражнениями с младшими школьниками с целью формирования физической культуры личности.

Таким образом область практического применения, разработанных нами «Практических рекомендаций по формированию физической культуры личности у младших школьников» — учебно-воспитательный процесс младших школьников. Рекомендовано к использованию классными руководителями и специалистами в области физической культуры и спорта.

Список цитируемых источников

1. Виленская, Т. Е. Физическое воспитание детей младшего школьного возраста / Т. Е. Виленская. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. — 256 с.
2. Барчуков, И. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебник / И. С. Барчуков. — М. : КНОРУС, 2017. — 366 с.
3. Копылов, Ю. А. Система физического воспитания в образовательных учреждениях / Ю. А. Копылов, Н. В. Полянская. — М. : Арсенал образования, 2011. — 80 с.
4. Кожухова, Н. Н. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Н. Н. Кожухова [и др.]. — М. : Владос, 2008. — 272 с.

УДК 37.012

Е. С. Ковалевич, К. О. Садовская

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

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время реформа системы дошкольного образования в Беларуси направлена на внедрение в педагогическую практику целостного подхода к развитию личности, формирование целостной картины мира у дошкольников. В дошкольном возрасте ребенок приобретает жизненно важные знания, умения и навыки, формируется индивидуальный опыт, система ценностей, интересов и стремлений, и именно в этом возрасте формируются его первые целостные представления и мировоззрение.

Физическое воспитание в дошкольных учреждениях — это единство цели, задач, средств, форм и методов работы, направленных на укрепление здоровья и всестороннего физического развития детей. Целью физического воспитания детей дошкольного возраста является формирование основ здорового образа жизни [1, с. 60].

Здоровый образ жизни дошкольников представлен следующими составляющими: знаниями о здоровье и здоровом образе жизни, умениями и навыками здорового поведения; привычками здорового человека; физической активностью; самооценкой здоровья и физического развития.

Основная часть. В условиях дошкольного учреждения, помимо профилактических методик обучения дошкольников приёмам здорового образа жизни (гимнастика, самомассаж), могут применяться здоровьесоздающие технологии с применением подвижных игр, физкультминуток, ароматерапии, витаминотерапии, чередование занятий разной активности; двигательной активности, реабилитационных мероприятий (фитотерапия, лечебная физкультура, ингаляция); оздоровительных мероприятий. Среди средств двигательной направленности выделяют двигательные действия — физические упражнения, физкультминутки, эмоциональные разрядки; гимнастику (оздоровительную, пальчиковую, корригирующую, дыхательную, профилактическую); лечебную физкультуру, подвижные игры, массаж [2, с. 15].

Для достижения целей здоровьесберегающих технологий целесообразно применять оздоровительные силы природы, способствующие активизации работоспособности детей. В группу самостоятельных оздоровительных средств входят солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, фитотерапия и т. д.

Среди гигиенических средств, стимулирующих развитие адаптивных свойств организма, следует выделить личную и общественную гигиену, соблюдение общего режима дня и двигательной активности, питания и сна; обучение детей простейшим приемам здорового образа жизни.

Медико-профилактические здоровьесберегающие технологии представлены витаминизацией, прогулками, прививками, кварцеванием, массажем и закаливанием. Группа физкультурно-оздоровительных технологий включает зарядку, физкультминутки, подвижные игры и прогулки; познавательные, развивающие, интегрированные, сюжетные, театрализованные, музыкальные занятия.

Отдельно существует технология здоровьесберегающего просвещения родителей, в которую входят родительские консультации, спортивные мероприятия, оздоровительная гимнастика. Совместные занятия физическими упражнениями взрослого и ребенка являются результатом сотрудничества не только родителей и детей, но и родителей и педагогов. Широко применяются в условиях дошкольного образования физкультурные досуги и спортивные праздники с участием родителей воспитанников [3, с. 27].

На родительских собраниях можно проводить беседы, посвященные здоровому образу жизни дошкольников. Задачей бесед является повышение социальной активности родителей в вопросах укрепления здоровья детей. Форма проведения бесед может включать традиционное предъявление теоретической информации.

Родителям сообщается о том, что необходимо приучать ребенка к режиму дня, использовать физкультминутки, утреннюю гимнастику, комплексы упражнений, которые положительно влияют на осанку ребенка. Цикл бесед может включать такие темы, как «Закаливаем детей дома», «О правилах поведения на природе», «Прогулки в любую погоду», «Что такое здоровье и как его беречь», «Роль семьи в охране здоровья и жизни детей», «Режим дня» и т. д. Беседы с родителями проводятся в целях понимания родителями необходимости здорового образа жизни ребенка как основного фактора сохранения здоровья; знакомства родителей с факторами укрепления здоровья детей, для осознания родителями необходимости правильной организации двигательного режима средствами физических упражнений, с помощью зарядки, подвижных игр.

В целях поддержки активности и заинтересованности родителей в условиях детского сада необходимо проводить такие формы встреч с родителями, как дискуссии, круглые столы, вечера вопросов и ответов, творческие мастерские, тренинги и ролевые игры.

В целях привлечения родителей к воспитанию здорового образа жизни ребенка в условиях дошкольного учреждения проводятся спортивные развлечения «Веселые старты», в процессе проведения которых решаются такие задачи, как привлечение родителей к развитию физических качеств детей, закрепление двигательных умений дошкольников, приобщение семьи к физкультуре и спорту. Тематика соревнований может быть различной — «Папа, мама, я — спортивная семья» и т. д. В основе мероприятий лежат упражнения, доступные для дошкольников и разнообразные по физическому воздействию на организм ребенка.

С родителями проводятся консультации на тему «Прогулка с ребенком». Прогулки надолго сохраняются в памяти детей, на прогулках дети могут наблюдать природу в разное время года, наблюдать за ее изменениями, получать впечатлений.

Совместная деятельность педагогов и родителей включает проведение сюжетных и подвижных игр, совместной деятельности, цикл игровых встреч, совместного с родителями оформления фотоальбомов и групповых газет, смотров-конкурсов, способствующих активному сотрудничеству с педагогами [4, с.15—16].

Подвижные игры на свежем воздухе, развивающие навыки групповой сплоченности, способствуют формированию у детей умения действовать в коллективе, а роль родителей заключается в помощи ребенку при выполнении действий в соответствии с текстом и правилами игры. В результате, имея родительскую поддержку, дети чувствуют себя более уверенно. Родители, таким образом, приобретают опыт организации с детьми игр в домашних условиях [5, с. 60].

Чтобы семья понимала повседневную жизнь детского сада и активно в ней участвовала, необходимо как можно чаще «включать родителей» в деятельность дошкольного учреждения, т. е. чтобы они принимали активное участие в работе дошкольного учреждения.

Таким образом, работа с родителями в процессе физического воспитания детей может быть разделена на два блока:

- педагогическое просвещение родителей;
- включение родителей в деятельность дошкольного учреждения.

Первостепенной задачей педагогов дошкольного образования является воспитание у детей и их родителей представлений о здоровом образе жизни. Данное направление должно предусматривать как валеологическое образование как детей, так и родителей, и ориентировку воспитательно-образовательного процесса на физическое воспитание.

Для информирования родителей по вопросам физического воспитания детей дошкольного возраста мы использовали папки-передвижки, стенды, эпизодические беседы, но и привлекали к выступлению на собраниях специалистов разного рода (педиатра и преподавателя по физической культуре), сделали информирование в целом более регулярным и последовательным, использовали в этом процессе новые технологии (показ видеосюжетов, запись занятий и закаливающих процедур, презентации форм и методов работы с детьми и т. п.).

Для повышения у родителей знаний о физическом развитии детей, воспитании у них потребности в здоровом образе жизни уже в самом начале работы мы провели круглый стол «Формирование основ здорового образа жизни у дошколят», на котором совместно определили проблемы и согласовали мероприятия по укреплению здоровья детей. Родители были привлечены к поиску необходимой информации.

Для ознакомления родителей с формами организации совместной деятельности с детьми были предоставлены картотеки подвижных игр, комплексы утренней гигиенической гимнастики, элементы дыхательной гимнастики, физкультминуток, загадок о спорте.

Данная форма работы повысила желание родителей уделять особое внимание физической культуре в семье, обогатила теоретические знания о методах и приемах воспитания у детей потребности в здоровом образе жизни.

Вместе с родителями мы составляли сценарий физкультурно-оздоровительного мероприятия «Космические приключения», выбрали необходимый инвентарь и оборудование.

Мы ориентировали родителей на то, что детям нужно свои примером показывать значимость здоровья и умение беречь его в повседневной жизни.

Заключение. Для планомерного сохранения здоровья и обеспечения двигательной активности ребенка в дошкольных учреждениях работа должна проводиться в следующих направлениях:

- проведение с дошкольниками оздоровительных мероприятий в режиме дня вне зависимости от времени года и погодных условий с привлечением родителей;
- развитие социального партнерства между дошкольным учреждением и родителями воспитанников;
- применение лечебно-профилактического подхода на основании профилактики заболеваний, составления календаря прививок, проведение витаминизации с активным участием родителей дошкольников;
- обеспечение оздоровительной направленности образовательного процесса, создание оптимальных условий для оздоровительных режимных моментов с учетом требований родителей воспитанников;
- формирование у детей и их родителей основ валеологического сознания (обогащать дошкольников знаниями о здоровье, формировать умения поддержания и сохранения здоровья).

Только согласованная, совместно организованная работа родителей и воспитателей является одним из важнейших условий развития личности ребенка в дошкольном возрасте.

Список цитируемых источников

1. Барчуков, И. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебник / И. С. Барчуков. — М. : КНОРУС, 2017. — 366 с.
2. Копылов, Ю. А. Система физического воспитания в образовательных учреждениях / Ю. А. Копылов, Н. В. Полянская. — М. : Арсенал образования, 2011. — 80 с.
3. Кожухова, Н. Н. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Н. Н. Кожухова [и др.]. — М. : Владос, 2008. — 272 с.
4. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 1. — С. 15—16
5. Рунова, М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей / М. А. Рунова. — М. : Мозаика-Синтез, 2004. — 256 с.

УДК 796.07

Д. Н. Коховец

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

ПАРАМЕТРЫ ОБЪЁМОВ ВЫПОЛНЕННОЙ РАБОТЫ У БЕГУНОВ НА ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ КВАЛИФИКАЦИИ I РАЗРЯДА В СООТВЕТСТВИИ СО СКОРОСТНЫМИ РЕЖИМАМИ БЕГА

Введение. Изучению выносливости как важнейшего качества, необходимого всем спортсменам, особенно в таких видах спорта, как бег на средние и длинные дистанции, посвящено много исследований [1; 2]. Определенный интерес в этом плане представляет сравнение объемов нагрузок у бегунов на длинные дистанции.

На современном этапе развития бега на длинные дистанции ставится задача достижения максимально высоких результатов, которая связана с повышением эффективности тренировочного процесса за счёт увеличения суммарного объёма беговой работы.

Поляризованная интенсивность является наиболее часто используемым способом распределения тренировочной интенсивности и оптимальным способом достижения высоких спортивных результатов мировой элитой [3].

Анализ тренировки в беге на выносливость, сложившейся к 90-м годам, показал приоритет применения основного развивающего средства в диапазоне пороговых нагрузок (особенно на подготовительном этапе). Ранее известным специалистом в беге на выносливость ван Аакемом было отмечено, что соотношение средств тренировки при совершенствовании аэробных и анаэробных (в западной терминологии нагрузки выше анаэробного порога) объёмов работы должны находиться в соотношении 70 / 30 % в подготовительном периоде и изменяться на 50 / 50 % в соревновательном, что вполне согласовывалось с методическими подходами советской школы бега 50-х годов.

Цель: проанализировать распределение объемов работы у бегунов на длинные дистанции квалификации 1 разряда по отдельным скоростным диапазонам, для выявления характера «поляризации» нагрузок.

Предмет исследования: объем выполненной работы бегунов на длинные дистанции.

Объект исследования: бегуны на длинные дистанции квалификации I разряда.

Основная часть. Результаты исследования показали, что общий объем у шести перворазрядников в год выполнения ими данной квалификации составил — 3720 ± 202 км.

Изменения объемов работы по отдельным диапазонам составляли иногда значительные различия, которые во многом определялись индивидуальными особенностями подготовки.

Так, в диапазоне до 3, 25 м / с у спортсменов квалификации 1 разряда объем бега составил 289 ± 95 км. В диапазоне до 3,5 м / с показатель объема бега составил $724,75 \pm 115,3$ км.

Объективно, спортсмены 1 разряда на скоростях 3,25—3,5 м / с использовали данные скоростные режимы для разминки, восстановления и поддержания в утренней зарядке.

Диапазон до 3,75 отображает следующие показатели: спортсмены 1 разряда набегали $1186 \pm 69,0$ км, а в диапазоне 4 м / с объем бега составил $821,5 \pm 83,7$ км.

В диапазоне до 4,25 у спортсменов 1 разряда показатель объема бега составил $200,5 \pm 2,1$ км, а в следующем диапазоне — до 4,5 м / с, можно наблюдать следующие результаты: объем бега составил $94,25 \pm 52,2$ км.

Порог анаэробного обмена находился в пределах 3,75—4,25 / с и постепенно повышался в период базовой подготовки с небольшим недостоверным снижением к соревновательному этапу.

В диапазоне до 4,75 легкоатлеты набегали объем $28,25 \pm 7,6$ км.

Диапазон до 5 м / с имеет следующие значения: спортсмены показали объем $26,75 \pm 12,2$ км, а в диапазоне до 5,25 объем бега составил $91,15 \pm 31,2$ км.

Следующий диапазон — до 5,5. Здесь мы видим следующие показатели: показатель объема бега составил $69 \pm 19,6$ км.

В диапазоне до 5,75 у спортсменов показатель объема бега составил $41,5 \pm 14,5$ км.

Диапазон до 6 отличается следующими показателями: у бегунов объем бега составил $31,5 \pm 4,4$ км

В диапазоне до 6,25 спортсмены-перворазрядники набегали $21,5 \pm 2,9$ км, в диапазоне до 6,5 они пробежали $33,75 \pm 23,9$ км.

В диапазоне до 6,75 м / с у спортсменов 1 разряда объем бега составил $25,25 \pm 7,2$ км.

Диапазон до 7 м / с позволяет выявить следующие показатели объема бега: у легкоатлетов он составляет $13 \pm 6,4$ км.

В диапазоне до 7,25 спортсмены 1 разряда имеют величину объема бега $10,25 \pm 3,3$ км, а в диапазоне до 7,5 м / с бегуны пробежали $6,5 \pm 6,4$ км.

В диапазоне до 7,75 м / с спортсмены-перворазрядники пробежали $4,75 \pm 4,9$ км, а в диапазоне 8 м / с спортсмены имеют показатель объема бега в пределах $2,75 \pm 2,9$ км.

Заключение. Для спортсмена уровня 1 разряда имеется тенденция к поляризованному распределению тренировочных нагрузок, при этом в зоне аэробных нагрузок встречаются до 30—40 % тренировок, характерных для смешанного режима.

Объемы анаэробной работы значительно превышают допустимые нормы для поляризационных распределений, что предполагает «натаскивание» на спортивные результаты уровня КМС и МС.

Таким образом, использование математических методов в анализе распределения тренировочной нагрузки по зонам интенсивности является полезным инструментом, помогающим в разработке более эффективных программ спортивной подготовки. А систематическое использование анализа распределения нагрузки по зонам интенсивности с применением математических методов будет способствовать росту мастерства в беге на выносливость за счет оптимизации тренировочного процесса, более точного определения зон интенсивности тренировок, профилактики перенапряжений и перетренированности.

Список цитируемых источников

1. Esteve-Lanao, J. Impact of training intensity distribution on performance in endurance athletes./ Esteve-Lanao, J et al. // J. Strength Cond. Res. — 2007. — V.21. — P. 943—949.
2. Seiler, K. S. What is best practice for training intensity and duration distribution in endurance athletes?/ K. S. Seiler // Int. J. Sport. Physiol. Perf. — 2010. — V.5. — P. 276—291.
3. Шаров, А. В. Интенсивность тренировочной нагрузки у бегунов на средние и длинные дистанции / А. В. Шаров, Т. П. Юшкевич, А. И. Шутеев // Актуальные вопросы физического воспитания и спорта : сб. ст. — Витебск, 1995. — С. 84—87.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Введение. Учитывая современное состояние социальных, экономических и культурных процессов в нашем государстве, физическое воспитание должно решать задачи оптимального физического развития студентов в единстве с развитием их волевых качеств, характеризующих социально-активную личность, готовой к продуктивной профессиональной деятельности.

Для реализации этих задач педагогу требуется приложить немало усилий, направленных на организацию нравственных взаимоотношений студентов, на формирование навыков сотрудничества, совместного преодоления трудностей.

Основная часть. Одним из важных условий формирования волевых качеств студентов является профессионализм педагога, его способность, используя те или иные формы обучения и воспитания, выражать к каждому студенту свое личное отношение. Другим важным показателем профессиональной культуры педагога является использование им разнообразных и варьирующих межличностных связей для формирования коллектива. Преподаватель должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благоприятное воздействие на их становление [2].

Мощный оздоровительный потенциал физической культуры и спорта дает возможность в развитии волевых качеств студентов и гармонично развитой личности.

По мнению О. В. Коркишко, студенты, которые активно занимаются на занятиях по физическому воспитанию, систематически посещают спортивные секции и умеют самостоятельно организовывать досуг, они более целеустремленные, дисциплинированные, ответственно относятся к образовательному процессу в целом, активно участвуют в жизни социума. [6].

Имеется определенная последовательность в выработке волевых качеств личности у студентов. Вначале развиваются в основном динамические физические качества: сила, быстрота и скорость реакции. Затем вырабатываются качества, связанные со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки: выносливость, выдержка, терпение и настойчивость. Вслед за этим наступает черед формирования более сложных и тонких волевых качеств.

Совершенствование волевой сферы студентов должно происходить через развитие конкретных компонентов воли и конкретных проявлений волевых качеств. Для целенаправленного педагогического воздействия следует развивать следующие волевые качества: смелость — решительность; настойчивость — упорство; самостоятельность — инициативность.

Ю. В. Алеева и Н. В. Попова выделяют следующие условия развития волевых качеств студентов на занятиях по физической культуре [1]:

- организация информационного обеспечения;
- использование нетрадиционных систем физических упражнений;
- включение студента в практическую деятельность.

Учебная дисциплина «Физическая культура» может способствовать информационному ориентированию студента за счет сочетания двух содержательных компонентов — обязательного (базового) и вариативного (для решения частных задач) и активного использования ее вариативного компонента в теоретическом разделе программы; усиления образовательной направленности физической культуры с целью информирования студента; использования разнообразных форм и методов, способствующих приобщению студента; совершенствования организационно-педагогической деятельности преподавателя.

Следующим педагогическим условием формирования мотивации студентов к занятию физической культурой является использование нетрадиционных систем физических упражнений. Третье педагогическое условие формирования мотивации студентов к занятию физической культурой предусматривает включение студента в практическую деятельность, обогащение опыта здоровьесберегающей деятельности, выбор педагогических действий, способов организации деятельности студента [5].

Спортивная деятельность доставляет эмоциональное удовлетворение от победы над собой, от достижения высоких спортивных результатов. Радость борьбы и победы усиливается, если это чувство преломляется сквозь призму интересов коллектива, команды. Решая задачи физической подготовки, следует при прочих равных условиях отдавать предпочтение тем средствам физического воспитания, которые формируют жизненно важные двигательные умения и навыки, постоянно и целенаправленно связывать культурную деятельность с формированием активной жизненной позиции личности на основе воспитания трудолюбия, патриотизма и нравственных качеств [4].

Модель технологии волевого воспитания студентов должна включать три взаимосвязанных этапа [2]:

– ценностно-ориентационный этап, на котором происходит формирование представления об эталонном волевом поведении;

– этап развития волевых качеств и волевого поведения, который предполагает целенаправленную организованную деятельность студентов и умышленное создание воспитательных ситуаций, направленных на приобретение опыта волевого поведения;

– этап совершенствования волевых качеств, в процессе которого происходит закрепление опыта волевого поведения студентов и который должен протекать в условиях взаимодействия всех компонентов педагогической системы и осуществляться с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Физическое воспитание является неотъемлемой частью общего образования и органично интегрировано в педагогическую систему современной школы. Образование и воспитание подрастающего поколения являются важнейшими условиями воспроизводства материальной и духовной жизни и обеспечивают непрерывность процесса развития.

Заключение. Таким образом, совершенствование волевых качеств студентов должно происходить через развитие конкретных компонентов воли и конкретных проявлений волевых качеств; использование нетрадиционных систем физических упражнений; включение студента в практическую деятельность, обогащение опыта здоровьесберегающей деятельности, выбор педагогических действий, способов организации деятельности студента.

Список цитируемых источников

1. *Алеева, Ю. В.* Педагогические условия формирования мотивации студентов к занятию физической культурой / Ю. В. Алеева, Н. В. Попова. — Мир науки, культуры, образования. — 2015. № 2 (51). — С. 7—10.
2. *Альбуханова-Славская, К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
3. *Баландин, В. А.* Возрастные особенности динамики показателей физического развития, физической подготовленности и психических процессов детей / В. А. Баландин, Ю. К. Чернышенко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2001. — № 3. — С. 39—42.
4. *Бароненко, В. А.* Здоровье и физическая культура студента: учеб. пособие / В. А. Бароненко, Л. А. Рапопорт. — М.: Альфа-М, Инфра-М, 2010. — 336 с.
5. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология: учебник для студентов по пед. и психол. направ. и спец. — М.: Логос, 2000. — 384 с.
6. *Коркишко, О. В.* Физическая культура как основа развития личности студентов / О. В. Коркишко // Развитие образования. — 2020. — № 4. — С. 16—19.

УДК 378.4

А. А. Кустрей, М. С. Петрукович

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ

Введение. Здоровье является одним из самых ценных активов в жизни человека. Оно включает в себя не только отсутствие заболеваний, но и физическое, психическое и социальное благополучие. Физическая культура и спорт играют важную роль в поддержании и укреплении здоровья. Они являются неотъемлемой частью здорового образа жизни и способствуют достижению гармонии между телом и разумом. В данной статье мы рассмотрим влияние физической культуры и спорта на здоровье, их роль в профилактике и лечении заболеваний, а также важность правильного подхода к физической активности.

Основная часть. Физическая культура и ее значение для здоровья.

Физическая культура — это систематическая и целенаправленная физическая активность, которая включает в себя упражнения, тренировки и спортивные занятия. Она направлена на поддержание и улучшение физического состояния организма. Физическая культура оказывает положительное влияние на здоровье во многих аспектах, включая укрепление сердечно-сосудистой системы, улучшение общей физической выносливости, поддержание нормального веса, повышение иммунитета и улучшение психического состояния.

Спорт и его роль в жизни человека.

Спорт представляет собой организованную и соревновательную форму физической активности. Он включает различные виды спорта, такие как легкая атлетика, плавание, футбол, баскетбол и многие другие. Спорт играет важную роль в жизни человека, способствуя развитию физических и ментальных навыков, формированию дисциплины и упорства, а также укреплению здоровья. Занятия спортом помогают развить мышцы, улучшить координацию и гибкость, а также повысить выносливость. Они способствуют развитию сердечно-сосудистой системы, улучшению работы легких и обмена веществ. Спортивные занятия также способствуют укреплению иммунной системы и снижению риска развития хронических заболеваний, таких как диабет, артериальная гипертензия и ожирение. Кроме того, спорт способствует развитию позитивных качеств личности, таких как самодисциплина, уверенность в себе и настойчивость.

Влияние физической культуры и спорта на профилактику и лечение заболеваний.

Физическая культура и спорт имеют важное значение в профилактике и лечении различных заболеваний. Систематические физические нагрузки способствуют укреплению сердечно-сосудистой системы и снижению риска развития сердечно-сосудистых заболеваний, таких как ишемическая болезнь сердца и артериальная гипертензия. Физическая активность способствует снижению уровня холестерина в крови, нормализации артериального давления и улучшению кровообращения.

Одним из серьезных проблем современного общества является ожирение. Регулярные физические нагрузки и занятия спортом помогают снизить вес, сжигают избыточные калории и улучшают обмен веществ. Они способствуют укреплению мышц и повышению энергозатрат, что помогает поддерживать нормальный вес и предотвращать ожирение.

Физическая культура также играет важную роль в поддержании здоровья опорно-двигательного аппарата. Регулярные упражнения укрепляют кости, мышцы и связки, предотвращают развитие остеопороза, артрита и других заболеваний опорно-двигательной системы. Они также способствуют поддержанию гибкости и координации движений, что позволяет предотвращать травмы и повышает качество жизни.

Спорт также оказывает положительное влияние на психическое здоровье. Физическая активность способствует выработке эндорфинов — гормонов счастья, которые помогают справиться со стрессом, улучшают настроение и снижают риск развития депрессии и тревожных состояний. Регулярные занятия спортом способствуют повышению самооценки и уверенности в себе, улучшают концентрацию и память, а также способствуют развитию сознательности и настойчивости.

Заключение. Хотя физическая активность и спорт имеют множество положительных эффектов на здоровье, важно помнить о правильном подходе к тренировкам. Перед началом физической активности необходимо проконсультироваться с врачом, особенно если есть хронические заболевания или проблемы со здоровьем. Важно выбирать вид спорта или упражнения, которые соответствуют физическим возможностям и интересам. Также необходимо соблюдать регулярность тренировок, постепенно увеличивать нагрузку и не забывать о соблюдении режима отдыха и восстановления.

Список цитируемых источников

1. *Горячев, А. В.* Физическая культура и спорт в профилактике заболеваний и укреплении здоровья / А. В. Горячев, А. А. Шайтан. — М. : Академия, 2017.
2. *Захаров, В. А.* Физическая культура и спорт в поддержании здоровья и укреплении иммунитета / В. А. Захаров, И. В. Кривошеева. М. : Спорт, 2018.
3. *Лебедев, А. И.* Здоровье и спорт: физическая культура как фактор укрепления здоровья / А. И. Лебедев, Л. Ю. Мельникова. — М. : Владос, 2016.
4. *Рожкова, Н. П.* Физическая культура и спорт: влияние на здоровье и качество жизни / Н. П. Рожкова, В. М. Климов. — М. : Физкультура и спорт, 2019.

УДК 371

А. С. Лукьянчик, Я. В. Авласович

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

ВОСПИТАНИЕ ГИБКОСТИ У ВОЛЕЙБОЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ

Введение. Анализ современной системы подготовки волейболистов показал, что в научно-методической литературе нет обоснованных приемов использования средств аэробики в учебно-тренировочном процессе, что, несомненно, ограничивает возможности применения нетрадиционных средств подготовки, направленных на развитие гибкости в этом виде спорта. На сегодняшний день средства аэробики успешно применяются в спортивной тренировке многих игровых видах спорта.

Аэробика — это вид физических упражнений, при которых темп выполнения специальных базовых движений совпадает с ритмом музыкального сопровождения, непрерывно выполняемых и активно воздействующих на состояние кардиореспираторной системы.

Оздоровительная аэробика — представляет собой комплексы двигательных действий, выполняемые преимущественно поточным способом под ритмичную музыку с многократным повторением движений и танцевальными переходами от одних физических упражнений к другим, без длительных пауз.

Основная часть. Реализация технологии оздоровительной аэробики в спортивных играх, конкретно в волейболе, основана на сочетании различных тренировочных программ при решении задач общей и специальной физической подготовки. Так развитие гибкости и специфических ее проявлений для спортивных игр возможно через аэробные тренировки. При этом привычные кардионагрузки, связанные с выполнением равномерной работы не высокой интенсивности заменяем на комплексы двигательных действий, выполняемые

преимущественно поточным способом под ритмичную музыку. Упражнения из аэробики не только эффективно развивают кардиореспираторную систему спортсмена, но и не имеют отрицательного влияния на силу, скорость и мощность, характерное для аэробных нагрузок [1].

Основным средством развития гибкости у занимающихся спортивными играми является оздоровительная аэробика с элементами стретчинга. Стретчинг — это направление аэробики, представляющее собой комплекс упражнений способствующих растяжке мышц и связок тела. Нужно отметить, что подобная аэробика является эффективным инструментом для растягивания мышц, нормализации биологических процессов и стимуляции организма в целом. Вот что происходит с мышцами при растягивании. Сначала мышца реагирует на растягивание сокращением. Это означает, что она пытается сжаться. Сжатие — это естественный защитный рефлекс против разрыва. При правильно выбранной силе растягивания это начальное сжатие быстро переходит в расслабление, и мышца начинает растягиваться [1].

В процессе многолетней тренировки юных волейболистов воспитание гибкости можно разделить на три этапа:

1. Этап общего воспитания подвижности в суставах.
2. Этап специализированного воспитания подвижности в суставах.
3. Этап поддержания подвижности в суставах на достигнутом уровне.

Задачей первого этапа является не только повышение общего уровня воспитания подвижности в суставах, но и укрепление самих суставов, а также тренировка мышечно-связочного аппарата с целью улучшения эластичности свойств и создание прочности мышц и связок. Задачей второго этапа — является воспитание необходимой амплитуды в тех движениях, которые способствуют быстрейшему овладению техники игры в волейбол, выполняя движение с оптимальной амплитудой. Задачей третьего этапа — является поддержание в суставах ранее достигнутой подвижности. Основу работы над воспитанием гибкости составляют упражнения, при выполнении которых происходит удлинение мышц [2].

Выделим два типа упражнений:

1. *Баллистические упражнения* — это повторные маховые движения, движение руками и ногами, сгибание, разгибание и скручивание туловища, которые выполняются с большой амплитудой и разной скоростью. В баллистических упражнениях скорость и величина удлинения мышц зависит от амплитуды и скорости маховых и скручивающих движений. Эти упражнения могут быть выполнены:

- активные движения (различные махи, вращения, рывки и наклоны), выполняемые с полной амплитудой без предметов и с предметами;
- пассивные движения, выполняемые с помощью партнера;
- пассивные движения, выполняемые с помощью резинового экспандера или амортизатора, имитационные упражнения отдельных элементов технических приёмов;
- пассивные движения, с использованием собственной силы, например, притягивание туловища к ногам, сгибание кисти другой рукой.

2. *Статистические упражнения* — это различные позы, в которых определенная мышца или группа мышц, находятся какое — то время в растянутом положении. В результате в мышцах усиливаются обменные процессы, и это положительно сказывается на их тонусе. Интенсивность обменных процессов зависит от времени, в течение которого мышца находится в растянутом состоянии. С этой точки зрения эффективность баллистических упражнений ниже, чем эффективность статических.

В основу предлагаемой технологии легли разработанные блоки упражнений, в которые были включены средства аэробики и основные технические действия волейболиста. Средства аэробики представлены в виде базовых шагов классической аэробики, а основные технические действия в волейболе на этапе начальной подготовки включают в себя овладение элементами перемещений, стоек, верхней и нижней передачи, подачи и нападающего удара. В каждом блоке базовые шаги классической аэробики преобразовывались в подобные по структуре технические элементы волейбола. При выполнении этих блоков тренером своевременно устранялись ошибки. Каждый блок был направлен на развитие гибкости волейболиста с использованием основных технико-тактических действий волейболиста: перемещения, основные стойки, передача двумя руками сверху, прием мяча двумя руками снизу, подачи и нападающие удары.

Отличительной особенностью технологии является сопряженный подход, позволяющий дополнительно воздействовать на отстающие виды координационных проявлений у спортсменов, что положительно влияет на развиваемые двигательные способности. Учебно-тренировочные занятия проводились три раза в неделю. Два занятия проходили по традиционной программе спортивной школы, а одно занятие — с использованием разработанных блоков. Все занятия с применением аэробики проводятся под музыкальное сопровождение. Музыкальные фонограммы обрабатываются с помощью компьютерных программ и записываются таким образом, чтобы подготовительная и заключительная части урока соответствовали темпу 120 ударов в минуту, а основная часть — 135—140 ударов в минуту [2].

Заключение. Таким образом, аэробика должна сочетаться с общим направлением тренировочных занятий по волейболу и являться составной частью тренировочного процесса. Поэтому базовые шаги классической аэробики выполняются в подготовительной части занятия, а разработанные блоки, которые носят развивающий характер, выполняются в начале основной части. В середине основной части осуществляется характерная для волейболистов нагрузка, которая соответствует начальному этапу подготовки. Далее в заключительной части выполняются упражнения на расслабление.

Тренировочные комплексы в среднем должны включать от 1 до 20 упражнений и, за исключением тестовых упражнений, не повторяться. Использование комплексов упражнений аэробики занимают достаточно большое количество времени. Тренировки, выстроенные с использованием данных упражнений, способствуют созданию в группе соревновательной атмосферы, которая мотивирует спортсменов трудиться усерднее.

Список цитируемых источников

1. Дворник, Л. С. Использование отягощений на тренировках / Л. С. Дворник, А. А. Хабаров, С. Ф. Евтушенко // Физкультура и спорт. 1999. — 234 с.
2. Жиглова, Т. Ю. Физическая культура / Т. Ю. Жиглова. — М. : Спорт, 2001. — 135 с.

УДК796: 331.101.262

И. А. Ножка

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

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ НАКОПЛЕНИЯ КАПИТАЛА ЗДОРОВЬЯ

Введение. В современных социально-экономических условиях здоровье является потребительским благом, на которое предъявляется спрос. В тоже время — это инвестиционное благо, которое определяется по чистой стоимости выгод, получаемых от него. Так увеличение продолжительности жизни подразумевает прибавление дополнительных периодов трудовой деятельности, в течение которых человек может получать доход. В этой связи данное исследование посвящено формированию одного из видов человеческого капитала — капиталу здоровья, который в нашей работе рассматривается как базовый компонент, отсутствие которого ограничивает возможности индивида в социальной реализации.

Основная часть. Физиологические свойства и физические способности человека составляют базовую часть человеческого капитала, которую экономисты называют капиталом здоровья. И.В. Ильинский отмечает, что капитал здоровья является национальным достоянием, несущей конструкцией, основой для человеческого капитала вообще, и представляет собой инвестиции в человека, необходимые для поддержания и улучшения его здоровья и работоспособности [1].

Здоровье выступает значимым элементом человеческого капитала, так как от его уровня непосредственно зависит, насколько качественно и полноценно индивид сможет выполнять свои биосоциальные функции, принося доход себе, своей семье, работодателю и государству. Инвестиции в капитал здоровья способствуют:

- сокращению уровня заболеваемости, инвалидности и смертности;
- повышению производительности труда и творческому долголетию личности;
- увеличению продолжительности жизни и периода трудоспособного возраста населения Беларуси.

Исходя из вышесказанного можно определить два главных довода в необходимости рассмотрения капитала здоровья как базового компонента человеческого капитала:

1. Улучшение здоровья населения страны позволит увеличить уровень производительности труда и уменьшить издержки от нетрудоспособности вследствие заболеваемости или инвалидности;
2. Инвестиции в здоровье индивида будут способствовать снижению амортизации человеческого капитала, связанного со старением человеческого организма.

Следует отметить, что существуют потери общественного здоровья, которые выражаются в таких показателях как заболеваемость, инвалидность, смертность, которые приводят к значительному экономическому ущербу. В этой связи важно подчеркнуть, что время функционирования человеческого капитала продлевают инвестиции в здоровье, его охрану, способствующие сокращению заболеваний и смертности, продлению трудоспособной жизни человека [1; 2].

Поиск эффективных средств, содействующих наращиванию капитала здоровья особенно актуален в связи с тенденциями и факторами развития белорусского общества, детерминирующими здоровье нации.

Физическая культура как социальное явление представляет собой непрерывный «социальный эксперимент», который позволяет расширять потенциал общества в целом, а в индивидуальном плане наращивать капитал здоровья. Многочисленные социальные и педагогические исследования свидетельствуют, что занятия физической культурой способствуют:

- предупреждению развития возрастной патологии;
- увеличению продолжительности жизни;
- продлению периода высшей жизнеспособности, творческой активности;
- сохранению высокого уровня умственной и физической работоспособности [3].

В данной работе мы рассматриваем на макроуровне физическую культуру общества как средство сохранения и укрепления национального капитала здоровья, а на микроуровне физическую культуру личности как средство формирования индивидуального капитала здоровья (рисунок 1).



Рисунок 1 — Физическая культура на различных уровнях организации

На наш взгляд физическая культура как неотъемлемое слагаемое культуры общества и личности может стать важным инструментом и ключевым средством наращивания человеческого капитала с позиций укрепления физического здоровья индивида и общества, повышения работоспособности населения страны.

Вовлечение населения Республики Беларусь в активную физкультурно-спортивную деятельность позволит личности наращивать капитал здоровья, а повышение общественной значимости физической культуры будет способствовать повышению потенциала здоровья нации.

Как отмечают специалисты одним из критериев оценки национального капитала здоровья является организация мотивирующих мероприятий на уровне спортивно-оздоровительных комплексов.

В настоящее время реализуемая в Беларуси социальная позволила закрепить устойчивую и позитивную динамику в сферах оздоровления населения страны. Об этом свидетельствуют представленные в таблице 1 основные медико-демографические показатели, характеризующие воспроизводство человеческого потенциала в Республике Беларусь.

Т а б л и ц а 1 — Основные медико-демографические показатели, характеризующие воспроизводство человеческого потенциала в Республике Беларусь

Показатель	Предельно критическое значение	Фактическое значение		
		2011 год	2014 год	2021 год
Показатель ожидаемой продолжительности жизни при рождении	69 лет (м)	68,0 лет (м)	67,8 лет (м)	69,3 лет (м)
	77 лет (ж)	78,4 лет (ж)	78,4 лет (ж)	79,4 лет (ж)
Коэффициент старения населения (доля лиц старше 65 лет к общей численности населения)	7 %	13,7 %	14 %	15,8 %

Динамика продолжительности жизни за последнее время оценивается как положительная (+ 10 лет), однако разница в продолжительности жизни мужчин и женщин очень велика (≈ 10 лет). Ожидаемая продолжительность здоровой жизни для белорусов на данный момент составляет 65,4 лет (61,4 для мужчин и 69,3 для женщин). По прогнозам к 2025 г. эти показатели сохранятся неизменными (Белстат).

Еще одним важным показателем здоровья населения Беларуси является физическая активность и физкультурно-спортивная деятельность. По данным выборочного обследования домашних хозяйств по уровню жизни, все больше людей приобщаются к занятиям физической культурой и спортом (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Удельный вес населения в возрасте 16 лет и старше, занимающегося физической культурой и спортом

Пол	Удельный вес населения в возрасте 16 лет и старше, занимающегося физической культурой и спортом	
	2011 год	2021 год
Мужчины	27,3 %	29,6 %
Женщины	22,5 %	23,7 %

Следует отметить, что данная положительная тенденция по данному показателю за последние 10 лет сохраняется в динамике. Наиболее высокая физическая активность отмечается в возрастной группе 16—19 лет (учащаяся молодежь), затем в возрасте 20—29 лет.

В тоже время по данным выборочного обследования домашних хозяйств по уровню жизни, на начало 2022 года только 33 % жителей г. Минска в возрасте 16 лет и старше оценили состояние своего здоровья как «хорошее», а 61,2 % — как «удовлетворительное» (Статистический обзор ко Всемирному дню здоровья, 2022).

Достижению целевых показателей «Доля лиц, занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности населения» будет содействовать сформированная способность личности к физическому, интеллектуальному и волевому саморазвитию, способствующая самореализации личности, ее успешной жизнедеятельности в социальном взаимодействии.

Проводимая в Беларуси социально-экономическая политика в области здоровья нации позволила обеспечить положительную динамику по отдельным показателям, характеризующим капитал здоровья на макроуровне.

В тоже время состояние здоровья молодежи — это серьезнейшая проблема последнего десятилетия [4—8]. В этой связи наш взгляд был обращен на состояние здоровья обучающихся учреждений высшего образования (УВО), т. е. членов общества, которые еще имеют нерастраченный капитал здоровья. Анализ студенческой среды учреждения образования Барановичский государственный университет (БарГУ), представленный на рисунке 2 по факультетам (ИФ — инженерный факультет, ФПП — факультет педагогики и психологии, ЛФ — лингвистический факультет, ФЭП — факультет экономики и права) был сделан на основе сведений о распределении студентов 1—3 курсов для занятий физической культурой (рисунок 2).

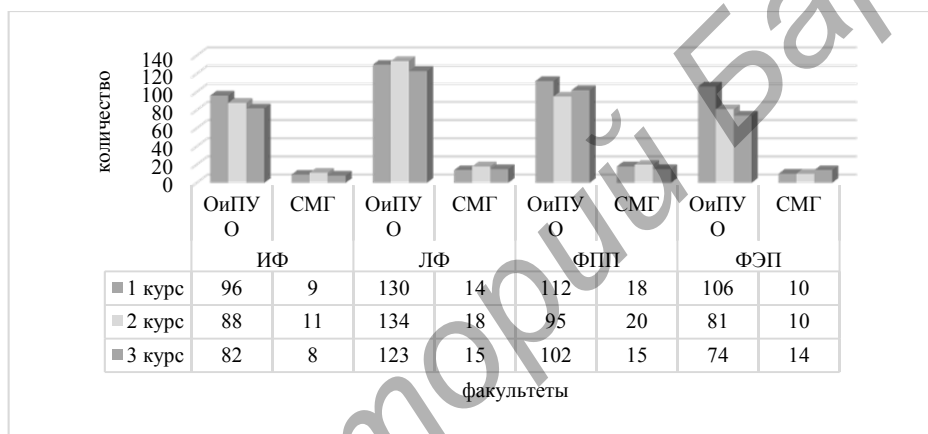


Рисунок 2 — Сведения о состоянии здоровья обучающихся 1—3 курсов БарГУ для занятий физической культурой (ОиПУО — основное и подготовительное учебное отделение; СМГ — специальное учебное отделение)

Данные рисунка демонстрируют уменьшение к 3 курсу количества студентов основного и подготовительного учебного отделения, что позволяет сделать вывод об ухудшении состояния здоровья обучающихся в период обучения в УВО.

Из диаграммы видно, что процент студентов, занимающихся в спортивном отделении незначительный (4,85 %), а количество студентов выпускных курсов в данном отделении составляет всего 8 студентов (рисунок 3).



Рисунок 3 — Распределение обучающихся БарГУ для занятий физической культурой (ОГ — основное отделение; СО — спортивное отделение СМГ — специальное отделение, включая освобождённых)

Таким образом, количество студентов выпускных курсов, занимающихся активной физкультурно-спортивной деятельностью можно определить, как недостаточный, если его соотнести с целевым показателем «Доля лиц, занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности населения».

В тоже время социально-педагогические исследования свидетельствуют, что занятия физической культурой способствуют:

- предупреждению развития возрастной патологии;
- увеличению продолжительности жизни;
- продлению периода высшей жизнеспособности, творческой активности;
- сохранению высокого уровня умственной и физической работоспособности [7].

Заключение. Таким образом, капитал здоровья выступает базовым элементом человеческого капитала, так как от его уровня непосредственно зависит, насколько качественно и полноценно индивид сможет выполнять свои биосоциальные функции, принося доход себе, своей семье, работодателю и государству. Экономический рост невозможен без серьезных вложений в человеческий капитал. Из всех видов инвестиций наиболее значимыми определяют инвестиции, обеспечивающие физическое и умственное здоровье индивида. Значение физической культуры заключается в повышении функциональных возможностей и резистентности организма, повышению работоспособности. Физическая культура как неотъемлемое слагаемое культуры общества и личности может стать ключевым звеном и средством формирования человеческого капитала с позиций укрепления физического здоровья, повышения работоспособности населения страны. Особого внимания заслуживает проблема накопления капитала здоровья обучающихся учреждений высшего образования.

Список цитируемых источников

1. Ильинский, И. В. Инвестиции в будущее: Образование в инновационном воспроизводстве. — СПб.: Изд. СПбУЭФ, 1996. — С.25—28.
2. Инвестиции в человеческий капитал России: состояние, проблемы, перспективы / под ред. И. В. Ильинского. — СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т технологии и бизнеса, 2003. — 216 с.
3. Барбашов, С. В. Теоретико-методические основы личностно ориентированной технологии физкультурного образования школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. В. Барбашов. — Омск : Сиб. ГАФК, 2000. — 48 с.
4. Бароненко, В. А. Здоровье и физическая культура студента / под ред. В. А. Бароненко : учеб. пособие. М. : Альфа-М: ИНФРА-М, 2006. — 352 с.
5. Кузнецова, А. А. Здоровый образ жизни и предупреждение ВИЧ-инфекции. Экспресс-оценка. / Составитель А. А. Кузнецова. — Минск : УМУ «МГОУМК», 2007. — 42 с.
6. Купчинов, Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи : пособ. для препод. и кураторов сред. спец. и высш. учеб. заведений. — Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004. — 211 с.
7. Государственная программа «Физическая культура и спорт» на 2021—2025 годы [Электронный ресурс] (№ 54 от 29.01.2021) // Национальный правовой интернет-портал Респ. Беларусь. — Режим доступа: pravo.by — Дата доступа: 19.03.2023.

УДК 378.17

Филимонова Н. И., Войшевич В. Н.

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

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Введение. Проблема воспитания молодых людей, развитие у них патриотических чувств и национального самосознания являются частью государственной политики. В принятых нормативных документах делается акцент о необходимости усиления патриотического воспитания граждан, формирования целостной государственно-патриотической системы [1].

На современном этапе развития нашего государства, определяемом социально-экономическими преобразованиями внутри страны и общемировыми тенденциями, происходит пересмотр подходов к воспитанию гражданина и патриота.

Гражданско-патриотическое воспитание должно быть ориентировано на формирование воспитываемого пространства, позволяющего создать в любом учреждении образования реально ощутимую атмосферу уважения к государству, его символам, закону и правопорядку. В обновляющемся белорусском обществе, когда идёт кардинальная смена духовных приоритетов, гражданско-патриотическая социализация учащейся молодёжи является одной из главных. Она призвана сформировать у каждого молодого человека подлинную систему детерминант его гражданско-патриотической активности:

- гражданско-патриотические потребности;
- интересы, цели и идеалы;

- гражданско-патриотическое мировоззрение в целом;
- реальные гражданско-правовые отношения в коллективе.

В исследованиях последних лет гражданское и патриотическое направления воспитания рассматриваются в тесной взаимосвязи (В. В. Буткевич, Т. Д. Гутарчик, В. А. Зенченко, Д. Р. Зубко, Е. П. Маркович, О. Л. Сташкевич) [2]. Однако понятия гражданственность и патриотизм, несмотря на тесную связь между ними, не тождественны. Патриот чувствует любовь к Родине, а гражданин осознает свои обязанности перед ней. Следовательно, гражданственность — это нравственно-политическое качество, важной составляющей которого является патриотизм.

Основная часть. Патриотизм сегодня выступает в качестве духовной основы возрождения Республики Беларусь. Без развитого патриотического чувства невозможно сохранить суверенитет Республики Беларусь, защитить национально-государственные интересы, добиться процветания общества.

К духовно-нравственным основаниям патриотизма относятся:

- любовь к Отечеству;
- гордость за свою страну, свой народ;
- бережное отношение к истории, историческим памятникам и культурному наследию;
- ответственность за судьбу страны, ее будущее;
- приумножение чести и славы своей страны;
- уважение к государственной символике, гордость за государственные символы;
- готовность защищать Отечество от внешних врагов.

Проводимая в стране государственная молодежная политика способствует активному участию молодых граждан в общественно-политической жизни.

Цель исследования — изучить содержание гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи.

Анализ научно-методической литературы по теме исследования позволил определить, что в содержании гражданско-патриотического воспитания студентов специальности «Физическая культура» интегрируются нравственные, правовые, политические и другие знания, ответственное отношение к обществу самим себе, а также опыт социального поведения, позволяющего выполнять свой гражданский долг, выбирать линию поведения в соответствии с нормами морали и права.

Содержание гражданско-патриотического воспитания конкретизируется в его основных направлениях:

1. Обогащение студентов гражданско-патриотическими знаниями; осознанное освоение и принятие ими основных гражданско-патриотических ценностей.
2. Воспитание уважения к государственной власти и закону, чувства любви к Родине и своему народу, развитие патриотических, национальных и интернациональных чувств.
3. Формирование готовности к выполнению своего гражданского долга, накопление опыта гражданско-патриотического поведения, способствующего активной жизненной позиции личности.

Таким образом, смысл гражданственности и патриотизма сводится воедино: нравственность, правовая, политическая и информационная культура личности.

Огромные воспитательные возможности заложены непосредственно в учебной деятельности, так как каждая отдельно взятая дисциплина оказывает влияние на формирование мировоззрения студента, его идейно-нравственные и гражданско-патриотические качества.

Практический опыт работы позволяет нам сделать вывод о том, что всё связанное с воспитанием в студенческом коллективе должно работать на один конечный результат — формирование личности, способной самостоятельно строить свою жизнедеятельность. При этом опытный преподаватель, соблюдая возрастной подход и принцип преемственности, должен учить студентов противостоять антиценностям, включая обучающихся в социально значимые виды деятельности с целью формирования их нравственного опыта.

Для дальнейшего успешного развития Республики Беларусь нужны преданные патриоты, готовые подчинить личные интересы общим, отстаивать честь и достоинство своей страны. Построение правового государства, становление подлинной демократии невозможны без воспитания молодого поколения в духе гражданственности, патриотизма, любви к Отечеству.

В качестве результата гражданско-патриотического воспитания студентов можно рассматривать формирование гражданско-патриотической зрелости студента, которая проявляется в уровне сформированности гражданско-патриотического аспекта мировоззрения; признании человека как абсолютной ценности; поведении и отношениях, осуществляемых исходя из гражданско-патриотических ценностей: любви и привязанности к родному краю, природе, родным и близким, Отечеству; отрицании насилия как способа разрешения конфликтов различного рода; законопослушании; трудолюбию, ответственном отношении к делу; ориентации в повседневной жизни на конкретные гражданско-патриотические ценности; веротерпимости, уважении прав и свобод личности [3].

Заключение. Следовательно, в формировании гражданско-патриотических ценностей считаем необходимым осуществить следующее:

- усилить идеологическое содержание образовательно-воспитательного процесса, то есть гражданственность, патриотизм, культуру межнациональных отношений прививать прежде всего в системе учебных

занятий и во внеучебной деятельности. Это возможно путём создания таких ситуаций, в которых студенты могли бы переживать чувства любви и гордости за свою родину, восхищаться её героической историей, ролью в развитии мировой цивилизации. В учебно-воспитательном процессе преподавателю нужно чаще обращаться к традиционным для белорусского менталитета средствам гражданско-патриотического воспитания; включать молодых людей в деятельность не только детских и молодёжных организаций Республики Беларусь, но и международных. Таким образом у студентов появится возможность приобщиться к другой культуре и традициям. Это будет способствовать формированию понимания, что люди отличаются не только цветом кожи, но и своим мировоззрением;

– усилить идеологическую составляющую молодёжных средств массовой информации. Сегодня появилось достаточно много печатных изданий, телевизионных передач для детей и молодёжи;

Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание — процесс, основывающийся на гражданско-патриотических ценностях. Данный процесс должен в полной мере обеспечиваться системой общереспубликанских мер мировоззренческого, идеологического, правового, политического, пропагандистско-информационного и организационного характера, подкреплённых конкретными будничными делами молодёжи. Подрастающему поколению необходимо иметь ценностно-мировоззренческие прогрессивные ориентиры, научные представления об идеале общественного устройства.

Список цитируемых источников

1. Вишневецкая, Л. В. Гражданская активность как составляющая гражданского воспитания молодёжи / Л. В. Вишневецкая // Адукацыя і выхаванне. — 2006. — № 1. — С. 13—17.
2. Зубко, Д. П. Современные аспекты воспитания патриотизма и гражданственности / Д. П. Зубко // Проблемы выхавання. — 2005. — № 1. — С. 12—16.
3. Кабуш, В. Т. Патриотическое воспитание школьников в современных социокультурных условиях / В. Т. Кабуш // Адукацыя і выхаванне. — 2005. — № 8. — С. 14—16.

УДК 796.077

Филимонов Н. Н.

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 9 г. Барановичи», Республика Беларусь

ВОСПИТАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИТБОЛ-ГИМНАСТИКИ

Введение. В Республики Беларусь перед учреждениями образования остро стоит вопрос о путях совершенствования работы по укреплению здоровья, формированию базы движений. За последние годы состояние здоровья обучающихся прогрессивно ухудшается. У большинства школьников имеется аномалия осанки, деформация стоп, увеличивается частота тяжелых форм сколиоза. Поэтому актуальной задачей для преподавателей физической культуры является поиск и внедрение в практику физического воспитания обучающихся современных средств физической культуры.

В процессе физического воспитания подрастающего поколения важное место отведено воспитанию координационных способностей, так как высокий уровень развития двигательных способностей во многом способствует успешной трудовой деятельности и достижению высоких спортивных результатов. Для наилучшего развития координационных способностей необходимо заниматься спортом и осуществлять целенаправленное воздействие на физическое развитие подростков. Подростковый возраст в плане физического развития характеризуется достижением наилучших результатов и их стабилизацией [1].

В настоящее время, большой популярностью среди обучающихся пользуется фитбол-гимнастика, при этом не только в качестве комплексов физических упражнений для коррекции фигуры, но и как средство реабилитации и рекреации. Анализ научной литературы показывает, что по своему оздоровительно-терапевтическому воздействию на организм занимающихся комплексы физических упражнений с использованием фитболов ничем не уступают традиционным аэробным комплексам, а в большинстве случаев превосходят возможности танцевальной и силовой аэробики.

Основная часть. Программы с использованием фитбол-гимнастики уникальны по своему воздействию на организм занимающихся и вызывают большой интерес у детей и взрослых. Возможности её применения настолько широки и диапазон упражнений настолько огромен, что под грамотным руководством преподавателя они являются мощным комплексным средством и методом воздействия как в оздоровительном, образовательном, так и в воспитательном направлении развития личности человека.

Цель исследования — изучить методические особенности проведения занятий, направленных на воспитание координационных способностей с использованием средств фитбол-гимнастики.

Анализ научной литературы позволил выявить, что, упражнения на координацию, выполняемые на фитболе можно классифицировать на две группы:

- упражнения в движении;
- общеразвивающие упражнения.

Классифицируя упражнения на фитболе по анатомическому признаку, мы сможем более точно воздействовать на нужные участки тела. Поделив упражнения на группы можно более точно воздействовать по отдельности на мышцы рук и плечевого пояса, ног и таза, мышцы шеи и спины, а также можно одновременно воздействовать на несколько мышечных групп — (спина-ноги, спина-ноги-руки, спина-брюшной пресс-руки). Отметим, что упражнения необходимо проводить только после предварительной физической и функциональной подготовки, при постепенном увеличении объема нагрузки.

Занятия на фитболах можно выполнять с использованием предметов: мяч; медицинбол; гантели; утяжелители. Классификация по признаку использования предметов помогает регулированию объема нагрузки в большую или в меньшую сторону, воспитанию различных физических качеств (выполнение упражнений с гантелями, утяжелителями способствуют увеличению силы; выполнение упражнений с мячом, гимнастической палкой — координации движений).

Упражнения фитбол-гимнастики без предмета можно выполнять в разных исходных положениях: лежа на спине; лежа на животе; лежа на боку; лежа на животе на фитболе; лежа спина на фитболе; лежа боком на фитболе; сидя; сидя на фитболе. Независимо от того, в каком исходном положении выполняются, упражнения способствуют развитию одной или нескольких мышечных групп.

Используя фитбол, как предмет, выполняя его подбрасывание и перебрасывание с последующей ловлей, можно тем самым развивать не только координацию движений, но и зрительную координацию (движения, для выполнения которых необходима точная работа зрительного анализатора), тактильное чувство (ощущения поверхностью кожи), проприорецептивное чувство (мышечно-суставное). Подбрасывания и ловлю фитбола можно выполнять из любых исходных положений, с ударами об стену, о пол, с хлопками в ладоши, приседаниями.

Применение фитбола как препятствие позволяет воспитывать у занимающихся ловкость — перекатываясь, перелезая, перепрыгивая (вперед, назад, в стороны) через мячи разной высоты. Эти упражнения позволяют улучшить двигательные возможности с искусственным моделированием условий внешней среды. Такие упражнения можно использовать в эстафетах и играх при составлении программ спортивных праздников.

Занятия с использованием средств фитбол-гимнастики необходимо начинать с простых упражнений и постепенно переходить к более сложным [2].

Для увеличения нагрузки, при выполнении упражнений на руки и ноги можно использовать утяжелители: манжеты, наполненные песком, имеющие определенный вес. Вес утяжелителей необходимо подбирать в соответствии с индивидуальными возможностями занимающихся и исходя из поставленных задач.

Классификация по признаку использования предметов помогает регулированию объема нагрузки в большую или в меньшую сторону, воспитанию различных физических качеств. Так, выполнение упражнений с гантелями, утяжелителями способствуют увеличению силы; выполнение упражнений с мячом, гимнастической палкой — координации движений.

Для того чтобы увеличить объем нагрузки на требуемые мышечные группы, необходимо изменить исходное положение, уменьшив площадь опоры. Для этого можно использовать различный инвентарь, в том числе и фитбол. Например, при выполнении упражнения — поочередное поднятие прямых ног в положении лежа на спине, динамически укрепляются мышцы бедра и брюшного пресса. Если уменьшить опору, лечь спиной на фитбол и, поднимая ногу, сохранять туловище прямым, в этом случае оказывается статическое воздействие на мышцы туловища и опорной ноги, не участвующие в поднятии другой ноги. Таким образом, использование фитбола, как опоры, позволяет включить в выполнение упражнения большее количество мышечных групп, тем самым, улучшая координацию движений.

Организация занятий фитбол-гимнастикой зависит от количества занимающихся. Индивидуальные занятия предусматривают проведение занятий со специалистом индивидуально с каждым занимающимся. Занятия в группах предусматривает объединение в небольшие группы от шести до десяти человек, при этом каждой группе дается отдельное задание. Индивидуальные занятия и занятия в группах в основном проводятся среди лиц, имеющих отклонения по состоянию здоровья, и инвалидов. Такая организация занятий необходима в тех случаях, если в одной группе занимаются люди с различными заболеваниями или патологическими изменениями.

Заключение. Таким образом, в зависимости от поставленных задач на уроке упражнения с фитболом можно использовать как в подготовительной, так в основной части урока. В подготовительной части используют всем уже известные, выполняемые ранее упражнения, которые будут помогать эффективной разминке мышечно-связочного аппарата и активизации деятельности внутренних процессов в организме (сердечной, дыхательной, нервной деятельности). В основной части урока упражнения в движении помогают решать конкретно поставленные задачи тренирующего воздействия на организм и могут использоваться как самостоятельные упражнения.

Упражнения, выполняемые на фитболах, имеют различную направленность по признаку преимущественного воздействия, для формирования силы, гибкости, для релаксации, коррекции осанки, координации

движений, проведение дыхательных упражнений. Это помогает созданию условий гармонического построения комплекса упражнений с максимально возможным эффектом воздействия на организм занимающихся с учётом индивидуального состояния здоровья и физической подготовленности.

Список цитируемых источников

1. Лошенко, Е. В. Совершенствуем равновесие у занимающихся оздоровительной аэробикой / Е. В. Лошенко, Л. Д. Назаренко // Физическая культура в школе : Науч.-метод. журнал. — 2007. — № 4. — С. 66—69.
2. Лях, В. И. Развитие координационных способностей в школьном возрасте / В. И. Лях // Физическая культура в школе. — 2018. — № 3. — С. 20—25.

УДК 796.88

Филимонов Н. Н., Филимонова Н. И., Ковальчук Д. Л.

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 9 г. Барановичи», Республика Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СИЛЫ У ТЯЖЕЛОАТЛЕТОВ

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что взрывная сила — это основное физическое качество в тяжелой атлетике, которое необходимо развивать в процессе спортивной тренировки. Для успешного выполнения соревновательных упражнений необходимо оптимальное развитие взрывной силы в сочетании с технической подготовкой спортсмена. В то же время наиболее эффективное упражнение для развития взрывной силы в тяжелой атлетике — тяга с подрывом с отягощением, которое имеет отличия в биомеханической структуре движения от соревновательных упражнений. Активное включение тяги с подрывом в программу подготовки юных тяжелоатлетов на этапе спортивного совершенствования может привести к ухудшению технической подготовленности спортсмена. Кроме того, большой объем работы с отягощением в перспективе может негативно сказаться на развитии опорно-двигательного аппарата юных тяжелоатлетов. Таким образом, очевидна необходимость поиска способов развития взрывной силы с помощью средств и методов, не вызывающих отрицательного переноса с техникой классических соревновательных упражнений — рывка и толчка [1].

Силовые способности проявляются не сами по себе, а через какую-либо двигательную деятельность. При этом влияние на проявление силовых способностей оказывают разные факторы, вклад которых в каждом конкретном случае меняется в зависимости от: конкретных двигательных действий и условий их осуществления, вида силовых способностей, возрастных, половых и индивидуальных особенностей человека. Среди них выделяют: собственно-мышечные; центрально-нервные; личностно-психические; биомеханические; биохимические; физиологические факторы; различные условия внешней среды, в которых осуществляется двигательная деятельность [2].

Основная часть. Цель исследования — проанализировать методику воспитания взрывной силы у юных спортсменов.

Эффективное планирование тренировочного процесса на этапах предварительной и начальной подготовки предполагает определение средств и методов, которые позволили бы добиваться поступательного роста мышечной силы при всестороннем развитии всех систем организма с учётом возрастных физиологических особенностей юных спортсменов. [2].

Для успешного решения этой задачи необходимо также определить уровень интенсивности и объём тренировочной нагрузки, при котором будет достигаться наибольший эффект. Определение оптимального количества подходов и повторений при тренировке различных мышечных групп с учётом целей и задач, стоящих на каждом этапе подготовки, позволит предотвращать выполнение чрезмерной, излишней нагрузки, что, несомненно, благоприятно скажется как на возрастном развитии подростков, так и на росте спортивных результатов [2].

Основными методами развития мышечной силы у юных спортсменов, по мнению автора, должны выступать:

- метод повторного выполнения силового упражнения с отягощениями малого и среднего веса;
- метод повторного выполнения скоростно-силового упражнения;
- метод повторного выполнения статического силового усилия.

Автор указывает, что относительно большой объём мышечной работы, выполняемый в процессе использования метода повторного выполнения силового упражнения с малым и средним весом, приводит к интенсивному обмену веществ. При использовании этого метода устраняется опасность чрезмерного натуживания, вредного для организма юного спортсмена.

Отметим, что значительное место в развитии мышечной силы при занятиях с подростками должно быть отведено методу повторного выполнения силового упражнения с отягощениями среднего веса.

Метод однократного и повторного выполнения силового упражнения с отягощениями около-предельного и предельного веса должен дополнять работу по развитию мышечной силы. Объем данных упражнений относительно невелик (до 30 %), они играют важную роль, способствуя воспитанию способности к максимальной мобилизации волевых усилий и умению вовлекать в работу все участвующие в движении группы мышц. Однако эти упражнения связаны с большой затратой нервной энергии, поэтому их передозировка может привести к перенапряжению и даже перетренированности.

В настоящее время существует большое количество тренировочных программ для начинающих заниматься тяжелой атлетикой. Во многих из них основным выступает повторно-серийный метод с небольшими отягощениями (30—50 % от максимального) и количеством повторений от 8—20 раз. Большинство предлагаемых программ включают комплексы различных упражнений со штангой и гантелями. Массовое распространение спортивных тренажеров способствовало появлению в настоящее время всё большего количества тренировочных программ с использованием изолированных упражнений.

Упражнения на тренажерах наиболее полно соответствуют возрастным особенностям развития юных спортсменов, их применение на этапах предварительной и начальной подготовки позволит значительно расширить арсенал применяемых для развития силы средств и методов, обеспечивая, при этом, разностороннюю подготовку юных атлетов, которая обеспечит, в свою очередь, неуклонный рост спортивных результатов на всех этапах многолетней подготовки.

Возрастные особенности юных тяжелоатлетов требуют специфического подхода к принципам спортивной тренировки. В первую очередь необходимо учитывать, что для юного тяжелоатлета достижение высших результатов выступает как достаточно отдаленная цель. Поэтому на ранних этапах подготовки бесполезно и даже вредно делать акцент на непосредственном увеличении соревновательного потенциала, а максимально широкую базу для его формирования необходимо создать в более поздние сроки. Разумеется, форсированные узкоспециализированные нагрузки вначале могут обеспечить молодому тяжелоатлету более высокие спортивные результаты по сравнению с его сверстниками, которые тренируются с расчетом на перспективу. Так, использование непропорционально больших объемов скоростной работы увеличивает показатели скорости выполнения приемов, но на их фоне увеличивается количество ошибок.

Особое значение приобретает реализация принципа единства общей и специальной подготовки спортсмена. Чем меньше возраст юного спортсмена и спортивный стаж, тем больше внимания должно уделяться его разносторонней подготовке, так как в юношеском спорте особенно сказывается необходимость во всестороннем гармоническом развитии детей. Кроме приведенного ранее обоснованного данного принципа можно указать также на быструю утомляемость юных спортсменов от однообразной работы и потери интереса к ней, возможность перехода в другой вид спорта, смену игрового амплуа.

Принцип единства постепенности и тенденции к предельным нагрузкам в юношеском спорте реализуется с аспектом на постепенности, при этом ударные нагрузки имеют меньшее применение по сравнению с тренировками взрослых спортсменов.

Заключение. Анализ научной литературы позволил нам определить основные методические рекомендации:

1. Силовая подготовка тяжелоатлетов должно начинаться с подготовительного периода, который может длиться от 3 до 6 месяцев. В этом периоде проводятся упражнения на развитие силы и гибкости, а также работают над коррекцией техники выполнения упражнений.

2. В возрасте до 16 лет не рекомендуется заниматься силовой подготовкой тяжелоатлетов, так как это может привести к повреждению костей и суставов.

3. В возрасте от 16 до 18 лет проводится интенсивная работа над развитием силы и массы мышц, которая должна быть сбалансированной и безопасной.

4. В возрасте от 18 до 21 года проводится работа над развитием максимальной силы, а также улучшением техники выполнения упражнений.

5. В возрасте от 21 до 25 лет проводится работа над развитием мощности и скорости, а также улучшением выносливости.

6. В возрасте старше 25 лет проводится работа над сохранением уже достигнутых результатов, а также улучшением техники выполнения упражнений. В этом возрасте также важно уделить большое внимание растяжке и релаксации мышц.

Таким образом, биологические перестройки организма подростков, связанные с периодом полового созревания, требуют от педагогов, тренеров исключительного внимания при планировании физической нагрузки с учетом возрастного периода.

Список цитируемых источников

1. Гандельман, А. Б. Физиологические основы спортивной тренировки : учеб. пособие / А. Б. Гандельман, К. М. Смирнов. — М. : Физкультура и спорт, 2001. — 207 с.
2. Жичкин, А. Е. Атлетическая подготовка в тренажерном зале / А. Е. Жичкин. — Изд-во, ХГПУ, 2004. — 73 с.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Главной целью образования является всестороннее развитие личности обучающегося, раскрытие его талантов, способности к самообучению и коллективной работе, формирование нравственных и культурных качеств.

Перед педагогом образовательного учреждения стоит задача не только дать конкретные знания обучающимся, но и вызвать у них желание и интерес к учению, научить учиться. Залог успешного обучения — активная работа обучающихся на занятии. Чем сильнее интерес к изучаемому предмету у обучающихся, тем выше познавательная активность. Здесь нельзя полагаться только на содержание изучаемого материала, важны и методы, с помощью которых обучающиеся вовлекаются в процесс познания [1].

Одним из таких методов обучения на уроке «Физическая культура и здоровье» является применение активных методов. При изучении курса «Физическая культура и здоровье» содержит теоретический материал, необходимый для формирования мировоззрения здорового образа жизни, самостоятельного использования средств физической культуры с целью оздоровления и активного отдыха, изучения и практического травмобезопасного освоения учебного предмета «Физическая культура и здоровье». Обучающиеся, получая определенные знания, должны уметь применять их на практике. Применение активных методов на уроках «Физическая культура и здоровье» стимулируют учебно-познавательную деятельность обучающихся, что позволяет применять приобретенные знания на практике, нестандартно мыслить и уметь решать проблемные ситуации [2].

Актуальность данной работы заключается в том, что в настоящее время в обществе происходит стремительные изменения, которые требуют от человека умения быстро приспосабливаться к новой окружающей обстановке, находить решения из возникшей проблемы, уметь спокойно действовать в ситуациях вызывающие неопределенность, уметь налаживать контакт с людьми. Результатом освоения учебного предмета «Физическая культура и здоровье» должно являться готовность к продуманному, осознанному, самостоятельному, ответственному действию в повседневной жизни [3]. Интерес у обучающихся повышается к предмету, если есть тесная связь с личным опытом, даются ситуативные задания, в которых следует творчески применить полученные знания и умения, поэтому применение активных методов обучения на уроках будет наиболее эффективно и целесообразно.

Основная часть. *Анкетирование* — это метод исследования и первичного сбора информации у отдельного человека или группы людей, объединённых по определённому признаку. В основе этого способа — проведение опроса, раздача анкет с разными вопросами, касающимися личного мнения, событий, предпочтений и других возможных фактов. Простыми словами это опрос, который выполняется отвечающим человеком письменно или устно.

Нередко понятие «анкетирование» и «тестирование» приравниваются друг другу. Но суть и цель этих методов не одинаковы. Если тестирование используется для выявления уровня знаний, интеллекта или других умений и навыков, то анкетирование — это лишь метод сбора информации.

Выбор разновидности метода во многом зависит от поставленных перед таким исследованием задач. По количеству опрашиваемых и подходу к классификации можно выделить два вида анкетирования:

- индивидуальное, когда работа идет только с одним респондентом;
- групповое, когда в исследовании принимает участие много человек.

Также в зависимости от присутствия личного контакта с опрашиваемым, можно выделить несколько типов:

- очное, когда опрашиваемый и интервьюер встречаются лично (в этом случае можно задавать уточняющие вопросы);
- заочное, когда интервьюер и опрашиваемый не встречаются лично.

Также можно выделить несколько других видов анкетирования:

- *Раздаточное.* В этом случае анкеты печатаются на листах бумаги и раздаются респондентам. Они отвечают на вопросы в течение определённого времени, а затем сдают результаты. В этом случае анкеты иногда не возвращаются обратно люди их могут потерять либо не захотеть заполнять. А обрабатывать их результаты сложнее, чем автоматизированные типы.

– *Анкетирование онлайн.* Это один из самых простых и удобных способов проведения опросов. Люди получают список вопросов и в свободном режиме их заполняют. Вы можете проводить такое анкетирование с большим количеством участников, выставлять его на тематических сайтах либо в соцсетях и мессенджерах. Причём легко охватить людей, живущих в разных городах. В некоторых случаях увеличить количество заполненных анкет можно с помощью финансового поощрения либо другого мотивирующего момента.

Именно онлайн-анкетирование сегодня является одним из самых популярных видов. Оно доступное и простое, может охватить разных людей или точно попасть в целевую аудиторию.

Таким образом, исходя из выше перечисленного мы проводили исследовательскую работу по применению активных методов обучения на уроках по предмету «Физическая культура и здоровье» 2022 / 2023 учебном году на базе методического объединения учителей физического воспитания г. Барановичи. Респондентами выступили педагоги физической культуры и здоровья.

Цель: изучить какие методы наиболее активно используются на уроках физической культуры и здоровья.

Оборудование: анонимная анкета.

Для того, чтобы выяснить как часто педагоги на уроках физической культуры и здоровья используют активные методы обучения, нами было проведено анонимное анкетирование.

В данном анкетировании приняли участие 25 педагогов физической культуры и здоровья.

Респондентам дана таблица с перечисленными активными методами обучения и задан был вопрос: «Как часто при проведении уроков физической культуры и здоровья Вы используете активные методы обучения?» (Таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты анкетирования учителей по использованию активных методов обучения на уроках физической культуры и здоровья

Название активного метода обучения	Использую		
	Часто	Иногда	Никогда
Проблемный метод обучения	20 %	67 %	20 %
«Мозговой штурм»	7 %	7 %	86 %
Дискуссия	47 %	33 %	20 %
Деловая игра	60 %	30 %	10 %
«Кейс-технология»	80 %	13 %	7 %
Игровой метод обучения	86 %	14 %	0 %

Существует много интересных активных методов обучения, но педагоги физической культуры и здоровья недостаточно используют в учебно-воспитательном процессе активные методы по причине, что это большой трудоёмкий процесс с большими затратами времени на подготовку урока.

При разработке урока с применением активных методов обучения основные затраты времени уходят на выбор и продумывание содержания того или иного метода.

Исходя из данной таблицы, мы видим, что на уроке физической культуры и здоровья, часто используют игровой метод, «Кейс-технология» и деловую игру.

Высокий процент в отсутствии использования в учебной практике следующих методов: «Мозговой штурм», «Дискуссия».

Респондентам, которые выбрали ответ «иногда» и «никогда» в применении активных методов обучения на уроках физической культуры и здоровья, был задан еще один вопрос: «С чем это связано?»

Обобщив полученные ответы, выделили следующую причину:

1. Считают, что данный метод обучения не эффективен

2. Трудоёмкий метод при подготовке к уроку.

Заключение. Чтобы обучение проходило эффективно, интересно и увлекательно, педагог должен использовать такие методы обучения, которые способствуют не только к получению знаний, но и направлены на практическую деятельность обучающегося. Одним из таких методов являются активные методы обучения.

Активные методы обучения ориентируют обучающихся на самостоятельное добывание знаний, обучающийся учится работать с большим потоком информации, активизируют познавательную и творческую деятельность при решении поставленных на уроке задач, то есть активные методы обучения характеризуются высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс [4].

Классификация активных методов обучения достаточно разнообразна и обладает своими специфическими особенностями. Педагог сам решает какую ему классификацию выбрать в зависимости от поставленной цели и задачи урока. Педагог может использовать активные методы обучения на протяжении всего учебного курса, тем самым погрузив обучающихся в занимательный, продуктивный урок.

Список цитируемых источников

1. Бурняшева, Л. А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы : метод. пособие / Л. А. Бурняшева. — М. : КноРус, 2016. — 219 с.
2. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы / О. Б. Воронкова. — М. : Феникс, 2018. — 598 с.
3. Галимова, Е. Я. Использование интерактивных форм обучения в изучении курса «Организационное проектирование» : науч. доклад / Е. Я. Галимова. — М. : Машиностроение, 2018. — 276 с.

4. Генике, Е. А. Активные методы обучения. Новый подход / Е. А. Генике. — М. : Национальный книжный центр, 2015. — 832 с.
5. Головин, Ю. А. Инновационные методы обучения студентов университета в институте Масс Медиа / Ю. А. Головин, О. Е. Коханая // Материалы учебно-методической конференции — М., 2018. — 625 с.

УДК 796.42

О. В. Шило, А. И. Берташ, Д. А. Броздов

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

ВОСПИТАНИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЛЁГКОЙ АТЛЕТИКИ

Введение. Занятия лёгкой атлетикой способствуют гармоничному развитию организма и основная задача учителя физической культуры и здоровья создать фундамент общей физической подготовки для дальнейшего развития тех или иных качеств, например, выносливости.

Выносливость — это наиболее важное физическое качество, которое проявляется в профессиональной, спортивной и в повседневной жизни людей. Она отражает общий уровень работоспособности не только при физической деятельности, но и при любом виде умственной. Повышение уровня выносливости учащихся наиболее актуально в школьном физическом воспитании. Данное высказывание подтверждается длительностью и степенью статического напряжения организма школьников при учёбе, подготовке домашнего задания и другой статической нагрузке, предъявляемой к двигательному аппарату и функциональным системам.

Актуальность данной работы заключается в том, что мы фокусируем внимание именно на общедоступных упражнениях лёгкой атлетики как средства физического воспитания и гармоничного развития учащихся.

Основная часть. Выносливость — это способность противостоять физическому утомлению в процессе мышечной деятельности — одно из важнейших качеств двигательной функции организма. Развивается позже других качеств, сенситивный период приходится на возраст 14—20 лет, когда в достаточной мере созревают функции дыхательной и сердечно-сосудистой систем, обеспечивающих работу аэробного характера. Важно помнить, что для достижения результатов в развитии выносливости, необходима регулярная тренировка и правильный подход к питанию и отдыху. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности человека и консультироваться с тренером или специалистом в области физической подготовки.

Все физические способности, выражающие качество выносливости, имеют единый измеритель — предельное время работы до начала снижения её мощности. В силу этого данные способности определяются как выносливость к работе в соответствующих зонах нагрузки: в максимальной, субмаксимальной, большой и умеренной [1]:

– Выносливость в максимальной зоне нагрузок во многом обусловлена функциональными возможностями анаэробного креатинфосфатного энергетического источника. Предельная продолжительность работы не превышает 15—20 сек. Наиболее интенсивно данная выносливость развивается в среднем школьном возрасте (14—16 лет — у мальчиков и 13—14 лет — у девочек).

– Выносливость в субмаксимальной зоне нагрузок характеризуется возможностями анаэробно-гликолитического механизма энергообеспечения. Максимальная продолжительность работы, без снижения мощности 2.5—3 мин. Сенситивный период 10—11 лет и 15—17 лет — у мальчиков и 9—10 лет и 13—14 лет — у девочек. Основными средствами развития выносливости в данной зоне являются упражнения циклического и ациклического характера (бег, метания).

– Выносливость в зоне больших нагрузок характеризуется максимальными возможностями механизмов аэробного обеспечения, следовательно, максимальными возможностями систем дыхания и кровообращения. Продолжительность работы в среднем от 3 до 7—10 мин. Сенситивный период у мальчиков от 8 до 11 лет и от 15 до 17 лет — у девочек и от 9 до 12 лет и от 13 до 14 лет — у юношей. Средствами являются циклические упражнения, по своему воздействию они должны вызывать значительное повышение ЧСС и лёгочной вентиляции.

Выносливость в умеренной зоне нагрузок характеризуется оптимальным взаимодействием систем дыхания и кровообращения. Продолжительность работы обеспечивается аэробными процессами с незначительной активизацией анаэробных с нагрузкой, не превышающей 60 % от максимальной. Продолжительность работы от 10—15 мин до 1.5 часа и более. Данная способность эффективно развивается на протяжении всего школьного возраста. Основными средствами являются продолжительные циклические упражнения. Данная мощность работы вызывает активизацию ЧСС в диапазоне от 130—140 до 160—170 уд. / мин.

Начиная с раннего возраста, легкоатлетические упражнения широко используются в детских дошкольных учреждениях, школах, средних и высших учебных заведениях. Легкоатлетические упражнения повышают деятельность всех систем организма, способствуют закаливанию, являются одним из действенных факторов профилактики заболеваний. Легко дозируемые упражнения могут использоваться как для развития физических качеств спортсменов высокого класса, так и для развития подрастающего поколения [2].

Можно предположить, что легкая атлетика представляет собой комплексную систему физических упражнений, которые позволяют развивать различные физические качества, такие как сила, выносливость, гибкость, скорость, координация и баланс. Регулярные занятия легкой атлетикой могут значительно улучшить общую физическую подготовленность и повысить уровень выносливости учащихся.

Нами было проведено исследование на базе ГУО «СШ № 19 г. Барановичи». В эксперименте участвовала группа из 8 человек. По уровню физической подготовленности учащиеся были равносильны. Респондентам были предложены контрольные испытания.

Для оценки общей выносливости проводились:

- шестиминутный бег — методика, предложенная К. Купером;
- бег на 1000 м;

Для оценки специальной выносливости

- бег на 800 м;
- бег на 400 м.

На констатирующем этапе было проведено тестирование по выявлению исходного уровня развития выносливости юных бегунов. Исследование проводилось на протяжении всего эксперимента, в тренировочное время. На первых трех занятиях в этой группе применялся равномерный бег в течение 2 минут, с целью подготовки организма к дальнейшим нагрузкам, повышения уровня общей выносливости. Далее был бег, который выполнялся в режиме: 1 минута — нагрузка, 15 с — отдых.

На последующих занятиях особое внимание уделялось на развитие как общей, так и специальной выносливости. В связи с этим учащиеся выполняли нагрузку, как в равномерном, так и в переменном темпе. При достаточной подготовленности организма участников эксперимента была предложена нагрузка исключительно интервального характера. Следует отметить, что при подборе отрезков дистанции учитывались индивидуальные способности юных легкоатлетов.

Тренировочные занятия проводились 4 раза в неделю по 1—1,5 часа. Мы использовали равномерный бег в течение 3, 5, 6, 8 и 10 минут, а также спортивные игры с увеличенным временным интервалом. После проведения педагогического эксперимента группа респондентов вновь прошла контрольные испытания в беге на выносливость. Полученные результаты были подвергнуты математической обработке и сравнительному анализу.

Таким образом, анализ полученных результатов в беге на 1000 м позволяет нам говорить об улучшении показателей результата бегунов, где прирост составил 0,6 %. Так в начале эксперимента результат был 3 мин. 20,3 с., в конце исследования он улучшился незначительно. В тесте «бег на 800 м» в начале эксперимента результат был 2 мин. 32 с., в конце эксперимента он составил 2 мин. 31,7 с. Прирост результата составил 0,9 %.

Можно отметить, что за период эксперимента наблюдался прирост результата в тесте «бег на 400 м», который составил 2,4 %, это говорит о том, что показатели улучшились на 3 с. В начале эксперимента результат составил 1 мин. 27 с — в конце исследования он стал 1 мин. 24 с. Данные результатов «6-минутный бег» на первоначальном этапе показали 1270 м, в конце он улучшился до 1300 м. Мы видим, что прирост составил — 2,4 %.

Заключение. Таким образом, развитие такого двигательного качества, как выносливость, является важным условием сохранения высокого двигательного образа жизни. Подготовка юных бегунов — это сложная задача, требующая системного подхода с учетом множества различных факторов. Она представляет собой совокупность методических основ, организационных форм и условий тренировочного процесса, оптимально взаимодействующих между собой на основе определенных принципов и обеспечивающих наилучшую степень готовности спортсмена к высоким спортивным достижениям.

Многообразие методов развития выносливости дает возможность создания различных тренировочных методик и совершенствования тренировочного процесса. Приступая к развитию выносливости необходимо придерживаться определенной техники построения тренировочного процесса, так как нерациональное сочетание в занятиях нагрузки различной функциональной направленности может привести к снижению уровня тренированности.

Можно сделать вывод, что, если целенаправленно воспитывать выносливость на уроках физической культуры, можно повысить не только уровень функциональной подготовленности учеников, но и их общую работоспособность. Это позволяет оптимизировать процесс подготовки спортсменов к участию в соревнованиях и может применяться на практике тренерами и учителями физической культуры и здоровья.

Список цитируемых источников

- 1 Андрианов, В. В. Развитие выносливости в системе физической подготовки / В. В. Андрианов : учеб.-метод. пособие / В. В. Андрианов. — Ульяновск : УВАУ ГА (И), 2016. — 50 с.
- 2 Жилкин, А. И. Лёгкая атлетика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. И. Жилкин, В. С. Кузьмин, Е. В. Сидорчук. — М., 2003. — 464 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Формирование в молодежном сознании будущих профессиональных интересов является достаточно значимым компонентом в общей социализирующей стратегии. В связи с этим, особую важность приобретает необходимость приобщения молодых людей к труду уже на начальной стадии их профессиональной социализации, с целью формирования у них ценностных стереотипов в понимании своей роли в общей системе трудового взаимодействия. В своем исследовании Е. А. Крохина и Н. А. Птицына подчеркивают, что будущий учитель физической культуры, как и любой педагог должен быть деятельным, инициативным, энергичным, уверенным в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательным и тактичным [1, с. 251—253].

Сложившаяся социально-образовательная ситуация определяет необходимость процесса формирования готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению волонтерской деятельности. Ключевым условием подготовки должна стать не только передача знаний и технологий, но и формирование у студентов творческих компетенций. Следовательно, огромный педагогический потенциал заложен в волонтерском движении — добровольной деятельности людей, направленной на достижение социально-значимых целей и решение проблем общества.

Волонтерское движение в образовательных учреждениях имеет огромное нравственно-воспитательное значение. Участие в волонтерских отрядах помогает студентам поменять свой внутренний мир, исчезает равнодушие, возрастает самооценка, развиваются и совершенствуются навыки общения, взаимодействия, лидерские навыки, толерантность и уважение к окружающим.

Основная часть. По нашему мнению, приобщение студентов к волонтерской деятельности оказывает большое значение в формировании своевременных позитивных воспитательных воздействий, которые заключаются в формировании соответствующих установок, мотивов, ценностных ориентиров в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов, их взаимодействия. Преподаватель при этом играет роль организатора процесса обучения и консультанта в ходе выполнения самостоятельных работ. Так, Т. Н. Арсеньева рассматривает «позицию преподавателя и студентов как единый дуальный процесс, где каждый функционер имеет не только права, но и обязанности, выводит их на единый путь проживания совместной познавательно-творческой деятельности от возникновения цели — потребности до обеспечения соответствующих условий саморазвития способностей, а в итоге — до осознания степени успешности-неуспешности своего саморазвития» [2, с. 46—55].

Организация волонтерской деятельности в Барановичском государственном университете — одно из направлений воспитательной работы. Главными её целями являются формирование у обучающихся нравственно-этических традиций милосердия, пропаганда здорового образа жизни, духовное совершенствование и самореализация.

Так, на базе учреждения образования Барановичского государственного университета в августе 2017 года был создан Центр волонтерской деятельности. Волонтерская деятельность в университете регламентируется «Положением о Центре волонтерской деятельности БарГУ».

Целью деятельности волонтерского центра является:

- раскрытие творческого потенциала молодежи, путём организации волонтерской деятельности;
- формирование у студентов профессиональных и личностных компетенций;
- формирование навыков социально-ответственного поведения.

В волонтерском центре учреждения образования «Барановичский государственный университет» действуют 11 волонтерских отрядов. Студенты, обучающиеся на специальностях «Физическая культура» и «Спортивно-педагогическая деятельность» являются участниками волонтерского отряда «Университет для детей», организованного на базе кафедры дошкольного образования и технологий. Основное направление деятельности отряда — образовательное волонтерство. Студенты-ассистенты совместно с профессорско-преподавательским составом проводят с детьми дошкольного возраста игры-занятия по детскому фитнесу и черлидингу.

Участники волонтерского отряда «Доброта», организованного на базе ПО ОО «БРСМ» БарГУ работают по направлению деятельности — социальное волонтерство. Волонтеры отряда принимают участие в следующих мероприятиях: круглогодичной акции «Мы выбираем помощь пожилым» и круглогодичной акции по добровольной сдаче крови «#БольшеЧемМожешь».

Волонтеры отряда «Fitlife», организованного на базе кафедры психологии и физического воспитания решают задачи спортивного волонтерства. Студенты участвуют в организации и оказывают помощь в проведении различных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятиях.

Члены волонтерского отряда «Fitlife», участвуют в проекте «Равный обучает равного», цель которого популяризация идей, связанных со здоровым образом жизни обучающихся. В рамках проекта осуществляется подготовка волонтеров из числа студентов для проведения просвещения по принципу «равный обучает равного». Преимуществом использования групповых форм работы и активных методов обучения является то, что каждый из участников может озвучивать свою позицию, задавать вопросы, обсуждать наиболее значимые проблемы. Происходит не просто распространение информации по определенной теме, но и взаимное обогащение опытом, выработка новых моделей поведения. В то же время развиваются навыки межличностного взаимодействия. Эффективность такой формы просвещения связана с тем, что молодые люди в большей степени доверяют информации, полученной от сверстников, чем от взрослых. Обучающиеся разговаривают друг с другом на одном языке, так информация становится более доступной и легче воспринимаемой, а неприжженная обстановка, в которой проходят мероприятия, делает встречи привлекательными для молодых людей.

Реализация проекта «Равный обучает равного» позволяет решать важные задачи по обучению и воспитанию будущих специалистов. Участие в данном проекте будущих учителей физической культуры даёт им возможность попробовать себя в педагогической деятельности, повысить собственную профессиональную компетентность, приобрести новые знания, стать более ответственными, инициативными, развить лидерские качества. Организация волонтерами мероприятий по вопросам сохранения здоровья и здорового образа жизни для студентов университета позволяет охватить все учебные группы и в значительной степени удовлетворять потребность молодых людей в интересующей их информации.

Традиционным направлением деятельности волонтерского отряда «Fitlife», является участие в физкультурно-оздоровительных мероприятиях, направленных на формирование здорового образа жизни. Ежегодно проводятся акции «Всемирный день борьбы со СПИДом», «За здоровую нацию. Беларусь без табака и наркотиков» в рамках которых волонтеры организуют в школах г. Барановичи тематические беседы. Участники отряда постоянно принимают участие в семинаре «SpecialOlimpic» и фотоконкурсе «Сегодня быть здоровым модно и престижно!». Оказывают помощь в организации таких спортивно-массовых мероприятиях, как: оздоровительный забег «Мы вместе!», мастер-классы современных оздоровительных систем в рамках оздоровительной программы, посвященной Международному дню здоровья, открытый фестиваль здорового образа жизни «Мы поколение — ЗОЖ», посвященный республиканскому Дню здоровья, фестиваль спортивных танцев «Спорт и творчество».

Основными направлениями деятельности волонтерского движения университета, где в роли волонтеров выступают будущие учителя физической культуры, являются:

- профилактика здорового и безопасного образа жизни;
- защита окружающей среды;
- досуговая и творческая деятельность;
- спортивная и туристическая подготовка;
- патриотическое волонтерство.

Заключение. Следовательно, волонтерская деятельность способствует изменению мировоззрения самих людей и тех, кто рядом. Она приносит пользу, как государству, так и самим волонтерам, которые посредством волонтерской деятельности развивают свои умения и навыки, удовлетворяют потребность в общении и самоуважении, осознают свою полезность и нужность, получают благодарность за свой труд, развивают в себе важные личностные качества, на деле следуют своим моральным принципам и открывают более духовную сторону жизни.

Волонтерская деятельность позволяет студентам реализовать свои интересы и возможности, привить любовь к избранной профессии, сформировать умения, навыки и качества, необходимые будущему учителю физической культуры. Приобщение студентов Барановичского государственного университета к волонтерскому движению дает возможность убедиться в правильности выбранной профессии, осознать свою внутреннюю психологическую потребность быть нужным, возможность реализовать ее, ощутить свою полезность, глубже узнать потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, приобрести навыки общения с ними.

Таким образом, участие в волонтерском движении является важным фактором формирования профессиональных качеств будущих учителей. В процессе волонтерской деятельности они приобретают опыт, необходимый в будущей педагогической деятельности. Волонтерское движение стимулирует развитие творчества, детерминирует активность и ответственность, даёт возможность выявить и испытать свои силы и способности.

Список цитируемых источников

1. Крохина, Е. А. Участие в деятельности студенческого добровольческого объединения как фактор формирования установки на здоровый образ жизни / Е. А. Крохина, Н. А. Птицына // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете : сб. статей по итогам науч.- практ. конф.: в 2 ч. — Ч. 2. Общественные науки. — Иваново : Изд-во ИвГУ, 2018. — С. 251—253.
2. Арсентьева, Т. Н. Психолого-педагогические основы разработки и внедрения инновационных проектов молодежного добровольчества / Т. Н. Арсентьева // Извест. Рос. гос. педагогич. ун-та им. А. И. Герцена. — 2019. — № 136. — С. 46—55.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА

Введение. Воспитание и формирование будущих специалистов с широким кругозором и внутренней культурой происходит в основном в студенческой среде. Доказано, что высокий профессиональный уровень требует значительной общей, а в большинстве случаев специфической физической подготовки, основывающейся на учете профессиональных особенностей будущей деятельности. Эффективность будущей деятельности определяется двумя основными функциями: первое — умением непрерывно опознавать и анализировать поступающую информацию и второе — умение быстро формировать и выполнять ответные действия. Хорошей игровой моделью такой деятельности является настольный теннис [2, с. 89]. В этом случае актуальными являются исследования о влиянии игровых средств на совершенствование координационных способностей организма студентов. Целью работы будет выступать разработка методики коррекции координационных способностей студентов разных специальностей средствами настольного тенниса.

Основная часть. Методы определения уровня развития координационных способностей студентов включали в себя: определение способности к управлению движениями по пространственно-динамическим параметрам — дозирование мышечного усилия (50 %) от индивидуального максимума; для определения способности к управлению движениями по пространственно-временным параметрам — оценка временных интервалов «7» и «49» секунд; для определения характеристик внимания (объем, распределение, концентрация) — корректурный тест Шульте-Платонова; показатели антиципирующих реакций оценивались с помощью электрического секундомера; для определения интегральной оценки координационных способностей: «челночный» бег 4×9 м [3, с.44].

Подбор средств настольного тенниса с разным уровнем координационной сложности и рекомендуемых на начальном этапе обучения проводился методом экспертных оценок [1, с. 47—52]. Объектом исследования были студенты Барановичского государственного университета, занимающиеся настольным теннисом в формате учебно-физкультурных занятий. Констатирующий эксперимент длился один учебный семестр и предусматривал отработку технических элементов настольного тенниса, а также мониторинг уровня координационных способностей студентов с помощью вышеуказанных методов в начале и в конце периода исследования. Для большинства фоновых данных исследуемых функций различие между контрольной и экспериментальной группами (занимавшихся соответственно по общепринятой программе и разработанной методикой) не имело существенных различий ($p > 0,05$). Статистическая обработка результатов контрольных тестирований предполагала расчёт коэффициентов парной корреляции между рассматриваемыми функциями и построение линии регрессии. На основании статистической обработки результатов тестирования в таблице 1 представлены тестовые тренировочные упражнения и психофизические способности, коэффициенты корреляции которых превысили значение ($r = 0,6$) с уровнем значимости $p = 0,05$.

Т а б л и ц а 1—Упражнения настольного тенниса и координационные корреляты

Контрольное упражнение	Единица измерения	Условие выполнения	$X \pm \Sigma$	Координационные способности
Перемещение в 3-м зоне	Сек.	Приставным шагом 2×10 м	$12,7 \pm 2,2$	Частота движений, реакция
Бег 30м «с ходу»	Сек.		$4,6 \pm 0,7$	
Удары и подачи на точность (10 раз)	Кол-во попаданий	Серия ударов по «мишеням»	$6,7 \pm 2,1$	Пространственно-динамические параметры движений
«Зеркальный» возврат подачи (10 раз)	Кол-во раз	Кол-во правильных возвратов	$7,4 \pm 2,2$	
Подбивание мяча в 3 м. зоне	Кол-во раз	Серия за 30 секунд	$42 \pm 6,1$	Пространственно-динамические параметры движений, частота движений
Подбивание мяча с изменением высоты отскока	Кол-во раз	Серия за 30 секунд	$15,1 \pm 2,1$	
Удары у тренировочной стенки	Кол-во раз	Серия за 30, 60 секунд	$45,2 \pm 6,1$	Быстрота одиночного движения, внимание
Удары в парах «подрезкой» по диагоналям	Кол-во раз	Серия за 30 секунд	$26 \pm 5,3$	Внимание, дозирование мышечного усилия

Окончание табл. 1

Контрольное упражнение	Единица измерения	Условие выполнения	$X \pm \Sigma$	Координационные способности
Удары «накатом» упр. «треугольник»	Без потери мяча 30 с	Серия 30 секунд	$14,2 \pm 5,2$	Быстрота, равновесие
Приём подачи из двух альтернатив	Кол-во раз	Кол-во правильных приёмов	$6,2 \pm 2,2$	Антиципирующая реакция, внимание

Таким образом, для совершенствования способности к управлению движениями по пространственно-временным параметрам применялись следующие упражнения: «подача на точность»; «удар на точность»; «серии ударов «подрезкой» в парах по диагонали, по линиям»; «серии ударов «накатом» в парах по диагонали». Для совершенствования способности к управлению движениями по пространственно-динамическим параметрам: «перемещение в трёх метровой зоне с касанием углов стола»; «подбивание мяча над собой на месте и в движении, из различных положений»; «подбивание мяча с изменением высоты отскока»; «серии ударов «накатом» со средней зоны»; для совершенствования характеристик внимания, реакции и оперативного мышления: «зеркальный возврат подачи»; «возврат подачи при двух альтернативах»; «приём подачи из разных исходных положений»; «серии ударов у тренировочной стенки».

Исследование проводилось в условиях учебно-тренировочных занятий. Используя терминологию теории спортивной тренировки, программа занятий семестра состояла из 9 микроциклов, включавших в себя по 3 занятия в каждом, разделенных на два этапа. Объём средств настольного тенниса при проведении педагогического эксперимента составлял в среднем 30 %—70 % общего времени учебного занятия. На первом этапе упражнения имели направленность на отработку технических элементов с низким и средним уровнем координационной сложности (КС). На втором этапе, к базовым упражнениям добавились упражнения с высоким уровнем КС.

Применение в экспериментальной группе разработанной методики способствовало совершенствованию координационных способностей студентов. В частности:

1. Способности к управлению движениями по пространственно-временным параметрам (по тесту «квантование» временных отрезков «7» и «49» секунд) улучшились на 26,4 % и 15,1 % соответственно ($p > 0,05 - 0,001$). При этом установлена зависимость способности студентов экспериментальной группы к оценке коротких «7» секундных интервалов от уровня физической подготовленности ($r = 0,74$). С увеличением длительности оцениваемого интервала в «49 секунд» значения коэффициента уменьшаются, ошибка в тесте прогрессивно нарастает не зависимо от уровня физической подготовленности студентов.

2. Исходное тестирование способностей к управлению движениями по пространственно-динамическим параметрам показало, что у студентов контрольной и экспериментальной групп отклонение от эталона составляло в среднем $10 \% \pm 4,8 \%$. Использование разработанной нами методики способствовало совершенствованию способностей к воспроизведению мышечного усилия у студентов экспериментальной группы и составило в среднем $21,1 \% \pm 3,7 \%$ ($p > 0,05 - 0,001$). Зафиксированные изменения показателя у студентов контрольной группы составили в среднем $3,3 \% \pm 1,8 \%$ за весь период наблюдений ($p > 0,05$).

3. Показатели «надёжности» и «внимания» определялись как отношение числа правильных выполнений приёма подач к общему числу выполнений. Итоговый прирост по этим показателям у студентов группы эксперимента составил 23,5 % ($p < 0,05$).

Различие между темпами прироста показателя скорости обработки информации у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами группы контроля позволяет сделать вывод о том, что, чем сложнее моторный компонент реакции, тем больше резерв для совершенствования его надёжности и скорости переработки информации в эфферентном компоненте реакции.

Заключение. Следовательно, целенаправленное использование специальных игровых упражнений настольного тенниса в формате учебных занятий студентов позволяет совершенствовать сенсорные механизмы управления точностными движениями человека. Результаты педагогического эксперимента показывают, что существует «перенос» оперативных способностей из специфической сферы в неспецифическую и что оценка уровня развития психических функций достаточно прогностична. Разработанная методика может использоваться как средство ППФП в структуре физкультурно-оздоровительных занятий студентов.

Учитывая, что уровень развития психомоторики организма человека находится в прямой связи с уровнем развития основных двигательных качеств, следует подчеркнуть, что исследованные качества дополняют и должны присутствовать в структуре общей оценки профессиональной работоспособности и надёжности будущих специалистов.

Список цитируемых источников

1. Барчукова, Г. Л. Повышение эффективности физического воспитания студентов на основе спортивной специализации / Г. Л. Барчукова, А. Н. Мизин. — М. : ТВТ Дивизион, 2008. — 188 с.
2. Барчукова, Г. Л. Теория и методика настольного тенниса: учебник для студ высш. уч. заведений / Г. Л. Барчукова, В. М. Богущас, О. В. Матицин : под ред. Г. Л. Барчуковой // М. : Издат. центр «Академия», 2006. — 528 с.
3. Романенко, В. А. Диагностика двигательных способностей : учеб. пособ. / В. А. Романенко. — Донецк : Изд-во ДонГУ, 2005. — 290 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 37.013

Г. В. Болбас

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», Минск, Республика Беларусь

ТЕОРЕТИКО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ И ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДРЕВНЕЙ РУСИ

Введение. Современные тенденции развития педагогической науки актуализируют необходимость выстраивания воспитания на основе принципа природосообразности, выступающего его методологическим основанием и определяющим содержательно-целевой и процессуальный компоненты данного процесса. При этом важным является учет теоретического осмысления и интерпретации природосообразного воспитания в контексте определенной национальной педагогической культуры, а также выявление закономерностей его исторического генезиса, позволяющих выстраивать прогностические сценарии развития анализируемого педагогического феномена.

Для педагогической культуры Беларуси ярким периодом развития идей природосообразного воспитания стало время вхождения белорусских земель в состав Древней Руси. Зарождение педагогической мысли в этот период было сопряжено с переосмыслением природы человека, его места в системе мироздания, а также ценности природного и социального мира, что, в свою очередь, определило необходимость соотнесения воспитательных подходов с изменившимися ценностями. Также развитие природосообразного воспитания во многом обусловили конкретные теоретико-мировоззренческие источники и общественно-исторические факторы.

Основная часть. Важнейшим теоретико-мировоззренческим источником генезиса идей природосообразного воспитания на белорусских землях стало философско-педагогическое наследие Древней Руси. Традиции соборности и общего блага, а также устойчивые представления об ответственности и ограничении индивидуальной свободы человека в пользу общественно значимого во многом обусловили ценностное отношение человека окружающему его миру. Более того, связь русского православия с раннеземледельческой религией способствовала проявлению идеи благословения Богом всего живого [1, с. 190]. Принцип «святости твари» определял необходимость формирования у подрастающего поколения бережного отношения к природному миру и природоохранного поведения.

Большое значение в формировании представлений о природосообразном совершенствовании человека имели идеи византийской философии и христианской антропологии. Особое распространение в период ВКЛ получило византийское учение св. Григория Паламы исихазм. Оно утверждало ценность человека, его внутреннего мира и индивидуальных переживаний и в огромной степени, по мнению Д. Лихачева, способствовало проявлению интереса к психологии человека, его эмоциональной сфере и личным отношениям с богом [2]. Развитие исихазма во многом обусловило проторенессанс с идеями реабилитации «тварного, вещественного, плотского начала путем просветления, одухотворения, возвышения его фаворским светом Божественной энергии» [3, с. 4]. Тело человека начинает рассматриваться в тесной связи с его душой и определяется «не как темница души и препятствие к ее спасению, но как светлая горница, прекрасное обиталище, подлинный храм души, который нужно очистить от нечистот страстей и дурных помыслов, наполнить Святым Духом, под действием которого будут гармонизированы телесное и духовное начала» [3, с. 4]. Подобная связь души и тела находит проявление уже в «Лествице», в мысли о «соединении молитвы с телесным ритмом дыхания и сердца» [4, с. 171—172], что дает основания некоторым современным исследователям относить исихизм к психосоматическим практикам. Не маловажным в исихизме представляется, как точно отметил Д. Лихачев, достижение «сердечной теплоты путем сведения ума в сердце» [5, с. 73]. Такого рода философия обогащала идеи природосообразного воспитания о формировании целостной и гармоничной личности, в единстве духовного и физического, эмоционального и рационального начал. Активно ссылались в своих трудах древнерусские просветители на учения, идеи природосообразного совершенствования византийских философов-богословов Иоанна Златоуста, Георгия Амартола, Иоанна Дамаскина, Климента Александрийского и др.

Христианская антропология как источник развития идей природосообразного воспитания в период Древней Руси во многом обусловила их духовно-нравственную направленность. Для произведений древнерусской литературы, которая носила преимущественно учительский (просветительский) характер, свойственным было обращение к нравственной проблематике, что в значительной степени способствовало размышлениям человека о своей природе и ее совершенствовании. Связь антропологии с христологией определила центральным вопрос о природе человека как образа и подобия Божьего и способах совершенствования

такой природы. Кроме того, уже само по себе христианство утверждало идею равенства всех людей перед Богом, вне зависимости от национальности и социального положения, что характеризует его как гуманистическую религию. Христианские идеи равенства и братства определяли ценность социальной активности и взаимодействия между людьми.

Средневековая атмосфера углубленной религиозности в Древней Руси предопределила развитие интереса к психической природе человека, его сознанию и подсознанию, формированию таких качеств интеллекта как самоанализ и самодисциплина [6, с. 7]. Получившие распространение идеи «свободы воли», «самовластия души», «самостроительства» [7, с. 18—19] нашли выражение в представлениях о деятельной и творческой природе человека, а также его внутренних возможностях совершенствования собственной личности.

Внешним фактором, определяющим развитие идей природосообразного воспитания в Древней Руси, стало принятие христианства и его утверждение как общегосударственной религии (988 г.). Оно транслировало культуру и развивало традиции Римской империи, которая считалась одной из величайших цивилизаций Древнего мира. Такая связь с наследием Византии способствовала развитию просвещения и образования, распространению в Древней Руси культурных ценностей европейских стран, в которых христианство уже долгое время являлось официальной религией.

Заключение. Таким образом, развитие идей природосообразного воспитания в период Древней Руси осуществлялось в системе внешних и внутренних детерминант, определивших их духовно-нравственную направленность. Византийская философия и христианская антропология стали основными теоретико-мировоззренческими источниками данных идей, а принятие христианства как официальной религии выступило ключевым общественно-историческим фактором развития педагогического феномена.

Список цитируемых источников

1. Савка, А. В. Цивилизационно-типологические особенности хозяйства России / А. В. Савка // Неумная Россия : в 2 т. / под ред. Ю. М. Осипова и [др.]. — М. : Волгоград : Волгогр. гос. ун-т, 2000. — Т. 1. — С. 180—193.
2. Лихачев, Д. Развитие русской литературы X—XVII веков / Д. Лихачев. — СПб. : Наука, 1998. — 206 с.
3. Громов, М. Н. Исихазм в отношении к вербальному и невербальному аспектам культуры / М. Н. Громов // История философии. — 1998. — № 2. — С. 3—19.
4. Федотов, Г. П. Святые Древней Руси / Г. П. Федотов. — М. : Московский рабочий, 1990. — 268 с.
5. Казаков, А. А. Пути исихазма в средневековой Руси: попытка осмысления / А. А. Казаков // Историческая психология и социология истории. — 2022. — № 1. — С. 73—92.
6. Боришанская, М. М. Педагогические идеи в культуре западной Европы XIII—XIV вв. / М. М. Боришанская // Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени : исследования и материалы : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. — М., 1990. — С. 5—21.
7. Ильин, И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. — М. : АСТ, 2007. — 672 с.

УДК 378.184

Е. Н. Васильчук

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

КРУЖКОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Введение. Система педагогического образования Республики Беларусь направлена на подготовку таких выпускников, которые будут конкурентоспособными, готовыми и способными к творческой реализации своего профессионального потенциала, настроенными на самореализацию в выбранной профессии. В связи с этим в учреждениях высшего образования также уделяется внимание организации кружковой работы с обучающимися, направленной на обеспечение практикоориентированности образовательного процесса и создание условий для формирования социально-личностных и профессиональных компетенций обучающихся.

Основная часть. Для осуществления в будущем успешной профессиональной деятельности студенту необходимо овладеть целой совокупностью компетенций, предъявляемых к педагогам с учетом современных требований к системе образования. Ключевые и метапредметные компетенции не формируются без создания специфических условий субъект-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся, обеспечивающих как интеграцию в сообществах, так и индивидуализацию, в том числе индивидуализацию профессионально значимых знаний и опыта. Для реализации компетентностного подхода в образовании необходимо создание условий, которые содействуют интериоризации знаний и навыков обучающихся и обеспечивают формирование у них компетенций.

Одним из таких условий является организация кружковой работы в учреждениях высшего образования. В самом широком смысле цель кружковой работы заключается в привлечении обучающихся к самостоятельной творческой работе, поиску и апробации новых приемов, нестандартных решений педагогических

ситуаций, в формировании и развитии индивидуального стиля будущего специалиста. Также следует подчеркнуть, что участие в работе кружка дело абсолютно добровольное.

С сентября 2021 года на базе кафедры теории и практики германских языков факультета славянских и германских языков (в настоящее время — лингвистический факультет) УО «Барановичский государственный университет» функционирует студенческий методический кружок „*DEUTSCH KREATIV*“ — «Креативный немецкий». На каждый календарный год руководителем кружка разрабатывается подробный план работы, в соответствии с которым каждый месяц проводятся очные заседания.

Деятельность кружка направлена на формирование у обучающихся методической компетентности как совокупности профессионально-значимых личностных качеств, а также профессионально-методических знаний и умений, необходимых для проектирования и осуществления деятельности по обучению иностранным языкам в контексте подготовки к межкультурной коммуникации. Первостепенными задачами кружковой работы выступают ознакомление обучающихся с современными приемами, средствами, организационными формами и технологиями, используемыми при обучении немецкому языку, формирование умения эффективно и творчески применять их на практике, развитие у обучающихся навыков планирования педагогической деятельности, что является важным при подготовке студентов к прохождению педагогической практики в учреждениях общего среднего образования.

Заседания кружка проводятся с использованием методов проблемного, контекстного, кооперативного обучения, проектной деятельности, мультимедийных презентаций, диалоговых форм работы. Благодаря этому создаются условия для активного межгруппового общения и сотрудничества студентов разных курсов, а также совершенствования речевой компетенции в рамках, предусмотренных планом тем. Также на постоянной основе проводятся индивидуальные и дистанционные консультации с членами кружка для обсуждения актуальных вопросов.

На протяжении периода функционирования кружка велась работа над изучением общедидактических и частнодидактических принципов, средств обучения, вопросов использования страноведческого материала в обучении иностранному языку. В 2021 / 2022 учебном году занятия в кружке были посвящены разработке и апробации Настольной игры по страноведению „*O, du, wunderbares und vielfältiges Deutschland!*“ — «О, ты, чудесная и разнообразная Германия!». Данная игра была апробирована в группах СИЯ–42/1, НА–21 лингвистического факультета, а также представлена на выставке методических разработок в рамках III Международной научно-практической конференции «Наука — практике-2022» БарГУ.

В 2022 / 2023 учебном году особое внимание уделено изучению принципа наглядности и возможностям его реализации в практике преподавания немецкого языка. Изучены теоретические основы иллюстративной наглядности. Иллюстрации рассматривались как средство обучения иностранному языку, которое способствует развитию познавательного интереса, повышению мотивации обучающихся к изучению немецкого языка. Студенты познакомились с различными видами иллюстративной наглядности, подготовили авторские иллюстрации и разработали в творческих группах комплекс упражнений по совершенствованию речевых лексических навыков по теме «Животные» для I ступени общего среднего образования, который лег в основу сборника тематических интерактивных и игровых материалов для раннего обучения немецкому языку.

Следует отметить, что члены кружка активно участвуют в разработке и проведении воспитательных мероприятий на немецком языке на базе ГУО «Средняя школа № 1 им. С. И. Грицевца г. Барановичи», филиала кафедры теории и практики германских языков. Например, «Немецкие школьники рассказывают о своих школах», «Праздник урожая», творческий мастер-класс по изготовлению рождественских открыток и сувениров и другие. Все мероприятия были направлены на совершенствование речевых лексических и грамматических навыков учащихся, формирование социокультурной грамотности, развитие воображения, творческого потенциала и повышение мотивации к изучению иностранного языка.

Для студентов младших курсов, а они составляют большинство членов кружка, участие в подготовке и проведении таких мероприятий является первой возможностью попробовать себя в роли педагога и способствует повышению их собственной мотивации к овладению педагогической специальностью, дальнейшему развитию навыков планирования, использованию предметных и методических знаний и навыков в практико-ориентированной деятельности.

Заключение. Таким образом, благодаря организации и осуществлению кружковой работы на лингвистическом факультете УО «Барановичский государственный университет» созданы условия для формирования и развития как социально-личностных, так и профессиональных компетенций будущих преподавателей немецкого языка. В практикоориентированной деятельности студенты учатся осваивать полученные теоретические знания по изучаемым дисциплинам, применять методические приемы, технологии, мыслить и действовать самостоятельно, а также развивают свои творческие способности, реализуются как начинающие педагоги. На наш взгляд, кружковая работа является одним из эффективных средств развития познавательной активности будущих специалистов.

ПОНЯТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Одна из важнейших задач современного образования — формирование функционально грамотных людей. Эта задача является актуальной и для общего среднего образования, поскольку формирование важнейших компетенций происходит в возрасте 12—17 лет. В условиях общего среднего образования процесс формирования функциональной грамотности ребенка будет успешным при соблюдении интеграции предметов системы общего среднего образования и активном взаимодействии с учителем.

Понятие приобретает все большую актуальность во всех сферах современной жизни, особенно в образовательной среде — появляются новые смыслы и значения, выделяются различные сферы ее проявления, подходы и методы формирования, постоянный поиск новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать образовательную деятельность с современным подростком.

Основная часть. Одним из необходимых качеств индивида в современном обществе является владение функциональной грамотностью, подразумевающей умение действовать в нетипичных ситуациях, проявлять инициативу и принимать самостоятельные решения в изменяющемся мире. В ситуации неопределенности оказываются особенно востребованными социально ответственные, самостоятельные, профессионально и личностно развитые личности. Для успешного полноценного функционирования в обществе нужно уметь использовать знания, умения и навыки для решения жизненно важных задач, самостоятельно мыслить и функционировать в сложных ситуациях. Всё это и включается в понятие функциональной грамотности. Иными словами, функциональная грамотность показывает, как человек может использовать полученные в школе знания в реальной жизни, сможет ли он найти оптимальные способы решения проблемных ситуаций. Это способность ребенка использовать тексты для достижения своих целей, пополнения знаний, приобретения навыков.

Понятие объединяет читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую и компьютерную грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Речь идет о применении полученных знаний и умений в разносторонней практической жизни.

Чтобы полностью понять термин функциональной грамотности, мы будем использовать определения, сформулированные различными экспертами в области образования (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Определение понятия функциональной грамотности

Автор	Определение понятия
Генеральная ассамблея ЮНЕСКО	Функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, где грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общества и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для развития общества [1]
Организация Объединенных Наций	Функциональная грамотность: ...полноценно и эффективно функционировать как члены сообщества, родители, граждане и работники [2]
Всемирный конгресс министров просвещения в Тегеране	Термин «грамотность» начинают определять, как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем» [3]
Алексей Леонтьев, психолог и лингвист	Функционально грамотная личность — это личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [4]
В.В. Мацкевич, С.А. Крупник	В отличие от грамотности как устойчивого свойства личности, функциональная грамотность является ситуативной характеристикой той же личности. Она обнаруживает себя в конкретной статичной ситуации, так же как и функциональная безграмотность обнаруживает себя при изменении ситуации, образа жизни или типа профессиональной деятельности [5]

Заключение. Согласно предложенным выше определениям, мы можем сделать следующие выводы: под функциональной грамотностью понимается способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач. Развитием данной способности в общем среднем образовании является актуальной задачей педагога. Важно, что функциональная грамотность

обеспечивает равные стартовые возможности для каждого ребёнка, независимо от его индивидуальных различий, а также отражает эффективность использования приобретенных знаний, умений, навыков, ценностей личности в реальной жизнедеятельности, готовность к осуществлению разнообразной деятельности, способность к адаптации и развитию в нестабильной, изменчивой социальной, экономической, культурной и политической среде.

Список цитируемых источников

1. Что такое функциональная грамотность и как она связана с общим интеллектом. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/cto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost-i-kak-ona-svyazana-s-obshchim-intellektom/> — Дата доступа: 21.04.2023.
2. Что такое функциональная грамотность? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ino.mgpu.ru/notes/cto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost/>. — Дата доступа: 21.04.2023.
3. Речи по случаю открытия Конгресса ЮНЕСКО. Всемирный конгресс министров просвещения по ликвидации неграмотности. Тегеран, 8—19 сент. 1965 г. Послания. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_0000-09_006086647/ — Дата доступа: 21.04.2023.
4. Что такое функциональная грамотность и как она связана с общим интеллектом [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/cto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost-i-kak-ona-svyazana-s-obshchim-intellektom/#stk-2>:// HYPERLINK. — Дата доступа: 21.04.2023.
5. Ермоленко, В. А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В. А. Ермоленко // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. — 2015. — Т. 8. — Вып. 1: Пространство и время образования.

УДК 371.3

Н. В. Гусла

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 14 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ 4К КОМПЕТЕНЦИЙ

Введение. Стремительное развитие современного мира диктует необходимость формирования навыков, которые помогут человеку XXI века идти в ногу со временем. И, в первую очередь, это относится к образовательному процессу. Для успешного развития только академических знаний теперь недостаточно. Акцент смещается на умение использовать полученную информацию и навыки в конкретных ситуациях. И вместе с традиционными hard skills (профессиональные знания, стандарты) становятся весьма значимыми soft skills (социальное взаимодействие, креативность, интуиция).

Основная часть. На Всемирном экономическом форуме 2015 года в докладе «Новый взгляд на образование» была представлена новая модель, в которой образовательные результаты, разделены на три типа: функциональная (базовая) грамотность, компетенции и качества характера. Центральную часть модели занимают компетенции «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и коллаборация (кооперация, сотрудничество).

Виды базовой грамотности	Компетенции	Качества характера
Языковая	Критическое мышление	Любознательность
Числовая	Креативность	Инициативность
Естественно-научная	Коммуникация	Настойчивость
ИКТ-грамотность	Кооперация	Адаптивность
Финансовая		Лидерство
Гражданская и культурная		Социальная и культурная осведомленность

Рисунок 1 — Типы образовательных результатов

Эти виды функциональной грамотности, ключевых компетенций и качеств характера можно объединить в три основные ценности XXI века — интеллект, креативность и социальные умения, которые могут развиваться на протяжении всей жизни человека.

В настоящее время в системе образования многих стран мира, и в Беларуси в том числе, переосмысливаются педагогические технологии и в образовательный процесс внедряются актуальные и современные

подходы. Наиболее актуальными из них является развитие у учащихся функциональной грамотности и формирование ключевых компетенций.

Функциональная грамотность — это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, в общении и социальных отношениях

Рассмотрим более подробно, какие виды функциональной грамотности мы можем развивать у учащихся на уроках истории и обществоведения и в других формах образовательного процесса. Данный вопрос предлагаем рассмотреть в контексте формирования 4К компетенций и на примерах использования конкретных педагогических методов и приёмов. Результаты анализа и систематизации современных педагогических приёмов и методов, используемых автором в образовательном процессе, которые формируют у учащихся ключевые компетенции и способствуют развитию функциональной грамотности представлены в виде структурной таблицы (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Структурная таблица взаимодействия участников образовательного процесса

4К компетенции	Виды функциональной грамотности	Педагогические методы и приёмы	Формируемые умения, навыки учащихся	Элементы структуры урока (или компоненты образовательного процесса)
Креативность. Термин произошёл от англ.creativity (созидание) Умение находить уникальные, неожиданные решения. Сочетает в себе две характеристики: интеллект + воображение	1. Читательская грамотность. Способность человека понимать, использовать, воспроизводить тексты, оценивать их достоверность. Поиск информации в тексте, анализ текста. 2. Информационная (компьютерная, цифровая, ИКТ) грамотность. Способность находить, анализировать, создавать информацию с помощью ИКТ. 3. Культурная грамотность. Кругозор, начитанность, способность понимать культуру определенных социальных групп или наций, формирование эмпатии	Работа с медиатекстом: - прием «Загадочная картинка» (или «Загадочный предмет»); - видео-, аудио-сюжеты для интерпретации; - метод кроссенс; - метод фишбоун; - медиаазбука; Приём «Машина времени» (интервью с героем, рассказ от лица исторического персонажа); Квесты; Приёмы рефлексии: акрослово, синквейн	Генерируют, предлагают идеи. Применяют базовые знания, умения в нестандартной ситуации. Находят оригинальное решение. Осуществляют поиск новых идей и решений. Находят оригинальные формы представления информации	-Мотивационный этап. - Этап актуализации знаний. - Обобщение и систематизация знаний. Физкультминутки. - Рефлексия. - Выполнение домашнего задания. -Исследовательская деятельность, участие в НПК
Коммуникация. Способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в разных социальных контекстах, выражать факты, мысли, чувства в устной и письменной форме. (Коммуникативность — умение верно передавать информацию, грамотно и понятно излагать свои мысли. + Коммуникабельность — навык	1. Читательская грамотность. 2. Культурная грамотность. 3. Информационная (цифровая) грамотность. 4. Глобальная (социальная) грамотность. Самодисциплина, автономность, гибкость в общении, осознанность в поведении, целеустремленность, самоуважение, мотивация	Работа с медиатекстом: - видео-, аудио-сюжеты для интерпретации; - активное чтение; - круги Эйлера; Работа в парах, группах. Проектная деятельность. Устные развернутые повествования / ответы. Открытые вопросы; Приём «Лови ошибку»; Технология «перевёрнутого обучения»	Распределяют функциональные обязанности в группе, исходя из требуемых результатов. Задают вопросы. Отвечают на вопросы учителя и одноклассников. Уточняют, спрашивают непонятные фрагменты информации. Излагают свою точку зрения. Поясняют свои идеи. Умеют представлять результаты своей деятельности	- Этап актуализации знаний. - Изучение нового учебного материала. - Обобщение и систематизация знаний. - Физкультминутки. - Рефлексия. ОС. - Исследовательская деятельность, участие в НПК. - Подготовка к участию в олимпиадном движении

Окончание табл. 1

4К компетенции	Виды функциональной грамотности	Педагогические методы и приёмы	Формируемые умения, навыки учащихся	Элементы структуры урока (или компоненты образовательного процесса)
налаживания взаимодействия с людьми, лёгкость в общении)			в устной и письменной форме. Не допускают / устраняют конфликтные ситуации самостоятельно	
Критическое мышление. Умение анализировать и оценивать полученную информацию, логично и аргументированно рассуждать, принимать рациональные решения	1. Математическая грамотность. Способность человека мыслить математически, решать задачи в различных контекстах. Включает в себя понятия, факты, объяснения и прогнозирование явлений. 2. Информационная (цифровая) грамотность. 3. Читательская грамотность. 4. Финансовая грамотность	«НаШтоБуЗу»; Работа с медиатекстом: - ментальные карты (ЛСМ, кластеры); - метод кроссенс (пересечение смыслов); - метода фишбоун; - лента времени; - гексы (метод шестигранного обучения); - схемы, таблицы; Метод SWOT – анализа. Метод PEST-анализа. Квесты; Брейн-ринг	Анализируют информацию. Предлагают гипотезы, варианты решения. Аргументируют свою точку зрения. Осуществляют контроль, оценку деятельности. Понимают причинно-следственные связи изучаемых явлений	-Мотивационный этап. - Этап актуализации знаний. - Изучение нового учебного материала. - Обобщение и систематизация знаний. - Контроль и самоконтроль усвоения учебного материала - Рефлексия и ОС. - Выполнение домашнего задания. -Исследовательская деятельность, участие в НПК. - Подготовка к участию в олимпиадном движении. - Внеурочная деятельность
Коллаборация. (Кооперация) Термин произошёл от фр. (сотрудничество) Процесс совместной деятельности людей или организаций для достижения общих целей. Взаимовыгодное сотрудничество	1. Культурная грамотность. 2. Читательская грамотность. 3. Информационная (цифровая) грамотность. 4. Глобальная грамотность	Все формы групповой работы. Работа с медиатекстом: -создание творческих проектов (лэпбуки, кроссворды, ребусы, постеры, коллажи); -гексы (метод шестигранного обучения); - медиаазбука; Взаимопроверка в парах; Метод «Зигзаг» (работа в группах сменного состава) Брейн-ринг	Обращаются за помощью. Слушают аргументы и определяют свое отношение к ним. Высказывают свою точку зрения. Определяют и встраивают свою работу в общую работу группы. Организуют выступление/ответ	- Изучение нового учебного материала. - Обобщение и систематизация знаний. - Контроль усвоения учебного материала в парах или группах

Заключение. Способность учащихся применять школьные знания и полученные компетенции в жизни выступает как важнейший аспект функциональной грамотности и навыков XXI века. Развитие технологий, глобализация, социальные проблемы активно меняют общество. Наиболее важными становятся коммуникация, критическое мышление, умение кооперироваться с другими людьми, решать проблемы.

Список использованных источников

1. Навыки человека XXI века в школьном образовании / Е. А. Гулецкая [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://p-shko-la.by/upload/medialibrary/5b0/5b06d41e6eb1c622bb14c66102265206.pdf>. — Дата доступа: 04.02.2023.
2. Функциональная грамотность / М. Д. Лукьянова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2021/04/17/osnovy-formirovaniya-funktsionalnoy>. — Дата доступа: 04.02.2023.
3. Пинская, М. А. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практич. рекоменд. [Электронный ресурс] / М. А. Пинская, А. М. Михайлова. — Режим доступа: <https://anyflip.com/ueejp/pxhf/basic/>. — Дата доступа: 04.02.2023.

УДК 379.8.092.2

Т. А. Даниленко, Н. И. Дегиль

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

ПРОЕКТ «МОЙ МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ» КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ДОСУГА

Введение. Общеизвестно, что ничто так не сплачивает семью, не помогает достичь взаимопонимания между всеми ее членами, как совместный активный отдых — это и походы пешком, на байдарке, велосипеде и т. д. Важнейшей функцией семьи в жизнедеятельности является организация досуга. Ее главная цель — общение, поддержание гармонии в семье между ее членами. Эта функция предполагает организацию рационального досуга при одновременном социальном контроле.

В результате роста количества городов и численности их населения произошел переворот и в области использования свободного времени. Если раньше основным местом проведения досуга была семья, то теперь и молодежь, и более старшие поколения стали предпочитать общество своих сверстников и те формы времяпрепровождения, которые им предлагает современная культура города.

Различие интересов «отцов» и «детей» восходит к тенденции современного досуга, когда главной заботой в развлекательных организациях является не семья, а отдельные ее члены.

Семейный совместный досуг представляет собой достаточно совершенным механизмом сплочения членов семьи, разрешения конфликтов, достижения общих целей и ценностей.

Основная часть. Актуальность развития детско-родительских отношений определяется тем, что семья рассматривается как среда, где родители оказывают непосредственное влияние на формирование личности своих детей как эмоционально близкие люди и как взрослые, с которыми дети идентифицируются, особенно в период детства.

Образовательный волонтерский проект «Мой маленький принц» создан в рамках реализации проекта креативных семейных суббот на базе учреждения образования Барановичский государственный университет. Целью проекта является повысить психолого-педагогическую культуру родителей, гармонизировать и укрепить позитивные детско-родительские отношения в семье.

Целевой аудиторией проекта являются родители и дети младшего школьного возраста. В настоящее время особой популярностью как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы общения с родителями. Под нетрадиционными формами подразумевается использование элементов развлечений, игровое моделирование, направленные на укрепление детско-родительских отношений. Принимая активное участие в совместных мероприятиях, реализуется досуговая функция семьи, которая ориентирована на оптимизацию организации свободного семейного времени на удовлетворение потребностей членов семьи в общении, повышении уровня культуры, улучшение состояния здоровья, восстановление сил. Примерный план работы представлен в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — План работы проекта «Мой маленький принц»

Тема занятия	Цель	Упражнения
«Я родился! на планете Честолюбца»	Актуализация чувства единения в диаде «мать—ребенок». Все семьи, пришедшие на наши занятия, должны понимать, что здесь нет тех, кто лучше или хуже. Мы все на равне и у нас есть одна цель: укрепить детско-родительские отношения.	«Яйцо», «Коршун», Совместный рисунок, «Спасибо»
«Давайте познакомимся с планетой Короля»	Развитие интереса друг к другу в диаде «родитель—ребенок»; упражнения и игры направлены повышение самооценки ребенка, активизацию эмоционально-телесных связей	«Зеркало», «Портрет», «Похвалилки», «Царская семья»
«Учимся сердиться на планете Сердилки»	Формирование навыков конструктивного взаимодействия в диадах «родитель—ребенок». Дети и родители научиться говорить о своих переживаниях, о том, что их беспокоит, не скрывать свои негативные эмоции.	«Кто быстрее?», «Снежный бой», «Обзывалка», Снежная картина, «Снеговички»

Окончание табл. 1

Тема занятия	Цель	Упражнения
«Учимся сердиться на планете Сердилки»	Формирование навыков конструктивного взаимодействия в диадах «родитель—ребенок». Дети и родители научиться говорить о своих переживаниях, о том, что их беспокоит, не скрывать свои негативные эмоции.	«Кто быстрее?», «Снежный бой», «Обзывалка», Снежная картина, «Снеговички»
««Эффективное взаимодействие» на планете Фонарщика»	Формирование навыков конструктивного взаимодействия в диадах «родитель—ребенок», понимание друг друга.	«Да/нет», «Черепahi», Эффективное взаимодействие, Рисунок в круге
««Пойми меня на планете Розочки»	Развитие чувства эмпатии, установление взаимопонимания, бережливого отношения в диадах «родитель—ребенок».	Закончи предложение, «Маски», «Волшебные средства», «В тридевятом царстве»
«Приключения начинаются с планеты Географа»	Формирование навыков эмоционально-образного взаимодействия в диадах «родитель—ребенок». Путешествие по творческим островкам, где дети будут учиться сочинять сказку, инсценировать.	«Передай по кругу», «Изобрази семью животных», Сочиняем сказку», Драматическая инсценировка, «Водный карнавал»
«Один ум — хорошо, а два — лучше на планете делового человека»	Развитие познавательной активности, психических познавательных процессов детей в совместных играх-занятиях с родителями.	«Умные вопросы», «Калейдоскоп», «Исследователи», «Помоги золушке», Подарок для золушки
«След на память на планете Земля»	Закрепление полученных на занятиях знаний и опыта взаимодействия в диадах «родитель—ребенок».	«Жмурки», Самодеятельное представление, «Ладони»
Итоговое занятие	Подведение итогов, выдача дипломов, книги А. Экзюпери «Маленький принц»	

Все занятия представлены в виде путешествия по планетам из известного произведения.

Заключение. В ходе осуществления проекта между родителями и детьми происходит одновременно и взаимодействие, и творческое соревнование. Атмосфера игры и фантазии позволяет сбросить механизмы самоконтроля и показать себя с неожиданной стороны. Лучше узнавая своих родных, дети и родители становятся ближе друг к другу.

УДК 378.184

Н. И. Дегиль

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВОЛОНТЕРСТВА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Важным аспектом общественного развития является подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего универсальными, базовыми профессиональными и специализированными компетенциями, которые будут совершенствоваться и достигать высокого уровня. К основным компетенциям специализации по образовательному направлению, указанным в стандартах высшего образования Республики Беларусь, относятся: поиск, анализ и оценка информации, необходимой для постановки и решения исследовательских задач, внедрение педагогических инноваций для совершенствования образовательной практики, умение применять концепции для решения исследовательских задач. Важным средством повышения качества подготовки является организация научно-исследовательской деятельности студентов.

Основная часть. Научно-исследовательская деятельность студентов в университете представляет, как «поисковая деятельность научного характера, направленная на объяснение явлений, процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное объяснение фактов, выявление закономерностей, посредством научных методов познания, в результате которой субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну» (О. В. Ибрянова) [1].

Научно-исследовательская деятельность студентов Барановичского государственного университета (БарГУ) на кафедре педагогики и социально-гуманитарных дисциплин осуществляется через участие в СНИО «Педагогический поиск», волонтерском образовательном отряде «Люди-маяки», через личное общение с научными руководителями факультета.

Волонтерство помогает развивать такие качества, как сострадание, доброта и желание помогать другим. Добровольчество способствует формированию у волонтеров таких качеств, как милосердие, доброта, стремление прийти на помощь ближнему. Немаловажным результатом участия в добровольчестве становится понимание возможности и собственности изменить что-то в обществе, в окружающем мире в лучшую сторону. В свою очередь, осознание такой необходимости самым положительным образом сказывается на развитии самоуважения, уверенности в себе, определении собственного места в жизни, как в настоящем, так и в будущем — тех самых факторах, на которых базируется успешность человека как личности.

Одним из нововведений, на наш взгляд, при организации научной деятельности и проведении исследований и является реализация образовательного волонтерства. В БарГУ реализуется данный подход, при котором студенты специальности «Социальная педагогика», начиная с 1 курса, проводят научно-исследовательскую деятельность через осуществление волонтерских проектов. Тематика исследований разнообразна, например, «Социально-педагогическая деятельность с детьми, находящимися в тяжелой жизненной ситуации», «Организация деятельности педагога социального с детьми с особенностями психофизического развития», «Игровая деятельность как способ развития коммуникативной компетентности» и другие. Мероприятия регулярно проводятся с детьми на базе СПЦ с приютом г. Барановичи, государственного учреждения «Городищенский дом-интернат для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития», ГУО «Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Барановичи», а также через программу «равный обучает равного» для студентов. Данные образовательные мероприятия предполагают формирование у учащихся ценностного отношения к здоровью, гендерной культуры, знаний, умений и навыков здорового образа жизни путем специально организованных форм взаимодействия, активных и интерактивных обучающих занятий волонтеров с детьми.

Результаты своей деятельности студенты транслируют через социальную сеть «ВКонтакте», группа «Лови момент» (@lm2019).

Значительным фактором развития профессиональной компетентности является проведение ежегодных научно-практических мероприятий, таких как: международной стендовой конференции «Социально-педагогическая наука будущего», олимпиады по социальной педагогике, олимпиады по педагогике и психологии для учащихся педагогических классов, конкурса волонтерских проектов, презентации валеологических портфолио, проведение мастер-классов для студентов и учащихся школ по разработке портфолио «Я-педагог» и стендовых докладов.

Заключение. Как показывает практика организации образовательного волонтерства в социальной сфере, участие способствует восприятию и усвоению духовно-нравственных гуманистических ценностей, позитивным изменениям в личности, студенты приобретают и развивают научно-исследовательскую компетентность, формируют профессиональное самосознание — что является залогом устойчивого развития общества.

Список использованных источников

1. Ибрянова, О. В. Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Ибрянова. — Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 2003. — 203 с.

УДК 378

В. И. Козел

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники»,
г. Минск, Республика Беларусь

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Современные требования к подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности определяются в контексте компетентностного подхода. В педагогической науке достаточно глубоко представлен компетентностный подход в подготовке будущего педагога такими учёными как А. Г. Бермус, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, О. Л. Жук, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин, А. В. Хуторской и др. По мнению учёных, «компетентность имеет интегративный, деятельностный, личностный характер и выступает как единство знаний и опыта, используется для выражения результатов образования, определяет мотивационную способность в решении высокой степени сложности и неопределённости задач в сфере профессии, формируется и развивается на основе компетенций в органическом единстве с ценностными ориентациями» [1, с. 88]. Анализ литературы показал, что менее всего раскрыт ценностный аспект компетентностного подхода при подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Мы определили, что в качестве ценностей, образующих аксиологический аспект педагогического сознания педагога, способного осуществлять воспитательную деятельность, выступают главные педагогиче-

ские ценности: ценностное отношение к себе; к воспитаннику и его родителям; к социальным партнёрам. Названные педагогические ценности, от которых зависит профессиональное и личностное становление будущих педагогов, определяют комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, выражающих позицию будущего педагога как воспитателя.

Основная часть. Остановимся подробнее на ценностном аспекте компетентностного подхода при подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности. Среди основных ценностей воспитательной деятельности мы выделяем ценности, ориентирующие на личностное и профессиональное саморазвитие, самоутверждение в профессиональной деятельности. Они включают потребность в системе знаний о себе, о собственной стратегии самоутверждения и её особенностях; умение определять развивающий потенциал собственной личности, необходимый для выполнения воспитательной деятельности; разрабатывать долгосрочную программу саморазвития в системе непрерывного самообразования, прогнозировать результаты собственной воспитательной деятельности. Источником личностной активности, основой готовности к полноценной социализации в профессиональной среде становится осознание профессионального идеала, чувство долга, ответственности, профессиональной чести.

Определяющими воспитательную деятельность ценностями являются ценности, связанные с позитивным отношением к воспитаннику. Они выражаются во владении способами укрепления их целостного чувства собственного достоинства, осуществления дифференцированного подхода к субъектам с различными стратегиями самоутверждения, педагогической поддержки в решении ими жизненно важных проблем, выявлении развивающего потенциала их личностей.

Расширение образовательного пространства и укрепление образовательного ресурса позволяет говорить о ценностях, определяющих партнёрские отношения с семьёй воспитанников. И это связано со знанием ведущих концепций семейного воспитания в различных семьях и выстраиванием отношений с родителями воспитанников на основе доверия и сотрудничества. Развитая потребность в определении воспитательного ресурса семьи и оказании педагогической поддержки в оздоровлении воспитательной среды семьи; умение вовлекать родителей в воспитательный процесс с учётом их образовательных способностей и жизненного опыта становятся главными ориентирами в работе с современной семьёй.

И наконец, четвертую группу представляют ценности, лежащие в основе социального партнёрства с другими учреждениями образования, государственными и общественными организациями, представителями бизнеса, частными лицами, заинтересованными в воспитании и подготовке будущего педагога. Сюда входят потребности в определении присущих каждому партнёру воспитательных ресурсов и выполнении организационно-координационной функции. Немаловажным является содействие различным субъектам социального партнёрства в осознании партнёрской позиции и развитии желания взаимодействовать по проблемам воспитания растущей личности. Умение привлекать различные воспитательные ресурсы для решения проблем воспитанника, взаимодействовать с позицией другого, согласовывать свои действия, работать в группе, следуя морально-этическим нормам, лежит в основе ценностного отношения к человеку [2].

Компетентностный подход позволяет проследить успешность подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в свете основных педагогических ценностей от курса к курсу, с постепенно усложняющимся формированием позиций у будущих педагогов (участник-исполнитель-организатор-руководитель).

Основной позицией для будущих педагогов на первом курсе обучения становится позиция «участник». Она определяет такие компетенции будущего педагога как:

- развитие интереса к воспитательной деятельности, осознания её социальной значимости; стремления к саморазвитию, к социализации в профессиональной среде;
- знание основных особенностей профессии педагога-воспитателя; концепций личностного роста; особенностей собственной личности;
- эмоциональная отзывчивость, чуткость, толерантность, сопереживание; наличие опыта волевого поведения в условиях эмоциональной напряжённости;
- умение планировать личностный и профессиональный рост; определять ресурсы личностного и профессионального роста; осуществлять деятельность по саморазвитию;
- умение анализировать собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями; знание сущности рефлексии как составляющей педагогической деятельности.

Второй курс обучения развивает позицию «исполнитель», которая предполагает познание в ходе осуществления различных видов деятельности и определяет следующие компетенции:

- интерес к внутреннему миру воспитанника;
- знание алгоритма составления программ педагогической поддержки воспитанников с ООП; ведущих концепций семейного воспитания в различных семьях и особенностей выстраивания партнёрских отношений с родителями воспитанников; особенностей психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ОПФР; знание возможностей социального партнёрства для развития собственной личности;
- умение налаживать доброжелательные отношения с участниками образовательного процесса (распознавать эмоции и управлять своим эмоциональным состоянием, готовность исправлять свои ошибки);

- умение определять присущие каждому воспитаннику стратегии самоутверждения и составлять программы педагогической поддержки воспитанников; семьи; осуществления социального партнёрства;
- умение оценивать и выявлять проблемы социального взаимодействия с участниками образовательного процесса; дополнительные ресурсы для собственного развития и развития воспитанников.

На третьем курсе обучения формируется позиция «организатор», где будущий педагог моделирует различные виды деятельности. При этом формируются такие компетенции как

- проявление заботы о психологическом благополучии воспитанника, стремление решать противоречия растущей личности; готовность устанавливать отношения с воспитанниками, их семьями и социальными партнёрами на основе нравственных ценностей;
- знание способов продуктивного социального взаимодействия с представителями общественных организаций, государственных учреждений по решению проблем растущей личности, формирования коллектива обучающихся;
- умение налаживать эмоциональный контакт с участниками образовательного процесса; обеспечивать эмоциональное благополучие воспитанника в коллективе и в семье;
- умение осуществлять анализ, проектирование, моделирование и планирование воспитательной деятельности; взаимодействовать с воспитанниками различных стратегий самоутверждения, трансформировать их отрицательные стратегии в конструктивную стратегию самоутверждения; поддерживать чувство собственного достоинства воспитанника в коллективе обучающихся; умение вовлекать воспитанников в социально-значимую деятельность; осуществлять социальное партнёрство и организовывать социальное проектирование;
- умение адекватно оценивать результаты собственной профессиональной деятельности; обеспечивать состояние защищённости и равенства каждому воспитаннику в процессе осуществления рефлексии, осознания чувства собственного достоинства.

И на четвертом заключительном этапе формируется позиция «руководитель». Выпускник умеет анализировать собственную воспитательную деятельность и управляет успешно деятельностью воспитанников. При этом формируются такие важные компетенции:

- осознание профессионального идеала; удовлетворенность профессией педагога; уважительное отношение к природе ребёнка и достаточно глубокое её понимание;
- знание типов рефлексии; способов оценки внутренних ресурсов личностного развития и развития воспитанников; рефлексии собственной профессионально-педагогической деятельности;
- владение приёмами эмоциональной саморегуляции; восприятие профессионализма педагога как личностной ценности;
- умение создавать или использовать жизненные ситуации морального выбора для последующей рефлексии; обеспечивать состояние защищённости и равенства каждому воспитаннику в процессе осуществления рефлексии, осознания чувства собственного достоинства;
- владение приёмами создания диалогового общения в коллективе воспитанников [3].

Заключение. Формирование вышеназванных компетенций, которые определяют важнейшие педагогические ценности, происходит в процессе интеграции внутренних и внешних ресурсов социально образовательного пространства.

Список цитируемых источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
2. Козел, В. И. Анализ потребностно-мотивационного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности / В. И. Козел // Весті БДПУ. — 2022. — № 2. — С.3—6.
3. Дневник саморазвития будущего педагога-воспитателя : прак. рук. // В.И. Козел / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2019. — 118 с.

УДК 376

М. Л. Кривуть

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «УЧЕНИЕ БЕЗ МУЧЕНИЯ»

Введение. Основным видом деятельности обучающихся 9—10 лет, является учебная деятельность. Именно в ней происходит не только формирование компетенций, лежащих в основе компетентности будущего специалиста, но и развитие духовно-нравственной, культурной и др. сторон личности ребёнка. При этом весь образовательный процесс опосредован коммуникативной деятельностью, в которую включены как

обучающиеся, так и их родители, педагогические работники, представители администрации учреждений образования и другие лица. Кроме этого, согласно исследованиям Д.Б. Эльконина, А. В. Хуторского, именно с этого возраста одним из ведущих видов деятельности ребёнка становится общение со сверстниками, в процессе которого накапливается коммуникативный опыт, опосредующий успешность личности в коммуникативном процессе не только на данный момент, но и в более старшем возрасте [1; 2].

Залогом взаимопонимания с окружающим миром рассматривают сформированность коммуникативной компетентности в своих исследованиях Г. А. Ковалев, А. С. Кондратьева, Т. Н. Щербакова. Работы данных авторов раскрывают значимость влияния чувства удовлетворенности собой как субъектом социального партнерства. Высокий уровень коммуникативной компетентности обеспечивает успешность в социуме, повышает самоуважение человека, низкий уровень коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревожностью [3—5].

Основная часть. Коммуникативная компетентность — это многокомпонентное образование, включающее систему знаний, умений, способностей и личностных свойств, определяющих успешность коммуникативной деятельности личности [6].

Вслед за Е. А. Кукуевым коммуникативные способности мы рассматриваем как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие динамику и эффективность успешности приобретения знаний и формирования навыков, а также выработку на творческой основе умений установления и поддержания взаимодействия на партнёрской основе [7].

Наблюдение за межличностными отношениями обучающихся 9—10 лет, их стиль общения, частые конфликтные ситуации мотивировало нас на изучение их коммуникативных способностей, как одного из основополагающих компонентов коммуникативной компетентности. Выборка — обучающиеся двух 4-х классов ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи» по 26 детей в каждом. Исследуемые группы обозначаются как 1 группа и 2 группа. В начале 2022 / 2023 г. учебного года проводится исследование по методике КОС В. Синявского и Б. А. Федоришина [8]. Данная методика позволяет определить уровень сформированности как коммуникативных, так и организаторских способностей. В данной статье описываются только результаты исследования коммуникативных способностей обучающихся.

Результаты констатирующего исследования показывают, что обучающихся обоих классов испытывают затруднения в коммуникативной деятельности и демонстрируют не высокие показатели коммуникативных способностей (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования коммуникативных способностей

		Уровни сформированности коммуникативных умений				
		1 (0,10—0,45) (низкий)	2 (0,46—0,55) (ниже среднего)	3 (0,56—0,65) (средний)	4 (0,66—0,75) (высокий)	5 (0,76—1,00) (очень высокий)
Констатирующий этап	1 группа	8 %	54 %	38 %	-	-
	2 группа	4 %	57 %	35 %	4 %	-
Контрольный этап	1 группа	-	4 %	38 %	35 %	23 %
	2 группа	-	11 %	53 %	32 %	4 %

В процессе диагностики отмечается:

- пассивный словарь многих обучающихся существенно превышает активный;
- обучающиеся в процессе общения используют много междометий и нецензурных слов;
- обращённая речь упрощается, слова сокращаются, например: «пон» (понятно), «пок» (до встречи), «СПС» (спасибо) и т. д.
- некоторые респонденты тяжело идут на контакт, закрываются, не принимают предлагаемую помощь;
- для начала конфликтной ситуации достаточно даже не провоцирующего поведения, жеста, но и агрессивно сказанного слова, не имеющего оскорбительного значения;
- отсутствуют ритуалы приветствия и прощания в детских коллективах;
- гендерных отличий в общении не наблюдается.

Помимо этого, классными руководителями отмечается ряд особенностей речевого развития обучающихся:

- большое количество ошибок в письменных работах, особенно словарных словах, имеющих не орфографический характер;
- низкий уровень сформированности навыков устных высказываний, что отражается на пересказах литературных текстов, написании изложений и сочинений;
- затруднения в организации тематической диалоговой речи и т. д.

Анализ результатов исследования, а также высказываний педагогов мотивирует нас на разработку курса образовательных программ, реализация которых проходила в рамках проекта «Учение без мучения».

Проект включает 18 образовательных программ, направленных на повышение коммуникативной компетентности обучающихся. Его реализация проходит в классе, обозначенном как 1 группа. Второй класс (2 группа) — контрольная группа.

Каждая образовательная программа проекта состоит из трех блоков.

Первый блок — подготовительный — включает деление обучающихся на команды и ряд игровых упражнений с элементами нейрогимнастики и сенсорной интеграции, направленных на активизацию речемыслительной деятельности.

Второй блок — основной — в зависимости от темы программы включает ряд заданий, направленных на закрепление правил русского языка и изучение словарных слов в процессе такой деятельности как:

- актуализация активного словаря в играх;
- разгадывание и составление ребусов, шарад, кроссвордов, сканвордов, филвордов, кейвордов, шифров;
- чтение, рассказ и составление орфографических сказок, сказок по условию, сказок по цепочке;
- зарисовка изображений, соответствующих словарных слов;
- поиск несоответствий, скрытых элементов, недостающих частей;
- разукрашивание «словарных» раскрасок;
- мимическое и пантомимическое изображение слов;
- словесных игр «Угадай, кто за спиной», «Тайный поклонник», «Кто больше», «Что умеет делать буква (слово)?», «Переведи на русский язык народную мудрость», «Покажи «крылатое выражение» и т. д.;
- батлы по произведениям художественной литературы» и т. д.

Третий блок — заключительный — состоит из рефлексии деятельности.

В процессе проведения образовательных программ используются групповые и подгрупповые формы деятельности. При этом критерий для образования групп постоянно менялся. При соревновательном характере программы, постоянная смена команд приводит к тому, что обучающиеся начинают прислушиваться к мнению одноклассников, учиться договариваться, понимать друг друга значительно лучше. У обучающихся, участвующих в проекте, и существенно активизируются глагольный словарь и словарь прилагательных, в речи детей стали встречаться «крылатые выражения» и афоризмы.

На завершающем этапе реализации проекта проводится контрольное исследование, которое показывает, что формирование коммуникативных способностей происходит как в условиях специально организованной деятельности, так и без неё. Однако результаты обучающихся, участвующих в проекте (группа 1) значительно выше (таблица 1). При этом в группе 1 значительно уменьшается количество конфликтных ситуаций, а результаты контрольных работ по учебному предмету «Русский язык» существенно улучшаются.

Наблюдения за коммуникативным поведением обучающихся в процессе реализации проекта «Учение без мучения» показывают, что в специально организованных условиях активно развиваются все компоненты коммуникативной компетентности детей. Мы исследуем только процесс формирования коммуникативных способностей, однако коммуникативные знания и умения также в своём формировании имеют положительную динамику. В свою очередь коммуникативные знания и умения способствуют не только формированию коммуникативных способностей респондентов, но и формированию их личностных свойств, необходимых в общении. Четвероклассники легче вступают не только в коммуникацию, но и бесконфликтно обсуждают спорные вопросы, не используя нецензурную лексику, авторитет, элементы психологического давления. Дети учатся договариваться, спорить, дискутировать, при этом уважительно относясь к мнению собеседника.

Заключение. Коммуникативная деятельность опосредует не только образовательный процесс, но и жизнь ребёнка вне школы. Однако именно в условиях образовательного процесса присутствует много возможностей, как для накопления положительного коммуникативного опыта, так и для формирования личности с высоким уровнем сформированности коммуникативной компетентности. На современном этапе развития не достаточно иметь много знаний и умений, специалист должен уметь донести информацию о своей компетентности до окружающих, постоянно вступая в коммуникативную деятельность. Поэтому необходимо в специально организованной деятельности формировать элементы коммуникативной компетентности как можно раньше.

Список цитируемых источников

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин [и др.]. — М.: Просвещение, 1967. — 360 с.
2. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. — М.: Эйдос, 2013. — 73 с.
3. Ковалёв, Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалёв // *Вопр. психологии.* — 1987. — № 3. — С. 41—49.
4. Кондратьева, А. С. Связь когнитивной компетентности с проявлением внушаемости и ригидности в социальной перцепции / А. С. Кондратьева // *Вестн. МГУ.* — Сер. 14. Психология. — 1979. — № 2. — С. 24—35.
5. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: Монография/Т.Н.Щербакова. — Ростов-н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. — 160 с.
6. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М. Л. Кривуть // *Вестн. БарГУ.* — 2019. — Вып.7. — С.45—53.

7. Кукуев, Е. А. К вопросу об определении понятия «коммуникативные способности личности» / Е.А. Кукуев // Сибирский педагогический журнал. — 2004. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-ponyatiya-kommunikativnye-sposobnosti-lichnosti> — Дата доступа: 31.07.2018.

8. Эксакусто, Т. В. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / Т. В. Эксакусто, О. Н. Истратова. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 384 с.

УДК 930 : 39 (476)

А. В. Литвинский

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

СООБЩЕНИЕ ПРОКОПИЯ КЕСАРИЙСКОГО О ЯЗЫКЕ СКЛАВИНОВ И АНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ СЛАВЯН

Введение. На первый взгляд, вопрос о языке самых ранних славян представляется довольно простым. Славяне и выделяются в особую группу индоевропейской языковой семьи именно потому, что разговаривают на славянских языках. Стало быть, предполагается существование общего предка для славянских языков — его лингвисты чаще всего называют праславянским языком. При этом подразумевается, что предки современных славян в тот исторический период, когда составляли относительно единый праэтнос, пусть себе и гипотетический, пользовались именно этим языком.

Однако вопрос не так прост, как кажется. Дело в том, что первые памятники славянской письменности относятся к X в. А между тем, о склавинах письменных источников ранневизантийским и иным авторам эпохи раннего Средневековья (прежде всего, Иордану и Прокопию Кесарийскому, которые первыми сообщили сведения о склавинах) известно начиная с середины VI в. [1, с. 98—399]. И проблема заключается в том, что в этих источниках, как и в других, более поздних, но относящихся к периоду, когда у славян еще не было письменности, не приведено образцов славянской речи [1; 2]. Таким образом, научно-теоретическое положение, согласно которому склавины и анты (им ученые обычно отводят роль предков славян) разговаривали на праславянском языке, принимается обычно по умолчанию, фактически на веру, без особых доказательств.

Исходя из сказанного выше, мы видим задачу своего небольшого исследования в том, чтобы проанализировать информацию относительно языка первых славян, содержащуюся в труде Прокопия Кесарийского «История войн», точнее говоря, в весьма краткой выдержке из этого труда, и сделать при этом соответствующий вывод [1, с. 184, 185]. Для верификации данного вывода применялись методы сравнительно-исторического анализа вкуче с методами герменевтики. При этом формат статьи в сборнике материалов конференции предполагает тезисное изложение материала с акцентом только лишь на основные моменты в интерпретации автора данной статьи и без специального обзора историографии проблемы.

Основная часть. Пожалуй, излишним здесь будет излагать информацию о Прокопии Кесарийском (отсылаем любознательного читателя к краткому обзору его биографии и взглядов, сделанному известным российским византинистом и славистом С. А. Ивановым [1, с. 170—175]). Заметим только, что Прокопий Кесарийский с достаточной степенью заинтересованности относился к «варварам», угрожавшим северным рубежам Византии. Впрочем, данную степень не стоит и преувеличивать. В этой связи характерен порядок сведений византийского интеллектуала (историка, дипломата, отчасти политика) о склавинах и антах. В начале он рассказывает о забавной путанице, произошедшей с попавшим в плен к склавином неким молодым антом по имени Хилвудий, который оказался тёмкой видного византийца, затем сообщает своим читателям лаконичные, но довольно информативные, четко ясно и недвусмысленно изложенные сведения о склавинах и антах, так сказать, этнографического характера, а потом возвращается к рассказу о Хилвудии и заканчивает повествование о нём [1, с. 179—187]. Таким образом, информация о склавинах и антах в данном случае представлена как вставка и некоторое отступление от основного сюжета.

Собственно говоря, о языке славян Прокопий Кесарийский упоминает всего лишь в одной фразе: «Есть у тех и других и единый язык, совершенно варварский» [1, с. 184, 185]. Прямо скажем, негусто. Однако даже информация, содержащаяся в столь лаконичной фразе, всё же даёт возможность порассуждать и высказать определённые соображения научно-теоретического характера.

Наверное, следует начать с вопроса: насколько прочны основания для отождествления склавинов со славянами (об антах отдельная речь)? В исторической науке преобладает взгляд, согласно которому склавины суть первые славяне, появляющиеся на страницах письменных источников под своим собственным именем, а разница в написании и в произношении объясняется невозможностью для греко- и латиноязычных произносить сочетание звуков */sl/* без вставки звука */k/* либо звука */t/*. Во всяком случае, составители и редакторы «Свода древнейших письменных известий о славянах» довольно-таки уверенно и регулярно переводят латинское слово «*sclaueni*» (у Иордана) и греческое слово «*Σκλαβηνοι*» (у Прокопия Кесарийского) как «славяне» [1, с. 98—399]. Но вполне допустимы и другие интерпретации этого фонетического явления, совсем недавно появившиеся на страницах научных изданий [3, с. 102—104].

Чисто теоретически можно предположить несколько вариантов корреляции этнонимов «склавины» и «славяне», вплоть до нигилистического, в рамках которого фактически отрицается связь между ними, как это представлено, хотя и с оговорками, в работе американского археолога Ф. Курты [4, р. 118—119]. В рамках еще одного варианта допускается предположение о том, что склавины изначально не были славофонами, но затем ими стали, будучи ассимилированными славяноязычным населением, хлынувшим с севера за Дунай. Некоторым основанием для этого может послужить тот факт, что имена первых склавинов, равно как и антов, далеко не всегда бесспорно этимологизируются из славянских языков (подробнее об этом повествуется в труде С. Е. Рассадина «Первые славяне. Славяногенез» [5, с. 29—63]).

В чью пользу говорит упомянутая фраза Прокопия Кесарийского? По-видимому, не должно вызывать особых возражений утверждение о том, что высокопоставленный византиец слышал речь склавинов и антов (иное предположение противоречило бы принципу «бритвы Оккама», поскольку пришлось бы доказывать, что сведения о языке заданайских для ромеев «соседей-врагов» Прокопий получил от кого-то другого, а никаких оснований для этого допущения в труде историка нет). Слышал — и признал язык «совершенно варварским».

Что означает это определение? Вряд ли здесь необходимо подробно разбирать вопрос, кого и почему представители античной цивилизации, а также ранневизантийского периода называли варварами — ответ на него давно известен историкам. Но такое определение, по нашему мнению, может содержать скрытую информацию. Оно показывает, что Прокопию Кесарийскому просто не с чем было сравнить речь склавинов и антов.

А ведь внутри конгломерата народов, образовавшегося к северу от Дуная, бурлящего и изменчивого, в VI в. можно было услышать, пожалуй, самые различные языки: и вульгарную латынь, и восточногерманские диалекты (их носителями были готы, и скорее всего, герулы с гепидами), и тюркские наречия. И тем не менее историк не сделал попытки найти для языка новых пришельцев (новых по состоянию на первую половину VI в.) какую-нибудь классификационную нишу, установить его сходство хотя бы с одним из относительно известных языков, в том числе, и ему самому известных, поскольку он имел дело с представителями различных этносов, о которых он сообщал больше, чем о предполагаемых предках славян.

Заключение. Рискуем сделать следующий вывод: язык склавинов и антов принадлежал к группе, неизвестной образованному византийцу. И очень похоже на то, что это действительно был праславянский, или общеславянский язык. Подобный вывод коррелирует с общим контекстом сведений Прокопия Кесарийского об этих народах, которые историк уверенно описывает как близкородственные. В самом деле, создаётся такое впечатление, что склавины и, возможно, анты прибыли к границам империи издалека, откуда-то с севера, плохо известного византийцам, и им еще предстояло открыть для себя новый мир, столь отличавшийся от привычного уклада их жизни.

По этой причине нет ничего удивительного в том, что неизвестные народы принесли с собой неизвестный для византийцев язык. А поскольку Прокопий подчеркивает единство языка склавинов и антов, то данное обстоятельство даёт возможность осторожно причислить к предкам славян также и антов.

Разумеется, высказанное здесь предположение имеет гипотетический характер, и иного характера иметь не может. И всё же оно представляется более обоснованным, чем другие.

Список цитируемых источников

1. Свод древнейших письменных известий о славянах. Том I (I—VI вв.). — 2-е изд., испр. — М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994. — 472 с. : карты.
2. Свод древнейших письменных известий о славянах. Том II (VII—IX вв.). — М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. — 590 с.: карты, схемы.
3. Литвинский, А. Интерпретация термина «славяне» в контексте исследования их происхождения (конец XX — начало XXI века) / Государства Центральной и Восточной Европы в исторической перспективе : сб. науч. ст., УО «Полесский государственный университет», Пинск, 25 февраля 2022 г. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.]; редкол.: В. И. Дунай [и др.]. — Пинск : ПолесГУ, 2022. — Вып. 7. — С. 100—104.
4. Curta, F. The Making of the Slavs: History and Archaeology of the Lower Danube Region, c. 500—700. (Cambridge Studies in Medieval Life and Thought, Fourth Series) / F. Curta. — Cambridge; New York : Cambridge University Press, 2001. — 466 p.
5. Рассадин, С. Е. Первые славяне. Славяногенез / С. Е. Рассадин. — Минск : Белорусский экзархат, 2008. — 288 с.

УДК 37.036-053.5

Е. В. Миранкова

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

ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. Одной из приоритетных задач в системе образования современного белорусского общества является воспитание разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

Значимость приобщения к образовательному процессу эмоциональной и духовной сфер личности не вызывает сомнений. Развитие духовной культуры и образования представляет собой единый неразрывный процесс. Духовная культура определяется исследователями как сложное многоуровневое образование, система социального опыта, основным компонентом которой является нравственно-эстетическое развитие [4]. Проблема нравственно-эстетического воспитания всегда считалась одной из актуальных в философии, культурологии и педагогике. Можно обозначить, что в философской мысли проблема нравственного и эстетического относится к числу «вечных проблем» (Аристотель). В работах ученых Ю. Б. Борева, М. Г. Кагана, Е. В. Квятковского, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзерова, Б. Т. Лихачева, Л. Н. Столовича и других рассматривается нравственное и эстетическое как две стороны духовной культуры человека, тесно связанные между собой в целевом, эмоциональном и оценочном отношениях.

Основная часть. История развития педагогической мысли свидетельствует о том, что круг проблем, связанных с нравственно-эстетическим воспитанием подрастающего поколения являлся актуальным на любом историческом этапе развития человечества. Данные вопросы воспитания, в частности, их разрешение, а также содержательное наполнение, издавна были предметом размышлений многих мыслителей, педагогов (Гераклит, Демокрит, Гельвеций, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Ж. Ж. Руссо и др.). Общеизвестно, что они не утратили свою важность и на современном этапе развития общества. Проведенный анализ теоретических источников по теме исследования показал, что в трудах ученых-исследователей (Б. М. Неменский, К. В. Гавриловец, И. И. Казимирская, Н. А. Мелик-Пашаев и др.) красной нитью проходит идея единой взаимосвязи прогрессивного характера развития государства с уровнем нравственно-эстетической воспитанности членов социума. Логично предположить, что именно это обстоятельство является своеобразным индикатором актуальности проблемы нравственно-эстетического воспитания обучающихся.

Термин «воспитание» определяется учеными как управляемый процесс последовательного освоения личностью достижений культуры в целях максимального развития всех потенциальных способностей личности, организуемый как взаимодействие с миром на уровне современной культуры [5, с. 7].

Проблемы эстетической культуры изучались со времен Древней Греции и продолжают быть актуальными для науки сегодня. Так, достаточно яркую характеристику особенностям воспитания в древней Греции дал *Гомер* в поэмах «Иллиада» и «Одиссея». О необходимости освоения нравственных норм и правил говорил древнегреческий философ *Гераклит*, подчеркивая, что человек должен хорошо представлять свои собственные качества, способности, в соответствии с которыми он управляет своими поступками и поведением [3, с. 43].

Особый интерес для нашего исследования представляют идеи о воспитании *Демокрита*. Философ придавал большое значение формированию у подрастающего поколения трех основных навыков: «хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать», для становления которых необходимы постоянные упражнения [3, с. 47].

Необходимо обозначить, что философ *Гельвеций* размышлял о факторах, влияющих на формирование личности [2, с. 68].

В свою очередь в исследовании проблемы нравственно-эстетического воспитания обучающихся, нельзя не отметить значимость трудов французского философа и писателя *Жан-Жака Руссо*. Результатом воспитания, по Жан-Жаку Руссо, должна стать свободомыслящая личность, которая любит трудиться, совершенствует органы чувств и способна творить добро [1, с. 121].

Анализ библиографических источников по проблеме исследования показал, что многим аспектам нравственно-эстетического воспитания были посвящены труды российских мыслителей и педагогов XIX века: В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского. Однако наиболее системно и целостно идеи нравственно-эстетического воспитания рассматривались в теоретических трудах и реализовывались в практической деятельности педагогов XX века. В контексте нашего исследования, большое внимание было уделено развитию нравственно-эстетического воспитания в советский период. Весомый вклад в развитие нравственно-эстетического воспитания внес известный советский педагог *В. А. Сухомлинский*. Он отмечал, что «воспитание моральных, интеллектуальных, эстетических чувств в их тесной взаимосвязи имеет практическую целенаправленность: научить молодого человека управлять своими желаниями, сознательно ограничивать их, быть властелином желаний, воспитывать в себе благородные человеческие потребности» [7, с. 78]. Опыт работы Павлышской средней школы есть очевидный пример организации образовательного процесса таким образом, что его ключевой направленностью является решение нравственно-эстетических задач воспитания.

Известный педагог, талантливый писатель *А. С. Макаренко* рассматривал эстетическое воспитание как одно из важнейших средств воспитания нравственности. Анализ педагогического творчества А. С. Макаренко, его художественных произведений позволяет сделать вывод о том, что в учреждениях образования, которыми он руководил, была создана практическая система эстетического воспитания, которая научно обоснована в его педагогических трудах.

Современный этап развития общества ставит задачу совершенствования системы нравственно-эстетического воспитания. Известно, что общечеловеческие ценности формируются через взаимодействие семьи, школы и общества. Современное поколение выросло в эпоху рыночной экономики, где кардинально претерпели изменения отношения между людьми. Подобные явления в свою очередь неблагоприятно отразились на формировании ценностных ориентаций обучающихся. К сожалению, приходится констатировать факт морального «обнищания» общества. Весьма широкое распространение получило отношение людей друг к другу

с позиции: «ты — мне, я — тебе». Подобная модель отношений является не единственным примером происходящих явлений, служит эталоном формирования соответствующих установок и поведенческих реакций подрастающей личности. Необходимо отметить, что именно прагматичность становится одним из ключевых качеств современной личности. Имеет место и индивидуализм, граничащий с жесткостью, часто входящий в личностную структуру. Если говорить об отношениях детей и родителей, то в них все чаще наблюдаются случаи потребительской психологии, стремления любой ценой достичь собственного благополучия, карьерного роста, возможно, легким путем, не требующим большого труда.

Изучение нами проблемы формирования нравственно-эстетической воспитанности обучающихся указывает на необходимость ориентации образовательного процесса в русло использования форм, методов и средств обучения, содержащих нравственные понятия, эстетические ценности, а также создание наглядного представления достижений мировой культуры. Любая учебная дисциплина, имея определенную смысловую нагрузку, несет в себе нравственно-эстетический потенциал. Преподавать должен помнить о том, что эстетика и нравственность способствуют гармонизации духовной сферы личности, развивают творческое отношение к деятельности, формируют нравственные поступки. В этой связи необходимо добиваться реализации задач нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения: научить обучающихся воспринимать красоту природы, бережно к ней относиться, формировать ответственность за красоту окружающей среды, способствовать овладению культурой общения и этикой поведения.

Данная проблема тесно связана и с содержательным наполнением нравственно-эстетического воспитания. На наш взгляд, требуют глубоких исследований принципы разработки учебников, учебно-методических пособий, где задачи нравственного содержания должны тесно взаимодействовать с эстетическим изложением материала.

В решении проблемы нравственно-эстетического воспитания обучающихся важное значение, несомненно, имеет самообразование и самовоспитание. Содержание профессиональной деятельности педагогов в данном направлении определяется оказанием помощи личности в организации процесса самообразования в аспекте духовного развития, самосовершенствования, самоактуализации сил и способностей.

Заключение. Таким образом, резюмируя обозначенные проблемы в нравственно-эстетическом воспитании обучающихся, стоит отметить, что они требуют комплексного подхода к их изучению и решению, учета во взаимосвязи тех факторов, которые имеют непосредственное воздействие на становление личности, а также создания эффективных условий в образовательном процессе для формирования качеств нравственного поведения и, в целом, высокой культуры личности.

Список цитируемых источников

1. Бахтин, Н. Н. Руссо и его педагогические воззрения. — СПб., 1913. — 126 с.
2. Гельвеций, К. А. Об уме // Соч. в 2 т. — М., 1973. — Т.1. — 230 с.
3. Джуринский, А. Н. История педагогики : учеб. пос. для студентов педвузов / А. Н. Джуринский. — М. : «ВЛАДОС», 2000. — 324 с.
4. Елисеева, А. В. Формирование и развитие нравственно-эстетической культуры школьников : дис... канд. пед. наук / А. В. Елисеева. — Саратов, 1996. — 182 с.
5. Салеев, В. А. Концепция эстетического воспитания детей и молодежи Республики Беларусь // Основы маастцтва. — 2000. — № 4. — С. 8—30.
6. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. / сост. О. С Богданова, В. З. Смаль. — М. : Педагогика, 1979. — 178 с.
7. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие / Н. Е. Щуркова. — СПб. : Питер, 2005. — 86 с.

УДК 821.161.3.10

В. І. Патаповіч

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

РАЗВІЦЦЕ НАЦЫЯНАЛЬнай САМАСВЯДОМАСЦІ ВУЧНЯЎ: СУЧАСНЫЯ ПРЫЁМЫ І ПАДЫХОДЫ ВЫВУЧЭННЯ

Уводзіны. Рост нацыянальнай самасвядомасці спараджае самыя разнастайныя па накіраванасці, глыбіні і сіле ўздзеяння працэсы. Сёння нацыянальныя інтарэсы не могуць не ўлічвацца пры вырашэнні любога пытання, якое стаіць перад сучасным грамадствам. Асабліва важныя пытанні ў вырашэнні праблем нацыянальнай адукацыі, бо нацыянальныя інтарэсы ў самым шырокім плане ўключаюць значны круг інтэлектуальных, гістарычных, маральных і культурных каштоўнасцей. Імкненне народаў да самавызначэння і ўмацавання самастойнасці абвастрае патрэбу ў фарміраванні нацыянальнай самасвядомасці падрастаючага пакалення, што, у першую чаргу, закранае школу і педагогічную навуку.

Асноўная частка. Установам адукацыі належыць асабліва роля ў фарміраванні нацыянальнай самасвядомасці асобы, так як сістэма адукацыі павінна забяспечыць гістарычную пераемнасць пакаленняў, захаванне, распаўсюджванне і развіццё нацыянальнай культуры, выхаванне беражлівых адносін да гістарычнага

мінулага і культурнай спадчыны ўсіх народаў, якія насяляюць нашу краіну, выхаванне патрыётаў, якія валодаюць высокай маральнасцю і праяўляюць нацыянальную талерантнасць, паважлівае стаўленне да моў, традыцый і культуры іншых народаў.

Школа становіцца найважнейшым інстытутам, які выконвае функцыю фарміравання нацыянальнай самасвядомасці і пачуцця грамадзянскага абавязку ў дзяцей. «Пра такую функцыю занепакоены замежным уплывам на моладзь пісаў Д. І. Мендзялееў: Трэба даставіць рускаму юнацтву чыста рускія крыніцы, прыстасаваныя ва ўсіх адносінах да патрэб краіны, інакш яно ніколі не выйдзе з перыяду напаўсяляпой пераймальнасці, у якой часткова забыталіся за апошні час» [1, с. 10]. Фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці з'яўляецца адной з ключавых задач выхавання дзяцей і моладзі ў нашай краіне. «Самасвядомасць выступае важнейшым крытэрыем сацыяльна-педагагічнай сталасці асобы і выяўляецца ў сукупнасці поглядаў і ацэнак, меркаванняў і адносін, якія выказваюць змест, узровень і асаблівасці ўяўленняў членаў нацыянальнай супольнасці аб гістарычным мінулым нацыі, яе сучаснасці і будучыні, актыўнасць у засваенні роднай мовы і культуры, усведамленне і прыняцце нацыянальных інтарэсаў і каштоўнасных арыентацый, а таксама свайго месца сярод іншых нацый і характары ўзаемаадносін з імі» [2, с. 21]. Як паказвае сацыяльна-гістарычная практыка, кожнае новае пакаленне пераасэнсоўвае культурна-гістарычны вопыт, вызначае новыя мэты і задачы нацыянальнага развіцця, характэрныя для народа ў канкрэтны прамежак часу, а таксама фарміруе нацыянальную самасвядомасць у адпаведнасці з сучасным светам. Працэс фарміравання нацыянальнай самасвядомасці з'яўляецца індывідуалізаванай формай засваення розных кампанентаў нацыянальнай самасвядомасці вучнямі, якія выступаюць як члены нацыянальнай супольнасці. Настаўнікам належыць вялікая роля ў фарміраванні асобы вучня з пэўнымі нацыянальнымі характарыстыкамі.

Сёння назіраюцца некаторыя асаблівасці развіцця сацыякультурнай сферы нашай краіны: «рост уплыву навукова-тэхнічнага прагрэсу на сучасную культуру і мастацтва; з'яўленне новага тыпу асобы — «чалавека віртуальнага»; фарміраванне агульнага культурнага фонду сусветнай цывілізацыі; наяўнасць пагроз культурнай спадчыне чалавецтва ва ўмовах захавання напружанасці на міжнароднай арэне, распаўсюджвання экстрэмісцкіх настрояў; неабходнасць рэалізацыі ў дзяржавах прынцыпаў талерантнасці, гендэрнай, расавай, рэлігійнай роўнасці і сацыяльнай справядлівасці» [3, с. 28]. У сувязі з гэтым неабходна вызначыць шляхі, формы і метады выхавання нацыянальнай самасвядомасці навучэнцаў, заснаванага на каштоўнасцях нацыянальнай культуры, адкрытага для ўспрымання каштоўнасцей іншых народаў.

Вялікае значэнне ў выхаванні нацыянальнай самасвядомасці вучняў мае творчая дзейнасць. У сучасных школах створаны ўсе ўмовы для таго, каб актыўна ўключыць падлеткаў у названую дзейнасць: навукова-даследчая работа, аб'яднанні па інтарэсах, краязнаўчая праца, конкурсы талентаў, ладзяцца святы і фестывалі, прысвечаныя гістарычным асобам і памятным датам, праводзяцца тыдні роднай мовы.

Развіццё нацыянальнай самасвядомасці вучняў паўнаважна можа адбывацца і на школьных уроках. Вывучэнне вучнямі гісторыі, грамадзянскага гонару і павагі да мінулага. Больш карыснымі з'яўляюцца ўрокі па літаратуры, якія дазваляюць вучням дасягнуць такіх адукацыйных вынікаў, як сфарміраванасць маральных каштоўнасных арыентацый, усведамленне сябе грамадзянінам беларускай дзяржавы; праяўленне павагі да нацыянальнай культурнай спадчыны; дэманстрацыя ўстойлівай цікавасці да самастойнай дзейнасці, самаразвіцця, самапазнання. Вывучэнне роднай літаратуры з'яўляецца каштоўным для вучняў сваімі ідэямі і тым асобным сэнсам, які маюць сюжэт літаратурнага твора, мастацкія вобразы, адносіны і стаўленне самога аўтара да герояў і падзей, да жыцця і свету. Працэс вывучэння літаратуры арганічна звязаны з працэсам фарміравання сістэмы каштоўнасных арыентацый вучня, адносін яго да жыцця, да людзей, працэсам усведамлення сябе як асобы.

«У мэтах фарміравання нацыянальнай самасвядомасці неабходна таксама далучаць вучняў да гістарычных вытокаў (гісторыя сям'і, малой радзімы, краіны); да разумення нацыянальных асаблівасцей беларусаў (беларускі нацыянальны характар, нацыянальны маральна-эстэтычны каштоўнасці, ідэалы, арыенціры); да традыцыйнай культуры (мова, гісторыя, літаратура, традыцыі, звычаі, абрады); да класічнай нацыянальнай культуры (музыка, жывапіс, архітэктура, народныя промыслы, прырода)» [4, с. 36].

Заклучэнне. Такім чынам, фарміраванне і развіццё нацыянальнай самасвядомасці падрастаючага пакалення застаецца актуальнай тэмай на сучасным адукацыйным этапе. Установам адукацыі належыць асабліва вялікая роля ў фарміраванні нацыянальнай самасвядомасці асобы, так як сістэма адукацыі павінна забяспечыць гістарычную пераемнасць пакаленняў, захаванне, распаўсюджванне і развіццё нацыянальнай культуры, выхаванне беражлівых адносін да гістарычнага мінулага і культурнай спадчыны краіны, выхаванне патрыётаў, якія валодаюць высокай маральнасцю і праяўляюць нацыянальную талерантнасць, паважлівае стаўленне да моў, традыцый і культуры іншых народаў. Асаблівае значэнне ў фарміраванні нацыянальнай самасвядомасці мае сумесная дзейнасць педагога і вучня на ўроках мовы, літаратуры, гісторыі, а таксама ажыццяўленне творчай дзейнасці. Настаўнікам неабходна далучаць вучняў да традыцыйнай культуры і гісторыі, класічнай нацыянальнай культуры і вывучэння асаблівасцей нашага народу. Засваенне народнай культуры ў працэсе зносін з узорами народнага мастацтва і ва ўласнай творчай дзейнасці магчыма толькі ў асобна-арыентаваным адукацыйным працэсе, адным з асноўных прынцыпаў якога з'яўляецца каштоўнасна-сэнсавая накіраванасць.

1. *Іванчын, Г. І.* Феномен нацыянальнай ідэнтычнасці беларусаў / Г. І. Іванчын // Народная асвета. — 2014. — № 12. — С. 9—13.
2. *Тарантей, Л. М.* Национальное самосознание — целевой ориентир воспитания / Л. М. Тарантей // Народная асвета. — 2019. — № 6. — С. 21—24.
3. *Бернович, Е. В.* Становление нравственных понятий и поступков в процессе самовоспитания учащихся / Е. В. Бернович // Сацыяльна-педагагічная работа. — Сер. «У дапамогу педагогу». — 2008. — № 2. — С. 23—30.
4. *Жыгалаў, В.* Вытокі фарміравання патрыятызму і духоўнасці ў школьнікаў / В. Жыгалаў // Праблемы выхавання. — Сер. «У дапамогу педагогу». — 2008. — № 4. — С. 33—38.

УДК 93/94

З. О. Потапешкин, С. В. Вируцкая

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

ПАМЯТЬ О ВОЙНЕ КАК ЭЛЕМЕНТ НАЦИОНАЛЬНОГО ЭДЕНТИТА БЕЛОРУССКОГО НАРОДА

Введение. Республика Беларусь — является одной из стран победительниц в Великой Отечественной войне. Великая Отечественная война — страшное событие не только в истории Беларуси, но и для всех стран на постсоветском пространстве. Война оставила огромный след в истории Республики Беларусь, так как, во-первых, Беларусь первой приняла удар фашистской Германии на себя. Во-вторых, если до войны на территории Беларуси, в её нынешних границах, проживало 9,2 млн. человек, то в конце 1944 г. — 6,3 млн. человек [1]. Ярким и одновременно трагическим примером мужества и патриотизма служит Брестская Крепость. В Брестской Крепости был одним из первых развеян культ непобедимости немецкой армии. По данным ЧГК по расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков, всего на территории БССР убито 2 млн. 219 тыс. 316 человек гражданского населения и военнопленных [1].

Основная часть. В условиях современных реалий, где история Великой Отечественной войны переписывается странами так называемого коллективного Запада, требуется освещение злодеяний фашистских оккупантов на землях БССР. С первых дней оккупации фашисты стали устанавливать новый порядок. Согласно немецкому плану «Ост» 75 % населения предполагалось уничтожить, а остальные 25 % эксплуатировать как бесплатную рабочую силу [2]. План принадлежал к самым секретным документам Третьего рейха и разрабатывался в недрах СС под личным наблюдением и контролем рейхсфюрера Г. Гиммлера. Трагической частью является режим террора, установленный оккупантами. Главную роль в осуществлении режима террора играл аппарат органов СС с огромными военно-полицейскими силами. Основным репрессивно карательным органом являлась полиция безопасности и СД. Деятельность этого органа была направлена на выявление и преследование противников нацистского режима, борьбу с партизанским движением и антифашистским подпольем, на организацию и проведение карательных операций и облав против партизан и населения, обыски и аресты, охрану тюрем, исполнение приговоров [3, с. 8].

Ужасающими по масштабам и жестокости были преступления захватчиков, совершенные в оккупированной столице Беларуси против мирного населения. Один из первых нацистских концентрационных лагерей на белорусской земле был организован в окрестностях Минска у д. Дрозды 29 июня 1941 г., то есть уже на следующий день после захвата города; там же в Дроздах создан пересыльный лагерь для советских военнопленных «Дулаг-127» [4]. Из протокола допроса свидетеля А. Г. Брюшкова от 25 декабря 1945 г.: «Сразу же после оккупации города Минска немецко-фашистские захватчики начали зверскую расправу над мирным советским населением. 29 или 30 июня 1941 года в лагерь возле урочища Дрозды (3—5 км от Минска) было немцами согнано все мужское население Минска от 18 до 50 лет. Всего было собрано от 40 до 50 тысяч человек. Этим граждан держали под открытым небом в течение 10 суток, не выдавая никакой пищи и воды. Людям не разрешали вставать. Приближавшихся к реке, чтобы утолить жажду, тогда была невероятная жара, расстреливали из автоматов. В результате погибло очень много советских людей» [4]. Крупнейшее гетто в Беларуси — Минское — было организовано 19 июля 1941 г., 55 тысяч евреев города к началу сентября 1941 года оказались за колючей проволокой в районе улицы Немиги. Помимо заключения людей в неволе, фашисты совершали ещё более страшные преступления. Массово уничтожались сельские населённые пункты вместе с их жителями. По состоянию на сегодняшний день в ней содержится документально подтвержденная информация о 9097 деревнях, уничтоженных нацистами полностью и частично, с населением и без. В годы оккупации многие белорусские деревни сжигались захватчиками по несколько раз — два, три, пять. Деревня Ходоки Логойского района сжигалась 7 раз, а Людвиново этого же района — 8. Символом сожжённых деревень Беларуси стала деревня Хатынь. В огне погибли 149 человек, в том числе 75 детей. Во время Великой Отечественной войны были сожжены заживо жители 628 белорусских деревень, 186 из них так и не были восстановлены [5]. Такой политике оккупантов способствовала теория расового превосходства арийцев, таковыми себя считали немцы над другими народами.

Заключение. В современных реалиях сохранение исторической правды о героическом подвиге белорусского народа в борьбе фашистской Германией имеет бесценную роль. Отражение важности истории

о подвиге белорусского народа нашли в нормах Конституции Республики Беларусь. Согласно ст.15 Конституции: «Государство ответственно за сохранение историко-культурного и духовного наследия, свободное развитие культур всех национальных общностей, проживающих в Республике» Сущность статьи раскрывается в Ч. 2.: «Государство обеспечивает сохранение исторической правды и памяти о героическом подвиге белорусского народа в годы Великой Отечественной войны». Также важной закреплённой конституционной нормой является ст. 54, согласно ей: «Каждый обязан беречь историко-культурное, духовное наследие и другие национальные ценности. Сохранение исторической памяти о героическом прошлом белорусского народа, патриотизм являются долгом каждого гражданина Республики Беларусь» [6]. Это свидетельствует о том, что государство само заинтересовано в сохранении исторической правды и влиянии её на народ пробуждая у него чувство гордости и ответственности за историю своих родственников. Помимо закреплённых конституционных норм, в Республике Беларусь принят Закон О геноциде белорусского народа от 5 января 2022 г. № 146-3 [7]. Также Генеральной прокуратурой Республики Беларусь изданы информационно-аналитические материалы и документы о геноциде белорусского народа [8]. Важно отметить тот факт, что по поручению Президента Республики Беларусь ведётся реконструкция мемориального комплекса «Хатынь». Таким образом, очевидно, что государство и народ Республики Беларусь, осознавая ценность своей истории идёт по пути формирования ещё большей гордости за свою страну, своих родственников, отдавших жизнь на благо свободной жизни будущих поколений.

Список цитируемых источников

1. Департамент по архивам и делопроизводству Министерства юстиции Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://archives.gov.by/home/tematicheskie-razrabotki-arhivnyh-dokumentov-i-bazy-dannyh/istoricheskie-sobytiya/velikaya-otechestvennaya-vojna-belarus/istoriya-vojny-obzor-sobytij/posledstviya-velikoj-otechestvennoj-vojny-dlya-belarusi>. — Дата доступа: 10.05.2023.
2. План «Ост» пособие по геноциду народов СССР, России, РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.peruni-ca.ru/svoboda/4857-plan-ost-posobie-po-genocidu-narodov-sssrrossiirf.html>. — Дата доступа: 11.05.2023.
3. Департамент по архивам и делопроизводству Министерства юстиции Республики Беларусь [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://archives.gov.by/wp-content/uploads/files/knigi_bsd/bsd_minsk.pdf. — Дата доступа: 18.04.2023.
4. «Были стерты нацистами с лица земли...»: «Кладбище деревень» в мемориальном комплексе «Хатынь» — символ трагедии и место памяти белорусского народа. — Министерство юстиции Республики Беларусь. Официальный интернет-портал [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://minjust.gov.by/press/news/arkhivnoe_delo_i_deloproizvodstvo/byli_sterty_natsistami_s litsa_zemli_kladbishche_dereven_v_memorialnom_komplekse_khatyn_simvol_tragedii/. — Дата доступа: 12.05.2023.
5. «Хатынь»: символ вечной памяти и скорби белорусского народа [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://belres.by/by/news/hatyn-simvol-vechnoy-pamyati-i-skorbi-belorusskogo-naroda>. — Дата доступа: 10.05.2023.
6. Конституция Республики Беларусь : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г., 17 окт. 2004 г. и 27 февр. 2022 г. — Минск : Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. — 80 с.
7. О геноциде белорусского народа [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 5 янв. 2022 г., № 146-3 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200146&p1=1&p5=0>. — Дата доступа: 11.05.2023.
8. Геноцид белорусского народа = Genocide of the Belarusian people: информационно-аналитические материалы и документы / Генеральная прокуратура Республики Беларусь / под общ. ред. А. И. Шведа. — Минск, 2022 — 175 с.

УДК 17.0

М. О. Разводовская, С. В. Вируцкая

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

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «НОВАЯ ЭТИКА» В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ДИСКУРСЕ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. Дискуссии на тему этики затрагивают комплексное представление отдельных личностей и культур о морали личной и коллективной, а также о социальном взаимодействии. С недавнего времени в этическом дискурсе всё чаще проявляет себя понятие «новой этики», и тем самым вводится необходимость рассмотреть данное понятие в контексте его соотношения с научной базой этики. Провести анализ соответствия определений «новой этики» от первого упоминания и до современного дискурса на постсоветском пространстве, эмоциональных коннотаций и проблематики определений понятия на современном этапе. Научная новизна заключается в рассмотрении понятия «новой этики» с разных точек зрения, а также определения возможности включения этого понятия в научный дискурс как самостоятельного термина.

Основная часть. Чаще всего под понятием «новая этика» понимают замену старых этических норм на новые, которые реализуются в новых социальных и технологических условиях, процесс выработки норм жизнедеятельности в изменившейся среде. Понятием «новая этика» обозначается совокупность социальных идей, отражающих современные трансформации в понимании социальной справедливости, общественного признания, политкорректности, борьбы против дискриминации, стигматизации и т. д. [1, с.336].

Обращаясь к сути понятия «новая этика», необходимо рассмотреть исторические этапы его развития. До 70-х гг. XX в. понятия встречались только в работах западных деятелей. Наиболее часто встречается упоминание «новой этики» в контексте движения «*Neue Ethik*» начала XIX в., плавно вытекавшее из идеи эмансипации и прецеденте суда 1882 года над двумя женщинами, Гертрудой Гийом-Шак и Анной Лессер-Кислинг за чтение лекции на тему проституции и полицейской жестокости в отношении одиноких женщин [2]. Позже, в 1900 г., Хелен Штёкер положит начало движению «*Neue Ethik*», сконцентрированному на либерализации сексуальности и эмансипации женщин — доступе к образованию, разным профессиям, социальным благам. Однако ей продвигалась идея не столько о независимости женщин, сколько об идее «любви в браке». В целом идея эмансипации хоть и соотносится с включённым в современную «новую этику» феминизмом, эта связь косвенна и в некоторых аспектах не противоречит сложившейся сейчас ситуации.

В 1949 г. выходит работа Э. Нойманна «Глубинная психология и новая этика», суть которой совершенно далека от тех определений «новой этики» в постсоветском пространстве. Характеристика «новой этики» Нойманна заключается в двух особенностях. «С одной точки зрения, новая этика представляет собой индивидуальную этику, которая, формулирует уникальную задачу каждого индивида, который должен решать свои конкретные моральные проблемы по мере их появления из недр его психофизической структуры и судьбы. [...] С другой стороны, найдя свой центр и достигнув этической независимости, как ее понимает общая этика, личность со своей стабилизированной структурой и более глубоким пониманием становится оплотом и местом объединения коллектива. Такая личность олицетворяет спокойствие среди потока явлений, и волны коллективизма и массовой психики тщетно пытаются разрушить ее извне и изнутри» [3, с.59].

Для Э. Нойманна «новая этика» — это теория скорее психологическая, соответствующая психотерапевтической направленности работы психолога, что хорошо согласуется с историческим контекстом появления данной работы — влияние Холокоста оказало сильное влияние на переосмысление всех аспектов человеческой жизнедеятельности, в том числе на моральный дуализм (добро-зло) классической этики.

Постепенно удаляясь от поствоенных переживаний и возвращаясь к идеям эмансипации, появляется понятие «*new morality*». Позже появляется понятие «культурная война», также базирующееся на конфликте консервативно-традиционных и либерально-прогрессивных ценностей, и постепенно переходит из американского дискурса в постсоветский [4]. Именно идеи «культурной войны», замещение ценностей одной культуры ценностями другой, во многом повлияли на формирование понятия «новой этики». Так, в консервативно-традиционные ценности постсоветского пространства входят «традиционные ценности», или «ценности, основанные на Библии», в свою очередь страны запада выступают за либеральные ценности, какие преподносятся как толерантность, и смена ориентиров общества.

В современном дискурсе на территории стран СНГ появилась необходимость определения понятия «новой этики». А. Гусейнов отмечает, что «под «новой этикой» имеются в виду не изменения в наших отечественных моральных представлениях и общественных нравах, хотя они весьма значительны в последние десятилетия (например, по отношению к труду, потребительству, сексуальным отношениям и т.п.), а дерзкие, непривычные с точки зрения традиционных представлений процессы в моральной (этической) практике западных стран» [5].

Е. Чеботарева анализируя «новую этику» выводит в ней три составляющие: «первое — все, что связано с разнообразием, с *diversity*, сюда относятся вопросы, касающиеся толерантности: толерантность к полу, возрасту, к вероисповеданию. Это полная толерантность принятия того, что все мы разные. Второе — это новое понимание агрессивности и давления друг на друга. То есть переосмысление вопросов харассмента, газлайтинга и прочих вещей, пересмотр взаимоотношений между людьми. И третья составляющая новой этики — то, что связано с удаленной работой и новыми цифровыми коммуникациями» [6].

Эти и многие другие определения, предложенные А. Магуном, Е. Омельченко, В. Лакодиным и другими исследователями, дают ясно понять, что «новая этика» слишком комплексное понятие, не обладающее яркой специфичностью, как, например, движения #MeToo (против сексуального насилия и домогательств), Black Lives Matter (движения против расизма и полицейского насилия), *cancel culter* и другие, различающиеся по направлению, но, тем не менее, объединяемые «новой этикой». Идейная платформа «новой этики» ассоциируется с идеологией феминизма, защитников позиции «*Pro Life*», экологической справедливости, культурной деколонизации и прочими доктринами, выдвигающими альтернативы традиционным ценностным системам (прежде всего религиозной и консервативной морали). Мы можем констатировать тот факт, что «новая этика» говорит об изменениях в области морали и о «новизне» ситуаций, которые, переросли в общественные движения.

Стоит также добавить, что в странах с коллективистским типом культуры идея Э. Нойманна о переосмыслении идентификации этого индивида с идеалами коллектива не находит своего принятия. Исключительность в уважительности к личности Другого представляется идеей, ведущей к, например, позитивной дискриминации. «Культура отмены» относится к тем же опасениям — для западного общества это во многом социальный ответ по принципу талиона: «отмена» в ответ на любой вид дискриминации [7, с. 39].

Однако, стоит заметить, что агрессивная направленность некоторых категорий «новой этики», которые критикуется на постсоветском пространстве — «культура отмены» и деплатформинг (удаление оппонента из интернет-пространства), — являются следствием поиска, западным обществом, решения проблем различных сфер.

Кроме того, необходимо отметить невозможность на данном этапе включения понятия «новой этики» в научный дискурс как термина, так как вариативность категорий, которые в него включены в общественном сознании, слишком широка. Именно поэтому для дальнейшего развития научного дискурса по проблемам «новой этики» на постсоветском пространстве, необходимо терминологическое уточнение и категоризация, которая могла бы стать опорой в углублении дальнейших исследований».

Заключение. В соответствии с приведёнными выше примерами определений понятия «новой этики» можно сделать вывод о том, насколько обширной представляется многим исследователям данная тема. В современных реалиях, когда любая научная отрасль в силу развития представлений о мире и расширения знаний требует особое внимание к выделению ниш для изучения, понятие «новой этики» не может свободно войти в научный дискурс как термин, так как является не только специфичным времени и месту, но и объединяет разные по количеству и вариативности виды категорий, а также имеет преимущественно негативную коннотацию в современном дискурсе на территории постсоветского пространства. В виду этого необходимо уточнение терминологии и распределения существующих этических проблем в соответствии с различными факторами их действия.

Список цитируемых источников

1. Коваль, Е. А. «Новая этика»: нормотворческие перспективы / Е. А. Коваль, А. А. Сычев // Мир человека: нормативное измерение—7.0. Проблема обоснования норм в различных перспективах: от реализма до конструктивизма и трансцендентализма. — Саратов, 2021. — С. 335—344.
2. Die «Neue Ethik» der Sexualreformerin Helene Stöcker [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://frauenmediatum.de/historische-frauenbewegung/agnes-schmidt-sexualreformerin-helene-stoecker-2001/>. — Дата доступа: 10.04.2023.
3. Нойманн, Э. «Глубинная психология и новая этика» / Э. Нойманн ; [пер. с англ. Ю. Донца]. — СПб. : Азбука-классика, 2008. — 253с.
4. Масаев, М. В. О некоторых аспектах феномена культурной войны [Электронный ресурс] / М. В. Масаев, Т. П. Разбеглова. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-aspektah-fenomena-kulturnoy-voyny> — Дата доступа: 11.04.2023.
5. Гусейнов, А. А. Что нового в «новой этике»? / А. А. Гусейнов // Ведомости прикладной этики. — 2021. — № 58. — С. 91—106.
6. Чеботарева, Е. Новая этика в компаниях, или как не потерять миллион долларов из-за твита [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbeslife/409915-novaya-etika-v-kompaniyah-ili-kak-ne-poteryat-million-dollarov-iz-za-tvita> — Дата доступа: 11.04.2023.
7. Кротовская, Н. Г. «Новая этика»: истоки и современность / Н. Г. Кротовская, В. С. Кулагина-Ярцева // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. — 2022. — № 2А. — С. 241—259.

УДК 378.046.2–048.93

Н. В. Романчук

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Введение. В настоящее время в высшей школе прочно укоренился компетентностный подход к отбору содержания образования и подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Развитие профессиональной компетентности будущих педагогов является многоаспектным процессом, в котором оценка ряда компетенций представляет особую актуальность.

Основная часть. Педагогический контроль — процедура проверки и оценки учебных достижений обучающихся, направленная на установление степени соответствия реально достигнутых результатов учебной деятельности каждым обучающимся планируемым результатам обучения в предметно-деятельностной форме, определённых образовательными стандартами и учебными программами.

В современной дидактике выделены следующие принципы педагогического контроля: комплексности, непрерывности, целостности, объективности, динамичности изучения педагогических факторов и явлений, обоснованности, принцип детерминизма, принцип анализа и синтеза, принцип главного звена.

Измеримость компетенций как предмета контроля образовательного результата в подготовке будущих педагогов является актуальной задачей современной высшей школы и в теоретическом, и в практическом плане.

В. А. Кудрявцев все оценочные средства подразделяет на контрольные измерительные материалы и контрольные оценочные средства.

Контрольные измерительные материалы ориентированы на оценку знаний, умений, дают количественные показатели учебных достижений, направлены на мотивацию, корректировку и оценку текущей учебной деятельности.

Контрольные оценочные средства направлены на качественную оценку профессиональных компетенций, нацелены на контроль и оценку образовательного результата [1].

В качестве контрольных измерительных материалов на занятиях по педагогическим дисциплинам мы используем методы и формы работы для проверки теоретических знаний студентов. Среди них:

- тестирование;
- блиц-опрос;
- терминологические диктанты;
- деловые игры;
- работа в парах сменного состава;
- использование оценочного листа;
- презентация теоретических постулатов и др.

Следует отметить, что мы стремимся к разнообразию форм и видов контроля и оценки теоретических знаний студентов, так как тем самым демонстрируем им возможные методические приемы для применения в дальнейшем в собственной педагогической деятельности. С этой целью сущность каждой формы и вида контроля анализируем совместно со студентами, отмечая педагогическую целесообразность. Так, например, при блиц-опросе, как форме оперативной оценки знаний, отмечается необходимость самостоятельного формулирования вопросов, что позволяет актуализировать теоретический материал и развивает конструктивные способности, умение ориентироваться и видеть материал учебной дисциплины системно, развивает гибкость и умения «держаться» перед аудиторией.

Использование оценочного листа позволяет студентам выступать как в качестве педагога, так и в качестве обучающегося. При этом, следовать четким критериям оценивания, объективности и аргументированности отметок, что, в свою очередь, способствует требовательному отношению к своим знаниям.

Усвоение теоретических положений позволяет качественно выполнять практические задания. При составлении заданий такого типа мы руководствуемся не только требованиями учебных программ по педагогическим дисциплинам УВО, но и актуальными направлениями функционирования учреждений общего среднего образования, обозначенными в инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь.

Контрольными оценочными средствами в нашем педагогическом опыте выступают практические задания с разработанным методическим обеспечением. Среди них:

- проектирование элементов учебных занятий на основе определенной педагогической технологии;
- разработка тем для проектной деятельности обучающихся младшего / среднего / старшего школьного возраста;
- подбор коммуникативных упражнений, игротехник для организации внеклассной работы с обучающимися разного возраста;
- составление технологической карты урока по соответствующей специальности;
- разработка плана-конспекта урока по соответствующей специальности;
- определение ключевых отличий между технологической картой и планом-конспектом урока;
- проведение SWOT-анализа по различным аспектам функционирования общеобразовательной школы (например, определение возможностей использования смешанного обучения в условиях общеобразовательной школы);
- подбор методик, направленных на выявление ряда показателей воспитательной работы в УО (например, межличностных отношений в детском коллективе, уровня воспитанности личности);
- составление плана-воспитательной работы с классом на четверть;
- отбор информационно-коммуникационных технологий и обоснование целесообразности их использования при проведении учебной или воспитательной работы с обучающимися по одному из направлений (патриотическое воспитание, нравственное воспитание, воспитание ЗОЖ, семейное воспитание).

При выполнении практических заданий учим руководствоваться нормативными документами: Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021—2025 годы, инструктивно-методическими письмами Министерства образования Республики Беларусь.

Оценка ряда выполненных заданий проводится через реализацию их в учреждениях общего среднего образования. Это необходимо для того, чтобы студенты уже на этапе обучения преломляли свои теоретические знания через призму современной образовательной среды, тем самым формируя готовность к педагогической деятельности как один из компонентов профессиональной педагогической компетентности. Такой подход позволяет многогранно подойти к анализу качества выполнения заданий: рефлексия самими студентами взаимодействия с обучающимися и педагогами школы, взаимонаблюдение и анализ преподавателем, а также возможно привлечение к оцениванию результатов экспертов (педагогов и администрации школы).

Заключение. Выстроенная таким образом система контроля учебных достижений студентов при проведении занятий по педагогическим дисциплинам позволяет усилить практикоориентированность обучения в учреждении высшего образования; осуществлять анализ, коррекцию и определение дальнейших векторов обучения.

Разнообразие инновационных форм контроля учебных достижений в профессиональной подготовке будущих педагогов способствует реализации принципов субъектности, вариативности, диалогичности, самостоятельности и рефлексивности.

1. Кудрявцев, В. А. Инновационные подходы к оценке образовательных результатов учебной дисциплины / В.А. Кудрявцев // Вестн. Мининского ун-та. — 2016. — № 4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-otsenke-obrazovatelnyh-rezultatov-uchebnoy-distipliny>

УДК 316.614.032

Чэн Вэнь

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь

К ВОПРОСУ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ КИТАЯ

Введение. В XXI веке наблюдается быстрое экономическое развитие, стремительный прогресс в науке и технике. Постоянно меняется и обновляется социальная среда. В связи с происходящими изменениями музыкальное образование в средних школах Китая требует также внесения корректив в его содержание. Так содержание уроков музыки зачастую не отражает современные музыкальные направления, которыми интересуются сегодняшние подростки, а методы преподавания музыки не соответствуют запросам времени, поэтому уроки музыки теряют свою привлекательность. Как показала практика, нельзя игнорировать стремительное развитие популярных песен, которые благодаря сети Интернет влияют на социализацию современных подростков. Уроки музыки больше не являются единственным способом и местом её получения, потому что онлайн-музыкальные поисковые системы (Kugou, Baidu и т. д.) становятся основным способом и средством доступа школьников к популярной музыке. Во многих случаях их музыкальные предпочтения формируются стихийно, так как этот процесс является неуправляемым. При этом среди богатого разнообразия музыкальных жанров поп-музыка, несомненно, стала любимым жанром для большинства учеников средней школы [1].

Основная часть. Почему популярная музыка так привлекает современных подростков? Учащиеся любят поп-музыку в основном потому, что поп-музыка отличается простыми мелодиями, легкими для понимания и запоминания. Она динамична и отвечает психологическим и эмоциональным запросам растущей личности подростка, становится средством выражения его богатого внутреннего мира и высвобождения эмоций. [2]. В музыкальных предпочтениях школьников нет существенных различий в стилях поп-музыки (по «классу», «полу» и «региону»). Ориентация подростков на поп-музыку становится определённым маркером их интеграции в группу сверстников («стадный менталитет»).

Значение музыкального образования подростков в средней школе невозможно переоценить, так как от него зависит повышение духовного и культурного уровня всей нации, а также формирование художественного сознания нового времени. И хотя был достигнут значительный прогресс в музыкальном образовании в школах Китая, все еще существует множество проблем, которые требуют незамедлительного решения. Одна из значительных проблем заключается в том, почему же учащимся средней школы, любящим музыку, не нравятся уроки музыки? Проведённый опрос в школах Китая выявил следующие причины: 28,3 % опрошенных считают, что их не увлекает музыка, 53,3 % респондентов полагают, что методы преподавания музыки однообразны, не вызывают интерес к музыке, и практически 100 % школьников заявляют, что содержание учебных материалов слишком устарело, и что им не нравится классическая и этническая музыка [1].

С одной стороны, подростки не понимают и не хотят усваивать классическую и этническую музыку, с другой стороны, при развитии их эстетического вкуса игнорируются их потребности и интересы, которые должны лежать в основе его формирования. Так подавляющее большинство школ не включают в программы преподавания музыки популярную музыку, что, несомненно, послужило бы толчком к изучению музыки в целом, мотивировало бы школьников к развитию критического мышления в постижении огромного музыкального материала, представленного в сети Интернет. Работа с личным опытом учащихся позволила бы найти мостики к серьёзным классическим произведениям. В то же время, все еще существует большой разрыв между развитием музыкального образования в городах и сельской местности, что связано с компетентностью учителей музыки, использованием музыкальных инструментов и соответствующего оборудования на уроках музыки; несерьёзным отношением администрации к и без того немногочисленным урокам музыки в школе. Все эти проблемы могут стать серьёзными препятствиями на пути развития музыкального образования в средних школах Китая. Чтобы решить эти проблемы, необходимо:

- актуализировать содержание программ по музыке за счёт введения популярной музыки, вызывающей интерес школьников;
- шире использовать на уроках музыки информационно-коммуникационные технологии, что соответствует духу времени и потребностям современных подростков;
- преподавание классической и этнической музыки должно производиться с опорой на уже сформированный музыкальный опыт школьников, использование информационно-коммуникационных технологий

и внедрение в учебный процесс проектной деятельности, мотивирующей на изучение шедевров музыкального искусства.

В современном образовательном контексте при осуществлении деятельности по преподаванию музыки для подростков не следует ограничиваться устоявшимися концепциями обучения, а необходимо передавать учебную информацию в виртуальном открытом киберпространстве и укреплять навыки учащихся на практических занятиях в автономном режиме. Для этого необходимо построить смешанную онлайн- и офлайн- модель обучения, используя современные цифровые технологии для расширения пространства для самостоятельного развития учеников, а также пространства для выбора методов обучения и учебных материалов самими учителями. В основе разработки смешанной модели онлайн- и офлайн- обучения подростков музыке в средней школе должны лежать теории социального конструктивизма и гуманистическая.

Конструктивистская теория обучения выступает как основа для педагогических инноваций. Это переходная теория, постепенно сформировавшаяся после глубокого исследования когнитивного развития учащихся в процессе взросления, подчеркивающая органичное сочетание старых и новых знаний и непосредственного их обучения. Учителя должны направлять учащихся на сознательное конструирование собственного смысла проблемы, активное исследование и применение полученных теоретических знаний в конкретных практических ситуациях. Гибридное онлайн- и офлайн-преподавание музыки в средней школе, основанное на гуманистической теории, должно преодолеть разрыв между онлайн- и офлайн-методами обучения и привести учащихся к осмысленному обучению и применению знаний на практике. При получении музыкального образования подростками учителя музыки должны придерживаться ориентированного на ученика взгляда, опираться на их внутренний потенциал и возможности, развивать их самостоятельность.

Заключение. Как показывает практика, решение проблем музыкального образования в средних школах Китая является комплексной задачей и затрагивает такие важные направления как обогащение содержания программ школьников в соответствии с потребностями и интересами школьников; создание смешанной модели онлайн- и офлайн- обучения подростков музыке. Учителя должны сосредоточиться не только на систематической подаче музыкальных знаний, но и на глубоком изучении ценностного потенциала своих предметов и предоставлении возможности индивидуального обучения и руководства учениками для раскрытия их собственного музыкального потенциала.

Список цитируемых источников

1. Хэпин, Ян. Исследования по теории и преподаванию музыки [М] / Ян Хэпин, Гуань Бэйхуа. – Шанхай : Изд-во Шанхайской консерватории музыки, 2004. — 32 с.
2. Цингуан, Ли. Молодежная популярная модная культура в перспективе "субкультуры" [J] / Ли Цингуан // Хэнаньские социальные науки. — 2007. — № 6. — С.126 — 128.

УДК 009+159.9.01

В. В. Шепетюк

*Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники»,
Минск, Республика Беларусь*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК МЕНТАЛЬНЫЙ ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Введение. Стоит признать тот факт, что информационно-компьютерные технологии и цифровая реальность в их всевозможных модификациях объективно стали для человека основным инструментом и посредником, обеспечивающим его взаимодействие с окружающим миром. В повседневной жизни эта идея подтверждается простым и понятным для всех доказательством — без компьютера, ноутбука либо мобильного телефона, подключенного к сети Интернет, практически невозможно сделать ни одно полноценное дело, если только речь не идет о закрытой автономной деятельности в условиях информационно-коммуникационной самоизоляции. Готов ли человек к такому погружению в цифровой мир, к соответствующему режиму труда, отдыха и жизни в целом? Что происходит с его психикой и сознанием в ситуации хронического информационного стресса и каковы краткосрочные и долгосрочные последствия высоких информационно-эмоциональных перегрузок, обусловленных вынужденным пребыванием человека в энергоемком цифровом пространстве? Ответы на эти вопросы сегодня как никогда актуальны, ведь события последнего времени заставляют нас отвечать на вызовы современности, продиктованные непосредственной связью между цифровой средой, в которой сегодня живет человек и проблемами устойчивого развития общества.

Основная часть. Действительно, общество, государство, социальные системы в настоящее время становятся крайне нестабильными в связи с непредсказуемостью ментального поведения индивидов, потребляющих ежедневно огромные объемы информации самого разного свойства, качества и содержания. Именно

этот фактор оказывается доминантой жизнедеятельности человека, уже после которого проявляют себя привязанности субъекта к миру физических и материальных явлений. Иными словами, у человека изо дня в день остается все меньше времени на то, чтобы физически функционировать и развиваться так, как это было привычно для него раньше — большая часть его занятости теперь связана с информационной переработкой и потреблением, причем как осознанным, так и неконтролируемым. Важными становятся не столько эксплицитные физические действия, сколько имплицитные — ментальные, интеллектуальные, в силу чего нагрузка на сознание, мышление и психику возрастает многократно. Именно этим объясняется интерес многих авторов к исследованию различных девиаций мировоззрения современных поколений, когда уровень накопленных и доступных знаний, технологий, а также материального благополучия — все это уже не может выступать гарантом или страховкой для обеспечения прогрессивного развития социума. Мышление значительного числа людей становится инертным, знания фрагментарными, понимание реальности поверхностным, выводы и действия — поспешными и необдуманными. Картина мира формируется больше не благодаря собственному опыту и интеллектуальным усилиям индивида, а на основе доступной в любой момент и практически везде информации, претендующей на абсолютную достоверность — ленты новостей, анонимных комментариев, отзывов, лайков, репостов и умело конструируемой контекстной рекламы. Высказываются мысли о том, что подобный характер, стиль и форма существующей жизни человека, несмотря на ее высокотехнологичный характер, не оставляют никаких шансов на то, чтобы индивид мог оставаться собой, доверять себе, испытывать сколько-нибудь осязаемое удовлетворение от происходящего или находиться в продуктивном ментальном состоянии, связанном с целостностью, осознанностью, гармонией и душевным равновесием [1]. Объективно ощущается нарастание фобий и панических предчувствий, нехватка внутренних ресурсов человека для воспроизводства оптимистичных, жизнеутверждающих идей, смыслов и сценариев, вызванных качественной верой в «светлое будущее» и завтрашний день [2]. Фиксируются проблемы отчуждения человека, «социальной атомизации», сложностей в поддержании социальной синергии и невозможности конструктивной синхронизации полезных социальных действий, а также проявления распространяющейся социопатии [3]. В дополнение к сказанному, человек описывается через призму постоянного роста психоэмоционального перенапряжения, хронического стресса и синдрома ожидания грядущих потрясений [4].

Подобные изображения факторов человеческого существования в ситуации доминирования информационно-коммуникационных технологий очень настораживают в связи с тем, что происходит постепенное и малозаметное, но устойчивое по своему характеру изменение ощущения реальности как вокруг, так и внутри самого человека, как в физическом, так и в ментальном смысле. Можно с уверенностью говорить о повсеместно наблюдаемых изменениях стиля мышления современного человека и его способов восприятия действительности, трансформации образа жизни, преобразовании механизмов социального взаимодействия и поведения. Вслед за этим можно фиксировать становление ранее не существовавших моделей общества и государства, детерминированных процессами генерирования, распространения и потребления огромных объемов информации и дезинформации, что на нынешнем этапе истории дало начало новому виду межгосударственного противостояния — гибридной информационной войне [5]. В целом, говоря о продолжении эволюции сознания и интеллекта человека, которые формируют на современном этапе истории новую картину мира и предполагают распространение качественно нового типа мировоззрения — цифрового мировоззрения, можно утверждать о появлении целого класса не исследованных ранее вызовов и угроз, продиктованных колоссальной нагрузкой и давлением на интеллектуальную и эмоционально-психологическую природу человека — ментальных рисков и опасностей [6, 7]. Выступая объективным следствием научно-технического прогресса, с одной стороны и результатом морально-нравственного и духовного кризиса человека, с другой — такие риски несут чудовищную угрозу, так как человек теряет способность мыслить и действовать в соответствии с устойчивыми закономерностями и социальными механизмами, действовавшими на протяжении до цифровой истории мира. Такие закономерности и механизмы обеспечивали ранее его выживание как биологического вида, однако в нынешних условиях появляющееся цифровое мировоззрение теряет связь с базовыми структурами материального мира и переходит на уровень взаимодействия с различными системами эволюционирующего искусственного интеллекта. Данные системы призваны преодолеть культивируемое человеком, как ответ на информационный стресс, стремление к упрощению действительности, дефрагментацию знаний и помочь адаптироваться в новой реальности, обеспечив безопасность ментальной жизни индивида в обстановке постоянно изменяющихся социокультурных трендов и непрерывных информационных перегрузок. В научном сообществе все еще продолжают фиксироваться явления, обращающие на себя внимание в связи со сложно прогнозируемыми последствиями начала такой адаптации. В их числе можно назвать отнюдь не известные и далеко не всегда безопасные когнитивно-психологические феномены, классифицируемые в своих крайних формах, в том числе, как тип ментальных расстройств. Среди них «гугл эффект» (google effect), клиповое мышление, феномен «иллюзии знаний», деградация языкового семиозиса, упрощение мировоззрения, виртуальная гиперкомпенсация, симуляция активности с элементами прокрастинации, атрофия эмоционального интеллекта, Интернет-зависимость и другие проявления адаптации или дезадаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности в постинформационном обществе [8, 9, 10, 11].

Заключение. Преодоление многих имеющихся проблем развития цифрового мировоззрения является, несомненно, комплексной задачей, к исследованию которой должно быть привлечено внимание самых разных участников и специалистов. Остановить научно-технический прогресс нельзя, но его следует контроли-

ровать и подчинять задачам устойчивого развития общества. В контексте таких задач должны рассматриваться стратегии формирования знаний, умений и навыков индивидов для поддержания ими своей информационной культуры, гигиены, цифровой грамотности и функциональности, информационной этики и цензуры, что в совокупности станет основанием для обеспечения ментальной безопасности личности. Реализация этих компетенций, как на уровне отдельной личности, так и общества в целом способна качественным образом преобразить информационно-цифровую среду, превратив ее в пространство мирной, свободной, экологичной и созидательной творческой самореализации индивида, находящегося в конструктивном взаимодействии с окружающей средой, другими членами общества и социальными институтами.

Список цитируемых источников

1. Труфанова, Е. О. Человек в цифровом мире: «распределенный» и целостный / Е. О. Труфанова // Вестн. Пермского ун-та. Философия. Психология. Социология. — 2021. — Вып. 3. — С.370—375.
2. Труфанова, Е. О. Перспективы человека в ситуации информационного перенасыщения / Е. О. Труфанова // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе. — Нижний Новгород : ООО «Красная ласточка», 2019. — С.139—142.
3. Лешкевич, Т. Г. Феномен цифрового отчуждения / Т. Г. Лешкевич // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе. — Нижний Новгород : ООО «Красная ласточка», 2019. — С.137—139.
4. Дмитриева, О. А. Токсичность как тип деструктивного поведения (на материале текстов масс-медиа) [Электронный ресурс] / О. А. Дмитриева // Биология и интегративная медицина. — 2021. — № 6. — С. 60 — 64. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/toksichnost-kak-tip-destruktivnogo-povedeniya-na-materiale-tekstov-mass-media/viewer>. — Дата доступа: 30.04.2023.
5. Евстафьев, Д. Г. Приоритеты управления национальной безопасностью и обороной в условиях постглобального мира / Д. Г. Евстафьев, А. М. Ильницкий // Военная Мысль. — 2021. — № 3. — С. 6—24.
6. Губанов, Н. И. Ментальные ответы на возникновение рисков в современном обществе / Н. И. Губанов, Н. Н. Губанов // Вестн. славянских культур. — 2019. — Т.54. — С. 127—139.
7. Борзова, Е. П. Ментальные войны как новый вызов современному миру [Электронный ресурс] / Е. П. Борзова, А. А. Ковалев // Экономические и социально-гуманитарные исследования. — 2022. — № 4. — С. 70—76. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-voyny-kak-novyy-vyzov-sovremennomu-miru/viewer>. — Дата доступа: 02.02.2023.
8. Смыслова, О. В. Киберзаболевание в системах виртуальной реальности: феноменология и методы измерения / О. В. Смыслова, А. Е. Войскунский // Психологический журнал. — 2019. — Т. 40, № 4. — С. 85—94.
9. Газзали, А. Рассеянный ум. Как нашему древнему мозгу выжить в мире новейших цифровых технологий : пер. с англ. / А. Газзали, Л. Д. Розен. — М. : Эксмо, 2019. — 416 с.
10. Пищальникова, В. А. Функциональная неграмотность как следствие утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном обществе [Электронный ресурс] / В. А. Пищальникова // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2021. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-negramotnost-kak-sledstvie-utraty-dominiruyushey-funktsii-yazykovogo-znaka>. — Дата доступа: 10.04.2023.
11. Селиванов, В. В. Влияние работы в виртуальной реальности на познавательные процессы и личностные особенности субъекта / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // Психология когнитивных процессов. — 2017. — № 3. — С. 64—76.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Введение. В современных условиях девиантное поведение является актуальной проблемой. Оно противоречит установленным в обществе моральным и правовым нормам, влечет за собой изоляцию или наказание человека, нарушающего принятые в социуме правила. В настоящее время в группу риска, с точки зрения склонности к проявлению девиантного поведения, попадают не только подростки, отличающиеся невысоким уровнем социальной зрелости, но и лица юношеского возраста, вовлекающиеся в девиантное поведение по причине слома социальных ценностей и экономического мотивам.

На протяжении длительного времени проблема девиантного поведения рассматривалась советскими учеными в рамках изучения отдельных видов социальных отклонений. Одной из важных проблем, как в научном, так и в практическом плане, является исследование суицидальной активности (М. Н. Гернет, Я. И. Гилинский, Б. С. Братусь), а также распространения в молодежной среде наркомании, токсикомании (А. Е. Личко, Т. В. Иванова) и алкоголизма (Г. Г. Заиграев, Б. С. Братусь). Среди белорусских ученых, изучающих виды девиантного поведения, следует отметить: Ю. Н. Карпейчик — изучал проблемы девиантного поведения в подростковом возрасте, С. Я. Ермолич — изучала ценностно-нормативные знания у подростков как условие повышения эффективности ранней профилактики девиантного поведения в подростковом возрасте, Н. Л. Пузыревич — изучала подростковый нарратив как метод исследования отношения к риску.

Основная часть. В психологическом словаре «девиантное поведение» определяется как форма поведения, характеризующаяся совершением поступков, которые противоречат нормам социального поведения, принятым в том или ином обществе [1]. Для обозначения девиантного поведения часто используют термин «отклоняющееся поведение». Отклоняющееся поведение — это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. Иначе говоря, это действия, не соответствующие существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам [2].

В рамках философско-этического подхода (А. П. Скрипник, О. Н. Замотаева и др.) девиантное поведение рассматривается с позиций морали [3, с. 262—269].

В психоаналитической теории отмечается, что имеет место быть постоянный конфликт между бессознательными влечениями и социальными ограничениями естественной активности человека [15, с. 309—310]. Защитные механизмы работают бессознательно и становятся частью индивидуального стиля борьбы с трудностями (А. Фрейд). Причина девиаций заключается в дефиците эмоционального контакта ребенка с матерью в первые годы жизни [3, с. 262—264].

Индивидуальная психология А. Адлера объясняет, что младенец появляется на свет с двумя базовыми чувствами-стремлениями: чувством неполноценности и стремлением к совершению поступков как компенсации этого чувства; социальным чувством общности и стремлением к установлению значимых социальных отношений. При недостаточной компенсации чувство неполноценности переживается особо остро и переходит в комплекс неполноценности. В случае нарушения поведения комплекс неполноценности сочетается с неадекватной жизненной установкой и неразвитым социальным чувством. У аномальной личности стремление к достижению превосходства препятствует развитию чувства общности [4].

Однако основным недостатком психодинамического подхода, по мнению Т. А. Хагурова [5], является присущее ему сведение онтологии человеческого к онтологии биологического. Соответственно девиантность (в частности, по З. Фрейду) соответствует глубинной человеческой природе, представленной в «Оно». С этой точки зрения моральное либо аморальное поведение — лишь разные формы взаимодействия «Оно» и «Сверх-Я». Между тем, категории «правды», «долга», «любви», «истины» играют важнейшую роль в морально-мировоззренческом дискурсе всех исторических типов обществ, определяя характер и направленность деятельности институтов социализации и социального контроля. Полностью сводить их к адаптации нельзя. Практики чистой адаптации (например, так называемое «приспособленчество») явно отличаются от практик морального долга, часто дезадаптивных, но оправдываемых моральным дискурсом практически всех культур [6, с. 429—441].

Рассмотрим экзистенциально-гуманистический подход к пониманию девиантного поведения. С точки зрения клиент-центрированной психологии К. Роджерса, у аномальной личности процесс самоактуализации заблокирован и существует лишь в возможности. Нереалистичные, искаженные представления о себе, противоречивый опыт, внутренний конфликт между потребностью в самореализации и оценок извне вызывает

проблемное поведение [7, с. 240—244]. Согласно концепции самоактуализации А. Маслоу, отклонения в поведении выступают как следствие отсутствия или утраты ребенком согласия со своими собственными чувствами и невозможность самореализоваться в сложившихся условиях воспитания [3, с. 262—269]. Концепция экзистенциальных противоречий Э. Фромма говорит о том, что человек вынужден преодолевать экзистенциальные противоречия (конфликт между стремлением к реализации всех возможностей и недостаточная для этого продолжительность жизни) [8, с. 14].

Таким образом, как считает Т. А. Хагуров [5, с. 93—104], психологи-гуманисты (Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу) достаточно близко подошли к исходным основаниям девиантологического дискурса, заявив, что патология — это невозможность реализовать собственную онтологию, которая изначально позитивна. Характерной чертой этой точки зрения является то, что понятие «нормы» здесь смешивает реальность и предписание. Разработанный гуманистической психологией образ «идеально здорового человека» — это философско-антропологическая концепция, представляющая собой один из вариантов эвдемонизма — этики счастья.

Рассмотрим поведенческий подход (бихевиоризм) к пониманию девиантного поведения. Поведение полностью соответствует принципу адаптации — избеганию наказаний и получению вознаграждений. При этом игнорируется, что девиантность — также, хоть и асоциальная, адаптация к каким-либо условиям [9].

А. Ю. Егоров изучал феномен девиантного поведения с нейропсихологических позиций. Он считает, что девиантное поведение — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [9].

Зарубежные ученые, занимающиеся изучением данной проблемы, склонны считать, что девиантное поведение проявляется в поступках и социальных действиях индивида, вступающего в конфликт с социальными нормами общества [10]. Средой проявления девиантного поведения являются улица, семья, трудовой (учебный) коллектив, соседские отношения и т. д. Стимулируют девиантное поведение социально-экономические условия, семейно-бытовые отношения, потребности, социально-культурное окружение, межличностные отношения и общение людей друг с другом.

Исследование девиантности можно классифицировать в соответствии с тремя основными позициями:

1. Позиция — это взгляд на девиантность как функцию внутренних факторов, она рассматривается в аспекте различий между людьми. С точки зрения индивидуальных различий классификация рассматривается в том ключе, что отдельные люди или группы, обладающие некоторыми отличиями, с большей вероятностью становятся девиантами.

2. Позиция — при которой девиантность представляет собой взаимодействие между поступками людей и общественной реакцией на них. Девиантность возникает как реакция критично настроенных индивидумов на определенное действие.

3. Позиция — теория научения, где преступное поведение, отклоняющееся от норм общества и морали поведение, приобретаются в процессе научения. Возникая на уровне ситуативных поведенческих реакций при определенном сочетании внешних и внутренних причин, девиантное поведение, закрепляясь в сознании человека, приводит к закреплению в сознании форм отклонений в поведении и осложняет процесс социализации [11, с. 55—57].

Заключение. Таким образом, девиантное поведение — это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью (социальной группой) ценностного отношения к ним. Девиантное поведение в рамках философско-этического подхода понимается, как следствие противоречивых тенденций в культуре, приводящее к их разрыву и доминанте морального зла, выражающихся во враждебности и антисоциальности. В психоаналитической теории девиантное поведение определяется как конфликт между бессознательными влечениями и социальными ограничениями естественной активности человека. Поведенческий подход говорит о том, что девиантное поведение полностью соответствует принципу адаптации — избеганию наказаний и получению вознаграждений. С точки зрения нейропсихологического подхода, девиантное поведение — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Список цитируемых источников

1. Кондаков, И. М. Психология: иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. — М. : Прайм-Еврознак, 2007. — 508 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — М. : Академия, 2003. — 288 с.
3. Клейберг, Ю. А. Девиантное поведение: синтагма, онтология, эпистемология / Ю. А. Клейберг // Общество и право. — 2015. — № 1 (51). — С. 262—269.
4. Адлер, А. Индивидуальная психология / А. Адлер // История зарубежной психологии. 30—60 годы XX века / П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1986. — С. 131—140.
5. Хагуров, Т. А. Учащаяся молодежь в кризисном обществе / Т. А. Хагуров // Социологические исследования. — 2010. — № 11. — С. 93—104.
6. Хагуров, Т. А. Дисфункции процессов социализации и социального контроля в условиях экспансии массовой потребительской культуры: проблемы девиантологического анализа: автореф. дис. ... докт. социологич. наук : 22.00.04 / Т. А. Хагуров. — Москва, 2007. — 58 с.

7. Сильченко, И. В. Нарушение духовного развития и самоактуализации как причина отклонений в поведении / И. В. Сильченко // Педагогическое наследие академика И. Ф. Харламова и современные проблемы теории и практики нравственного становления личности : респуб. науч.-практ. конф., Гомель, 4 июня 2015 г. / редкол.: В. П. Горленко. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. — С. 245—260.
8. Бирюкова, М. В. Роль семейных отношений в социальной адаптации больных шизофренией: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / М. В. Бирюкова. — 2020. — 29 с.
9. Егоров, А. Ю. Нейропсихология девиантного поведения / А. Ю. Егоров. — СПб. : Речь, 2006. — 223 с.
10. Skinner, B. F. Behaviorism and pphenomenology / B. F. Skinner; ed. by T. W. Wann. — Chicago: Univ. of Chicago Press, 1964. — 402 p.
11. Заиграев, Г. Г. Борьба с алкоголизмом: проблемы, пути решения / Г. Г. Заиграев. — М. : Мысль, 1986. — 157 с.

УДК 159.9

С. А. Амирова, Т. Е. Яценко

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

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение. Современная семья в зависимости от специфики родительского отношения может быть не только конструктивной социальной системой, способствующей социализации юношей и девушек, формирования у них просоциального поведения, развития у них конструктивной социальной активности, но и дисфункциональной социальной системой, травмирующей ребёнка, формирующей деструктивность его поведения, не преднамеренно формирующей асоциальную направленность личности или побуждающей в удовлетворении фрустрированных потребностей в любви и принятии в девиантных группах.

В отечественной и зарубежной психологии на тему семейных отношений представлены работы таких психологов и педагогов, как: Б. Ф. Поршнев, В. С. Мухина, С. Минухин, П. А. Сорокин, О. А. Карабанова. В настоящее время представлены белорусские психологические диссертационные исследования проблем семейного воспитания юношей и девушек: М. В. Бирюкова — роль семейных отношений в социальной адаптации больных шизофренией; А. И. Ворошилова — мотивация родительского труда как социокультурный феномен; О. А. Ильчик — межличностное взаимодействие в родительских и прародительских семьях девушек с нарушениями пищевого поведения.

Основная часть. Под понятием «отношение» в психологии понимается субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой.

Под родительским отношением принято понимать «систему, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребёнку, восприятие ребёнка родителем и способов поведения с ним» [1, с. 38].

«Родительское отношение», — пишет А. С. Спиваковская, — «это реальная направленность, позволяющая описывать широкий фон отношений, в основе которых лежит сознательная или бессознательная оценка ребёнка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми, а также позволяющая представить структуру в целом и изучить, каким образом те или иные, сознательные и бессознательные, мотивы структуры личности родителей выражаются, актуализируются в конкретных формах поведения и взаимоотношения с детьми» [1, с. 40].

Аналогичное определение родительского отношения дают А. Я. Варга и В. В. Столин [2]. По их определению родительское отношение — это система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребёнка, его поступков. Это определение позволяет анализировать отношение к ребёнку в следующих направлениях: реальное взаимодействие родителей с ребёнком (родительская позиция); оторефлексированное родителем отношение к ребёнку и взаимодействие с ним; отношение родителя к ребёнку, подчиненное влиянию неосознанной мотивации родителя (родительские установки).

Э. Фромм рассматривал родительское отношение через феномен отцовской и материнской любви. Э. Фромм, рассматривая родительское отношение как фундаментальную основу развития ребёнка, провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребёнку [3]. Это различие наиболее ярко прослеживается по следующим линиям: 1) условность — безусловность, 2) контролируруемость — неконтролируемость. Материнская любовь безусловна — мать любит своего ребёнка за то, что он есть. Материнская любовь не подвластна контролю со стороны ребёнка, её нельзя заслужить (либо она есть, либо её нет). Отцовская любовь обусловлена — отец любит за то, что ребёнок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляема, её можно заслужить, но её можно и лишиться [3, с. 207].

Л. Ловинджер считает, основой того или иного родительского отношения когнитивный аспект «Я» — осознание своей внутренней жизни и внутренней жизни ребёнка [4]. Подавление собственной внутренней жизни родителя, приводит, прежде всего, к подавлению внутренней жизни и ребёнка.

В структуре родительского отношения выделяют компоненты, условно названные «поверхностными» — эмоциональные, поведенческие, оценочные [2; 3; 5—7], а также «глубинные» — потребностно-мотивационный и ценностно-смысловой [8; 9]. Опосредованно они проявляются через поведение, эмоции родителя. Поведенческие, эмоциональные и оценочные компоненты в большей степени доступны изучению, они «отвечают» за реализацию родительского отношения в деятельности, поэтому были названы «поверхностными».

К. Н. Белогай считает, что родительское отношение как часть личностной сферы представляет собой избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь родителя с ребенком, выражающуюся в переживаниях, действиях, реакциях и возникающую под влиянием культурных моделей родительского поведения, собственной жизненной истории и личностных особенностей родителя [10].

Е. О. Смирнова определяет родительское отношение как — двойственность и противоречивость позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой — это объективное оценочное отношение, направленное на формирование ценных качеств и способов поведения. Наличие этих двух противоположных начал характерно не только для родительского отношения, но и для межличностных отношений вообще [11].

Оптимальным, благоприятным для полноценного развития ребенка является такое родительское отношение, которое соответствует определенным требованиям:

– Адекватность. В данном случае родительское отношение должно базироваться на реалистичных оценках особенностей ребенка. Это означает, что родители видят и принимают его индивидуальные особенности.

– Гибкость. Гибкое родительское отношение способствует трансформации стиля общения и способов воздействия на ребенка в процессе его развития. Отсутствие гибкости в родительском отношении может способствовать появлению кризисов во взаимоотношениях, а также педагогической запущенности ребенка.

– Прогностичность. Данное требование ориентирует родительское отношение не только на актуальную ситуацию, а также на будущее развитие ребенка и подразумевает проявление взрослым инициативы в построении взаимоотношений, учитывая изменяющиеся потребности ребенка [12].

Заключение. Родительское отношение — это субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Как правило, в структуре родительского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Понятия родительская позиция и родительская установка используются как синонимы родительского отношения, но отличаются степенью осознанности. Родительская позиция связывается с сознательно принятыми, выработанными взглядами, намерениями. Установка доступна осознанию только при определенных усилиях со стороны родителя. Родительское отношение включает такие компоненты, как эмоциональный, оценочный и поведенческий, потребностно-мотивационным и ценностно-смысловым. Родительское отношение связывает личность с миром, характеризуется оценочностью, в его основе лежат индивидуальные потребности и мотивы. С одной стороны, такое отношение имеет потенциальный характер, с другой, основано на прошлом опыте.

Список цитируемых источников

1. Спиваковская, А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская // *Семья и формирование личности: сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева.* — М.: НИИОП, 1981. — С. 38—45.
2. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук / А. Я. Варга. — М., 1986. — 18 с.
3. Фромм, Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм; пер. с англ. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
4. Ловинджер, Л. Авторитарная семейная идеология / Л. Ловинджер — М.: Психологическая, 2009. — 87 с.
5. Смирнова, Е. О. Структура и динамика родительского отношения / Е. О. Смирнова, М. В. Быкова // *Вопросы психологии.* — 1999. — № 6.
6. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи. / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб., 2000.
7. Ainsworth, M. D. S. An ethological approach to personality development / M. D. S. Ainsworth, J. Bowlby // *Amer. Psychologist.* — 1991. — № 46.
8. Евсеенкова, Ю. В. Опыт исследования феномена отцовства в рамках групповой работы / Ю. В. Евсеенкова, Н. В. Дмитриева // *Семейная психология и семейная терапия.* — 2004. — № 4.
9. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. — М., 2002.
10. Белогай, К. Н. Структурные компоненты родительского отношения личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / К. Н. Белогай. — Кемерово, 2006. — 181 с.
11. Смирнова, Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // *Вопр. психол.* — 1994. — № 6. — С. 5—16.
12. Савинков, С. Н. Отношение родителей к ребенку как основа семейного воспитания / С. Н. Савинков // *Вестн. РМАТ.* — 2019. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-roditeley-k-rebenku-kak-osnova-semejnogo-vozpitanija>. — Дата доступа: 18.04.2023.

УДК 159.9

Я. Н. Бруйло, Е. Ф. Нестер

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Введение. Эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность замечать собственные эмоции и эмоции других людей, разграничивать их и использовать данную информацию для контроля мышлением и действиями [1]. Изучение эмоционального

интеллекта у представителей юношеского возраста является важной практической задачей, так как в этом возрасте понимание собственного эмоционального устройства и определение эмоциональных состояний других людей является очень важны.

Основная часть. Исходя из исследований различий в уровне эмоционального интеллекта у юношей и девушек, проводимых ранее, известно, что девушки, в целом, обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта. Уже в детском и подростковом возрастах обнаруживаются гендерные различия в уровне эмоционального интеллекта в целом и в отдельных его компонентах. Девочки 4-5 лет способны глубже понимать эмоциональные состояния людей и более точны в мимических и пантомимических проявлениях при демонстрации заданной эмоции, чем мальчики того же возраста, что было определено в исследованиях М. Э. Хорошун [2, с. 130].

Начиная с подросткового возраста можно обнаружить выраженные гендерные различия в сфере обработки эмоциональной информации. Девочки-подростки, в целом, лучше, чем мальчики регулируют и контролируют свои чувства, лучше их обозначают, имеют более обширный словарь для описания эмоциональных состояний (Т. П. Березовская). У девушек-старшеклассниц, больше, чем у юношей, развит эмоциональный канал эмпатии (М. А. Пономарева) [2].

Для выявления особенностей проявления эмоционального интеллекта у юношей и девушек нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 200 студентов 1—4 курсов факультета педагогики и психологии, в возрасте от 17 до 21 года (105 девушек и 95 юношей).

С использованием методики «Опросник эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина нами был исследован общий уровень эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. Так, у 19 % испытуемых был выявлен очень низкий уровень эмоционального интеллекта, у 16 % — низкий уровень, у 40 % — средний уровень, у 16 % — высокий уровень, у 9 % — очень высокий уровень. В целом, представители юношеского возраста, принимающие участие в исследовании, обладают средним уровнем эмоционального интеллекта, имеющим тенденцию к низкому уровню. Они могут испытывать затруднения в определении и управлении как своими собственными эмоциями, так и эмоциями других людей. Низкий уровень эмоционального интеллекта может повлечь за собой комплекс таких негативных характеристик, как вспыльчивость, агрессивность, обидчивость, чувство вины, подозрительность, враждебность, асоциальность, подлость, а также приводить к дисгармоничным межличностным отношениям.

С применением непараметрического критерия Манна-Уитни (программа Statistica 6.0) нами были найдены статистические различия в особенностях эмоционального интеллекта у девушек и юношей.

Исходя из сравнительного анализа, было выявлено, что юноши качественней управляют своими эмоциями, могут контролировать интенсивность эмоций, приглушать чрезмерно сильные эмоции ($U = 3921$; $p = 0,01$), а также успешнее контролируют свои экспрессии, т. е. внешнее выражение эмоций ($U = 3549$; $p = 0,01$). Большую развитость данных способностей у юношей можно обосновать тем, что с раннего детства мальчиков воспитывают с определенным внушением неправильности переживания некоторых эмоций, за счет чего юноши начинают уделять большое внимание контролю и подавлению своих эмоций. Например, обида, грусть, сожаление, тревога, слезы — в «житейском» смысле постыдные чувства и состояния для мужчины, от которых ему необходимо избавляться. Агрессивное поведение, напротив, поощряется, считается символом власти и мужества, оттого мужчины, как правило, более открыто проявляют именно агрессию, а другие «женские» эмоции подавляют и стремятся искоренить у себя.

У юношей лучше развито управление чужими эмоциями ($U = 3966$; $p = 0,01$). Юноши успешнее оказывают влияние на эмоции тех или иных людей, успешнее способны снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможно, склонны к манипулированию людьми. Мы предполагаем, что за счет того, что юноши лучше управляют своими эмоциями, знают способы и методы подавления или вызывания у себя определенных эмоций, они также могут успешно использовать данные методы для управления чужими эмоциональными состояниями.

За счет того, что у юношей лучше развито умение управлять своими и чужими эмоциями, у них также выше общий уровень управления эмоциями ($U = 3532$; $p = 0,01$).

Внутриличностный эмоциональный интеллект также оказался выше у юношей ($U = 3760$; $p = 0,01$). Юноши лучше осознают и понимают свое настроение, эмоции, стимулы и их воздействие на окружающих; лучше контролируют или преобразовывают разрушающие импульсы или настроения, в большей степени стремятся думать прежде, чем говорить. Управление эмоциями входит во внутриличностный эмоциональный интеллект, поэтому, возможно, данный вид эмоционального интеллекта лучше развит у юношей в связи с их умением контролировать свои эмоциональные состояния.

Общий уровень эмоционального интеллекта также выше развит у юношей, они лучше определяют свои эмоции, лучше понимают эмоции других людей, успешнее управляют как своими, так и чужими эмоциями ($U = 3831$; $p = 0,01$).

Заключение. Таким образом, исходя из проведенного исследования, нам удалось выявить уровень развития эмоционального интеллекта у представителей юношеского возраста. Респонденты данной выборки в большинстве обладают средним уровнем эмоционального интеллекта. Также нами были выявлены статистические различия в проявлении эмоционального интеллекта у юношей и девушек. Юноши продемонстри-

ровали более высокий уровень эмоционального интеллекта: у них лучше развито управление как своими, так и чужими эмоциями, контроль экспрессии, внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, возможно этот факт связан тем обстоятельством, что исследование проводилось на выборке испытуемых педагогических специальностей.

Список цитируемых источников

1. Mayer, J. D. Emotional intelligence information [Electronic resource] / J. D. Mayer — Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/. — Date of access: 18.05.2023.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : моногр. / И. Н. Андреева. — Новополоцк : ПГУ, 2011. — 387 с.

УДК 159.9

А. Л. Викторovich, Е. Ф. Нестер

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

РАССОГЛАСОВАННОСТЬ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ

Введение. Ценностные ориентации — это одно из самых основных структурных составляющих зрелой личности. Фактически это проблема смысла человеческого существования, которая разрабатывалась представителями различных научных школ: философии, социологии, психологии.

Во всех направлениях науки семья рассматривается как самостоятельная ценность для отдельной личности и для всего общества. Семья — это исторически и культурно сложившийся феномен, который выполняет множество функций и имеет многообразные связи. Для общества семья выступает как базисная основа, для человека — как первичные условия его развития и социализации [1].

Ценности семьи рассматриваются также с разных позиций. Так, ценность семьи рассматривают и с точки зрения ее функциональности для общества [2], и с позиций ее функциональности для личности, индивидуальности [3], и с позиций внутренней функциональности, дисфункциональности [4] и др.

Основная часть. Семья является сложным образованием и с этим связана сложность ее научного определения. Практически в каждом направлении науки этому понятию дается разное толкование, хотя в каждом, объективно говоря, затрагивается одна из сторон или функций этой системы. В социальной психологии семья рассматривается, как малая группа, и фокус внимания здесь направлен на особенности и законы ее становления, специфику ее функций и их продуктивность, результаты, анализируются проблемы распада семьи и, напротив, ее целостности, стадии ее развития, их особенности и пр. [5; 6].

О значении семьи для становления личности говорил А. И. Антонов [1], определяющий ее «деятельностной общностью людей, которых связывает общая внутренняя интимность».

А. Г. Харчев придерживается позиции о социально-психологической целостности семьи и ее функции воспроизводства потомства. Ученый определяет семью как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, объединенными «...бытом, моральной ответственностью и социальной необходимостью...» [7].

По мнению Ч. А. Шакеевой, «сложно констатировать, что психологи рассматривают ценности не как нечто имманентное, а как концепции, созданные человеческим сознанием в процессе общения и деятельности... Психология трактует ценности как элемент структуры сознания личности: интересы, убеждения и т. д.» [8]. Данный подход широко применяется и в семейных отношениях. Семья и семейные отношения — это особый мир, со своей системой ценностей, мир, в котором сочетаются индивидуальные и коллективные начала. Традиционно считалось, что именно семья является хранительницей ценностей и традиций. Через этот социальный институт идет передача новым поколениям многих духовных ценностей, норм морали, житейского опыта. Поэтому очень важно отметить, что семейные ценности начинают формироваться у супругов в первые годы брака.

Первые годы совместной жизни — это первая стадия жизненного цикла семьи, стадия формирования индивидуальных стереотипов общения, согласования систем ценностей и выработки общей мировоззренческой позиции. На данной стадии происходит взаимное приспособление супругов, поиск такого типа отношений, который удовлетворял бы обоим. Перед супругами стоят задачи формирования структуры семьи, распределения функций между мужем и женой и выработки общих семейных ценностей. Семейные ценности представляют собой установки супругов по поводу того, для чего существует семья, что она должна им приносить [9]. Эти ценности образуют иерархическую шкалу: от самых важных, без которых личность считает семью неполноценной, до несущественных. В соответствии со шкалой семейных ценностей личность в ряду семейных функций выдвигает на первый план ту или иную семейную: рождение и воспитание детей (детоцентрическая установка), организацию бытового потребления (установка на бытовой комфорт) и т. д. Главным

семейным ценностям члены семьи склонны уделять больше внимания, энергии, времени. Низкое качество реализации главных семейных ценностей вызывает у них разочарование в семейной жизни с данным партнером.

Исследование рассогласованности ценностных ориентаций молодых супругов проводилось нами с помощью методики «Рольевые ожидания и притязания в браке», разработанной А. Н. Волковой. В исследовании приняло участие 50 молодых супружеских пар (50 женщин, 50 мужчин).

Результаты исследования по методике «Рольевые ожидания и притязания в браке» показали уровень рассогласованности семейных ценностей у молодых супругов. Так, для 84 % партнеров характерен высокий уровень рассогласованности по интимно-сексуальной шкале, что может свидетельствовать о высокой степени конфликтности супругов в этой сфере и может приводить к дисбалансу внутри семьи.

У 90 % пар выявлена высокая рассогласованность по шкале личностной индификации с супругом в паре. У супругов разные взгляды на такие вещи как общность интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения. У 10 % пар низкий уровень рассогласованности.

Для 78 % пар характерен высокий уровень ролевого несоответствия, т. е. рассогласованности по хозяйственно-бытовой шкале. Партнеры по-разному видят свои роли в реализации хозяйственно-бытовой функции, что может приводить к конфликтным ситуациям при распределении обязанностей друг-другом между, 22 % пар показали низкие показатели.

Высокий уровень рассогласованности выявлен у 90 % пар по родительско-воспитательной шкале. Супругам в молодых семьях свойственно расходиться во мнениях в отношении к своим родительским обязанностям, эти мнения могут быть связаны с ожиданиями и требованиями от одного из супругов выполнения определенных действий связанных с родительством и воспитанием.

Выявлена высокая рассогласованность у 94 % пар по шкале «Социальная активность». Супруги не согласны с установкой своего партнера на значимость внешней социальной активности (профессиональной-общественной), 6 % пар сходятся при своих мнениях.

Имеют высокую рассогласованность 90 % пар по шкале «Эмоционально-психотерапевтическая». Это значит, что супруги выражают разные установки на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака и могут ожидать от партнера определенных действий в свой адрес, 10 % имеют низкий уровень рассогласованности.

По шкале внешней привлекательности выявлена высокая рассогласованность у 84 % пар. У супругов разные установка на значимость внешнего облика, его соответствие стандартам современной моды. У 16 % пар выявлен низкий уровень рассогласованности.

Заключение. Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования было выявлено, что в большей степени супругам свойственна рассогласованность в семейных ценностях, которая может быть связана с разными установками у молодых партнеров. В первые годы супружеской жизни молодым партнерам приходится разделять семейный быт, договориться и расставлять границы рядом друг с другом, что может быть не всегда быстро и даже не всегда эффективно, чем может и обосновываться данная рассогласованность в молодых семьях.

Список цитируемых источников

1. Социология семьи / А. И. Антонов [и др.]. — М. : Инфра-М, 2010. — 640 с.
2. Тягунова, Ю. В. Развитие готовности учителя к воспитанию у подростков ценностного отношения к семье : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Тягунова. — Челябинск, 2008. — 180 л.
3. Шимин, Н. Д. О ценности современной семьи / Н. Д. Шимин, К. С. Метельская // Новые идеи в философии. — 2007. — Вып. 16. — С. 286—299.
4. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб. : Питер, 2009. — 672 с.
5. Чалдини, Р. Социальная психология / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. — СПб. : Питер, 2016. — 848 с.
6. Седракан, С. Социальная психология семьи / С. Седракан. — М. : МПСИ, 2011. — 368 с.
7. Харчев, А. Г. Социология семьи. Проблема становления науки / А. Г. Харчев. — М. : Центр социального прогнозирования, 2003. — 344 с.
8. Шакеева, Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях (на материале Кыргыз. Республики) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Ч. А. Шакеева ; Бишкек, 1997. — 413 л.
9. Калмыкова, Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни / Е. С. Калмыкова // Вопр. психологии. — 1983. — № 3. — С. 83—89.

УДК 159.9

А. Л. Викторovich, Е. Ф. Нестер

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

СПЕЦИФИКА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РОЛЕЙ В МОЛОДЫХ СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ

Введение. Семья очень важная часть для каждого человека. Исследователи интересуются данной областью все больше: изучают молодые супружеские семьи, условия существования партнеров в браке и роле-

вые отношения внутри семьи. Семья зачастую представляется как удовлетворение личностных потребностей индивида или потребностей общества, которая заключается в воспроизводстве следующего поколения. Ролью называют социальную функцию, которая действует на основе общественных норм, поведение людей определенного статуса или социальной позиции. Определение «семейной роли» происходит от понятия «социальная роль» в отечественной науке, означает функцию социального развития, в которой личность стремится занять определенное положение в обществе [1].

Основная часть. Супруги имеют множество ролей, но в рамках брака выделяются и имеют главенствующее значение семейные роли. Они определяются в семье функцией, выполняемой индивидом, и местом, занимающим им. В обществе существуют определенные образцы выполнения такой функции, правильности ее исполнения, правил и обязанностей, которые формируются в детские годы благодаря образцу поведения своих родителей. Однако, у тех молодых людей, кто жил в неполной семье или не имел родителей, может быть нарушено понимание образца жены и мужа, что может стать причиной ролевого конфликта в будущей семье.

Нами было проведено исследование, цель которого — определить особенностей распределения ролей в молодых супружеских парах. (на примере молодых семей). В исследовании приняло участие 50 молодых супружеских пар (50 женщин, 50 мужчин).

Для диагностики была использована методика «Распределение ролей в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская).

Результаты исследования по опроснику «Распределение ролей в семье» показали уровни значимости по шкалам «воспитание детей», «эмоциональный климат в семье», «материальное обеспечение семьи», «организация развлечений», «роль «хозяина», «хозяйки», «сексуальный партнер», «организация семейной субкультуры».

Так, у большинства женщин (60 %) выявлен высокий показатель по шкале «воспитания детей». Данные результаты свидетельствуют о том, что женщины возлагают на себя больше обязанностей, связанных с полноценным развитием ребенка. Женщины берут большую ответственность по уходу за младенцем по обеспечению его физиологического и психологического комфорта. У 36 % испытуемых женского пола сложилось мнение, что это равные обязанности двоих родителей, а оставшиеся 4 % полагают, что это обязанность супруга. Преобладающее количество мужчин, принимавших участие в исследовании (62 %) также показали высокий уровень по данной шкале. Это значит, что они согласны с тем, что супруга должна брать на себя более весомую роль в воспитании ребенка, 34 % испытуемых считают, что это обязанность двоих родителей, а 4 %, что это, в большей степени, обязанность отца.

Показатели по шкале «эмоциональный климат в семье» распределились следующим образом: для 56 % женщин характерен высокий уровень проявления роли «психотерапевта» в паре, это указывает на то, что женщины больше готовы к активности, направленной на решение личностных проблем партнера — выслушать, выразить принятие, симпатию, помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать; 44 % опрошенных женщин, считают, что данную функцию оба супруга реализуют примерно в равной степени; 50 % мужчин считают, что роль «психотерапевта» в большей степени реализует жена, а остальные 50 %, что они реализуют ее в равной степени.

Для 74 % женщин характерен средний уровень ответственности за материальное обеспечение семьи, это значит, что роль человека, который зарабатывает деньги, обеспечивает семью адекватного для данной семьи материального уровня благосостояния выполняют оба супруга приблизительно в равной степени. Также выявлен высокий уровень у 4 % женщин, которые в ответственные в семье за ее материальное обеспечение и низкий (данная роль реализуется мужем) установлен у 22 % женщин. Мужчины также в большей степени показали средний уровень, который составил 68 %, 32 % мужчин в молодых супружеских парах берут данную функцию больше на себя.

Результаты по шкале «организация развлечений» получились следующие: для большинства женщин (46 %) характерен средний уровень проявления роли организатора развлечения, это значит, что выдвижением различного рода инициатив в сфере досуга, а также активность, связанную с организацией выходов семьи в гости, кино, с планированием и проведением отпуска оба супруга занимаются в равной степени; 42 % испытуемых женского пола хотят реализовывать данную роль сами; 12 % женщин считают, что данную функцию должен выполнять супруг. Мужчины также, в большинстве (62 %) считают, что роль организатора развлечений в их семейной паре лежит обоим супругам примерно в равной степени, у 28 % мужчин выявлен высокий и у 10 % — низкий уровень по данной шкале.

Для 82 % женщин характерен средний уровень проявления роли «хозяйки», это значит, что оба супруга приблизительно в равной степени должны отвечать за покупку продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме; 18 % опрошенных женщин реализует эту роль в семье в большем объеме. Большинство мужчин (84 %) согласны с тем, что роль «хозяина» и «хозяйки» дома в их семье реализуется двумя супругами в равной степени. Однако, оставшиеся 16 % предпочитают, чтобы данную роль выполняла супруга.

В результате анализа показателей, полученных по шкале «сексуальный партнер», нами было выявлено, что большинство женщин (70 %) согласны с тем, что данную роль выполняют оба супруга в равной степени (данная роль включает в себя проявления различного рода активности в плане сексуального поведе-

ния); 24 % испытуемых женского пола считают, что роль сексуального партнера в их семье в большей степени реализуется женами, а 6 % — мужьями. Большинство опрошенных мужчин (80 %) считают, что роль сексуального партнера выполняют оба супруга, 20 % считают, что данную роль в большей степени реализует жена.

Рассмотрим полученные результаты по шкале «организация семейной субкультуры»: большинство женщин (64 %) считают, что роль организатора семейной субкультуры супруги реализуют в равной степени (реализация этой роли включает в себя активность, направленную на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений); 26 % опрошенных женщин считают, что данную роль выполняет она в семье, а у 10 % данную роль реализует супруг. Для 74 % мужчин свойственен средний уровень роли организатора семейной субкультуры; 18 % считают, что данная роль в большей степени реализуется супругой, а 8 % — супругом.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволило выявить, что в большей степени супруги согласуются в выборе определенной семейной роли. Большинство молодых супружеских пар, принимавших участие в исследовании, имеют тенденцию к равноправным отношениям, где оба партнера равноценно реализуются в определенных сферах деятельности, им в меньшей мере свойственно перекладывать ответственность на одного из супругов.

Список цитируемых источников

1. Кравченко, А. И. Социология: общий курс / учеб. пособие для вузов / А. И. Кравченко. — М. : ПЕРСЭ, Логос, 2002. — 640 с.

УДК 159.9

А. С. Войнило, Е. Ф. Нестер

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

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Общество стремится к отторжению, вытеснению агрессивных членов, имея слабые знания о личностных особенностях агрессивных личностей и тех, кто проявляет агрессию. Агрессивное поведение в обществе одной личности может вовлечь в ситуацию насилия других членов. Долговременные последствия могут включать напряжение в межличностных отношениях, а также личность, проявляющая агрессивное поведение может страдать и винить себя за свои действия. Исследования феномена агрессивного поведения на данный момент ведется среди подростков, что ограничивает научные знания о юношеском возрасте и может стать стимулом для разрешения данной проблемы [1].

Основная часть. Основываясь на типологию агрессивного поведения этих ученых, можно выделить две функции агрессивного поведения: причинение страданий другим; удовлетворение собственных потребностей, где ущерб другим является лишь побочным эффектом. Большинство отечественных психологов рассматривали агрессивное поведение как социальный феномен, важно заметить, что они не отождествляли понятие «агрессия» и «агрессивное поведение». Согласно мнению Т. Г. Румянцевой, агрессивное поведение является особой формой нанесения вреда другим лицам, желая показать свое превосходства на другими членами общества [2]. И. В. Бойко рассматривает агрессивное поведение как форму социального поведения во время социального взаимодействия, характеризующееся двумя условиями: девиантностью поведения и негативными последствиями для жертвы такого поведения [3].

Базой нашего исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет», а выборку исследования составили 120 студентов педагогической специальности, из которых 60 юношей и 60 девушек в возрасте от 17 до 21 года. Цель нашего исследования: выделить особенности агрессивного поведения в период юношества. Для решения эмпирических задач, мы использовали методику «Диагностика коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко), а также метод сравнительного анализа — критерий Манна-Уитни.

По результатам применения методики «Диагностика коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко) мы получили следующие результаты. Девушки демонстрируют средний уровень практически по всем шкалам: «Спонтанная агрессия» (30 %), «Неспособность тормозить агрессию» (40 %), «Неумение переключать агрессию» (37 %), «Анонимная агрессия» (33 %), «Провокация агрессии у окружающих» (37 %), «Аутоагрессия» (37 %), «Ритуализация агрессии» (38 %), «Склонность заражаться агрессией толпы» (35 %), «Удовольствие от агрессии» (40 %), «Расплата за агрессию» (33 %). По шкале «Склонность к отраженной агрессии» результаты исследования по выборке девушек не имеют определенной тенденции: заниженный уровень (20 %), низкий уровень (17 %), средний уровень (23 %), высокий уровень (18 %) и повышенный уровень (22 %). По шкале «Шкала коммуникативной агрессивности» у девушек в большинстве случаев наблюдается низкий уровень (27 %), высокий уровень (25 %) и повышенный уровень (27 %), реже выражен низкий уровень (10 %) и средний уровень (27 %). По результатам исследования девушки могут проявлять различные

формы коммуникативной агрессии, но чаще всего они повторяют агрессию другой личности, с которой у нее возникли разногласия. Во время взаимодействия с другим девушки склонны использовать речевую отдачу на агрессивные проявления со стороны партнера, поэтому в стрессовой ситуации они не способны быстро обработать поступающую информацию и несознательно импульсивно повторяют то, что они восприняли в тот же час.

Юноши, принимавшие участие в исследовании, продемонстрировали средние показатели по многим шкалам: «Спонтанная агрессия» (37 %), «Неумение переключать агрессию» (47 %), «Анонимная агрессия» (35 %), «Провокация агрессии у окружающих» (30 %), «Склонность к отраженной агрессии» (33 %), «Ауто-агрессия» (35 %), «Склонность заражаться агрессией толпы» (35 %), «Удовольствие от агрессии» (35 %), «Расплата за агрессию» (37 %). По шкале «Неспособность тормозить агрессию» юноши в большинстве случаев демонстрируют низкий (25 %) и средний (27 %) уровни, реже всего у них наблюдается заниженный (13 %), высокий (20 %) и повышенный (15 %) уровни. По шкале «Ритуализация агрессии» юноши склонны проявлять средний (33 %) и повышенный (35 %) уровни, иногда они имеют высокий уровень (20 %), очень редко наблюдается тенденция возникновения заниженного (3 %) и низкого (8 %) уровней. По шкале «Шкала коммуникативной агрессивности» у юношей в большинстве случаев наблюдается низкий уровень (27 %), высокий уровень (25 %) и повышенный уровень (27 %), реже выражен низкий уровень (10 %) и средний уровень (27 %).

Рассматривая полученные результаты, можно предположить, что юноши в ситуации правления агрессивного поведения способны затормозить разрушающие действия по отношению к другой личности, осознавая последствия собственного поведения. У них часто наблюдается агрессия как ритуализированное действие, которое способно, по их мнению, остановить партнера и заставить его делать то, что захочет агрессор. Также, как и девушки, юноши часто прибегают к коммуникативной агрессии, но у них это происходит на первых этапах конфликтной ситуации.

Полученные результаты можно объяснить тем, что юношеский возраст подразумевает под собой контроль своих эмоциональных проявлений, особенно с противоположным полом, а также тем, что юноши стараются сдерживать свои чувства, тем самым останавливают агрессивный акт, когда понимают, что это необходимо. Также это связано и с контролем собственных высказываний в адрес другого, хотя коммуникативная агрессия у них наблюдается достаточно часто, ведь её легче остановить, чем физические нападения. По причине существования множества стереотипов и наблюдений о том, что с помощью агрессии можно решить многие вопросы, у юношей формируются определенные шаблоны поведения в спорной ситуации.

По результатам статистического анализа можно констатировать, что у девушек низкая способность переключать агрессию, по сравнению с юношами ($U = 1026,5$; $p = 0,00$); юноши склонны к ритуализации агрессии больше, чем девушки ($U = 922,5$; $p = 0,00$). Различие в проявлении ритуализация агрессии связано с тем, что юноши стремятся укрепить свой социальный статус в обществе, стать лидером, а, по их мнению, силой и давлением можно добиться большего, нежели проявлением чувств и конструктивных диалогов, так как в обществе бытует мнение о том, что мужской пол не должен показывать свои искренние эмоции, считая это за слабость [4].

Заключение. Таким образом, агрессивное поведение является формой социального поведения, которое характеризуется девиантностью и негативными последствиями для жертвы. В ходе анализа полученных эмпирических данных мы обнаружили, у большинства девушек наблюдаться агрессивные черты характера, которые в особых ситуациях могут сопровождаться агрессивными формами поведения, из которых особо выделяться склонность к отраженной агрессии на различных уровнях, вербальной агрессией и в целом коммуникативная агрессия. У юношей агрессивное поведение может быть выражено в различных формах, но больше всего выделяются такая коммуникативная агрессия как способность тормозить агрессию и ритуализация агрессии.

Список цитируемых источников

1. Кубузова, В. О. Особенности агрессивного поведения в юношеском возрасте (на примере студенчества) / В. О. Кубузова // Инновационная наука. — 2016. — № 8 (1). — С.183—187.
2. Румянцева, Т. Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке / Т. Г. Румянцева. — Минск : Университетское, 1991. — 148 с.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : Филинь, 1996. — 472 с.
4. Прохоренкова, Е. А. Превалирующий вид агрессии у женщин в разные возрастные периоды / Е. А. Прохоренкова // Наука в жизни человека. — 2022. — С. 84—90.

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Согласно В. А. Пархоменко и В. Н. Садановой, большое значение приобретает изучение внутриличностного конфликта в юношеском возрасте, поскольку представители этого возраста могут иметь позитивные и негативные последствия для развития личности и взаимодействия с окружающими. Феномен внутриличностных конфликтов имеет недостаточную представленность в сознании и поведении современного человека. Такая социально-психологическая проблема влечет за собой нарушения социального взаимодействия, трудности в самореализации и саморазвитии, возникновение внутреннего сопротивления, нарушающего гармонию личности. Юношеский возраст характеризуется переходом от детства к взрослости, поэтому исследование феномена внутриличностного конфликта поможет понять перестройку внутреннего мира личности в данный возрастной период [1].

Основная часть. Первые и главные упоминания о природе и причинах внутриличностного конфликта возникают в психодинамическом направлении, представленном такими известными учеными как З. Фрейд, К. Г. Юнг, К. Хорни и др. В теории З. Фрейда внутриличностный конфликт возникает между тремя структурами личности («Ид», «Эго» и «Сверх-Эго»), так как они имеют различные мотивы и желания, находясь на разных уровнях осознанности. Последствия затяжных внутриличностных конфликтов, З. Фрейд считал появлением невротических заболеваний [2].

Большинство отечественных психологов определяли внутриличностный конфликт как рассогласованность мотивов личности, например, В. С. Мерлин под внутриличностным конфликтом понимает «результат острого неудовлетворения глубоких и актуальных мотивов и отношений личности», который возникает с появлением чувства неизбежности и невозможности изменить нежелательную ситуацию [3]. Е. Б. Фанталова определяет внутриличностный конфликт как ситуацию расхождения доступности объекта желания и его ценности в различных жизненных сферах. Ведь в жизни часто бывает, что желаемое очень ценно, но недоступно по причине отсутствия средств, с помощью которых личность может обрести это желаемое [4].

Базой нашего исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет», а выборку исследования составили 120 студентов педагогической специальности, из которых 60 юношей и 60 девушек в возрасте от 17 до 21 года. Цель исследования — выявить особенности протекания внутриличностного конфликта в юношеском возрасте. В качестве диагностического инструментария мы использовали: методики Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД), «Семь состояний», «Шкала оценки дискомфорта», «Свободный выбор ценностей».

Согласно полученным эмпирическим данным индекса R, у девушек (45 %) и юношей (57 %) преобладает низкий уровень расхождения между ценностью и доступностью, что может говорить о удовлетворённости собственной жизнью и стремлении к самореализации, исполнению собственных намеченных целей, ценностные ориентиры данных респондентов совпадают с доступностью ресурсов.

Как показали результаты исследования, у девушек (83 %) и юношей (82 %) в большей степени наблюдается широкая нейтральная зона (83 %), нежели внутренние конфликты (10 %) и внутренних вакуумов (7—8 %). Опираясь на полученные данные, можно говорить о «бесконфликтной» ситуации, которая сопровождается гармоничным состоянием респондентов и их высоких уровнем наслаждения жизнью. Можно сказать, что студенты способны удовлетворить свои потребности, которые часто стоят в противостоянии между желаемым и возможным.

У девушек наблюдается отсутствие эмоционально-отрицательного состояния (37 %) или ярко выраженное данное состояние (35 %), а эмоционально-положительное состояние у женского пола в большинстве случаев имеет слабые признаки (43 %). Анализируя результаты исследования можно заметить, что у девушек существует некая нестабильность в эмоциональном состоянии, демонстрируется спектр от негативных проявлений до позитивных эмоциональных свойств.

Как показали результаты исследования, у юношей эмоционально-отрицательное состояние преобладает (43 %), они часто демонстрируют отсутствие эмоционально-положительного состояния (53 %). Полученные результаты свидетельствуют о часто выраженном негативном эмоциональном состоянии, которое может проявляться в пессимистических взглядах и отрицательных речевых проявлениях.

Перейдя к результатам исследования дискомфорта, можно отметить, что у девушек и юношей не выражена конкретная тенденция: отсутствие данного состояния — 33 %—37 %, слабовыраженное состояние — 32 %—33 %, выраженное состояние — 30 %—35 %. Данные результаты свидетельствуют о неоднозначности расхождения между ценностью и доступностью, что вызывает у них внутренний дискомфорт в различной степени, а именно наличие диссоциации у респондентов, связанной с конфликтным состоянием в мотивационно-личностной сфере.

Полученные данные указывают на то, что у девушек внутренний конфликт (среднее значение 22) равен резервному внутреннему фонду (среднее значение 22), а показатель актуального состояния равен 15 (среднее значение). Показатель реальной жизни указывает на сниженное количество внутренних разногласий и внутренних вакуумов, также результаты показывают, что девушки способны с помощью имеющихся ресурсов разрешить свои внутренние конфликты, хоть это и негативно повлияет на их актуальное состояние.

У юношей выявлены высокие баллы по резервному внутреннему фонду (среднее значение 20), показатели ниже по таким шкалам как внутренний конфликт (среднее значение 15) и актуальное состояние (среднее значение 12). По результатам можно предположить о том, что внутренние ресурсы у юношей достаточно прочные и их объем превышает накопленные внутренние конфликты, поэтому реальное состояние респондентов находится на благополучном уровне.

Результаты статистического анализа данных с помощью U-критерия Манна-Уитни показали наличие следующих тенденций:

– установлено, что разница между ценностью и доступностью у девушек выше, чем у юношей ($U = 1422,5$; $p = 0,04$). Это можно объяснить тем, что юноши ориентированы на самореализацию, а девушки больше на создание семьи;

– внутренний конфликт у девушек выражен сильнее, чем у юношей ($U = 1426$; $p = 0,04$) и по свободному выбору желаемого и возможного ($U = 1153$; $p = 0,00$). Такие результаты могут быть связаны с сильными защитными механизмами, которыми обладают юноши и не обладают девушки;

– актуальное состояние, реальная жизнь у девушек представлена, по сравнению с юношами, как неблагоприятная ситуация ($U = 1421$; $p = 0,047$). Так как у девушек внутриличностные конфликты проявляются чаще, то и их актуальное состояние будет находиться в определенной стадии дисгармонии, по сравнению с мужским полом.

Заключение. Таким образом, можно сделать выводы о том, что у девушек выявленная разница между ценностью и доступностью не критична, их внутриличностный конфликт чаще всего находится в нейтральной зоне, они обладают лабильностью эмоционального состояния, проявление дискомфорта у них зависит от личностных особенностей, они обладают достаточным объемом ресурсов для разрешения внутренних разногласий.

Внутриличностный конфликт юношей имеет следующую окраску: низкий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, внутренние конфликты находятся чаще всего на нейтральной зоне, негативные эмоции преобладают над позитивными, определенной тенденции дискомфорта состояний не наблюдается, проявляется высокий объем резервного внутреннего фонда.

Разница между ценностью и доступностью у девушек выше, чем у юношей. Внутренний конфликт у девушек выражен сильнее, чем у юношей. Актуальное состояние, реальная жизнь у девушек представлена, в отличие от юношей, как неблагоприятная ситуация.

Список цитируемых источников

1. Пархоменко, В. А. Особенности внутриличностных конфликтов в юношеском возрасте. Пути и способы их решения / В. А. Пархоменко, В. Н. Саданова // Материалы XIII Междунар. студенч. науч. конф. «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. — 2021. — Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018023888>. — Дата доступа: 16.02.2023.
2. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа / З. Фрейд. — СПб.: Алетей, 1999. — 254 с.
3. Мерлин, В. С. Личность и общество / В. С. Мерлин. — Пермь: ПГПИ, 1990. — 90 с.
4. Фанталова, Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е. Б. Фанталова // Психологический журнал. — 1992. — № 1. — С. 107—117.

УДК 159.9

И. В. Войшнарвич, Е. Ф. Нестер

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В настоящее время большинство исследователей придерживается мнения о существовании различных видов творчества, имеющих свою специфику. Креативность является показателем творческого развития. Р. С. Немов делает акцент, что креативность — это универсальная характеристика всех самореализованных людей, включающая способность создавать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем, нестандартно решать проблемные ситуации, находить оригинальные решения возникающих проблем [1, с. 4]. Д. Симпсон под креативностью подразумевал способность отказываться от стереотипных способов мышления. Э. П. Торренс рассматривал креативность как «процесс появления чувствительности к проблемам, к дефициту имеющихся знаний; определения этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок,

изменений и перепроверок существующих гипотез; и наконец, формулировка и сообщения результата решения» [2]. По мнению Г. Ю. Айзенка креативность это часть общей умственной одаренности [3]. С. Медник считал, что в творческом процессе присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющие. По мнению ученого, чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс ее решения. Тем самым дивергенция заменяется актуализацией отдаленных зон смыслового пространства [3].

Основная часть. Социальная креативность представляет собой комплексное качество личности, позволяющее находить оригинальные и конструктивные решения в ситуациях межличностного взаимодействия [4].

А. А. Попель психологическую структуру социальной креативности представил следующими компонентами: общая способность к самоактуализации; социальная мотивация, выражающаяся в потребности индивида в постоянных социальных контактах и мотивационные установки на общение с другими людьми; коммуникативная сенситивность; социальное воображение, позволяющее моделировать дальнейшее развитие социальной ситуации на основе обратной связи [5].

В дальнейшем психологическая структура социальной креативности была дополнена:

- мотивационные параметры: творческая позиция, стремление к самосовершенствованию, личностному росту, самоактуализации, стремление к творческому характеру взаимодействия;

- когнитивные параметры: вербальная оригинальность как нестандартность использования вербальных средств, речи, проявляющаяся в поиске новых речевых конструкций в повседневных коммуникативных ситуациях;

- коммуникативные параметры: вербальная сенситивность как способность использовать языковые средства адекватно ситуации общения и воспринимать информацию без смысловых искажений; невербальная сенситивность как способность адекватно использовать в общении различные виды невербальной коммуникации; поведенческая сенситивность, проявляющаяся в способности адекватно интерпретировать поведение других людей, а также использовать различные поведенческие стили во взаимодействии с другими людьми в соответствии с социальной ситуацией;

- эмоциональные параметры: продуктивное взаимодействие, невозможное без способности понять и почувствовать эмоциональное состояние партнера; эмпатия как важный компонент в структуре, поскольку сопровождает процесс общения и способствует поддержанию эмоционального фона в условиях проявления социального творчества;

- экзистенциальные параметры: аутентичность личности, наличие цели в жизни, осмысленность, ощущение временной перспективы [6].

Антисоциальная креативность заключается в проявлении реализации чужих или собственных оригинальных идей, наносящих вред другим людям. Феномен антисоциальной креативности проявляется в поведении, наносящем намеренный вред другим людям в результате решения непризнанной общественностью задачи деструктивными способами [7].

Для выявления уровня социальной креативности мы использовали методику «Определение социальной креативности личности» (А. В. Батаршев) с помощью самооценки поведения в нестандартных ситуациях жизнедеятельности позволяет определить уровень социальной креативности. Для выявления уровня антисоциальной креативности мы использовали опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (Н. В. Мешкова, С. Н. Ениколопов, О. В. Митина, И. А. Мешков) предназначенной для диагностики поведения, в котором может реализоваться антисоциальная креативность. Выборку исследования составили 50 студентов 1 и 2 курсов педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Результаты исследования уровня социальной креативности с помощью методики «Определение социальной креативности личности» А. В. Батаршева показали, что высокий уровень креативности выявлен у 60 % испытуемых, средний — у 38 %, низкий — у 2 %, это говорит о том, что у большинства испытуемых данной выборки высокий уровень развития социальной креативности, они способны нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем в процессе межличностного взаимодействия.

В процессе исследования антисоциальной креативности с использованием методики «Поведенческие особенности антисоциальной креативности», были выявлены следующие результаты: высокий уровень антисоциальной креативности выявлен у 2 % испытуемых, средний — у 86 %, низкий — у 12 % это говорит о том, что у большинства испытуемых средний уровень развития антисоциальной креативности, они редко проявляют инициативу в реализации чужих или собственных оригинальных идей, наносящих вред другим людям.

Заключение. Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования позволяет констатировать, что в юношеском возрасте преобладает высокий уровень социальной креативности это указывает на тот факт, что в юношеском возрасте развит интерес к большому количеству идей, испытуемые способны придумывать что-то новое, их не пугают сложные явления и они открыты для сложных идей, способны отстаивать свои идеи, невзирая на мнение окружающих. Так же результаты исследования показали, что испытуемые редко проявляют инициативу в реализации чужих или собственных оригинальных идей, наносящих вред другим людям.

Список цитируемых источников

1. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов пед. вузов : в 3 кн. / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2 — 608 с.
2. Большой энциклопедический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с.
4. Барышева, Т. А. Креативность. Диагностика и развитие : монография / Т. А. Барышева. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 257 с.
5. Попель, А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Попель. — Нижний Новгород, 2005. — 217 с.
6. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 29—33.
7. Бочкова, М. Н. Поведенческие особенности негативной и антисоциальной креативности на примере подростков [Электронный ресурс] / М. Н. Бочкова, Е. В. Мешкова // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Том 11. — № 1. — Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n1/Bochkova_Meshkova. — Дата доступа: 24.02.2023.

УДК 159.9

А. А. Довгер, Т. Е. Яценко

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

СКЛОННОСТЬ К ПРОЯВЛЕНИЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Введение. В настоящее время психологи все чаще обращаются к вопросам о том, какие личностные характеристики делают человека человеком, определяют сферу его ответственности за эмоциональное благополучие и безопасность других людей в противовес эгоцентрической и эгоистической жизненной позиции. Ключевыми среди этих характеристик являются такие личностные образования, как ответственность, нравственный выбор и нравственный поступок, эмоциональный интеллект.

Исследования ответственности в зарубежной психологии велись в разных направлениях: этическом (J. Piaget, L. Kohlberg), причинности (F. Heider), контексте изучения докуса контроля (J. B. Rotter), в рамках теории атрибуции (D. McClelland, J. W. Atkinson, R. A. Clark).

Психологические аспекты ответственности в российской психологии рассматривались в трудах К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Божович, В. А. Крутецкого, В. Н. Мясищева, К. Муздыбаева, А. В. Петровского, Д. И. Фельдштейна. В работах данных ученых ответственность рассматривается как свойство личности, формирующееся в деятельности, отражающее социальную типичность, и нравственную позицию человека; анализируется содержание данного понятия, выделяются его существенные признаки, закономерности развития ответственности в различные возрастные периоды.

Современные белорусские исследования ответственности в юности посвящены гендерному аспекту взаимосвязи между составляющими перфекционизма и уровнями ответственности (О. П. Нечепоренко, М. В. Разина), роли социальной ответственности в содержании и структуре обыденных представлений о личностной зрелости (Л. Л. Скворцова), развитию ответственности у студентов (С. М. Куницына), ментальным репрезентациям ответственности (С. А. Месникович), взаимосвязи субъектности и ответственности (Т. И. Юхновец), структурно-содержательным характеристикам ответственности личности, склонной к переживанию иррационального чувства вины (О. Н. Ребковец, Т. Е. Яценко).

Основная часть. Ответственность рассматривается в различных психологических подходах, как противовес защитным механизмам психики (психоанализ), основа саморегуляции (бихевиоризм), ответственность за осуществление личностного смысла и реализацию ценностей как основа свободы (гуманистическая психология), личностная характеристика человека, выполняющую мотивационно-регулятивную функцию в организации поведения (субъектно-деятельностный подход), внутреннюю ответственность человека за все происходящее в сфере его влечений, ценностей, выборов и конкретных поступков (ответственность как нравственная категория), склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия (социально-психологическое направление).

Для выявления структурно-содержательных характеристик ответственности юношей, обучающихся в учреждениях среднего специального образования было проведено исследование среди обучающихся в учреждении образования «Слонимский государственный медицинский колледж». Выборку составили 52 юноши в возрасте 18—20 лет, учащиеся колледжа по специальностям «Лечебное дело» и «Сестринское дело».

Для определения уровня ответственности мы использовали следующие методики:

— «Диагностика ответственности» М. А. Осташевой. В предлагаемой методике три шкалы: дисциплинарная ответственность; ответственность за себя в общем деле; ответственность за другого в общем деле. По мнению М. А. Осташевой, в названных показателях проявляется динамика созревания ответственности от низшего уровня дисциплинарной до высшего — социальной ответственности, которую она интерпретирует как ответственность за другого человека.

– «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности» (ОДЛСКО) И. А. Кочарян. Позволяет выявить один из пяти типологических вариантов ответственности, имеющих специфические функциональные особенности: «принципиальность», «самоутверждение», «нормативность», «этичность» и «самопожертвование» а так же диагностировать уровень его выраженности у тестируемого.

Для большинства юношей и девушек, обучающихся в медицинском колледже, характерны:

– средний уровень «Дисциплинарной ответственности» (64 %). Это говорит о присущей большинству респондентов установке на нормы и правила, склонность проявлять ответственность при наличии внешнего контроля;

– средний уровень «Ответственности за себя» (53 %). Это свидетельствует о свойственной большинству испытуемых способности к самостоятельному выполнению поручений на хорошем уровне даже при отсутствии внешнего контроля.

– низкий (48 %) и средний (39 %) «Ответственности за другого». Это говорит о низкой готовности или о её отсутствии у большинства испытуемых к ответственности за действия своего коллектива. Ответственность за других приравнивается к социальной ответственности, которая в свою очередь является признаком зрелой личности и высшей ступенью развития ответственности. Можно предположить, что данный тип ответственности находится у испытуемых в процессе становления.

Были выявлены статистически значимые различия в уровне развития ответственности за другого ($U = 128,4$; $p < 0,05$) — девушки чаще ощущают личную сопричастность к жизни коллектива. Они готовы взять на себя ответственность за действия группы, способны критически их оценить. Юноши данные качества проявляют в меньшей степени.

Наиболее часто встречающимся типом ответственности в юношеском возрасте является «Самопожертвующий» тип, он выявлен у 42 % опрошенных. Юноши и девушки с доминирующим данным типом ответственности стремятся доказать свою надежность и не хотят, чтобы их контролировали, они становятся очень исполнительным и взваливают на себя массу работы. Склонны втягиваться в ситуации, в которых они должны кем-то заниматься, кого-то опекать, кому-то помогать. Например, контролировать внешность, одежду, опрятность окружающих, выступать посредником между двумя лицами, исполняя роль буфера в ссорах. При этом они не осознают, что, делая все для других, заставляют их чувствовать, что без них им не обойтись. Амбиции «самопожертвующего» реализуются в достижениях других — супруга, детей, начальника на работе, друзей и т.д. При этом свою роль в подобных успехах считают скромной и мало значимой.

Следующим по убыванию типом ответственности является «Этичный» (26 % испытуемых). Юноши и девушки, обладающие высоким уровнем выраженности «Этичности» как формы ответственности являются высоко моральными. К выполнению любой деятельности они подходят ответственно. Осознают значимость своих поступков не только для себя, но и для других людей. Проявляют ответственность не в ущерб своим интересам, а потому, что для них искренне хочется это делать. Личная деятельность контролируется только их желаниями, соответствующими их представлениям об этике и морали.

«Принципиальный» тип ответственности диагностирован у 14 % респондентов. Такие юноши и девушки считают, что большинство важных событий в жизни были результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Такие личности как бы сами для себя являются законом. Личности, несущие в себе подобный тип ответственности, ответственные, потому что так нужно, правильно по их собственным принципам. При этом они становятся как бы заложниками собственных убеждений, так как их принципы нередко могут расходиться с моральными нормами и логикой здравого смысла. Юноши и девушки с данным типом ответственности педантичны, принципиальны, склонны к накоплению негативных эмоций с последующей разрядкой в виде приступов ярости. Склонны к правдоискательству. Нечувствительны к мнению о себе, спонтанны в проявлении чувств. Склонность к самопожертвованию у принципиальной личности может проявляться в стоическом образе жизни, такой человек отрекается от реализации своих потребностей, живет идеей, объясняя это заботой о детях, родителях, человечестве в целом и т. д.

«Нормативный» тип ответственности был выявлен у 13 % от общего числа опрошенных. Юноши и девушки с данным типом ответственности тревожны, склонны к самоанализу, пессимистичны. Для них характерно стремление к поддержке установленных понятий, норм, порядков, принципов, традиций, сомнение в новых идеях, отрицание необходимости перемен. «Нормативные» личности по жизни склонны занимать пассивно-страдательную позицию, нуждаются во внимании. Подобное стремление может выражаться, прежде всего, в завоевании общественного положения или должности, открывающих доступ к широкой аудитории.

Наименее редко встречающимся является «Самоутверждающийся» тип ответственности (5 %). Такие юноши и девушки, как и «принципиальные» считают, что большинство важных событий в жизни было результатом их собственных действий. Данные испытуемые стремятся уйти от конфронтации с окружением, избегают избыточной ответственности и принятия сложных решений. Они не любят проявлять инициативу, брать на себя ответственность, однако, порой, вынуждены взваливать на себя ответственность, выполнять обязательства, т. к. этот путь освободит от чувства вины и неприязни. Респонденты с подобным типом ответственности не свободны, так как корнем их поведения является потребность быть принятыми родителями, начальством, а впоследствии они ищут признания и окружающими. Они ответственные для других, а не перед собой. Слабый самоконтроль и внутренняя напряженность подобных личностей приводят к тому, что их ответственность может сопровождаться недисциплинированностью, несоблюдением правил и порядков.

Статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни позволил выявить статистически значимые различия ответственности у девушек и юношей по следующим типам ответственности: «Самопожертвующий» ($U = 78,5$; $p < 0,05$), «Принципиальный» ($U = -234,3$; $p < 0,05$) и «Самоутверждающийся» ($U = -130,2$; $p < 0,05$). Это говорит о том, что для девушек более характерно стремление доказать свою надежность, они исполнительные, берут на себя массу работы, склонны кого-то опекать, кому-то помогать. Например, контролировать внешность, одежду, опрятность окружающих, выступать посредником между двумя лицами, исполняя роль буфера в ссорах. Для юношей характерно считать, что большинство важных событий в жизни были результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Кроме того для юношей свойственно быть ответственным для других, а не перед собой. Слабый самоконтроль и внутренняя напряженность у них часто приводят к тому, что их ответственность может сопровождаться недисциплинированностью, несоблюдением правил и порядков.

Заключение. Таким образом, для большинства юношей и девушек характерен средний уровень развития дисциплинарной ответственности и ответственности за себя и низкий уровень ответственности за другого, самопожертвующий тип ответственности. Для девушек характерен более высокий уровень «Ответственности за другого» и «Самопожертвующий» тип ответственности, для юношей — «Принципиальный» и «Самоутверждающийся».

УДК 159.9

А. А. Довгер, Т. Е. Яценко

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

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Введение. Актуальность проблемы развития эмоциональной культуры личности, с одной стороны, связана с тем, что к человеку предъявляется все больше требований в профессиональной среде и в сфере межличностных отношений. С другой стороны, современный человек подвергается информационному давлению, сталкивается с манипулятивными воздействиями. Это приводит к появлению у человека эмоционального напряжения и стресса, дезадаптации. Установлению гармоничного соотношения между когнитивными и эмоциональными процессами, предупреждению деструктивного поведения, приносящего эмоциональный и физический вред другому человеку, а также решению проблемы эмоциональных и психосоматических расстройств, способствует развитие эмоционального интеллекта. Особенно существенное значение имеет развитие эмоционального интеллекта и ответственности у будущих медицинских работников, поскольку ключевым требованием к медицинскому работнику считается развитие у него гуманного отношения к больному, эмпатичность, сочетающаяся с рефлексивностью, позволяющая прочувствовать симптоматику заболеваний больного, посмотреть на ситуацию болезни с позиции пациента, и высокий уровень ответственности за свои действия. В противном случае наблюдается механическое отношение к работе, объектный подход к пациенту, постановка пациента в полностью зависимую позицию от врача, лишение пациента субъектности и, как следствие, уклонение пациента от ответственности за свое здоровье, нарастание психологических барьеров в профессиональном взаимодействии с врачом.

Проблема эмоционального интеллекта активно исследуется зарубежными учёными: Д. Гоулман описал историю развития концепции эмоционального интеллекта, а также создал собственную модель эмоционального интеллекта [1], Дж. Мейер, П. Сэловей и Д. Карузо совместно осуществили создание модели эмоционального интеллекта (модель способностей) [2], П. Лопес провел ряд исследований, для изучения влияния способности управлять эмоциями на взаимодействие с другими людьми [3], Р. Стернберг изучал эмоциональный интеллект в рамках своей теории практического интеллекта [4].

В российской психологической науке понятие эмоционального интеллекта было впервые использовано Г. Г. Гарсковой [5]. В настоящее время на постсоветском пространстве изучением эмоционального интеллекта занимаются: Д. В. Люсин (создал авторскую модель эмоционального интеллекта, который рассматривается им как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими) [6], Г. В. Юсупова (изучала эмоциональный интеллект как эмоциональную компетентность) [7], А. С. Петровская (изучала эмоциональный интеллект как детерминанту результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности) [8]. В белорусской психологии известны исследования, проведённые Т. П. Березовской, которая доказала возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения [9], А. П. Лобановым и Е. А. Лобановым исследования посвящены соотношению эмоционального интеллекта и ведущей репрезентативной системы у студентов [10].

Основная часть. База проведения исследования — Слонимский государственный медицинский колледж». Выборку составили 103 испытуемых (51 девушка и 52 юноши) в возрасте 18—20 лет, учащиеся

колледжа по специальностям «Лечебное дело» и «Сестринское дело». Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта юношей и девушек мы использовали следующие методики: «Опросник эмоционального интеллекта» (ЭМИн) Д. В. Люсина, «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла.

Для большинства юношей и девушек, обучающихся в медицинском колледже, характерны:

- средний уровень межличностного эмоционального интеллекта (46 %), то есть средний уровень развития способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими;

- низкий (40 %) и средний (42 %) уровень внутриличностного эмоционального интеллекта. То есть среди учащихся медицинского колледжа в равной степени представлены те, кто обладают низким и средним уровнем развития способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими;

- низкий (37 %) и средний (39 %) уровень понимания эмоций своих и чужих. При этом чужие эмоции юноши и девушки понимают лучше, чем свои эмоции. Установлено, что у них преобладает средний уровень понимания чужих эмоций (46 %). В то время как среди учащихся преобладают те, кто на низком уровне понимает свои эмоции (47 %). То есть у них лучше развита способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей, чем способность осознавать свои эмоции (их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию);

- средний уровень (55 %) способности управлять эмоциями своими и чужими. У учащихся медицинского колледжа получается лучше управлять чужими эмоциями, чем своими собственными. Так для большинства юношей и девушек свойственен низкий уровень способности управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные (50 %), а также средний (43 %) уровень способности вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, возможно, склонности к манипулированию людьми;

- низкий (42 %) и средний (43 %) уровень способности контролировать внешние проявления своих эмоций – контроля экспрессии;

- низкий (35 %) и средний (47 %) уровень эмоционального интеллекта.

Для выявления различий уровневых и структурно-содержательных характеристик эмоционального интеллекта между двумя группами респондентов (девушки и юноши) был использован U-критерий Манна-Уитни. Были выявлены статистически значимые различия уровня развития межличностного эмоционального интеллекта ($U = 128,5$; $p < 0,05$), способности к пониманию эмоций ($U = 134,6$; $p < 0,05$), способности к управлению чужими эмоциями ($U = 115,2$; $p < 0,05$). Данные составляющие эмоционального интеллекта лучше развиты у девушек. Также обнаружены статистически значимые различия в уровне развития внутриличностного эмоционального интеллекта ($U = -125,4$; $p < 0,05$), способности управлять своими эмоциями ($U = -142,6$; $p < 0,05$) и контролировать экспрессию ($U = -114,6$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что юношам лучше удается распознавать свои эмоции, управлять ими и контролировать внешние проявления собственных эмоций, чем девушкам.

Для большинства юношей и девушек, обучающихся в медицинском колледже, характерны:

- Средний (53 %) уровень, по показателю «Эмоциональная осведомленность» это свидетельствует, что испытуемые достаточно понимают и осознают собственные эмоции.

- Средний (42 %) и высокий (38 %) уровни по показателю «Управление своими эмоциями». Средний уровень свидетельствует, что испытуемые хорошо справляются со своими порывами и мучительными эмоциями, испытуемые с высоким уровнем эмоционально отходчивые, эмоционально гибкие, иными словами, произвольное владение собственными эмоциями.

- Средний (47 %) и низкий (33 %) уровень по показателю «Самомотивация». Испытуемые со средним уровнем хорошо ориентированы на результат, испытывая при этом сильное стремление достигать целей и соответствовать критериям. Испытуемые с низким уровнем не стремятся к совершенствованию, не ставят перед собой задачи, цели.

- Средний (56 %) уровень по показателю «Эмпатия». Это свидетельствует, что испытуемые внимательны к внешним эмоциональным сигналам и хорошо умеют слушать

- Средний (39 %) и низкий (37 %) уровень по показателю «Распознавание эмоций других людей». Испытуемые со средним уровнем хорошо умеют слушать без предубеждения и передавать убедительно информацию. Испытуемые с низким уровнем не умеют владеть эффективной тактикой убеждения.

- Средний (48 %) и высокий (28 %) уровень «Интегративного показателя эмоционального интеллекта» Респонденты со средним уровнем в большей степени осознают и понимают собственные эмоции и обращают внимание на поведение других. Не знают, как нужно сопереживать и поддерживать людей с разными эмоциональными проявлениями. Испытуемые с высоким уровнем легко распознают как свои эмоции, так и эмоции других людей. Они хорошо осведомлены о своем внутреннем состоянии, управляют своим поведением и влияют на поведение других.

Таким образом, можно говорить о том, что, юноши и девушки, принимавшие участие в тестировании в большей степени осознают и понимают собственные эмоции и обращают внимание на поведение других, так как преобладает средний уровень эмоционального интеллекта.

Статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни позволил выявить статистически значимые различия уровня развития эмоционального интеллекта у девушек и юношей по показателям «эмпатия»

тия» ($U = 178,2$; $p < 0,05$), «распознавание эмоций других людей» ($U = 113,4$; $p < 0,05$) и «управление своими эмоциями» ($U = -145,7$; $p < 0,05$), а также интегративного показателя эмоционального интеллекта ($U = 153,1$; $p < 0,05$). У девушек лучше развита эмпатия, способность распознавать эмоции других и в целом эмоциональный интеллект, в то время как у юношей лучше развит самоконтроль, им лучше удастся управлять своими эмоциями.

Заключение. Таким образом, у большинства юношей и девушек продиагностирован средний и низкий уровень эмоционального интеллекта почти по всем его видам и компонентам. Они в низкой степени понимают свои эмоции и умеют управлять ими. Большинство юношей и девушек на среднем уровне разбираются в эмоциях других людей и могут управлять ими, в средней степени способны контролировать выражение своих эмоций. Достаточно много юношей и девушек, которые испытывают трудности в распознавании, и управлении эмоциями, как своими, так и других людей. У девушек лучше развит межличностный эмоциональный интеллект, способность понимать и управлять эмоциями окружающих. Юношам лучше удастся распознавать и контролировать свои эмоции.

Для большинства учащихся медицинского колледжа характерен средний уровень эмоционального интеллекта. Они на среднем уровне понимают свои эмоции, а также эмоциональные сигналы окружающих. Немного лучше им удастся управлять своими эмоциями, хуже — распознавать эмоции других и мотивировать себя на достижение целей. У девушек лучше развита эмпатия, способность распознавать эмоции других и в целом эмоциональный интеллект, в то время как у юношей лучше развит самоконтроль, им лучше удастся управлять своими эмоциями.

Список цитируемых источников

1. Гюлман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гюлман; пер. с англ. А. П. Исаевой. — М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. — 478 с.
2. Mayer, G. D. Models of Emotional Intelligence / G. D. Mayer, H. Salovey, D. Caruso // R.G. Stemberg: Handbook of Human intelligence. — New York: Cambridge, 2000. — P. 396-420.
3. Côté, S. Emotional intelligence and leadership emergence in small groups / S. Côté, P. N. Lopes, P. Salovey, P., C. T. H. Miners // The Leadership Quarterly. — 2010. — № 21(3). — P. 496—508.
4. Штернберг, Р. Отточите свой интеллект / Р. Штернберг. — Минск: Попурри, 2000. — 544 с.
5. Гарскова, Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч.- практ. конф.; редкол.: А. А. Крылов. — СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. — С. 25—26.
6. Люсин, Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д. В. Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. — М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
7. Юсупова, Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Г. В. Юсупова. — Казань, 2006. — 165 с.
8. Петровская, А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результивных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / А. С. Петровская. — Ярославль, 2007. — 25 с.
9. Березовская, Т. П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т. П. Березовская // Когнитивная психология / ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчикова. — Мн.: БГПУ, 2006. — С. 16—20.
10. Лобанов, А. П. Соотношение эмоционального интеллекта и ведущей репрезентативной системы у студентов / А. П. Лобанов, Е. А. Лобанов // Когнитивная психология: сб. ст.; под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. — Минск: БГПУ, 2006. — С. 7—11.

УДК 159.9

П. Ю. Ершова, Е. Б. Микелевич

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬЕ И В СЕМЬЕ С ОДНИМ РЕБЁНКОМ

Введение. Учитывая специфику средовых факторов в многодетной семье, исследователи установили, что некоторые личностные и поведенческие характеристики детей зависят от типа семьи, т.е. существуют различия по определенным свойствам личности между единственными детьми и детьми малого и большого sibства. Размер семьи и очередность рождения определяют своеобразно типичные черты личности ребенка: дети из разных по размеру семей и с разной sibлинговой позицией отличаются друг от друга по своим личностным качествам. Проблема личности детей в многодетной семье обсуждается в основном в зарубежных исследованиях и менее изучена в русскоязычной психологии, чем определяется актуальность данного исследования.

Основная часть. Формирование личности ребенка в семье — двухсторонний процесс, в котором родители, воспитывая своих детей, и сами воспитываются. Дети выбирают свой путь в потоке воспитательных воздействий, другими словами, с помощью родителей воспитывают себя [1, с.11].

Семья для всех ее членов является определенным жизненным пространством, в котором протекает большая часть жизни каждого из них. Это не просто маленькая группа людей, но такая, в которой каждый стремится удовлетворить свои потребности, реализовать, развивать себя и в то же время находиться в теснейшей

связи со всеми членами семьи. Для этой экологической системы характерно то, что несогласованность психологических потребностей и взаимоисключаемость способов их удовлетворения ведут к распаду семьи или процветанию одного из ее членов за счет другого (до определенного времени, конечно) [1, с. 62.].

Для душевного состояния детей чрезвычайно важно, чувствуют ли они, что их любят в семье, значимы ли они для родителей, как они сами относятся к родителям. Осмысление себя в семье хотя и не полностью осознается ребенком, но оно определяет его реакции на происходящее и, более того, представляет собой фундамент для существующих и будущих отношений с людьми. Это своеобразные сценарии, на основе которых ребенок предвосхищает, как окружающие будут поступать с ним, интерпретирует, что чувствуют другие люди по отношению к нему [1, с. 95].

Цель исследования: изучить детско-родительские отношения в многодетной семье и семье с одним ребёнком. Для достижения цели исследования был проведён опрос на тему «Подростки о родителях». Опросник представляет собой сделанную в НИПНИ им. Бехтерева русскоязычную адаптацию методики чехословацких авторов **ADOR** (Adolescent o Rodičoch), которая, в свою очередь, является переработанной модификацией методики CRPBI (Child's Report of Parental Behavior Inventory), разработанной Эрлом Шафером в 1965 году. В опросе приняли участие 76 человек, из которых 19 % дети из однодетной семьи, 58 % дети из семьи с двумя детьми, 17 % детей из семей с тремя детьми, 5 % детей из семей с четырьмя детьми в возрасте 17 и 18 лет (рисунок 1).

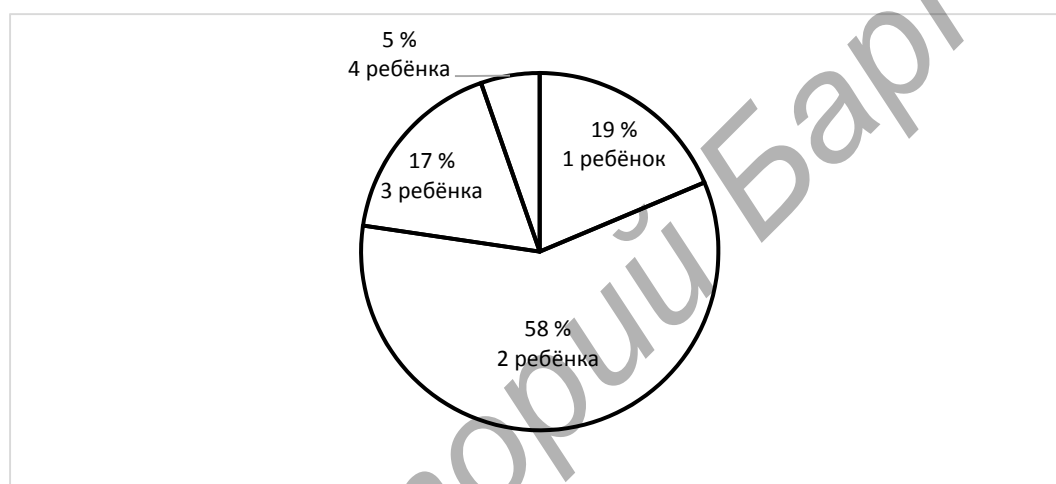


Рисунок 1 — Состав респондентов по типу семьи

Опрос включал в себя 60 вопросов, ответив на которые мы получили результаты в форме шкал с баллом от 1 до 5: шкала позитивного интереса, шкала директивности, шкала враждебности, шкала автономности, шкала непоследовательности, фактор близости, фактор критики (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты опроса «Подростки о родителях»

Название шкалы	Количество детей			
	1	2	3	4
Шкала позитивного Интереса	3,71	3,98	4,07	4,50
Шкала директивности	2,57	2,16	2,14	2,25
Шкала враждебности	2,36	1,91	1,64	1,50
Шкала автономности	3,71	3,69	4,21	4,25
Шкала последовательности	3,00	3,13	3,14	2,75
Фактор близости	3,50	4,24	4,29	4,25
Фактор критики	2,64	2,22	2,00	2,50

Исходя из таблицы можно сделать вывод, что шкала позитивного интереса и автономности в семьях с большим количеством детей гораздо выше, чем в семьях с одним ребёнком. После рождения второго ребёнка родители меньше создают атмосферу эмоционального напряжения, неуверенности. Родители не так его опекают, суеются вокруг его самочувствия, правильности развития, нормальности и т. д. Дети в многодетной семье будут более уравновешенными, к тому же оказываются в более спокойной, стабильной

атмосфере семьи. Можно сказать, что дети в многодетной семье имеют лучшую стартовую площадку для развития, чем первенец (единственный ребёнок). Положительное отношение к дочери со стороны матери, основанное на психологическом принятии, описывается подростками-девочками как отношение к маленькому ребёнку, который постоянно требует внимания, заботы, помощи, который сам по себе мало что может. Автономность матерей исключает какую-либо зависимость от ребёнка, его состояния, требований. Отрицаются также какие-либо формы заботы и опеки. Такие матери оцениваются подростками как снисходительные, не требовательные. Они практически не поощряют детей, относительно редко и вяло делают замечания, не обращают внимания на воспитание [1].

Что касается шкалы директивности и враждебности, здесь всё наоборот, показатель выше в семье с одним ребёнком. Шкала директивности составила 2,57 и шкала враждебности 2,36. Развиваясь в атмосфере чрезмерной опеки, единственные дети не только теряют уверенность, но и привыкают воспринимать служение, помощь родителей как само собой разумеющееся, требуют ее, когда надо и не надо. Ребенок начинает чувствовать силу в своей слабости, злоупотребляет вниманием и заботой окружающих. Так родители зачастую просто попадают в сети маленького деспота: ему во всем необходима помощь, ему ни в чем нельзя отказать. Учитывая это, мать стремится любым способом исключить неправильное поведение подростка, чтобы «не ударить в грязь лицом». Простые же формы проявления отзывчивости, проявления симпатии, вызывающие положительные эмоциональные отношения, отрицательно коррелируют с директивной формой взаимодействия матери и подростка. Враждебность матерей их дочерьми-подростками описывается как подозрительное отношение к семейной среде и дистанция по отношению к ее членам (в частности, к детям). Подозрительное поведение и отказ от социальных норм приводят их, как правило, к отгороженности и возвышению себя над остальными [2].

Фактор близости выше в многодетных семьях и составил 4,25, хотя со стороны может показаться, что родители единственного ребенка имеют больше возможностей развить его способности, быть внимательными к его внутреннему миру, его переживаниям, но это противоречит полученным данным. Единственные дети склонны считать себя уникальными, ценными, ставить себя выше других они попадают в ситуацию сравнения с другими которая часто раскрывает их завышенное самомнение, они изо всех сил борются за то, чтобы поддерживать фиктивный образ себя. Этот фиктивный образ чаще для родителей, которые хотят видеть высокие результаты. Вот из этого образа выходит неискренность детей с родителями.

Фактор критики выше в семье с одним ребёнком и составляет 2,64. Будучи ближе к ребёнку, родители больше влияют на развитие его личности, чем в других семьях. Но и так как это единственный ребёнок родители и ждут от него больших результатов.

Главное в развитии единственного ребенка заключается в том, что он длительное время близко общается лишь со взрослыми. Не имея возможности сравнивать себя в семейной обстановке с братьями и сестрами подобного возраста, а видя перед собой недостижимых, все умеющих и могущих взрослых, ребенок остро ощущает свою слабость, несовершенство. Так, опосредованно, самой ситуацией развития ребенок приходит в замешательство и в итоге может потерять веру в свои силы.

Заключение. Родителям многодетных семей свойственны такие психологические отличия как стремление к определенному родительскому статусу, психологическая устойчивость к стрессам, высокий уровень сплоченности, невысокий уровень воспитательных качеств. Жизненные ценности многодетных родителей связаны с проявлением самоутверждения в роли отца и матери, потребностью в интимных отношениях и высокой значимости стабильности, а также общении и материальной обеспеченности.

В малодетных семьях дети более уверены в себе, тогда как в многодетных дети более заботливы, лучше воспитаны и более ответственны, менее зависимы и менее властны. Маленькие семьи создают худшие условия для воспитания у детей независимости и способности к оказанию помощи. Развитие в многодетных семьях более гармонично, потому что родители меньше вмешиваются во взаимоотношения детей, а младшим помогают их старшие братья и сестры.

Список цитируемых источников

1. Хоментausкас, Г. Т. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментausкас. — Москва : Педагогика, 1989. — 154 с.
2. Матейчик, З. Опросник Подростки о родителях (ПОР) [Электронный ресурс] / З. Матейчик, П. Ржичан. — Режим доступа: psytests.org/parent/adorM.html. — Дата доступа: 17.04.2023.

УДК 159.9

Н. Р. Зияева, Т. Е. Яценко

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

СТИЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ: ПОНЯТИЕ И ТИПОЛОГИЯ

Введение. Изучение родительского (материнского и отцовского) отношения в психологической науке науки полноценно началось только в XX веке. До этого контекст влияния стиля родительского отношения не

рассматривался отдельно от общей системы воспитания ребенка. На сегодняшний день существует большое количество исследований на тему детско-родительских отношений, однако существует недостаток в систематизации научного знания по проблеме сущности и типологии стилей родительского отношения.

В большом психологическом словаре отмечается, что стиль — это «совокупность идейно-этических норм и характерных черт деятельности, поведения, методы работы, образ жизни; совокупность признаков, черт, особенностей, присущих чему-либо» [1, с. 245].

В психологическом словаре под стилем понимается характеристика личности, описывающая любой метод или манеру поведения, которые можно наблюдать в экспериментальных исследованиях или в реальной жизни.

А. Адлер впервые ввел термин «стиль» и понимал под ним «совокупность защитных стратегий и компенсаторных приемов, присущих субъекту в ответ на воздействие ближайшего социального окружения». Он определил методологическую основу стиля, в основе которой лежат следующие основные положения:

- «стиль проявление целостной индивидуальности»;
- «стиль связан с системой ценностей личности»;
- «он выполняет компенсаторную функцию, помогая индивидуальности наиболее эффективно приспособиться к требованиям среды» [2].

Стиль родительского отношения является своего рода реализацией личности, своеобразной характеристикой личности родителя [3].

Выдающийся психолог XX в. Л. С. Выготский подчеркивал, что семья является для ребенка самой первой и самой важной социальной средой, в которой создаются условия для перестройки наследственного опыта в ходе семейных взаимоотношений [4]. В своих работах Л. С. Выготский, а позднее А. В. Запорожец показали значение авторитета взрослого (родителя) для развития психоэмоциональной и нравственной сферы личности детей. Характер взаимоотношений ребенка с окружающими, его поведение, аффективные реакции на успехи и неудачи задают ему эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям и событиям, служат образцом для подражания [5].

Основная часть. В 60-е годы прошлого века в своих работах Д. Баумринд доказала связь между стилем родительского поведения, определяемого по критериям принятие-отвержение и контроль, и особенностями развития ребенка. В работе были представлены различия детей, родители которых различались по стилю воспитания, по следующим параметрам: враждебный / доброжелательный, оказывающий сопротивление / сотрудничающий; властный / послушный; доминирующий / покорный; целеустремленный / бесцельный; ориентированный на достижения / не ориентированный на достижения; независимый-внушаемый. Все это устремило исследователей и практиков выявить такой тип воспитания и родительского поведения, который обеспечил бы формирование позитивных личностных характеристик ребенка — «гармоничный» тип воспитания [6].

Так же Д. Баумринд выделяет три стиля родительского отношения, отличных по системе контроля и эмоциональной наполненности, и соответствия этим стилям характеристики детей:

1. Авторитетные родители — инициативные, общительные, добрые дети. Высокий уровень родительского контроля, поощрение растущей автономии детей.
2. Авторитарные родители — раздражительные, склонные к конфликтам дети. Родители мало общаются с детьми, устанавливают жесткие требования, а дети замкнуты, боязливы и угрюмы.
3. Снисходительные родители — импульсивные и агрессивные дети. Низкий уровень контроля и теплые отношения: родитель слабо регламентирует поведение ребенка. Дети нетребовательны к себе [6].

В свою очередь Л. Г. Саговецкая выделяет 6 типов отношений родителей к детям [7]:

1. Чрезвычайно пристальное отношение, уверенность, что дети — главное в жизни.
2. Безразличное отношение к ребенку, к его запросам и интересам.
3. Эгоистическое отношение, когда родители считают ребенка основной рабочей силой семьи.
4. Отношение к ребенку как объекту воспитания без учета особенностей его личности.
5. Отношение ребенка как помехе в карьере и личных делах.
6. Уважение к ребенку в сочетании с возложением на него определенных обязанностей.

Согласно Е. О. Смирновой и М. В. Соколовой, родительское отношение, как правило, описывается посредством сочетания двух переменных: любовь и контроль. Конфликтность родительского отношения, по мнению ученых, состоит, в высокой степени выраженности обеих составляющих. Ученые дифференцируют родительское отношение на 2 типа: с выраженным личностным началом («безоценочное отношение к ребенку, гибкость и лабильность родительской позиции, сопереживание ребенку и ориентация на его психологический комфорт, открытость родителя по отношению к специфической детской субкультуре») и выраженным предметным началом («определенные требования к ребенку и ожидания родителя относительно того, каким ребенок должен быть, внешняя оценочная позиция родителя по отношению к ребенку, ориентация на «должное», на среднестатистическую норму в развитии исследуемых качеств ребенка, достаточно жесткая позиция родителя, направленная на воспитание ценных с точки зрения родителя качеств ребенка») [8].

В. И. Гарбузов, отмечая решающую роль воспитательных воздействий в формировании характера ребенка, говорит о трех основных типах «неправильного» воспитания: по типу А (неприятие, эмоциональное отвержение) — неприятие индивидуальных особенностей ребенка, сочетающееся с жестким контролем, с императивным навязыванием ему единственно правильного типа поведения; по типу В (гиперсоциализиру-

ющее) — выражается в тревожномнительной концепции родителей о состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе, ожидании успехов; по типу С (эгоцентрическое) — культивирование внимания на одном ребенке, являющемся «кумиром семьи», иногда в ущерб другим детям [9]

Заключение. Таким образом, стиль родительского отношения — это интегративная характеристика воспитательной системы, характеристика родительско-ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения к ребенку, уровня родительской компетентности. Гармоничный стиль родительского отношения к ребенку подразумевает непротиворечивые, партнерские, согласованные взаимоотношения обеих сторон, проявляющиеся в доверии, взаимопонимании, заинтересованности друг другом, наличии взаимных теплых родственных чувств и возможности осуществления совместной деятельности. Дисгармоничный стиль отношения характеризуется противоречиями, несогласованностью и отсутствием взаимопонимания между родителями и ребенком. Он может проявляться в отсутствии эмоциональной связи, недостатке доверия, несоответствии между потребностями ребенка и родительскими действиями. Стили родительского отношения классифицируют по таким критериям, как уровень контроля, эмоциональная доступность, вовлеченность родителей и поддержка самостоятельности ребенка.

Список цитируемых источников

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2004. — 672 с.
2. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. — СПб. : Питер, 2023. — 256 с.
3. Артемьева, Т. В. Ранняя диагностика психического развития детей : учеб. пособие. / Т. В. Артемьева. — Казань : изд-во Казан. ун-та, 2016. — 168 с.
4. Выготский, Л. С. Воспитание детей. / Л. С. Выготский. — М.: Логос, 2010. — 356 с.
5. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы / Ю. П. Азаров. — М. : Аргументы и факты, 2013. — 300 с.
6. Baumrind, D. The influence of parenting style on adolescents competence and substance use / D. Baumrind // Journal of Early Adolescence. — 1991. — Vol. 11(1). — С. 56-95
7. Овчарова, Р. В. Тренинг формирования осознанного родительства: метод. пособие / Р. В. Овчарова. — М. : Сфера, 2008. — 256 с.
8. Смирнова, Е. О. Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамики в онтогенезе ребенка / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 4. — С. 83—91.
9. Гарбузов, В. И. Неврозы у детей и их лечение / В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, Д. Н. Исаев. — Л. : Медицина, 1977. — 272 с.

УДК 159.9

Н. Р. Зияева, Т. Е. Яценко

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

ЧУВСТВО ВИНЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение. В энциклопедическом словаре по психологии и педагогике отмечается, что чувство вины представляет собой «эмоциональное состояние, при котором человек осознает, что он совершил что-либо отрицательное и переживает это, сожалея, упрекая себя в поступке. Может сочетаться со стыдом, страхом быть наказанным за содеянное, чувством бессилия исправить случившееся» [1].

Современные исследования отражают повышение интереса психологии к феномену чувства вины и его влиянию на жизнь человека. Изучается взаимосвязь чувства вины с удовлетворенностью телом (Н. А. Барышева, Л. Н. Ожигова), с ответственностью в юности (О. Н. Ребковец), с аккультурационным стрессом (А. А. Метелкин), с межличностной зависимостью и благополучием в межличностных отношениях (П. И. Каменский) и др.

Основная часть. Чувство вины мы рассматриваем, начиная с работ З. Фрейда (1915, 1929). Чтобы объяснить чувство вины З. Фрейд говорит о тревоге моральной, социальной, тревоге отчуждения, страхе кастрации. Согласно З. Фрейду, чувство вины возникает только при появлении инстанции Сверх-Я на фаллической стадии. Ученый полагает, что чувство вины человека может предшествовать его проступкам. Оно не возникает из совершенного проступка, а напротив сам поступок совершается вследствие переживания этой эмоции [2, с. 10].

В трудах позднего периода, З. Фрейд развил свои представления о чувстве вины. Он рассматривал вину как нравственную разновидность тревоги, как «тревогу совести». В книге «Недовольство культурой» З. Фрейд назвал сознанием вины то напряжение, которое возникает в психике человека между Сверх-Я и Я. В качестве двух источников чувства вины им рассматриваются страх перед авторитетом и позднейший страх перед Сверх-Я (требованиями совести). Страх перед авторитетом заставляет человека отказываться от удовлетворения своих влечений, в результате чего у него не остается чувства вины. Отказ от влечений, обусловленных страхом перед Сверх-Я, не устраняет чувства вины, т.к. от совести невозможно скрыть запретные желания [3, с.293]. Этой же точки зрения придерживается и другой психоаналитик — Г. Мандлер (1975), который утверждает, что тревога и вина — это разные названия одного и того же явления. Автор считает, что вина — это тревога касательно действительной или иллюзорной ошибки. Переживание этой

разновидности тревоги запускает особый защитный механизм, с помощью которого человек пытается загладить или нейтрализовать ущерб, нанесенный его ошибочными действиями [4, с. 52].

Изучая труды представителей неопрейдистской школы, хочется выделить Э. Фромма, который рассматривал чувство вины в контексте совести. Э. Фромм ввел понятие «авторитарной совести». Авторитарная совесть — это голос интернализованного внешнего авторитета: родителей, государства или любого другого авторитета, являющегося таковым в данной культуре. И чувство вины, рассматривалось Э. Фроммом как порождение чувства страха перед этим внешним авторитетом [4].

В своей книге «Гуманистический психоанализ» Э. Фромм описывает возникновение чувства и переживания вины как следствия выражения собственной воли. Когда человек не то чтобы идет против авторитета, а даже просто поступает так, как сам по себе считает нужным. В детско-родительских отношениях чувство вины трактуется Э. Фроммом как основополагающее для развития неврозов как в подростковом, так и во взрослом возрасте. Э. Фромм отмечал, что даже здравая критика авторитета родителей влечет за собой переживание вины. Вина по Э. Фромму используется как инструмент подчинения ребенка воли родителя. Взросление же неразрывно связано с переживанием чувства вины [3].

В отличие от психоанализа, теории бихевиоризма обозначают условия, источники развития чувства вины. Д. Осьюбел отмечал, что в роли одной из самых существенных предпосылок развития совести и чувства вины можно рассматривать мощное желание родителей и всего общества в целом воспитать у подрастающего поколения чувство ответственности [5]. По мнению Б. Ф. Скиннера, чувство вины представляет собой страх, возникающий у индивида после совершения поступка, если ранее за аналогичный поступок он был подвергнут наказанию [5].

Чувство вины, согласно М. Хофману, наряду с эмпатией является моральной эмоцией «высшего порядка» [2, с. 4]. М. Хофман развивает положение о том, что чувство вины возникает на основе эмпатического переживания «я - причина страдания другого», причем это переживание может возникать в довольно раннем возрасте. Он дает следующее определение чувства вины: межличностное чувство вины, основанное на эмпатии, — это интенсивное, неприятное переживание отсутствия уважения к себе, возникающее в результате эмпатийного сопереживания субъекту, оказавшемуся в стрессовой ситуации, в сочетании с осознанием того, что причиной этой стрессовой ситуации является сам сопереживающий.

Е. П. Ильин пишет, что вину, как психологический термин, можно понимать, как «переживание недовольства собой, которое связано с обнаружением рассогласования между принятыми моральными нормами и собственным поведением» [6, с. 140]. Он также ссылается на труды О. С. Васильевой и Е. В. Коротковой, которые определяют вину как чувство, которое детерминировано потребностью на высшем уровне пирамиды потребностей. Они подчеркивают, что вина связана с периодом времени, который следует после негативной активности.

К. Муздыбаев в книге «Переживание вины и стыда» описывает вину как состояние человека, когда он нарушил какие-либо моральные стандарты, религиозные или юридические нормы, и как негативное чувство, которое связано с осознанием человеком своего проступка. При переживании вины суть неправильного действия или поступка кроется в нанесении ущерба, причинении зла кому-то, либо чему-то. Основные ассоциации, связанные с виной, — это совесть, сожаление, раскаяние и наказание [7, с. 12].

К. Муздыбаев выделяет три условия возникновения вины, без которых невозможно ее переживание: признание результатов после своих действий; осознание человеком, что тот поступок, который он совершил, запрещен; способность к самокритике [6, с. 140].

По мнению И. М. Белика, вина — состояние человека, обусловленное нарушением им долга, требований авторитета, обязанностей, накладываемых законом, соглашением (договоренностью) или самим собой. Психологическое понимание вины сводится к переживанию недовольства собой, связанного с обнаружением человеком рассогласования между собственным поведением и принятыми моральными нормами [7].

Дж. П. Тангней определяет вину как чувство самоотношения, которое возникает в результате негативной оценки человеком своего конкретного поведения и сопровождается напряжением, раскаянием и сожалением, а также мотивирует человека искупить или исправить содеянное [7, с. 8].

По мнению Е. В. Белинской, чувствуя вину, человек осознает себя как нарушившего свои личные нормы и принципы [7].

Заключение. Подводя итоги проведенного теоретического анализа, можно заключить, что главным моментом, объединяющим все точки зрения как зарубежных, так и российских психологов, является рассмотрение чувства вины в качестве социального образования. Если стыд считается ориентированным на внешнюю оценку социального окружения, то вина — ориентированной на внутреннюю самооценку.

Нами были рассмотрены феноменология чувства вины и ее понимание в различных подходах, а также механизмы ее формирования. Однако, не все так однозначно с этим феноменом. Некоторые ученые считают его позитивным и социально полезным, тем не менее, другие ученые считают его негативным чувством, связанным как самоуничижением.

Чувство вины, угрызение совести, раскаяние возникает в момент невыполнения какой-либо социальной, но уже интернализованной нормы. Чувство вины трактуется учеными как ощущение напряжения между требованиями «Сверх-Я» (совести) и достижениями «Я», как свободная воля, связанная с ответственностью (психоаналитический подход); как феномен, определяемый совестью (экзистенциальный подход); как ре-

зультат интерпретации своего и чужого поведения (когнитивный подход) и как различие с совестью (гуманистический подход). Чувство вины имеет положительное и негативное значение в жизни человека. Стыд рассматривается как социальная реакция, вина — как моральная тревожность, а совесть является моральным регулятором этих чувств.

Список цитируемых источников

1. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. — 2013. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/.
2. Дружиненко, Д. А. Особенности переживания чувства вины подростками : автореф. ... дис. д-ра псих. наук: 19.00.13 / Д. А. Дружиненко; Московский гос. ун-в. им. М. В. Ломоносова. — Москва, 2007. — 31 с.
3. Шевель, И. С. Определение чувства вины в классических зарубежных психологических школах / И. С. Шевель // *YoungScientist*. — 2021. — № 45(387). — С. 293—294.
4. Ильин, Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние / Е. П. Ильин — СПб. : Питер, 2017. — 175 с.
5. Кашанина, Т. В. Теория вины в праве : моногр. / Т. В. Кашанина. — М. : Проспект, 2016. — 160 с.
6. Ирина, К. К. Особенности переживания чувства вины как социальной эмоции у студентов / К. К. Ирина // *Гуманитарные и социальные науки*. — 2021. — № 6(89). — С. 139—145.
7. Опыт внедрения инноваций в социологическую практику и практику социальной работы : материалы междунар. студент. науч. - практ. конф. / Вина и стыд в системе самоконтроля личности ; редкол.: А. Г. Акопова. — Донецк : ДонАУиГ, 2019. — С. 9—17.

УДК 159.923.32

А. Г. Иценко, Д. А. Дудек

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

ПРОБЛЕМА ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ РЕЛИГИОЗНОСТИ

Введение. Проблема взаимосвязи религии / религиозности и эмпатии несомненно имеет, так как религия занимает одно из центральных мест в жизнь человека, влияя на его мировоззрение, поведение и, как следствие, на жизнь и функционирование социума. Рассматривая религию/религиозность в рамках своей адаптивной временной причинно-следственной сетевой модели, такие зарубежные исследователи, как Л. Менц, П. Рулофсма и Я. Треур считают, что пока нет четкого ответа и доказывающих данных, что вовлеченность в религиозную жизнь развивает эмпатию у людей, помогая осознавать религиозными личностями эмоции и желаний других людей, но при этом и нет эмпирически выверенных доказательств, что причиной низкого уровня эмпатии является религиозность людей, делая их враждебными и равнодушными к обществу. Вышеуказанные авторы прямо пишут, что «трудно дать окончательный ответ о том, каково влияние религии на человеческую эмпатию и не-эмпатию» [1]. Всё это делает исследуемую тему актуальной как для психологической науки, так и социокультурного пространства.

Основная часть. Эмпатия представляет собой двусторонний процесс отражения душевного состояния индивида и реакцию на объект, сопровождающийся выраженной эмоциональностью, рациональным мышлением и интуитивными способностями (опираясь на понятия эмпатии таких авторов как М. Дэвис и В. В. Бойко). Самыми авторитетными типологиями эмпатии являются М. Дэвиса (децентрация, сопереживание, эмпатическая забота, эмпатический дистресс) и В. В. Бойко (рациональный канал, эмоциональный канал, интуитивный канал, установки, которые способствуют эмпатии, проникающая способность, идентификация) [2]. Авторы опирались на известные концепции «индивидуальной религиозности» (Ю. В. Щербатых, И. Ф. Мягков, М. С. Кравцова) и «религиозных ориентаций» (Г. Олпорт, Дж. Росс), исходя из которых религиозность понималась, как индивидуальная степень отношения личности к религии и приверженность к ней, а также специфический вектор духовной направленности, в центре которого лежит вера в трансцендентный Абсолют. Подход к изучению религиозности российского психолога Ю. В. Щербатых с коллегами (учитывались такие стороны религии, как мировоззренческая, коммуникативная, психотерапевтическая, регулятивная, дезинтегрирующая, интегративная, политическая, культурная), несмотря на то, что был введен ещё в 1990-е годы, достаточно распространен среди психологов и в определённой мере оправдан методологически, с позиции изучения «структуры индивидуальной религиозности и соотношения ее уровня с конкретными психологическими особенностями личности» [3, с. 120]. «Внешняя» и «внутренняя» религиозные ориентации Г. Олпорта и Д. Росса, хоть и являются несколько устаревшими и подвергаются некоторой критике со стороны многих психологов религии [4], но при этом данный подход достаточно экономичен и не изжил свой методологический потенциал [5].

Исследование проходило на базе Барановичского государственного университета, выборку исследования составили 150 человек (75 юношей и 75 девочек, 18—24 лет). Были использованы следующие методики: «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко), «Многофакторный тест эмпатии» (Э. Дэвис,

адапт. Т. Д. Карягина, Н. А. Будаговская, С. В. Дубровская), «Шкала религиозной ориентации» (Г. Олпорт, Д. Росс), «Тест для определения структуры индивидуальной религиозности» (Ю. В. Щербатых).

Используя критерий взаимосвязи Спирмена мы получили следующие результаты. Несмотря на доминирование религии как психотерапевтической помощи или философской концепции в юношеском возрасте никаких данных корреляционного анализа между этими религиозными ориентациями и особенностями эмпатии нами выявлено не было, а значит, при данных религиозных направлениях эмпатия может встречаться у юношей и девушек на разных уровнях.

Девушкам с высоким уровнем внутренней религиозной ориентацией характерен высокий уровень эмпатической заботы ($r = 0.37$, $p = 0.001$).

Для девушек с внешней религиозной ориентацией характерен высокий уровень проникающей способностью ($r = 0.24$, $p = 0.035$).

Девушки с высоким уровнем общей религиозности обладают высоким уровнем эмпатической заботы ($r = 0.30$, $p = 0.008$).

Для девушки с особым отношением к магии обладают высоким уровнем децентрации ($r = 0.34$, $p = 0.003$).

Девушки с внешними признаками религиозности характерен высокий уровень эмпатической заботы ($r = 0.31$, $p = 0.007$).

Для девушек с интересом к загадочным и таинственным явлениям характерны следующие структурно-содержательные составляющих эмпатии: высокий уровень развития децентрации ($r = 0.37$, $p = 0.00$); низкий уровень развития проникающей способности к эмпатии ($r = -0.32$, $p = 0.005$).

Для юношей с внутренней религиозной ориентацией характерен высокий уровень развития рационального канала эмпатии ($r = 0.24$, $p = 0.034$) и проникающей способностью ($r = -0.27$, $p = 0.040$).

Юноши с внешней религиозной ориентацией обладают высоким уровнем эмоционального канала эмпатии ($r = 0.41$, $p = 0.00$), интуитивным каналом эмпатии ($r = 0.27$, $p = 0.119$), общей эмпатической способностью ($r = 0.35$, $p = 0.002$).

Для юношей с высоким уровнем общей религиозности характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии ($r = 0.20$, $p = 0.04$), интуитивным каналом ($r = 0.23$, $p = 0.050$), общей эмпатической способностью ($r = 0.27$, $p = 0.049$).

У юношей с отношением к религии как к философской концепции наблюдается высокий уровень развития эмоционального канала ($r = 0.27$, $p = 0.020$).

Для юношей с выраженным отношением к магии характерны следующие структурно-содержательные составляющих эмпатии: высокий уровень развития эмоционального канала ($r = 0.23$, $p = 0.049$), интуитивного канала ($r = 0.33$, $p = 0.004$), общей эмпатии ($r = 0.27$, $p = 0.022$); низкий уровень развития проникающей способности к эмпатии ($r = -0.30$, $p = 0.008$).

Для юношей с тенденцией искать в религии поддержку и утешение характерны следующие структурно-содержательные составляющих эмпатии: высокий уровень развития эмоционального канала эмпатии ($r = 0.36$, $p = 0.002$) и эмпатической заботы ($r = 0.26$, $p = 0.024$); низкий уровень развития проникающей способности к эмпатии ($r = -0.31$, $p = 0.006$).

Юношам с внешними признаками религиозности характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии ($r = 0.23$, $p = 0.044$), интуитивный канал ($r = 0.35$, $p = 0.002$), способность к идентификации ($r = 0.26$, $p = 0.022$), общая способность эмпатии ($r = 0.31$, $p = 0.006$).

Для юношей с интересом к загадочным и таинственным явлениям характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии ($r = 0.28$, $p = 0.013$), установки, способствующие эмпатии ($r = 0.25$, $p = 0.028$), общая способность к эмпатии ($r = 0.30$, $p = 0.008$).

Юноши с тенденцией верить в Творца обладают высоким уровнем эмоционального канала эмпатии ($r = 0.42$, $p = 0.00$), установок, способствующих эмпатии ($r = 0.24$, $p = 0.040$), общая эмпатичная способность ($r = 0.34$, $p = 0.003$), эмпатической заботы ($r = 0.28$, $p = 0.014$).

Для юношей, обладающих религиозным самосознанием характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии ($r = 0.41$, $p = 0.00$), интуитивного канала ($r = 0.44$, $p = 0.00$), общей эмпатической способности ($r = 0.37$, $p = 0.001$).

Для юношей с отношением к религии как к образцу морального поведения характерны следующие структурно-содержательные составляющих эмпатии: высокий уровень развития интуитивного канала ($r = 0.41$, $p = 0.00$); низкий уровень развития проникающей способности к эмпатии ($r = -0.36$, $p = 0.002$).

Можно зафиксировать, что у девушек и юношей отсутствуют схожие проявления эмпатии при различных уровнях религиозности и наблюдаются следующие различия:

- при внутренней религиозной ориентации девушки проявляют эмпатическую заботу, а юноши проявляют высокий уровень рационального канала эмпатии и проникающей способности;

- при внешней религиозной ориентации девушки демонстрируют высокий уровень проникающей способностью, а юноши используют эмоциональный и интуитивный канал и проявляют высокий уровень общей эмпатической способности;

– при высоком уровне общей религиозности у девушек выраженная эмпатическая забота, а у юношей высокий уровень эмоционального и интуитивного канала эмпатии, а также проявляется высокий уровень общей эмпатической способности;

– для верящих в магию: у девушек проявляется высокий уровень децентрации, у юношей преобладают эмоциональный и интуитивный канал, высокий уровень общей эмпатии и низкий уровень проникающей способности;

– при преобладании внешних признаков религиозности девушки проявляют эмпатическую заботу, а юноши используют эмоциональный и интуитивный канал, демонстрируют способность к идентификации и общую способность эмпатии;

– при высоком интересе к загадочным и таинственным у девушек выражается высокий уровень децентрации и низкий уровень проникающей способности к эмпатии, а у юношей высокий уровень эмоционального канала эмпатии, установок, способствующих эмпатии, общей способности к эмпатии.

Заключение. Таким образом, у девушек наблюдаются следующие проявления эмпатии при различных уровнях религиозности: для внутренней религиозной ориентацией характерен высокий уровень эмпатической заботы; для внешней религиозной ориентацией характерен высокий уровень проникающей способностью; для высокого уровня общей религиозности характерен высокий уровень эмпатической заботы; для веры в магию характерен высоким уровнем децентрации; для преобладания внешних признаков религиозности характерен высокий уровень эмпатической заботы; для высокого интереса к загадочным и таинственным явлениям характерны высокий уровень развития децентрации и низкий уровень развития проникающей способности к эмпатии.

У юноши наблюдаются такие проявления эмпатии при различных уровнях религиозности: для внутренней религиозной ориентации характерен высокий уровень развития рационального канала эмпатии и проникающей способностью; для внешней религиозной ориентации характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии, интуитивным каналом эмпатии, общей эмпатической способностью; для высокого уровня общей религиозности характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии, интуитивным каналом, общей эмпатической способностью; для отношения к религии как к философской концепции характерен высокий уровень развития эмоционального канала; для веры в магию характерны высокий уровень развития эмоционального канала, интуитивного канала, общей эмпатии, низкий уровень развития проникающей способности к эмпатии; для тенденции искать в религии поддержку и утешение характерны высокий уровень развития эмоционального канала эмпатии и эмпатической заботы, низкий уровень развития проникающей способности к эмпатии; для доминирования внешних признаков религиозности характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии, интуитивного канала, способности к идентификации, общей способности эмпатии; для высокого интереса к загадочным и таинственным явлениям характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии, установки, способствующие эмпатии, общей способности к эмпатии; для тенденции верить в Творца характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии, установок, способствующих, общая эмпатичная способность, эмпатической заботы; для высокого религиозного самосознания характерен высокий уровень эмоционального канала эмпатии, интуитивного канала, общей эмпатической способности; для отношения к религии как к образцу морального поведения характерны высокий уровень развития интуитивного канала и низкий уровень развития проникающей способности к эмпатии.

Сравнивая полученные результаты взаимосвязи эмпатии и религиозных ориентаций у девушек и юношей наблюдаются ярко выраженные различия на таких уровнях религиозности как: внутренняя религиозная ориентация, внешняя религиозная ориентация, общая религиозность, вера в магию, внешние признаки религиозности, интересе к загадочным и таинственным явлениям.

Список цитируемых источников

1. Ments, van L. Modelling the effect of religion on human empathy based on an adaptive temporal-causal network model [Electronic resource] / L. van Ments, P. Roelofsma, J. Treur // Comput Soc Netw. — 2018. — N5(1). — Mode of access: <https://computationalsocialnetworks.springeropen.com/articles/10.1186/s40649-017-0049-z>. — Date of access: 20.02.2022.
2. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : моногр. / М. А. Пономарева. — М. : Бестпринт, 2006. — 76 с.
3. Щербатых, Ю. В. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности / Ю. В. Щербатых, И. Ф. Мягков, М. С. Кравцова // Психологический журнал. — 1996. — № 6 (7). — С.120—122.
4. Иценко, А. Г. Психологическая концепция религиозности Г. Олпорта-Дж. Росса и её критика / А. Г. Иценко, М. А. Король // Научные тенденции: электронный научный журнал. — 2020. — Вып. 5. — Режим доступа: http://ej.barsu.by/download/1/5_12.pdf. — Дата доступа: 14.03.2023
5. Шорохова, В. А. Взаимосвязь религиозной идентичности и ценностных ориентаций : на материале изучения подростков различного вероисповедания : дис. ... канд. психол. наук : 09.00.11 / В. А. Шорохова. — М., 2020. — 220 л.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Современные условия жизнедеятельности человека обязывают его эффективно и быстро справляться с поставленными задачами любого характера. Постоянное нахождение в нескончаемом потоке разнообразной информации является тяжелой ношей для нервной системы каждого из нас, поэтому одним из самых востребованных личностных качеств на данный момент становится жизнестойкость в ее широком понимании. Именно уровень жизнестойкости личности во многом определяет, насколько она эффективно будет противостоять стрессу. Важность данной характеристики неоспорима, поэтому ученые-психологи подняли вопрос о том, какие внутренние и внешние факторы могут влиять на уровень жизнестойкости человека.

Основная часть. Немаловажным фактором, влияющим на успешность совладания со стрессовой ситуацией, является жизнестойкость личности. Данное понятие было введено С. Мадди и подробно описано в его научных трудах. Жизнестойкость представляет собой систему представлений о себе, о мире и взаимоотношениях с ним, диспозицию, включающую в себя три относительно автономных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. Вовлеченность в данной концепции подразумевает под собой включенность личности в события жизни и свою деятельность, получение от них удовольствия. Низкая выраженность этого компонента порождает у человека своеобразное чувство отвергнутости, «оторванности от мира». Контроль проявляется в убежденности человека в том, что он способен влиять на события своей жизни и управлять ими. Противоположность этому — чувство собственной беспомощности. Принятие риска представляет собой убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности [1]. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

К факторам, влияющим на жизнестойкость личности, относится и креативность, которая играет важную, но при этом, неоднозначную роль в борьбе со стрессовыми ситуациями. Если говорить в общем, то, с одной стороны, это качество способно благотворно влиять на разрешение стрессовой ситуации, потому что человеку преимущество в виде вариативности моделей этого разрешения и является эффективным способом сублимации внутренних переживаний. Но, с другой стороны, креативная личность может в недостаточной степени или неправильно применять на практике привычные и стандартные для большинства способы совладания. Это может снизить эффективность данного процесса и привести к еще большему стрессу, потому что креативные модели поведения не всегда легко реализуемы [2].

Креативные личности, как правило, обладают рядом определенных характерологических особенностей, таких как стремление к самоактуализации и самосовершенствованию, перфекционизм, самостоятельность, социальная автономность, эгоцентризм, лидерство, широта интересов, готовность к риску, независимость в суждениях и позиции, отказ от шаблонных и стереотипных вариантов решения поставленной задачи и т. д. [3]. Все эти перечисленные черты, бесспорно, выделяют креативных людей среди других, делают их особенными и востребованными в обществе. Но, с другой стороны данные качества могут оказаться ригидными по отношению к тому, что во многих жизненных ситуациях креативные способы решения возникших задач не всегда уместны и реализуемы. Креативные люди, которые привыкли делать все в своем стиле и по-особенному, могут оказаться бессильными перед проблемами, требующими простого и однозначного варианта решения. Отсутствие предрасположенности и сознательный отказ творческих людей от использования стандартных практических навыков, от взаимодействия с окружающими может стать одной из веских причин возникновения стресса и неспособности ему противостоять.

Для того, чтобы выявить наличие взаимосвязи креативности и жизнестойкости личности, нами было проведено эмпирическое исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку составило 120 человек в возрасте от 18 до 21 года (60 юношей и 60 девушек). Диагностическим инструментарием для исследования выступили методики «Диагностика творческого мышления» (Е. Е. Туник) и «Тест жизнестойкости» (С. Мадди). Нами был проведен анализ полученных данных с применением ранговой корреляции Спирмена.

В результате исследования, были выявлены прямые слабые связи между показателем креативности «Общая беглость» и показателями жизнестойкости «Принятие риска» ($r = 0,3$; $p = 0,008$) и «Жизнестойкость» ($r = 0,3$; $p = 0,002$). Это значит, что чем больше человек может сгенерировать идей за определенное количество времени, тем лучше он может принять возможные непредвиденные и негативные последствия определенных жизненных ситуаций, лучше сопротивляется стрессовому воздействию. Возникновение большого

количества идей по поводу определенных обстоятельств (не обязательно оригинальных и разнообразных по смыслу) может создавать видимость контроля над ними, позволяя уменьшить последующую фрустрацию, если «все пойдет не по плану», в целом усиливать сопротивление стрессу.

Также нами были выявлены прямые, слабые и сильные связи между показателем креативности «Общая гибкость» и показателями жизнестойкости «Вовлеченность» ($r = 0,9$; $p = 0,001$), «Контроль» ($r = 0,9$; $p = 0,001$), «Принятие риска» ($r = 0,3$; $p = 0,002$) и «Жизнестойкость» ($r = 0,2$; $p = 0,02$). Выявленные связи означают, что чем больше разнообразных по своему содержанию идей может сгенерировать человек за определенное количество времени, тем больше он вовлечен в свою жизнедеятельность и происходящие события, чувствует свои силы в решении затруднительных ситуаций, лучше принимает возможные непредвиденные и негативные последствия стрессовых моментов, в целом лучше адаптируется к ним. Действительно, процесс генерации разнообразных идей делает человека более «включенным в жизнь», создает видимость разрешимости любой затруднительной ситуации в связи с вариативностью выходов из нее, позволяет лучше справляться с фрустрацией из-за неоправданных ожиданий, в целом позволяет лучше адаптироваться к стрессовому воздействию.

Схожие связи нами были выявлены между показателем креативности «Общая оригинальность» и показателями жизнестойкости «Вовлеченность» ($r = 0,8$; $p = 0,001$), «Контроль» ($r = 0,9$; $p = 0,001$), «Принятие риска» ($r = 0,3$; $p = 0,003$) и «Жизнестойкость» ($r = 0,2$; $p = 0,008$). Это значит, что чем больше человек может сгенерировать оригинальных, неповторимых идей, тем больше он вовлечен в свою жизнедеятельность и происходящие события, чувствует свои силы в решении затруднительных ситуаций, лучше принимает возможные непредвиденные и негативные последствия стрессовых моментов, в целом лучше адаптируется к ним. Выявленную связь можно обосновать тем, что креативные личности часто пытаются найти что-то особенное вокруг себя, выявить что-то новое, соответственно, они не могут не быть вовлечены в свою деятельность, умение находить неочевидные решения проблем позволяет креативным людям ощущать контроль над обстоятельствами, воспринимать возможные неудачи как определенный вызов, а не трагедию. В целом, умение находить решения из любых непредвиденных ситуаций позволяет творческим личностям быть более predisposed к противостоянию стрессовому воздействию среды.

Заключение. Таким образом, жизнестойкость является одной из важнейших, «фундаментальных» характеристик личности при борьбе со стрессом. На ее уровень и выраженность может влиять множество внутренних и внешних факторов. Одним из таких факторов является креативность. В результате проведенного эмпирического исследования нами были выявлены как прямые слабые, так и прямые сильные взаимосвязи показателей креативности и жизнестойкости личности и ее составляющих. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что с целью укрепления жизнестойкости у юношей и девушек мы можем развивать их креативность.

Список используемых источников

1. Maddi, S. R. Hardiness: the courage to grow from stresses / S. R. Maddi // The Journal of Positive Psychology. — 2006. — Vol. 1(3). — P. 160—168.
2. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. — 232 с.
3. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. — СПб. : СПбУПМ, 1997. — 65 с.

УДК 159.99

П. Д. Котько

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

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ РОЛИ КАК СОВОКУПНОСТИ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Введение. Концепция феноменологии родительской роли является актуальной в современной психологии. Родительская роль представляет собой совокупность представлений, которые воспринимаются родителями в процессе выполнения своих функций по воспитанию детей. Эти представления включают в себя образы, ценности и убеждения о том, как должен выглядеть идеальный родитель.

Основная часть. Согласно феноменологическому подходу, родительская роль зависит от многих факторов, таких как социальная среда, культурные и исторические традиции, опыт и личностные особенности каждого родителя. Каждый родитель имеет свои уникальные представления о том, как правильно воспитывать ребенка, и эти представления могут отличаться от представлений других родителей.

Одним из основных источников влияния на формирование родительской роли является семья. Семья представляет собой многогранную систему, в которой существуют не только взаимодействие и взаимоотношение в диаде «родитель-ребенок», но и взаимопроникновение мира взрослых в мир детей, что объективно

может способствовать формированию у детей «образа семьи», в том числе формированию представлений о том, каким должен быть идеальный родитель [1]. Кроме того, семья — это явление культурно-историческое и социально-психологическое, в силу чего существует множество самых различных ее определений [2].

Родительская роль является одним из наиболее сложных и динамичных аспектов жизни человека. Она может меняться в зависимости от множества факторов, таких как возраст детей, социально-экономические изменения, культурные и исторические факторы, а также личностные особенности каждого родителя [3].

Например, с возрастом детей родительская роль может претерпевать значительные изменения. Родители могут чувствовать большую ответственность за своих детей в период их подросткового возраста. В этот период родители могут ощущать большее давление и беспокойство, связанное с необходимостью помочь своим детям справиться со всеми вызовами, которые ставит перед ними жизнь.

Принципиальное отличие детско-родительских отношений в этом возрасте состоит во внутренней противоречивости двух тенденций: тенденции к автономизации и самостоятельности и тенденции к сохранению и развитию прежних доверительных близких отношений с родителями. Родители призваны выполнять прежнюю функцию помощи и поддержки при увеличении дистанции, поощрении стремления подростка к обретению независимости. Родительская чуткость, готовность к оказанию помощи в любой ситуации позволяют сохранить детско-родительские отношения близкими и в период их перестройки и обретения подростком автономии и идентичности [4].

Также, личностные особенности каждого родителя могут играть важную роль в формировании и изменении родительской роли. Разнообразие родительского поведения диктуется множеством потребностей и конфликтов личности. В большинстве своем, при общении с ребенком родитель подсознательно воспроизводит свой опыт переживаний раннего детства, проигрывает свои собственные конфликты [5]. Например, некоторые родители могут быть более склонны к авторитарной родительской позиции, в то время как другие предпочитают более демократичный подход. Такие различия могут привести к значительным изменениям в родительской роли, которые могут быть связаны как с ростом, так и с уменьшением родительского контроля.

Феноменология родительской роли может быть полезна для разработки программ поддержки родителей, так как она помогает понять, как родители воспринимают свою родительскую роль и какие ожидания они имеют по отношению к себе и к своим детям. Исследования в этой области позволяют выявить субъективные представления родителей о том, что они считают важным в родительстве, с какими проблемами они сталкиваются в ходе выполнения своих родительских обязанностей и какие ресурсы и поддержка им требуются.

Заключение. Таким образом, родительская роль представляет собой динамическую структуру, которая может изменяться и развиваться на протяжении всей жизни родителя. Родительство требует постоянного самоанализа и адаптации, чтобы соответствовать изменяющимся потребностям и развитию детей. Каждый этап жизни детей может потребовать от родителей особых навыков и умений, а также изменения в стиле родительства. Однако, необходимо понимать, что родительская роль является одной из самых важных и ответственных в жизни человека и требует постоянного развития и улучшения навыков и знаний, чтобы быть эффективным в этой роли. Кроме того, необходимо учитывать культурные, социальные и исторические факторы, которые могут оказывать существенное влияние на родительскую роль, и постоянно совершенствовать свои знания и умения, чтобы адаптироваться к изменяющимся условиям и потребностям детей.

Список цитируемых источников

1. Алешина, Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина. — Минск : Беларус. навука, 1987. — 352 с.
2. Овчарова, Р. В. Психология родительства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. В. Овчарова. — Минск : изд-во «Академия», 2005. — 368 с.
3. Головина, О. В. Родительская роль: динамика и феноменология / О. В. Головина // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 4. — С. 5—14.
4. Cooper, C. R. Individuality and connectedness as a context for adolescent identity formation and role-taking skill / C. R. Cooper, H. D. Grotevant, S. M. Condon // New directions for child development: Adolescent development in the family / Edited by H. D. Grotevant, C. R. Cooper. — San Francisco : Jossey-Bass, 1983. — P. 43—59.
5. Развитие личности в онтогенезе : коллективная монография / В. А. Кручинин [и др.] ; под общей ред. В. А. Кручинина / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2015. — 283 с.

УДК 159.9

В. А. Криворученко, Т. Е. Яценко

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

СКЛОННОСТЬ К АГРЕССИВНОСТИ КРЕАТИВНЫХ СТУДЕНТОВ

Введение. Рост агрессивных тенденций у лиц юношеского возраста составляет одну из острейших социальных проблем. Часто юноши и девушки по отношению к окружающим их людям ведут себя демонстративно, а так же их поведение проявляется в асоциальных действиях.

Изучением агрессии занимались такие ученые, как: Дж. Доллард, Л. Берковиц, Д. Зиллманн, А. Басс, А. Бандура. Л. В. Зубова делает анализ природы агрессивности личности [1, с.5]. В. М. Мельников представил общенаучные и методологические подходы к исследованию агрессивности в поведении личности [2, с.4]. В. О. Кузубова исследовала особенности агрессивного поведения в юношеском возрасте [3, с.3].

Проблема креативности в юношеском возрасте изучали такие учёные, как Д. Б. Богоявленская. Она выделила единицу анализа творчества, дала ее операциональное раскрытие. Разработанный ею метод «Креативное поле» позволяет адекватно идентифицировать творческие способности и одаренность, что дает возможность более эффективно осуществлять работу по их развитию и реализовывать индивидуализацию образования [4, с.156]. А. М. Матюшкин изучал творческое мышление. Сформулировал концепцию творческой одаренности [5, с.6].

Вместе с тем, в современных психологических исследованиях рассматривается феномен антисоциальной креативности, при которой креативный потенциал личности направляется на реализацию деструктивных поступков при игнорировании социальных, нравственных и правовых норм с целью достижения эгоистических целей. В связи с этим представляется важным исследование креативной личности с точки зрения попадания ее в группу риска в аспекте потенциальной готовности к воспроизводству поведения, нарушающего личностные границы других людей, приносящего им вред и носящего асоциальный характер. К таким асоциальным проявлениям может быть отнесена агрессивность, которая принимает форму причинения физического вреда другому человеку, его психологического травмирования, создания препятствий на пути его полноценной конструктивной самореализации.

Основная часть. Психодинамический подход можно считать одним из самых ранних подходов к изучению креативности. В бихевиоризме креативность рассматривается как когнитивный процесс, в котором изначально происходит доступ к знаниям в области бессознательного, а затем их синтез в контексте поставленной проблемной ситуации [6, с.125]. В работах сторонников психопатологического подхода креативность определяется как побочный продукт, возникающий при психопатологических отклонениях. В рамках гуманистического подхода Э. Фромм трактует креативность как способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [7, с. 4].

Первыми попытку объяснения природы агрессивного поведения предприняли ученые, относящиеся к психоаналитическому направлению. А. Адлер выдвинул постулат о существовании мотива агрессии, который является неотъемлемым качеством психической жизни человека, организующим его деятельность.

К. Хорни, являясь представительницей неопсихоанализа, используя созданную ею социодинамическую теорию, относила агрессивность к невротической защите человека, когда возникает ситуация неудовлетворения его потребностей и нужд, когда он ощущает обман, унижение и отвержение [8].

Этологическую модель объяснения природы происхождения агрессии, предложил австрийский ученый К. Лоренц. К. Лоренц полагал, что энергия агрессии, источник которой вытекает из инстинкта борьбы, вырабатывается организмом непрерывно, регулярно, спонтанно, со временем накапливаясь [9].

Наиболее популярной современной моделью агрессии признается *теория социального научения*, разработанная А. Бандурой. В ней агрессия рассматривается как продукт приобретенного социального поведения, посредством прямого и викарного научения насилию [9].

Исследование было проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 студентов в возрасте от 17 до 21 лет, из которых 50 юношей и 50 девушек юношеского возраста.

Методики исследования: опросник креативности Джонсона, адаптированный Е. Е. Туник; опросник «Определение социальной креативности личности» (А. В. Батаршев); «Тест креативности Торранса»; опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (Н. В. Мешкова, С. Н. Ениколопов, О. В. Митина, И. А. Мешков), «Тест агрессивности» (опросник Л. Г. Почебут), «Опросник агрессивности» А. Басса и А. Дарки, опросник «Типология киберагрессии» (С. С. Антипина), опросник «Измерение киберагрессии» (А. А. Шаров).

Девушки и юноши с социальной креативностью склонны в низкой степени к физической агрессии ($r = -2,28$, $p = 0,23$), вербальной агрессии ($r = -4,71$, $p = 0,01$), подозрительности ($r = -3,49$, $p = 0,01$), обиде ($r = -4,13$, $p = 0,01$) и в высокой степени к произвольно-инициативной агрессии ($r = 2,46$, $p = 0,32$). То есть девушки и юноши, которые способны нестандартно подходить к решению социальных проблем и задач, умеют создавать нечто новое в сфере межличностного взаимодействия, склонны в низкой степени к применению физической силы против другого человека, редко применяют агрессию в речевой форме, в низкой степени обидчивы, практически не склонны к недоверчивости и выражению подозрений, в высокой степени ориентированы на действия, направленные на достижение положительных эффектов в долгосрочных перспективах (вознаграждение).

Студенты, которые имеют высокие показатели по шкале «воображение, способности к структурированию» склонны в высокой степени к импульсивно-инициативной кибеагрессии ($r = 2,76$, $p = 0,10$). Девушки и юноши, которые имеют способность проявлять воображение, чувство юмора и развивать гипотетические возможности, склонны в высокой степени к спонтанно продуцируемому поведению, осуществляемому без учета долгосрочных последствий, возникающего из непосредственного положительного аффекта, порожденного агрессивным актом.

Девушки и юноши с высокими показателями по шкале «Беглость мышления» склонны в низкой степени к самоагрессии ($r = -2,10$, $p = 0,37$). То есть девушки и юноши, которые имеют разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому, склонны в низкой степени к форме отклоняющегося поведения, характеризующаяся враждебными действиями, направленными на себя.

Девушки и юноши с абстрактностью мышления склонны в низкой степени к негативизму ($r = -2,02$, $p = 0,46$). То есть девушки и юноши, которые имеют способность генерировать непредсказуемые и инновационные идеи, которые выходят за стандартные рамки, склонны в низкой степени к оппозиционной манере в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

Студенты, имеющие высокие показатели по шкале «Нанесение вреда» склонны в высокой степени к вербальной агрессии ($r = 3,90$, $p = 0,01$), обиде ($r = 2,59$, $p = 0,10$). То есть девушки и юноши, которые имеют высокую склонность к применению мести, наказания, враждебностью склонны в высокой степени к применению агрессии в речевой форме, зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Девушки и юноши, которые имеют высокий уровень по шкале «Злые шутки» склонны в высокой степени к вербальной агрессии ($r = 2,24$, $p = 0,36$), косвенной агрессии ($r = 2,48$, $p = 0,16$), обиде ($r = 2,13$, $p = 0,35$) и в низкой степени к физической агрессии ($r = -2,41$, $p = 0,17$). То есть девушки и юноши, которые способны произносить шутки, сделанные со злым умыслом или приведшие к неприятным последствиям, о которых они знают, склонны в высокой степени к применению агрессии в речевой форме, агрессивному поведению, направленности которого против какого-то человека или предмета скрывается или не осознается самим субъектом агрессии, а так же в высокой степени склонны к зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия, в низкой степени, практически не склонны к использованию физической силы против другого лица.

Юноши и девушки, имеющие высокие показатели по шкале «Ложь» склонны в высокой степени к вербальной агрессии ($r = 2,76$, $p = 0,06$), негативизму ($r = 2,19$, $p = 0,30$), подозрительности ($r = 2,28$, $p = 0,27$), обиде ($r = 2,28$, $p = 0,24$), чувстве вины ($r = 2,44$, $p = 0,15$) и в низкой степени к импульсивно-инициативной киберагрессии ($r = -2,32$, $p = 0,21$). То есть девушки и юноши, которые используют сознательное искажение истины, высказанное с целью введения кого-либо в заблуждение, склонны в высокой степени к применению агрессии в речевой форме, в высокой степени склонны к оппозиционной манере в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов, зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия, в низкой степени склонны к действиям, которые осуществляются без внимания к долгосрочным последствиям и определяются положительными эмоциями от текущего агрессивного акта.

Заключение. Таким образом, девушки и юноши, которые склонны к антисоциальной креативности, часто прибегают к различным видам агрессии как в реальной, так и виртуальной среде, имеют враждебный образ мира, могут испытывать чувство вины за свои действия. Высокий уровень личностной креативности помогает юношам и девушкам выбирать способы воздействия, альтернативные агрессии, в реальной, но не в виртуальной среде. Образная креативность в наибольшей степени по сравнению с другими видами креативности переориентирует энергию юношей и девушек с деструктивной на конструктивную направленность — отмечаются самые низкие показатели по склонности к разным видам агрессии.

Список цитируемых источников

1. Зубова, Л. В. О природе агрессивности личности / Л. В. Зубова // Вестн. ОГУ. — 2016. — № 5. — С. 27—32.
2. Мельников, В. М. Агрессивность в контексте психологической науки / В. М. Мельникова // Вестн. БГУ. — 2016. — № 2. — С. 184—187.
3. Кузубова, В. О. Особенности агрессивного поведения в юношеском возрасте (на примере студенчества) / В. О. Кузубова // Инновационная наука. — 2016. — № 8-1.
4. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская ; Отв. ред. [и авт. предисл.] Б. М. Кедров. — Ростов н/Д : изд-во Рост. ун-та, 2002. — 173 с.
5. Матюшкина, А. А. Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы / А. М. Матюшкина, О. К. Тихомирова, Я. А. Пономарева // Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология. — 2015. — № 2. — С. 102—112.
6. Яголковский, С. Р. Психология креативности и инноваций : учеб. пособие / С. Р. Яголковский. — Высшая школа экономики. — М. : изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. — 157 с.
7. Еремина, Л. И. Развитие креативности личности: психологический аспект / Л. И. Еремина // Общество: социология, психология, педагогика. — 2014. — С. 42—47.
8. Невенчаный, С. В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии / С. В. Невенчаный // Наука и современность. 2011. — № 10-1. — С. 300—309.
9. Гурьев, М. Е. социально-психологическая характеристика сущности агрессии в зарубежной и отечественной психологической литературе / М. Е. Гурьев // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2016. — № 26-1. — С. 109—121.

ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Введение. Феномен «социальная тревожность» получает все более широкое изучение в трудах зарубежных и российских ученых не только с позиции клинической психологии, но и в рамках возрастной психологии и психологии развития. Нестабильные социально-экономические условия современного общества, снижение социальных контактов и рост коммуникаций в интернете, способствуют снижению социальной адаптации и повышению эмоциональной напряженности среди молодежи.

Основная часть. Тревожность — это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов [1].

Тревожность — это личностная черта, проявляющаяся в легком и частом возникновении состояний тревоги. Тревожность возникает при благоприятном фоне свойств нервной и эндокринной систем, но формируется прижизненно, прежде всего, в силу нарушения форм внутри межличностного общения, например между родителями и детьми [2]. Тревожность — устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени [3].

Выборку составляли 60 испытуемых (30 девушек и 30 юношей), обучающиеся на 1 курсе факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета, проживающие в сельской местности.

Для исследования мы использовали следующую совокупность методик:

1. Опросник социальной тревоги и социофобии О. А. Сагалаковой, Д. В. Труевцева.
2. «Шкала страха негативной социальной оценки» (краткая версия) (валидизация Е. Н. Клименкова, А. Б. Холмагорова).
3. «Шкала социальной тревожности Либовица» (адаптация И. В. Григорьевой, С. Н. Ениколопова).

В результате эмпирического исследования социальной тревоги с использованием методики «Опросник социальной тревоги и социофобии» были получены следующие результаты.

Рассмотрим результаты по шкале «социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением». Средний уровень выявлен у 50 % юношей и 77 % девушек, низкий уровень у 50 % юношей и 10 % девушек, высокий уровень только у девушек 13 % из сельской местности. Таким образом, для большинства юношей характерен низкий и средний уровень социальной тревоги в ситуациях, где они являются объектом наблюдения, а для девушек — низкий уровень. Юноши имеют повышенную вероятность дезадаптации в ситуациях «быть в центре внимания, под наблюдением», трудности проявления инициативы, избегание. Они боятся выступать перед публикой. При возникновении мыслей о том, как они выглядят в глазах окружающих на вечеринке, в кафе, в компании, для них характерны психофизиологические проявления тревоги (ком в горле, сердцебиение, дискомфорт).

Рассмотрим результаты по шкале постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях. Высокий уровень выявлен у 41 % юношей и у 47 % девушек, средний уровень выявлен у 36 % парней и 40 % девушек, низкий уровень у 23 % юношей и 13 % девушек из сельской местности. Таким образом, для большинства юношей и девушек характерен высокий уровень тревоги в ситуациях экспертного оценивания. У юношей и девушек, выражена тревога в ситуациях экспертного оценивания, которая сочетается с мотивом достижения и успешной самореализацией в них. Постситуативные руминации (мысленный интрузивный возврат прошедшей ситуации), субъективное переживание нехватки социальных навыков и желание их восполнить.

Рассмотрим результаты по шкале «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирования признаков тревоги в экспертных ситуациях». Низкий уровень выявлен у 53 % юношей и у 33 % девушек, средний уровень у 47 % юношей и у 34 % девушек, высокий уровень только у 33 % девушек из сельской местности. Таким образом, для большинства юношей характерен низкий уровень сдержанности в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирования признаков тревоги в экспертных ситуациях, а для девушек — средний уровень. У девушек, набравших высокие баллы по данной шкале, выражена интенсивная тревога в ситуациях выражения симпатии, чувств. Социальная тревога и напряженность в ситуациях экспертного оценивания сочетается с сосредоточением внимания на отдельных проявлениях тревоги и стремлением их блокировать, подавить.

Рассмотрим результаты по шкале «тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля». Низкий уровень выявлен у 67 % юношей и у 48 % девушек, средний уровень у 30 % юношей и у 46 % девушек, высокий у 3 % юношей и у 6 % девушек из сельской местности. Таким образом, для большинства юношей и девушек характерен низкий уровень

тревоги при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля.

Рассмотрим результаты по шкале избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях. Низкий уровень выявлен у 74 % юношей и у 61 % девушек, средний уровень у 26 % юношей и у 33 % девушек, высокий только у 6 % девушек из сельской местности. Таким образом, для большинства юношей и девушек характерен низкий уровень избегания непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях.

В результате эмпирического исследования социальной тревоги с использованием методики «Шкала страха негативной социальной оценки» (краткая версия) были получены следующие результаты.

Рассмотрим результаты по данной шкале. Низкий уровень выявлен у 83 % юношей и у 77 % девушек, средний уровень у 17 % юношей и у 23 % девушек. Таким образом, для большинства юношей характерен низкий уровень страха негативной социальной оценки, а для девушек также низкий уровень.

В результате эмпирического исследования социальной тревоги с использованием методики «Шкала социальной тревожности Либовица» были получены следующие результаты.

Рассмотрим результаты по шкале страха ситуаций межличностного контакта. Низкий уровень выявлен у 94 % юношей и у 84 % девушек, средний уровень у 6 % юношей и у 13 % девушек, высокий только у 3 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство юношей и девушек имеют низкий уровень страха ситуаций межличностного контакта. Они практически не испытывают тревогу и страх в ситуациях межличностного общения и взаимодействия в неформальной обстановке (общение с незнакомыми людьми).

Рассмотрим результаты по шкале страха ситуаций формального общения и взаимодействия. Низкий уровень выявлен у 100 % юношей и у 87 % девушек, средний уровень только у 13 % девушек, не выявлен высокий уровень у девушек и юношей из сельской местности. Таким образом, для большинства юношей и девушек характерен низкий уровень страха ситуаций формального общения и взаимодействия (общение незнакомых или малознакомых людей, в том числе и с лицами, выполняющими служебные обязанности).

Рассмотрим результаты по шкале страха совершения действий в общественных местах. Низкий уровень выявлен у 97 % юношей и у 80 % девушек, средний уровень у 3 % юношей и у 20 % девушек. Таким образом, большинство юношей и девушек имеют низкий уровень страха совершения действий в общественных местах.

Рассмотрим результаты по шкале «избегание ситуаций межличностного контакта». Низкий уровень выявлен у 94 % юношей и у 84 % девушек, средний уровень у 3 % юношей и у 13 % девушек, высокий уровень у 3 % юношей и 3 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство юношей и девушек имеют низкий уровень избегания ситуаций межличностного контакта.

Рассмотрим результаты по шкале «избегание ситуаций формального общения и взаимодействия». Выявлен низкий уровень у 100 % юношей и 97 % девушек, средний уровень только у 3 % девушек. Таким образом, большинство юношей и девушек имеют низкий уровень избегания ситуаций формального общения и взаимодействия (общение незнакомых или малознакомых людей, в том числе и с лицами, выполняющими служебные обязанности).

Рассмотрим результаты по шкале «избегание совершения действий в общественных местах». Выявлен низкий уровень у 97 % юношей и 94 % девушек, средний уровень у 3 % юношей и 6 % девушек. Таким образом, большинство юношей и девушек имеют низкий уровень избегания ситуаций совершения действий в общественных местах. Они практически не избегают ситуаций совершения действий в общественных местах.

Заключение. Таким образом, установлены следующие характеристики социальной тревожности студентов из сельской местности: низкий и средний уровень социальной тревоги в ситуациях, где они являются объектом наблюдения; высокий уровень тревоги в ситуациях экспертного оценивания; низкий уровень сдержанности в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирования признаков тревоги в экспертных ситуациях у юношей и средний уровень у девушек; низкий уровень тревоги при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля, избегания непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях, страха негативной социальной оценки, страха ситуаций межличностного контакта, страха ситуаций формального общения и взаимодействия, страха совершения действий в общественных местах, избегания ситуаций межличностного контакта, избегания ситуаций формального общения и взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. — СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-Пресс, 2003 (ПФ Красный пролетарий). — 666 с.
2. Кондаков, И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. — СПб.; М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003 (М. : ПФ Красный пролетарий). — 508 с.
3. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. — 1998. — Том 3. — № 2. — С. 11.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ

Введение. На данный момент проблема эмоциональной саморегуляции мало изучена в современной науке. В немногочисленных работах, как правило, затрагиваются лишь отдельные её компоненты: эмоциональная регуляция деятельности [1; 2; 3]; управление поведением в стрессовых ситуациях [4].

В настоящее время психологическая наука имеет сведения о роли сознательной активности субъекта в профессиональной и интеллектуальной деятельности (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.), о сложной структуре саморегуляции и адаптации ее механизмов (О. А. Конопкин, Б. Ф. Ломов и др.) [4].

В работах Я. А. Пономарева изучается саморегуляция умственной деятельности, ее механизмы.

В работах О. А. Конопкиной, К. А. Абульхановой-Славской раскрываются структура саморегуляции; В. И. Моросанова изучает стили саморегуляции [5].

Наиболее подробно представлен анализ регуляции деятельности в исследованиях О. А. Конопкина. Он был тем, кто впервые в «человеческом факторе» увидел активность самого субъекта, т.е. активность производимую и осознано регулирующую.

Основная часть. Значение эмоциональной саморегуляции в жизни юношей и девушек объясняется тем, что она выступает как механизм адаптации к внешним воздействиям, механизм динамической организации личного опыта переживаний, характеристика самосознания и личностного развития. Также эмоциональная саморегуляция является целенаправленным, осознанным и опосредованным процессом саморегуляции поведения.

Низкий уровень эмоциональной саморегуляции порождает такие социально-психологические трудности, как неуверенность в динамичной, быстро меняющейся обстановке, трудности с привыканием к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни, зависимость от оценок и мнений окружающих. Также проявляется неспособность адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласованность полученных результатов с целью деятельности и вносить изменения [3].

Высока значимость эмоциональной саморегуляции в жизни студентов, что объясняется формированием внутренней позиции, жизненных планов, достижением нового уровня развития самосознания и самоуважения; определением своего места в жизни. Юношеский возраст является периодом становления эмоциональной культуры личности, основой которой является эмоциональная саморегуляция [6].

С. Корр рассматривает эмоциональную саморегуляцию как «возможность индивида выполнять социальные роли, соглашения и правила относительно соответствующих ситуации эмоциональных реакций» [7].

Понятие «эмоциональная регуляция» в исследованиях L. M. Diamond и L. G. Aspinwal представляет собой внутренние и межличностные механизмы, позволяющие человеку сознательно или неосознанно изменять переживания, поведение или саму ситуацию, вызвавшую эмоциональный отклик [8].

D. Cicchetti, B. P. Ackerman и C. E. Izard, говоря о проблеме регуляции эмоций, описывают её как объединение и согласованность компонентов эмоциональной системы, что позволяет человеку успешно справляться с неблагоприятными ситуациями [9].

R. A. Thompson определяет эмоциональную регуляцию как «внешние и внутренние процессы, ответственные за мониторинг, оценку и изменение эмоциональных реакций — особенно их интенсивность и временные характеристики — для достижения своих целей» [10].

Н. Гранефски и В. Крайг большое значение придавали сознательным когнитивным компонентам эмоциональной саморегуляции. По мнению учёных, когнитивная регуляция эмоций — это регуляция с помощью познавательных процессов, позволяющая человеку контролировать свои эмоции под воздействием или после стрессовой ситуации или угрозы.

Дж. Гросс в своих трудах писал, что регуляция эмоций предполагает способность человека взять под контроль переживаемые эмоции, ситуации, в которых эти эмоции возникают, а также способы их выражения.

Целью нашего исследования было выявление особенностей эмоциональной саморегуляции в раннем юношеском возрасте у обучающихся высшей школы.

Выборку исследования составили 80 испытуемых (40 девушек и 40 юношей), обучающихся в Барановичском государственном университете на 1 и 2 курсе.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Когнитивная регуляция эмоций» (О. Л. Писарева, А. Гриценко) — адаптированная версия опросника Н. Гранефски и В. Крайг «Cognitive Emotion Regulation Questionnaire»; «Опросник регуляции эмоций» Дж. Гросса и О. Джона, в адаптации С. Г. Климановой и А. В. Трусовой.

Для выявления половых различий в эмоциональной саморегуляции обучающихся в высшей школе мы вычисляли U-критерий Манна-Уитни в программе STATISTICA.

По результатам статистической обработки данных нами были получены следующие результаты.

По данным, полученным в опроснике «Когнитивная регуляция эмоций», значимые отличия были выявлены по шкале «позитивная переоценка» ($U = 573,00$, $p = 0,03$). Юноши склонны использовать эту стратегию когнитивной регуляции эмоций чаще, чем девушки (сум. ранг муж. = 1847,000; сум. ранг жен. = 1393,000). Данное различие может быть связано с тем, что девушки более склонны концентрироваться на произошедшем, тогда как юноши легче переносят сложные ситуации, так как они, вероятно, могут быть менее эмоциональны в следствии воспитания и влияния социума, и склонны использовать полученный опыт как источник личностного роста.

Также, выявлена тенденция к отличиям по шкале «руминации» ($U = 609,50$, $p = 0,07$). При определённых обстоятельства высока вероятность того, что девушки будут использовать данную стратегию когнитивной регуляции эмоций чаще (сум. ранг жен. = 1810,500), чем юноши (сум. ранг муж. = 1429,500). Данный результат может быть связан с тем, что девушки, в отличие от юношей, более эмоциональны, более чувствительны к явлениям действительности. Они более склонны к рефлексии и интроспекции, что может быть причиной их повышенной концентрации на своих чувствах и эмоциях, связанных с произошедшей ситуацией.

Не выявлены значимые отличия между юношами и девушками по следующим шкалам: самообвинение ($U = 760,50$, $p = 0,71$), принятие ($U = 673,50$, $p = 0,22$), позитивная перефокусировка ($U = 679,00$, $p = 0,25$), фокусировка на планирование ($U = 779,00$, $p = 0,84$), рассмотрение в перспективе ($U = 754,5000$, $p = 0,66$), катастрофизация ($U = 760,00$, $p = 0,70$), обвинение других ($U = 760,00$, $p = 0,70$).

По данным, полученным в «Опроснике регуляции эмоций» не было выявлено значимых отличий по шкалам «когнитивная переоценка» ($U = 757,00$, $p = 0,69$), «подавление экспрессии» ($U = 792,00$, $p = 0,95$).

Заключение. Таким образом, девушки чаще, чем юноши, используют стратегию эмоциональной регуляции «сосредоточение». Юноши чаще, чем девушки, используют стратегию эмоциональной регуляции «позитивная переоценка». По другим шкалам значимых отличий выявлено не было, что говорит о том, что и юноши, и девушки склонны в равной степени использовать такие стратегии эмоциональной саморегуляции, как принятие, фокусировка на планирование, позитивная перефокусировка, самообвинение, рассмотрение в перспективе, катастрофизация, обвинение других, когнитивная переоценка и подавление экспрессии.

Список цитируемых источников

1. Дрокина, О. В. Развитие когнитивной и эмоциональноволевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков : автореф. дис...канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Дрокина. — М., 1999. — 21 с.
2. Захарова, Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы, профессионально-самоидентификации студентов педагогического вуза / Л. Н. Захарова // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 45—48.
3. Иванова, М. В. Эмоциональная регуляция процесса решения мыслительных задач в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Иванова. — Иркутск, 1998. — 201 л.
4. Капитоненко, Н. В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции / Н. В. Капитоненко // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 5. — С. 267—274.
5. Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестн. Московского ун-та. — 2010. — № 1. — С. 36—45.
6. Алдошина, Ю. К. Психологическое благополучие как фактор личной зрелости / Ю. К. Алдошина // Развитие профессионализма. — 2017. — № 1 (3). — С. 29—31.
7. Kopp, C. B. Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View / C. B. Kopp // Developmental Psychology. — 1989. — V. 25. — № 3. — P. 356—387.
8. Тхостов, А. Ш. Феноменология эмоциональных явлений / А. Ш. Тхостов, И. Г. Колымба // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. — 1999. — № 2. — С. 3—14.
9. Cicchetti, D. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology / D. Cicchetti, B. P. Ackerman, C. E. Izard // Development and Psychopathology. — 1995. — № 7. — P. 233—246.
10. Конопкин, О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5—12.

УДК 159.964.3

Ю. В. Стальмакова

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», г. Минск,
Республика Беларусь

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Введение. В настоящее время на предприятиях металлургической отрасли Республики Беларусь стремительно внедряются новейшие технологии и идёт процесс модернизации оборудования, в связи с этим

актуальным становится вопрос по подбору молодых специалистов, которые являются стратегической категорией трудовых ресурсов нашей страны, а именно перспективной её частью [1].

Основная часть. Со стороны государства в настоящее время проводится системная работа в сфере молодежной политики, которая подготовлена на основании Кодекса Республики Беларусь об образовании, Закона Республики Беларусь от 7 декабря 2009 г. № 65-З «Об основах государственной молодежной политики» [2]. Также существует государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021—2025 годы, в структуре которой есть подпрограмма «Молодежная политика», на основании которой создаются необходимые условия для самореализации молодежи, с учетом основных тенденций развития мирового образовательного пространства, отвечающих национальным интересам и потребностям инновационной экономики, принципам устойчивого развития страны, а также усиление профессионального потенциала молодежи и ее вовлечение в общественно полезную деятельность.

В Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. определена задача по увеличению эффективности применения кадрового потенциала, а именно предоставление максимальных возможностей для реализации личностного потенциала человека [3]. В условиях трансформации современного общества и в ходе этого изменением актуальных проблем современности существует ряд трудностей по адаптации молодых специалистов, которые сталкиваются с принципиально иными задачами, чем их сверстники ещё 10-15 лет назад. Это выявление и продвижение талантливой молодёжи, создание условий адаптации молодых специалистов, включения их в наукоемкие инновационные проекты металлургической промышленности.

На указанные проблемы влияют внешние и внутренние факторы. К внешним основным факторам можно отнести:

- несоответствие предложения и спроса на рынке труда для работников определенных специальностей (кузнец на молотах, техник-технолог и другое);
 - отсутствие четкого механизма, который контролирует трудоустройство выпускников учебных заведений;
 - недостаточная работа по доведению информации «вчерашним студентам» о развитии рынка труда, его перспективах и о современном его состоянии (о востребованных профессиях, о требованиях к профессиональным, и надпрофессиональным компетенциям и другое);
 - отсутствие или медленный профессиональный рост;
 - социально-психологические особенности коллектива;
 - низкий уровень заработной платы [4].
- Внутренние факторы включают:
- представления молодых специалистов, которые не совпадают с требованиями работодателя (завышенные требования молодых специалистов к своим способностям, к оплате труда и т. д.), что приводит к незаинтересованности во многих предложениях по трудоустройству;
 - боязнь молодого специалиста проявлять инициативу и брать на себя ответственность;
 - неверный выбор специальности или профессии;
 - неготовность молодого специалиста к труду из-за недостаточного количества знаний и навыков в работе;
 - несоответствие профессиональной компетентности необходимой для решения поставленных задач;
 - психологические особенности личности и деловые качества;
 - некоторая часть выпускников не ознакомлена со способами грамотного поиска рабочего места и методами успешного представления себя на рынке труда [5].

Заключение. Проанализировав работу кадровой службы Открытого акционерного общества «Белорусский металлургический завод» — управляющей компании холдинга «Белорусская металлургическая компания» в состав холдинга которого входит 21 предприятие (металлургическое, машиностроительное, сельскохозяйственное производство) и которое составляет основу экономического потенциала и безопасности страны, можно сказать, что в организации разработан свой комплекс мер, направленный именно на работу с молодыми специалистами. Всю свою деятельность организация осуществляет на основании программы по работе с молодежью в ОАО «БМЗ — управляющая компания холдинга «БМК» «Молодежь». Ее направлениями являются: информационное обеспечение государственной молодежной политики; гражданское становление, духовно-нравственное и экологическое воспитание молодежи; поддержка научно-технического творчества; развитие системы подготовки и переподготовки специалистов; молодежное сотрудничество и развитие творческого потенциала; здоровый образ жизни и развитие туризма; совершенствование системы социальной защиты молодежи. Открытое акционерное общество «Белорусский металлургический завод» заключает договора о взаимодействии с учреждениями образования Республики Беларусь в области подготовки кадров и постоянно организует для студентов и учащихся учебных заведений производственную практику на предприятии, в процессе которой практиканты могут применять теоретические знания на практике, формировать и усовершенствовать профессиональные знания, перенимая опыт наставников. Это дает возможность студенту на время стать частью трудового коллектива. Также на предприятии существует совет молодых специалистов, совет мастеров, которые оказывают помощь по рационализаторской работе молодых сотрудников. К сожалению, ОАО «БМЗ» рассматривает отдельные вопросы работы с молодыми специалистами (адаптация, мотивация, развитие и т.д.), применение которых на практике осуществляется как набор отдельных мероприятий, которые не связаны между собой, что не даёт системного эффекта работы с молодыми

специалистами. Основой построения работы с молодыми специалистами (системообразующими факторами), на мой взгляд, являются: идеологическая платформа (управление персоналом, концепция кадровой политики и т. д.); целевая платформа, основанная на программу предприятия (планы мероприятий, бюджет, стратегия).

В системе работы с молодыми специалистами большое количество подсистем, взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов. Таким образом, выстраивается работа с молодыми специалистами, которая объединяет экономическую и социальную составляющие системы, и исходя из ситуаций на молодежном рынке труда, которые часто наталкиваются на препятствия в социальной, экономической, правовой сфере жизни должны решаться комплексно.

Список цитируемых источников

1. Вопросы Министерства промышленности Республики Беларусь : Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 31 июля 2006 г. № 980 [Электронный ресурс] // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2006 г., № 129, 5/22713. — Режим доступа: [https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2006-129/2006-129\(024-074\).pdf](https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2006-129/2006-129(024-074).pdf). — Дата доступа: 05.05.2023.
2. Об изменении Закона Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики»: Закон Республики Беларусь от 5 октября 2022 г. № 205-З (2/2925 от 06.10.2022) [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: [https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2009-300/2009-300\(017-034\).pdf](https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2009-300/2009-300(017-034).pdf). — Дата доступа: 01.05.2023.
3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт научно-методического обеспечения развития информатизации в Беларуси. — Режим доступа: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>. — Дата доступа: 03.04.2023.
4. Отчет о деятельности устойчивого развития [Электронный ресурс] / Официальный сайт БМЗ. — Режим доступа: http://belsteel.com/doc/social_otchet/sotsialnyy_otchet_2021.pdf. — Дата доступа: 06.05.2023.
5. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021-2025 годы [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства образования Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://edu.gov.by/gosudarstvennaya-programma-obrazovanie-i-molodezhnaya-politika>. — Дата доступа: 07.05.2023.

УДК 159.9

П. Э. Сташевская, Т. Е. Яценко

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

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЯХ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Одна из важнейших потребностей человека — это общение и отношения. Людям присуща потребность вхождения с другими людьми в длительные тесные взаимоотношения, гарантирующие положительные переживания и результаты. От качества межличностных взаимоотношений зависит психоэмоциональное состояние человека. Общение — это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого проявляются и формируются межличностные отношения.

Потребность определить свое место в мире взрослых и ощутить себя самостоятельной и отдельной от других личностью зачастую становится предпосылкой сепарационного процесса и маркирует развивающийся процесс индивидуации. Х. Ремшмидт пишет о том, что новейшие данные о физическом, психическом, психосоциальном процессах взросления «убеждают в относительной независимости этой возрастной стадии от прочих» [2]. Таким образом, взрослеющих людей необходимо рассматривать не только как индивидов, не достигших еще статуса взрослого человека, но и как особую социальную группу со специфическими потребностями отделения, проблемами и трудностями.

Межличностные потребности — нужды человека в сфере межличностного поведения и тех областях поведения, которые относятся к этим потребностям, достаточные для предсказания и объяснения межличностных явлений [7, с. 303].

Современные исследования отражают повышение интереса психологии к феномену межличностных потребностей и его влиянию на жизнь человека. Изучается взаимосвязь межличностных потребностей и инстинктов (У. Мак Дугалл) [6, с. 489], потребности более высокого порядка (М. Кветной) [5, с. 135], сферы реализации человеческих нужд (С.Б. Каверин) [3], потребности человека в сфере межличностного поведения (В. Шутц) [1].

Основная часть. Существует множество подходов к пониманию межличностных потребностей. Согласно Х. Мюррею, потребности делятся на первичные и вторичные. Различаются также потребности явные и латентные; эти формы существования потребности определяются способами их удовлетворения. По функциям и формам проявления выделяют потребности интровертные и экстравертные. Потребности могут проявляться на действенном или вербальном уровне; они могут быть эгоцентрическими или социцентрическими [4]. П. В. Симонов считал, что потребности человека можно разделить на три группы: витальные, со-

циальные и идеальные. А. В. Петровский делит потребности по происхождению — на естественные и культурные, по предмету (объекту) — на материальные и духовные. Естественные потребности могут быть материальными, а культурные — материальными и духовными. В. А. Крутецкий предлагает дифференцировать потребности на естественные, духовные и социальные [3].

Базой исследования выступил Барановичский государственный университет. Выборку исследования составили 60 студентов в возрасте от 17 до 18 лет. Из них 30 юношей и 30 девушек.

Был использован опросник межличностных отношений В. Шутца в адаптации А. А. Рукавишникова.

Для большинства юношей и девушек характерен средний уровень потребности во включении в различные социальные группы (47 % и 53 % соответственно). Они в средней степени чувствуют себя хорошо среди людей и имеют склонность их избегать, стремятся принимать остальных, принадлежать к различным социальным группам и быть среди людей.

Как для юношей, так и девушек характерен низкий уровень потребности в контроле себя со стороны других (57 % и 47 % соответственно). Большинство из них не принимают контроля над собой, стараются, чтобы другие не влияли на них и не указывали, что они должны делать.

Как юноши, так и девушки имеют низкий уровень потребности в аффекте с другими (47 % и 47 % соответственно). Для них характерна осторожность при установлении интимных отношений, отсутствие тенденции быть в близких отношениях с другими, проявлять к ним свои дружеские и теплые чувства.

Для большинства юношей и девушек характерен высокий уровень потребности во включении в деятельность по инициативе других людей (44 % и 40 % соответственно). Это значит, что они стараются, чтобы другие их приглашали принимать участие в деятельности и стремились бы быть в их обществе, даже когда они не прилагают к этому никаких усилий, имеют сильную потребность быть принятыми и принадлежать к социальным группам.

Для многих юношей и девушек характерен высокий уровень потребности контролировать других (63 % и 44 % соответственно). В соответствии с этим, они стараются брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью, контролировать и влиять на других, берут в свои руки руководство и стремятся решать, что и как будет делаться.

Для юношей характерен низкий уровень потребности в аффекте со стороны других (73 %). Им свойственно отсутствие стремления к тому, чтобы другие были к ним эмоционально более близкими и делились своими интимными чувствами, осторожность при выборе лиц, с которыми юноши создают более глубокие эмоциональные отношения. Для девушек характерен средний уровень этого же критерия (47 %). Они в средней степени проявляют осторожность при выборе лиц, с которыми создают глубокие эмоциональные отношения.

Установлены половые различия по уровню выраженности межличностной потребности в аффекте со стороны других: $U = 293,5$, $p = 0,02$. Т. е. у девушек в большей степени выражена потребность создавать и поддерживать глубокие чувственные отношения с другими людьми, опираясь на любовь и близкие, теплые эмоциональные контакты, чем у юношей.

Заключение. Таким образом, у юношей и девушек отмечается средний уровень выраженности потребности во включении в различные социальные группы; низкий уровень потребности в контроле себя со стороны других и потребности в аффекте с другими; высокий уровень потребности во включении в деятельность по инициативе других людей. Девушки в большей степени, чем юноши, испытывают межличностную потребность в аффекте со стороны других.

Список цитируемых источников

1. *Андреева, Г. М.* Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы : учеб. пособ. для студ. вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : Аспект Пресс, 2009. — 286 с.
2. *Андреева, Г. М.* Общение и межличностное отношение / Г. М. Андреева // Хрестоматия по психологии / под ред. Л. Я. Аверьянова. — М. : Аспект Пресс, 2003. — С. 75—109.
3. *Вайнштейн, Л. А.* Общая психология: учеб. пособие / Л. А. Вайнштейн, В. А. Поликарпов, Е. А. Трухан, И. А. Фурманов. — Минск : Тесей, 2005. — 368 с.
4. *Ильясов, Ф. Н.* Соотношение структуры потребностей и структуры цен / Ф. Н. Ильясов // Статусная теория цены (базовые подходы к формированию концептуальной модели). — М. : Институт социологии РАН, 1993. — 118 с.
5. *Кветной, М. С.* Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект) / М. С. Кветной. — Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1974. — 224 с.
6. *Немов, Р. С.* Психологический словарь / Р. С. Немов. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 560 с.
7. *Хьелл, Л.* Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 608 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У БЕЛОРУССКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Введение. Эмпатия — это социально-психологический феномен, возникающий и развивающийся в процессе взаимодействия личности с другими людьми. Эмпатия рассматривается в работах ученых с различных позиций: как эмоциональное проникновение, вчувствование в состояние собеседника (А. А. Бодаев, Т. П. Гаврилова); как когнитивный процесс понимания внутреннего мира другого человека (Н. Н. Обозов); как фактор межличностного общения, сопровождающийся коммуникацией (Е. А. Петрова, Л. Б. Филонова.); как компонент профессионального общения психологов, педагогов, социальных работников (В. П. Подвойский, М. В. Фирсов).

Основная часть. С целью выявления различий в компонентном составе эмпатии у студентов-белорусов и студентов-узбеков нами было проведено исследование в учреждениях образования «Барановичский государственный университет» и «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка». Выборку исследования составили 100 студентов, из них 60 студентов-белорусов (30 юношей и 30 девушек) и 40 студентов-узбеков (20 юношей и 20 девушек). В качестве диагностического инструментария мы использовали методику М. Дэвиса «Многофакторный опросник эмпатии» (в адаптации Т. Д. Карягиной, Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской).

В результате проведенного исследования мы определили, что у студентов-белорусов по шкале «Фантазийное сопереживание», которая отражает склонность к воображаемому перенесению себя в чувства и действия вымышленных героев из книг, фильмов, спектаклей и других художественных произведений у 66 % студентов-белорусов и 20 % студентов-узбеков выявлен высокий показатель. Для данной категории испытуемых характерно наличие высокой способности уходить в фантазии и переживать вымышленные события. Это означает, что они более склонны воспринимать вымышленных героев и события как реальные, переживать их чувства и действия, и углубляются в художественный контекст. Для 24 % студентов-белорусов и 51 % студентов-узбеков характерен средний уровень эмпатии по данной шкале, для 10 % белорусов и 29 % узбеков — низкий.

По шкале «Децентрация» 63 % белорусских и 76 % иностранных студентов имеют высокий уровень, что указывает на их способность воспринимать, понимать и принимать во внимание точку зрения и опыт других людей, которая связана с успешностью социального функционирования и повышенным самоуважением. Для 29 % студентов-белорусов и 16 % студентов-узбеков характерен средний уровень эмпатии по данной шкале, для 8 % белорусов и 9 % узбеков — низкий.

По шкале «Эмпатическая забота» 20 % белорусских студентов и 48 % иностранных студентов показали высокий уровень, что свидетельствует о наличии у них склонности испытывать глубокие чувства теплоты, сострадания и беспокойства по отношению к другим людям, наличие «помогающего» отношения и симпатии к эмоциональному состоянию других людей. Для 50 % студентов-белорусов и 45 % студентов-узбеков характерен средний уровень эмпатии по данной шкале, для 30 % белорусов и 7 % узбеков — низкий.

По шкале «Эмпатический дистресс» 39 % белорусских и 59 % иностранных студентов имеют высокий уровень. Данные юноши и девушки часто испытывают неловкость и дискомфорт в ответ на эмоции других в контексте оказания помощи и напряженных межличностных взаимодействий. Эмпатический дистресс отличается от эмпатической заботы тем, что фокусируется на собственных эмоциональных реакциях и ориентирован на самого индивида, а не на объект эмпатии. Множество исследований подтверждает, что такие отрицательные эмоции, как раздражение, тревога и беспокойство, возникающие при наблюдении страданий и эмоциональных трудностей других людей, могут побудить человека к стремлению избавиться от них любыми доступными средствами. Это может проявляться в форме игнорирования эмоционального состояния другого человека или оказания помощи, не ставящей интересы самого человека в приоритет. Для 35 % студентов-белорусов и 34 % студентов-узбеков характерен средний уровень эмпатии по данной шкале, для 41 % белорусов и 7 % узбеков — низкий.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало наличие особенностей проявления эмпатии у обучающихся юношеского возраста различных национальностей: у студентов-белорусов в наибольшей степени выражено фантазийное сопереживание и децентрация, а в наименьшей — личный дистресс и эмпатическая забота; у студентов-узбеков высоко развиты децентрация и личный дистресс, а низкий уровень показателей наиболее представлен по шкале «Фантазийное сопереживание». Из вышеизложенного следует, что у белорусских и узбекских юношей и девушек наблюдается высокая выраженность способности понимания, учета и принятия в расчет точки зрения, опыта другого человека. Возможно это связано с тем, что в исследовании принимали участие студенты педагогических специальностей и данный факт можно рассматривать как профессионально важное качество для будущих педагогов. При этом у белорусов наблюдается относительно низкая выраженность чувства собственной тревоги и дискомфорта, возникающие в напря-

женном межличностном взаимодействии, при наблюдении переживаний других людей, и направленные на себя, а у иностранных студентов доминируют высокие показатели.

УДК 159.913+ 613.8

В. В. Шепетюк

*Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», Минск,
Республика Беларусь*

ЦИФРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ И МЕНТАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

Введение. В настоящее время в связи с постоянно растущим воздействием на человека информационно-коммуникационных технологий возникает целый ряд как достаточно явных, так и менее очевидных проблем социокультурного развития. К явным проблемным вопросам экспансии постинформационного общества в жизнь человека можно отнести, в частности, этические аспекты разработок в области искусственного интеллекта, рост киберпреступности, защиту персональных данных, рост энергопотребления и суммарной нагрузки на экосистему и т. д. Вместе с тем этим можно выделить и менее ярко выраженные, но крайне опасные вызовы и угрозы, касающихся различных аспектов изменения стиля мышления и восприятия людьми окружающего мира. Речь идет о новых и ранее недостаточно изученных последствиях адаптации индивидов к динамично трансформирующейся цифровой реальности, накладывающей сущностный отпечаток на характер мыслительной деятельности и поведение субъектов. Данные негативные последствия проявляют себя во всех без исключения сферах общественной жизни, разрушая сложившиеся алгоритмы социальной практики, дестабилизируя и внося значительную неопределенность в моделирование устойчивого будущего. Под прессингом перенасыщенного информационного поля формируется не только цифровая зависимость, но и нарушается ментальное здоровье личности, незаметно обнаруживаются когнитивно-поведенческие отклонения и расстройства, представляющие собой потенциальные риски в связи с непредсказуемостью последствий гибридного воздействия на человека.

Основная часть. Невозможно игнорировать тот факт, что зависимость современного общества и каждого активного его члена от цифровых устройств и технологий близка к своим пределам. Естественным атрибутом и символом существования современного человека стал мобильный телефон, который еще 20 лет назад был довольно редким явлением и вызывал большой интерес неискушенной аудитории, наделявшей его владельца особым статусом «сверхчеловека». Сегодня все изменилось до неузнаваемости — особым человеком является тот, кто способен обходиться без мобильного телефона, обеспечивающего для подавляющего числа обывателей контакт с идеализированным информационным пространством. В контексте проявления психических процессов и высшей нервной деятельности человека такая среда может конкурировать по своей привлекательности, ценности и значимости со средой физической, теряющей постепенно свое ключевое значение для формирования ментальных способностей индивида. Физические действия и материальный опыт больше не играют решающей роли в конструировании мировоззрения. Теперь развитие психических процессов основывается на объеме потребляемой информации с помощью многофункциональных цифровых устройств, адаптированных под когнитивные запросы пользователя. Уместно в этой связи отметить, что с течением времени классический мобильный телефон эволюционировал именно в такое многофункциональное устройство, получившее даже соответствующее название — смартфон, что дословно обозначает «умный телефон». Данная формулировка указывает на выделение среди обычных функций телефона также совокупности нетипичных для данного вида техники качеств, сближающих его по функциональным характеристикам с потребностями и задачами рутинной мыслительной деятельности субъекта. Такой набор свойств позволил на новом уровне интегрировать применение многофункционального устройства с повседневными интеллектуальными действиями и операциями, осуществляемыми субъектом. В свою очередь взаимодействие гаджетом, повторяющим некоторые аспекты логики и сознания человека, стало незаменимой частью естественных ментальных привычек и паттернов жизнедеятельности наших современников. С этой точки зрения появление устойчивой зависимости от постоянного использования персональных цифровых устройств, независимо от пребывания субъекта в режиме труда или отдыха (цифровые устройства нередко используют как при переходе от режима труда к режиму отдыха, так и наоборот, т.е. в период ожидания смены вида деятельности) — все это не просто свидетельствует о технологической подчиненности современного человека новым видам и поколениям техники, но и указывает на укрепившуюся зависимость психики человека, его сознания, интеллекта и памяти от конкретных технико-технологических решений, определяющих состояние его ментального здоровья, степень энергетического тонуса, уровень работоспособности, настроение, а также функциональные возможности психики и ее конкретные состояния.

На практике данная зависимость отчасти выражается в том, что в методологическом смысле способности человека оказываются ограничены способностями его смартфона. Мощность процессора, скорость обработки данных, объемы памяти устройства, а также умение обращаться с устройством становятся

эквивалентом и сопутствующим критерием оценки продуктивности интеллектуального творчества, а также мыслительной деятельности индивида. Собственные психические действия субъекта становятся слабо отличимыми от цифровых операций многофункциональных устройств, в силу чего уже невозможно сделать однозначный вывод о том, что является причиной, а что следствием конкретной мысли человека, кто выступает ведущим, а кто ведомым участником процесса познания. Поисковые системы могут с легкостью направлять и контролировать ход рассуждений познающего субъекта, обеспечивая его перенаправление к необходимым базам данных. Таким образом, зависимость человека от виртуальной цифровой реальности и информационно-коммуникационных средств неуклонно растет, информационные перегрузки и стрессы увеличиваются, ментальные способности и привычки в связи с этим существенно трансформируются [1; 2].

В действительности подобные проникновения цифровизации в сознание и психику человека являются крайне распространенным явлением в условиях современной высокотехнологичного социума. Они порождают соответствующий цифровой тип мировоззрения человека, для которого характерен ряд все активнее исследуемых в настоящее время особенностей мыслительной деятельности. Среди них цифровая деменция («цифровое слабоумие»), «гугл эффект» (google effect), клиповое мышление, феномен «иллюзии знаний», деградация языкового семиозиса, упрощение мировоззрения, виртуальная гиперкомпенсация, симуляция предметно-практической и физической активности с элементами прокрастинации, атрофия эмоционального интеллекта, Интернет-зависимость и другие проявления адаптации или дезадаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности в постинформационном обществе [3; 4; 5]. Такого рода когнитивные феномены или проявления психических процессов и состояний человека в условиях цифровизации могут рассматриваться как начальные стадии ментального упадка или деградации личности, не выдерживающей информационные перегрузки либо сознательно деструктивно использующей информационные технологии [3, с. 46]. Тревожным явлением в этой связи становится отсутствие навыков информационной культуры и информационной гигиены у большого числа пользователей, потребляющих ежедневно огромные объемы информации и токсичного контента. Одновременно с этим можно зафиксировать и появление психологических явлений паталогической направленности — фобий, панических, навязчивых или депрессивных состояний либо расстройств психики. В частности, описана и зафиксирована клиническая картина номофобии — наиболее распространенного болезненного состояния, обусловленного отсутствием мобильного телефона либо недоступностью каких-либо его функций [6]. Кроме того, исследователи выделяют целый класс расстройств, получивших общее название «i-disorders» — болезни и расстройства, связанные с использованием современных информационных технологий [7]. Анализ источников заставляет сделать вывод о том, что наиболее востребованным в настоящее время направлением исследований является ранее выявление и экспертная оценка потенциальных рисков и угроз, которые несет с собой в целом цифровая модель социального развития, усиливающая сейчас свое воздействие на все без исключения сферы общественной жизни и ментальное общественное здоровье [8].

Заключение. Нельзя оспаривать тот факт, что цифровая среда несет риски физическому, психологическому и социальному здоровью человека. Угрозы физическому здоровью человека обусловлены тотальной компьютеризацией, которая способствует развитию малоподвижного образа жизни, что ведет к росту заболеваний опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и эндокринной систем, органов дыхания и зрения. Риски психологическому здоровью людей связаны с активным использованием цифровых устройств, что оказывает негативное воздействие на когнитивное, вербальное и социально-эмоциональное развитие личности. Негативные последствия для социального здоровья лежат в плоскости появления новой формы социализации личности - киберсоциализации, в ходе которой идут процессы десоциализации индивида, атомизации общества, замещения Я-реального на Я-виртуальное, а также формирование квазиценностей. Проблема влияния цифровизации общества и его развития на структуры человеческого здоровья представляет значительный научный и практический интерес в связи с необходимостью целостного понимания рисков и угроз, обусловленных этим процессом, а также необходимостью минимизации его негативных последствий. Насколько продуктивным окажется комплекс таких действий, направленных на предотвращение и минимизацию данных угроз, покажет время.

Список цитируемых источников

1. Божкова, Е. Д. Влияние современной цифровой среды на психическое здоровье / Е. Д. Божкова, А. А. Коновалов // Медицинский альманах. — 2021. — № 1. — С. 6—15.
2. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ / И. Н. Погожина [др.]. — Вопросы образования. — 2020. — № 3. — С. 60—94.
3. Гаврилова, Т. Н. Развитие цифровой деменции: к теории вопроса / Т. Н. Гаврилова // Universum: психология и образование. — 2022. — № 3. — С. 46—47.
4. Смыслова, О. В. Киберзаболевание в системах виртуальной реальности: феноменология и методы измерения / О. В. Смыслова, А. Е. Войсунский // Психологический журнал. — 2019. — Т. 40, № 4. — С. 85—94.
5. Пищальникова, В. А. Функциональная неграмотность как следствие утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном обществе [Электронный ресурс] / В. А. Пищальникова // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2021. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-negramotnost-kak-sledstvie-utraty-dominiruyushey-funktsii-yazykovogo-znaka>. — Дата доступа: 10.04.2023.
6. Проблема номофобии в современном обществе / Д. В. Мазниченко [и др.]. — Автономия личности. — 2020. — № 2. — С. 49—54.

7. «I-disorders» — новые виды психических расстройств, связанные с использованием современных информационных технологий / И. А. Федотов [и др.]. — Омский психиатрический журнал. — 2015. — № 4. — С. 16—19.

8. Шевченко, О. М. Влияние цифровой парадигмы социального развития на структуры здоровья человека / О. М. Шевченко, Л. Л. Штофер // Гуманитарий Юга России. — 2022. — Том 11. — № 5. — С. 145—155.

УДК 159.9

И. И. Эргашева, Т. Е. Яценко

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

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-УЗБЕКОВ

Введение. В настоящее время в психологии выявлена сущность мотивации учения, ее состав, признаки, уровни, проведена классификация мотивов, выяснены психологические принципы, механизмы и пути ее формирования. В отечественной дидактике мотивацию в целом и ее элементы исследовали такие ученые, как М. А. Данилова, В. С. Ильин, Г. И. Щукина и др. В работах уделено внимание компонентам мотивации: познавательный интерес (Г. И. Щукина, В. Ф. Башарин, познавательная потребность (Г. А. Бокарева, В. С. Ильин, Г. И. Кириллова, долг в учении (З. П. Шабалина); исследована мотивация в целом (В. С. Ильин), мотивация учения и труда (О. С. Гребенюк).

По своей сущности мотивация с точки зрения психологии — это желания и побуждения, побуждающие активность человека и определяющие ее направленность. Авторы в своих исследованиях как правило выделяют три типа явлений мотивации: источники активности (потребности и инстинкты), причины выбора направленности поведения (собственно сами мотивы); регуляторы динамики активности субъекта (переживания и установки)

Большинство исследований в психологии сконцентрировано на изучении мотивации учащихся учреждений общего среднего образования, к числу дефицитных можно отнести исследования мотивации студентов, прежде всего, иностранных студентов. Вместе с тем, современное образовательное пространство характеризуется мультикультурностью, представленностью среди студентов представителей различной национальности, что актуализирует проблему выявления их мотив в жизненной и учебной активности.

Основная часть. Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 40 студентов-узбеков (20 юношей и 20 девушек).

Для исследования были использованы следующие методики: «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана; «МАС» М. Кубышкина.

Для большинства студентов-узбеков характерен низкий уровень сформированности мотива «жизнеобеспечение». Это может указывать на то, что узбекские студенты проявляют низкие мотивацию или интерес к обеспечению своих жизненных потребностей. Им в низкой степени свойственны мотивация и заинтересованность в обеспечении своих жизненных потребностей, таких как питание, жилье, финансы и другие основные аспекты, необходимые для комфортной жизни.

Для большинства студентов-узбеков характерен средний уровень сформированности мотива «комфорт и безопасность», средний уровень сформированности мотива «социальный статус» (19 %). Они могут иметь некоторые стремления к социальному признанию и желание занимать определенное положение в обществе, но это не является их главной мотивацией.

Отмечается средний уровень сформированности мотива «общение» у студентов-узбеков (24 %). Придают некоторое значение общению и межличностным отношениям. Они могут проявлять интерес к социальной активности, обмену информацией, установлению контактов и поддержанию отношений с другими людьми.

Характерен средний уровень сформированности мотива «общая активность» у студентов-узбеков (24 %). Они проявляют умеренный интерес и мотивацию к активной деятельности. Они склонны участвовать в различных активностях, проявлять инициативу и энергию в своих занятиях и интересах. Такие студенты часто участвуют в общественных, спортивных, культурных мероприятиях, но не всегда стремятся к высоким показателям или лидерству.

Свойственен средний уровень сформированности мотива «творческая активность» (19 %). Имеют умеренный интерес и мотивацию к творческой деятельности. Они могут проявлять интерес к творчеству, например, участвовать в творческих проектах или заниматься хобби.

Выявлен средний уровень сформированности мотива «общественная полезность» у студентов-узбеков (31 %). Они могут проявлять желание помогать другим, вносить вклад в социальные и благотворительные инициативы. Это может проявляться через волонтерскую работу, участие в социальных проектах.

Характерен средний уровень сформированности общежитийской мотивационной направленности личности (51 %). Студенты-узбеки имеют умеренный интерес и мотивацию к активному участию в жизни. Они периодически принимают активное участие в мероприятиях, поддерживают коммуникацию с соседями, проявляют заботу о благополучии и стремятся к улучшению условий.

Отмечается высокий уровень сформированности рабочей мотивационной направленности личности у студентов-узбеков (78 %). Они проявляют стремление к развитию и успеху в учебной деятельности, мотивированы на достижение результатов и реализацию учебно-профессиональных целей. Они могут проявлять инициативу, участвовать в профессиональных мероприятиях и стремиться к развитию своих навыков и компетенций.

Для иностранных студентов характерен средний уровень стремления к социальному престижу (64 %). Это значит, что стремление в общественному признанию, авторитету, вниманию в обществе для них не играет главной роли, однако, имеет значение в средней степени.

Для иностранных студентов в большей степени характерен низкий уровень стремления к соперничеству (60 %). Это значит, что студенты не стремятся к соревнованиям с другими людьми, не выражено яркое желание одержать победу над всеми, превзойти других людей.

Характерен средний уровень стремления к соперничеству (54 %).

Заключение. Таким образом, для студентов-узбеков характерны средний уровень мотивации, связанной со стремлением к социальному престижу, низкий уровень мотивации, связанной с соперничеством, и средний уровень мотивации, связанной с достижением целей, низкий уровень сформированности мотива «жизнеобеспечение», высокий уровень сформированности рабочей мотивационной направленности личности, а также средний уровень выраженности мотивов «комфорт и безопасность», «социальный статус», «общение», «общая активность», «творческая активность», «общественная полезность», а также общежитейской мотивационной направленности.

Список цитируемых источников

1. Мильман, В. Э. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» // Персонал, 2003. — № 1.
2. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии, 1987. — № 5.
3. Шалагинова, К. С. Особенности социально-психологической адаптации студентов к учебной деятельности в условиях пандемии / К. С. Шалагинова // Заметки ученого, 2020. — № 10.

РЕЧЬ СУДЕЙ В ДИСКУРСЕ СМИ. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ИМИДЖА СУДЕБНОЙ СИСТЕМЫ РФ

Введение. Как публичная фигура судья проявляет себя, в том числе, и в жанрах дискурса СМИ: интервью и эссе. Несмотря на налагаемые на судей ограничения, касающиеся их публичных заявлений и появления в СМИ, представители судебной власти осознают необходимость сотрудничества со СМИ и выстраивания таких отношений с ними, которые способствовали бы выполнению стратегической задачи — созданию образа независимой, прозрачной, беспристрастной судебной власти.

Жанр интервью предоставляет широкие возможности для решения этой задачи. В жанре интервью судья выступает в необычной для своего статуса роли. Если в зале суда он является носителем речевой инициативы, то в интервью он оказывается в роли опрашиваемого. При этом судья остается носителем своего статуса и интересуется интервьюера именно в этом качестве.

Судейский статус проявляется, прежде всего, в демонстрации своей тесной связи с судебским сообществом и выражении коллективного мнения по многим проблемам. Институциональные нормы также накладывают отпечаток на речевое поведение судей в ходе интервью: судьи отказываются отвечать на вопросы, касающиеся конкретных судебных процессов или проблем правоприменения [1, с. 25—28].

В речи судей наряду с чертами речевого поведения, в которых отражен судебский статус интервьюируемого, отмечаются проявления личностного начала. К ним относятся оценочные высказывания, которые часто сопровождаются метакоммуникативными маркерами субъективности, ссылки на личные чувства, связанные с профессиональной деятельностью, ссылки на личный опыт и жизненные истории, системы метафорических образов, интертекстуальные включения, среди которых обнаруживаются художественные произведения, пословицы и поговорки. Таким образом, в ходе интервью судья реализует себя не только как представитель и носитель судебной власти, но и как отдельная личность с присущими ей воззрениями, жизненным опытом, пониманием мира.

Основная часть. Основная цель судьи в интервью состоит в создании положительного образа судебной власти в обществе, для этого применяется ряд соответствующих тактик. Например:

1) признание ошибок, демонстрирующее критический и аналитический подход говорящего к себе и своей деятельности (*...Система назначения кадров, которая на сегодняшний день существует, имеет много погрешностей, много неясного*);

2) непризнание вины и ошибок, обычно в ответ на обвинения журналиста;

3) положительная оценка деятельности судей, для реализации которой широко используются лексические средства с положительно-оценочной семантикой (*справились, высокое качество, позитивные сдвиги, стабильность решений, эталонное качество решений, полноценная судебная инстанция*);

4) обещания на будущее, представляющие положительные перспективы (*будем совершенствоваться, целый комплекс мер*);

5) критика в адрес других сил, стоящих на пути развития судебной системы, например, законодательной и исполнительной власти;

6) ссылки на принципы функционирования судебной системы, гарантирующие ее успешное функционирование, такие как независимость, демократию, публичность, прозрачность, эффективность [1, с. 29—30; 2].

Несмотря на различие коммуникативных ситуаций, есть общие требования к речи судьи. Иными словами — золотой стандарт языковой личности. В. И. Карасик выделяет пять аспектов: языковую способность, коммуникативную потребность, коммуникативную компетенцию, языковое сознание и речевое поведение. Нам представляется, что судьи должны обладать достаточно широкой коммуникативной компетенцией, толкуемой как «выработанное умение осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения цели» [3].

Широкая коммуникативная компетенция проявляется в создании речевых произведений различной интенциональной направленности, жанровой и стилистической принадлежности. Деятельность судьи предполагает владение различными жанровыми формами, необходимыми для успешной коммуникации в зале суда, а значит, и для осуществления судьей своих непосредственных функций. Более того, деятельность современных судей, особенно высокопоставленных, не ограничивается участием в судебных процессах. Они

выступают с публичными речами перед самой разнообразной аудиторией: своими коллегами, студентами, бизнесменами. Судьи в некоторых случаях общаются с журналистами и дают интервью. В совокупности создаваемых судьями разнообразных речевых произведений отражается их — каждого судьи в отдельности и собирательного судьи — коммуникативная компетентность, а также проявляются разные грани, составляющие языковую личность судьи.

Формирование имиджа российских судов является частью информационной политики судебной системы РФ, определяющей взаимодействие судов с общественностью и СМИ. Общественное мнение о судах и судьях в большей степени формируют именно журналистские материалы, поскольку рядовые обыватели редко присутствуют в зале суда, не посещают без особой необходимости сайты судов, поэтому имидж данной сферы зависит от того, что и как рассказывают об этом средства массовой информации.

Эмпирической базой нашего исследования послужили тексты изданий «Ведомости», «Российская газета», «Коммерсант», «КоммерсантЪ», «Судебный репортёр». Так, издания «Ведомости», «Российская газета», «Коммерсант» в части судебной журналистики преимущественно представлены текстами информационных жанров. Судебной аналитики и/или репортажей «из зала суда» практически не встретить. В то время как в издании «Судебный репортёр» предпочитают давать материалы именно аналитического и/или репортажного жанра. Учитывая, что в настоящее время часть судебных решений идет в разрез с общественным мнением, имеет смысл увеличить количество публикаций, представляющих решения суда, которые бы удовлетворяли общество и соответствовали нормам общепринятой морали. Это может нивелировать некоторое общественное недовольство и помочь в формировании положительного имиджа судебной системы страны.

Такой подход лишен оценочных суждений, однако формирует положительное общественное мнение относительно судебной системы. Эффект достигается за счёт абсолютной прозрачности процесса. Журналист грамотно (но не языком официальных релизов) рассказывает о том, что стало основой тех или иных решений судов разных инстанций. Более того, детально и конструктивно объясняются притязания сторон, рассматривается очередность их вхождения в процесс и прочие детали, которые свидетельствуют о сложности работы судьи и всей судебной системы.

Заключение. Следует отметить, что найти материал, формирующий положительный образ судебной системы, непросто. Большинство материалов либо носят исключительно информирующий о решении суда характер, либо, наоборот, оценивают судебную систему (прямо или косвенно), как требующую существенных изменений. В исследованных публикациях внимание акцентируется преимущественно не на судебной системе, а на личности осуждённого. Это объясняется тем, что публичные личности представляют для обывателя больший интерес, чем сама судебная система, которая отличается своей закрытостью. Если есть комментарии по делу — это преимущественно официальные выдержки из резолютивной части заседания. Данный факт вынуждает журналистов обращаться за понятными и живыми комментариями к сторонам процесса. Каждая из которых, естественно, имеет свою позицию и транслирует ее обществу через материал. Обезличенность судебной системы вытекает, в том числе, и из предыдущего пункта. Не имея доступа к конкретному представителю судебной власти, журналист вынужден либо фантазировать, либо обобщать, либо обезличивать, опускать детали.

Список цитируемых источников

1. Дубровская, Т. В. Интервью с судьями как гибридный тип дискурса [Электронный ресурс] / Т. В. Дубровская. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/intervyu-s-sudyami-kak-gibridnyy-tip-diskursa-1/viewer>. — Дата доступа: 10.05.2023.
2. Дубровская, Т. В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Т. В. Дубровская ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов, 2010. — 39 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — М. : ГНОЗИС, 2004. — 389 с.

УДК 811.161.3'37

Л. Д. Бабко, Т. М. Пучынская

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

КОЛЕРАВАЯ СІМВОЛІКА Ў ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАХ ЧАРНОБЫЛЬСКОЙ ТЭМАТЫКІ

Уводзіны. Чарнобыль з'яўляецца адным з канцэптаў сучаснай мастацкай свядомасці. Майстры паэтычнага слова з горыччу адгукнуліся на драматычныя падзеі, адлюстравалі карціну свету, напоўненую пачуццямі болю і смутку. Светлыя колеры мастакоўскай палітры ў выяўленні навакольнай рэчаіснасці змяніліся на цёмныя і нават чорныя.

Даследаванне асаблівасцей беларускай паэзіі на тэму Чарнобыля, яе асноўных матываў, мастацкай спецыфікі, грунтоўна прадстаўлена, напрыклад, у літаратуразнаўчых працах А. І. Бельскага [1], які з'яўляецца таксама ўкладальнікам паэтычнага зборніка «Зорка Палын» [2]. Намі раскрыты яшчэ адзін аспект інтэрпрэта-

цыі твораў чарнобыльскай тэматыкі — сімволіка колеру, змяненне яго традыцыйнай семантыкі ў мастацкім выяўленні трагедыі канца XX стагоддзя. Увага засяроджана на чорным, белым і жоўтым колерах, якія найбольш часта сустракаюцца ў прааналізаваных вершах.

Асноўная частка. Адным са сродкаў мастацкай выразнасці з’яўляецца эстэтыка колеру. Колер — з’ява, якая штодзённа акружае чалавека, уздзеінічае на яго псіхалогію, выклікае асаблівыя эмоцыі. Колер у мастацкім творы звязаны з метафарычнасцю лірыка-паэтычнага слова, ён раскрывае здольнасць чалавека перажываць разнастайныя пачуцці. Выяўленне свету праз колер часам перарастае ў сімвалічнасць, звязаную з універсальнымі і нацыянальнымі архетыпамі.

У народнай культуры кожны колер звычайна характарызуецца дваістасцю. Так, белая фарба сімвалізуе чысціню, сакральнасць, урадлівасць, святло, аднак яна таксама можа выяўляць страх, небяспеку, нават смерць. Чорны колер, як правіла, атаясамліваецца са смуткам, жалобай, злом, увогуле чымсьці адмоўным. Разам з тым, даследчыкамі ўстаноўлена, што ён можа паказваць і на такую пазітыўную якасць, як надзейнасць, засцярога. Так, з міфалогіі вядома, што чорны колер выкарыстоўваўся для абароны ад сурокаў і псавання. Жоўты колер таксама мае розны сэнс. З аднаго боку, ён, як правіла, абазначае веселасць, добры настрой, юнацтва, лёгкасць, з другога, — жаўцзна з’яўляецца прыкметай, якая паводле народнай культуры дае з’явам негатыўную ацэнку і ўспрымаецца як сімвал зайздрасці, хваробы і смерці.

Пасля Чарнобыля мастацкая літаратура набыла больш змрочныя фарбы. Рэальнасць, дзе чалавек адчувае варожасць з боку сонца, якое раней увасабляла толькі свет, цеплыню, жыццё, паўстала ў нязвыклым драматычным рэалізме. Змянілася і мастацкае значэнне колеру ў параўнанні з яго традыцыйнай, найбольш пашыранай сімвалікай. Аналіз паэтычных твораў паказаў, што ў апісанні постчарнобыльскай рэчаіснасці фарбы перадаюць негатыўныя асацыяцыі. Так, белы колер — сімвал свабоды, чысціні — стаў увасабляць смерць, а жоўты — знак радасці, юнацтва — пачаў атаясамлівацца са шматлікімі хваробамі, якія ўзніклі ў выніку радыяцыі.

У вершах П. Панчанкі назіраецца выразная міфасімвалізацыя чорнага колеру. Постчарнобыльскі свет, дзе пануе ліха, паказаны ў яго паэтычнай кнізе «Высокі бераг». У зборніку адчувальны ўплыў экзістэнцыялізму, выяўлены трагізм існавання чалавека на зыходзе XX стагоддзя. Паэта хвалююць праблемы духоўнасці, сумлення, адказнасці чалавека перад сусветам і прыродай. У выразнай бінарнай апазіцыі знаходзяцца разнаполюсныя энергіі свету, кантрастныя колеры святла і цемры, што сведчыць пра антанімічнасць паэтычнай свядомасці. «Шмат на жыцці нашым // Чорных слядоў», — папярэджаў паэт пра небяспеку паглынання змрочнымі сіламі ўсяго светлага, чалавечага [3, с. 18]. П. Панчанка міфалагізаваў вобраз «чорных дзірак», адкуль вырвалася чарнобыльскае насланне. Яны прагнуць знішчыць чалавечыя жыцці: «Злосна якочуць // На чорным ігрышчы: // Цяпер яны хочуць нас усіх знішчыць. // Прагне глынуць дзяцей у вантробы // Чорная дзірка — Чарнобыль» [3, с. 19].

У вершы П. Панчанкі «Аб самым смачным...» намалёвана постчарнобыльская карціна свету, напоўненая трагічнымі дэталімі. Матывы д’яблавай пячоры, ракі нябыту, чорнай цемры палюхаюць уяўленне лірычнага героя, які ў стане жаху звяртаецца з малітоўным заклінаннем да Бога: «...А сёння ўсюды цмяна, дымна, чорна, // Не звяняць у небе жаўрукі... // Божа, не гані мяне ў пячоры, // Божа, не гані у глыб ракі!» [4, с. 32].

У паэзіі на тэму Чарнобыля змянілася традыцыйна-сімвалічная сутнасць і белага колеру. Так, у вершы А. Вялюгіна «Вясна трывогі нашай» белы колер успрымаецца як знак смерці, якая збіраецца забраць нявінныя жыцці: «У блакіце, выцвілым ад спікі, // лесавых аблок архітэктура. // Белыя харомы і павеці // панавіслі з комінам нароўні» [2].

Па словах А. І. Бельскага, мастацкая палітра М. Мятліцкага, у чыёй творчасці тэме Чарнобыля наддзена асаблівае значэнне, таксама напоўнена бляклымі, панылымі фарбамі («туманавы шлях», «сумерак шызы», «шатаў змок», «чорнае неба» і г. д.). Светлая дамінанта вызначаецца асяляльна-яркім выпраменьваннем колеру («стрэлы-промені агнявыя», «атрутнае ззянне», «сонца сляпучае» і г. д.) [5, с. 30]. Нават яркія, светлыя фарбы ў вершах М. Мятліцкага страчваюць пазітыўную сэнсавую напоўненасць. «Колер жаўцяны» вясновага абнаўлення і сонечнай прамяністасці «ў сінечы прадвесня» становіцца колерам расстання і гора: «Гэта жоўтай жуды // Колер самы гарачы, праменны» [6, с. 137].

Верш М. Мятліцкага «Бясмертнік» таксама насычаны злавеснымі вобразамі чарнобыльскай трагедыі: «Бясмертнік, атручаны лекі твае. // Жыцця тут пагаслага мёртвая стынь. // А шчасце былое жаўцяна ўстае, // Мне дорыць і дорыць жывую святлынь. // О, колькі жадана ўвабрала яна // Дыхання каханай, і мрой, і цяпла. // І зараз пакутніца свету адна // Шчыруе над цветам душа, як пчала. // Не хоча, аслепшы ад слодычных мрой, // Збалелая, ўбачыць атручаны жах // І цешыцца ўяўна гуллівай іграй, // Танцуючы танец на чорных крыжах» [7, с. 30]. У вершы дамінуе жоўты колер — сімвал развітання і магільнага пяску, злога чарнобыльскага санцапёку, кветкі бясмертніка, якая некалі была лекавай, а зараз атручана радыяцыяй. Жоўты колер у творы спалучаецца з чорным, што падкрэслівае трагедычнасць ветаадчування лірычнага героя. Згадкі пра «шчасце былое», «дыханне каханай», «крылаў бусліных размах, матылька і душу-пчалу», якая танцуе свой «танец на чорных крыжах», толькі ўзмацняюць песімістычны настрой. Верш разгортваецца пакутліва доўга, у аднастайных інтанацыях, бо душа лірычнага героя смуткуе па загубленым краі.

Заклучэнне. Эстэтыка колеру ў паэтычных творах на тэму Чарнобыля набывае выразную мастацкую сімвалічнасць. Трагічныя карціны постчарнобыльскай рэчаіснасці выяўляюцца змрочнымі фарбамі. Белы, жоўты колеры страчваюць пазітыўную сэнсавую напоўненасць і ўзмацняюць напружанае гучанне вершаў.

Найбольш выразную міфасімвалізацыю набывае чорны колер. Агульным семантычным кампанентам ва ўспрыманні ўсёй колеравай палітры вершаў чарнобыльскай тэматыкі з'яўляецца перадача пачуццяў болю, смутку і безвыходнасці ў душы лірычнага героя.

Спіс цытуемых крыніц

1. Бельскі, А. І. Беларуская літаратура ў кантэксце традыцый і сучаснасці / А. І. Бельскі. — Мінск : Выдавец Зміцер Колас, 2017. — 343 с.
2. Зорка Палын : творы беларускіх паэтаў пра чарнобыльскую трагедыю / уклад. А. І. Бельскага, прадм. С. С. Шушкевіча. — Мінск : Маст. літ., 1993. — 225 с.
3. Панчанка, П. Высокі бераг: вершы. Эсэ / П. Панчанка. — Мінск : Маст. літ., 1993. — 238 с.
4. Панчанка, П. Горкі жолуд: вершы / П. Панчанка. — Мінск : Маст. літ., 1988. — 63 с.
5. Бельскі, А. Пакуль баліць душа : літ.-крыт. арт. / А. Бельскі. — Мінск : Полымя, 1995. — 96 с.
6. Мятліцкі, М. Чаканне сонца: вершы / М. Мятліцкі. — Мінск : Маст. літ., 1994. — 222 с.
7. Мятліцкі, М. Бясмертнік: вершы і паэма: [да 65-годдзя з дня нараджэння аўтара] / М. Мятліцкі. — Мінск : Звязда, 2019. — 446 с.

УДК 808.26 – 541.2

М. І. Дзярках, С. Ф. Бут-Гусаім

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна», Брэст, Рэспубліка Беларусь

ПАЭТОНІМІКОН ГІСТАРЫЧНАЙ ДРАМЫ ЗІНАІДЫ ДУДЗЮК «СКАРЫНА З ПОЛАЦКА»

Уводзіны. Драма (драматургія) — адзін з асноўных родаў літаратуры (разам з эпасам і лірыкай), уяўляе сабой тэкст, які складаецца з рэплік персанажаў і рэмарак аўтара і прызначаны для тэатральнага выканання (часам проста для чытання) [1, с. 242]. Да гістарычнай драматургіі адносяцца творы паводле рэальных гістарычных падзей ці творы, дзеянне якіх разгортваецца на фоне пэўнай гістарычнай эпохі. Гістарычная драма «Скарына з Полацка» ўваскрэшае віленскія старонкі жыцця беларускага першадрукара. Перадаючы дух мінуўшчыны, Зінаіда Дудзюк умела раскрывае нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў.

Мэта прадстаўленай працы — сістэматызацыя структуры паэтонімікону гістарычнай драмы «Скарына з Полацка» з улікам традыцый беларускага нацыянальнага анамастыкону, вызначэнне адметнасці выкарыстання анамастычных сродкаў у кантэксце гістарычнай драматургіі. Актуальнасць прадстаўленай працы абумоўлена тым фактам, што даследаванне анамастычнай прасторы твора Зінаіды Дудзюк ажыццяўлялася з пазіцый такіх накірункаў сучаснага мовазнаўства, як лінгвакультуралогія і лінгвапрагматыка.

Асноўная частка. У ліку персанажаў твора найперш рэальныя гістарычныя асобы. У рэпліках герояў драмы сустракаюцца *анімы-сучаснікі* — найменні гістарычных дзеячаў, жыццё якіх прыпадае на час разгортвання дзеяння п'есы: імёны **Яна**, біскупа віленскага, караля Чэхіі **Фердынанда**, герцага Прусіі **Альбрэхта**, англійскага караля **Генрыха VIII**, каралевы Рэчы Паспалітай **Боны**, караля **Жыгімонта**. У разважаннях Францыска Скарыны пра мінулае Айчыны і свету ўжыты *анімы-рэтраспекцыі*: рэлігійнага дзеяча Рэфармацыі **Яна Гуса**, вучоных **Мікалая Каперніка**, **Эразма Ратэрдамскага** і **Арыстоцеля**, праваслаўных князёў **Алелькі**, **Гальшанскіх**, **Глінскіх**, напрыклад: «*Мабыць, не дарма праваслаўныя князі Алелька і Гальшанскі склалі галовы ў барацьбе за роўнасць каталікоў і праваслаўных у нашай дзяржаве. Цяпер правы быццам роўныя. Але ж закон, як выйшла, куды павярнуў, туды і выйшла. Князі Глінскія спрабавалі дамагчыся самастойнасці краіны, ды не адолелі каралеўскае войска, мусілі ўцякаць. Пэўна, доўга нам яшчэ быць запрэжанымі ў адзін хамут. Дзве дзяржавы, з'яднаныя разам, ніяк не могуць быць роўнымі*» [2, с. 10].

Імёны персанажаў — хрысціянскія анімы іншамовнага паходжання, запазычаныя з **грэчаскай**: **Хрысціна** (грэч. 'памазанка Божая, Хрыстова' [3, с. 68]), **Мікола** (грэч. 'пераможца народа' [3, с. 34]; **лацінскай**: **Францыск** (лац. 'той, хто адносіцца да франкаў' [3, с. 47]), **Раман** (лац. 'рымскі, рымлянін' [3, с. 40], **Маргарыта** (лац. 'жамчужына, перліна' [3, с. 44]; **Марцін** (лац. 'той, хто належыць богу Марсу' [3, с. 33]), **старажытнайўрэйскай** моў: **Іван** (ст.-яўр. 'Боская ласка' [3, с. 28], **Якуб** (ст.-яўр. 'той, хто трымаецца за пятку' [3, с. 50]; **Ганна** (ст.-яўр. 'Боская ласка, дар Божы' [3, с. 58]).

У хрысціянстве імя ўспрымаецца як асабліва духоўная субстанцыя, што фарміруе асобу чалавека і прадвызначае яго жыццёвы шлях («по имени и житие»). Хрысціянскі пісьменнік і вучоны, Францыск Скарына, выбіраючы імёны сынам, задумваецца над іх глыбінным сэнсам, які прадвызначае лёс сыноў і забяспечвае дапамогу Бога: «*Добры хлопчык атрымаўся, ладны. Назаву яго Іванам у гонар майго брата. Імя гэтае перакладаецца як літасць Бога, няхай творца аберагае нашага сыночка. Няхай расце жывы і здаровы*» [2, с. 50]; «*Здаецца мне, што яму найбольш падыдзе імя Сімяон, што азначае «пачутасць». Хачу, каб ён быў пачуты, зразуметы людзьмі, каб не перажываў адзіноты і занябданаці, каб вялікі свет быў гасцінна расчынены перад ім і прыязна ставіўся да яго*» [2, с. 40].

Адаптуючыся да славянскіх моў, хрысціянскія імёны сталі ўтвараць размоўна-бытавыя і ацэнныя формы. Так, памяншальныя формы (дэмініватывы) сталі выкарыстоўвацца для наймення сяброў, родных людзей, дзяцей, што знайшло адлюстраванне ў рэпліках герояў драмы: «*Не тузайся, Францішак, усё добра. Пакуль я жывы, рабі сваю справу, хлеб надзеянні для цябе заўсёды знайдзецца на маім стале*» [2, с. 44]; «*Я буду называць яго Сенья, Сенечка, сыночак мой дарагі і жаданы*» [2, с. 40]. Паводле нормаў сярэднявечнага этыкету імёны герояў ўжываліся ў спалучэнні з паказчыкамі сацыяльнага рангавання: «*Толькі ўчора прыехаў на запрашэнні яго светласці герцага Альбрэхта*» [2, с. 51].

У XVI стагоддзі знатныя роды ў Рэчы Паспалітай ужо мелі **прозвішчы** — афіцыйныя іменаванні, што перадаюцца ў спадчыну і ўказваюць на прыналежнасць чалавека да пэўнай сям’і. Частка прозвішчаў герояў гістарычнай драмы ўтворана ад формаў кананічных асабовых імёнаў, напр.: **Грыцэвіч** (ад размоўнай формы імені **Грыгорый** (грэч. ‘пільны’ [3, с. 12]), **Алелька** (ад размоўнай формы імені **Аляксандр** (грэч. ‘мужны або-ронца’ [3, с. 10])). Асобныя прозвішчы ўтвораны ад мірскіх празванняў-мянушак апацеляцкага паходжання, што ўзніклі ад назваў частак цела чалавека (**Чупрыніч**), назваў-указанняў часу з’яўлення дзіцяці на свет (**Субочыч**), назваў прыродных з’яў (**Глінскі**). Сустрэкаюцца і прозвішчы адтапанімічнага паходжання (**Гальшанскі**), Некаторыя героі драмы, якія належаць да шляхецкага саслоўя, маюць двойныя прозвішчы: віленскі купец **Грыцэвіч-Онкавіч**.

Значнае месца ў анамастыконе гістарычнай драматургіі займаюць так званыя «**перыферычныя онімы**»: назвы геаграфічных аб’ектаў, устаноў, кніг, твораў мастацтва, культавых збудаванняў і інш. Стварэнню гістарычнага каларыту спрыяюць ужытыя ў кантэксце драматычнай аповесці **ўстарэлыя тапонімы** — **гістарычныя**, якія з’яўляюцца найменнямі дзяржаў, што зніклі з палітычнай і геаграфічнай карты, напр.: **Масковія**, **Рэч Паспалітая**, **Вялікае Княства Літоўскае**. Светапогляд асветніка і факты яго біяграфіі перадаюць **бібліянімы** «**Другі закон**», **Біблія**, **Святое Пісанне**, «**Апостал**», «**Новы Завет**», дакументонім «**Статут Вялікага Княства Літоўскага**», эргонімы **Гасціны Двор у Маскве**, **Кракаўскі ўніверсітэт**. У разважаннях Францыска Скарыны — чалавека, які прысвяціў жыццё пропаведзі Слова Божага праз друкаваную Біблію, — ужываецца **тэонім Бог і агіёнімы (імёны святых)**: «*Найперш вучыць, каб для веры Госпада нашага Ісуса Хрыста ўсялякае спакушэнне перамагалі і ад Бога дапамогі чакалі, бо ён нікога не спакушае, а самі па сабе бываем зласлівыя. Пра тое добрае, што будзе нам дадзена ад Бога, не варта ні пра сябе шмат казаць, ні на іншых гневацца, не словам, але і справаю наказваць веру Хрыстову, для таго зануздваці язык свой, убогімі не пагарджаць, міласціну бедным падаваць, бо вера без справы мёртва... Выдатна сказана! Мудрыя людзі пісалі гэтыя кнігі, таму і жыве Святое Пісанне вечно. Толькі мудрасцю трэба чалавеку напаўняць свой розум, а сэрца любоўю да людзей, роднага краю і ўсяго свету. Тады і запануе добры лад на ўсёй зямлі*» [2, с. 11].

Заключэнне. Найважнейшымі рысамі анамастычнай прасторы гістарычнай драмы Зінаіды Дудзюк «Скарына з Полацка» з’яўляюцца адпаведнасць паэтонімікону твора нацыянальнаму іменаслову перыяду панавання кананічных імёнаў. Письменніца так ці інакш звяртае ўвагу чытача (гледача) на антрапонімы створаных ёю вобразаў праз аўтарскія рэмаркі, дзеянні і ўчынкі герояў, мастацкі кантэкст. Культурна-гістарычную функцыю выконваюць у драме «**перыферычныя**» **онімы** (тапонімы, у тым ліку ўстарэлыя, тэонімы, агіёнімы і інш.), якія з’яўляюцца сродкамі выражэння прасторава-часавых адносінаў у творах, а таксама перадачы светапогляду славутага асветніка.

Спіс цытуемых крыніц

1. Халзиев, В. Е. Драматургия / В. Е. Халзиев // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Ин-т науч. инф. по обществ. наукам РАН; под ред. А. Н. Николюкина. — М. 2001. — С. 242—248.
2. Дудзюк, З. І. Скарына з Полацка / З. І. Дудзюк // Гістарычныя драмы. — Брэст, 2016. — С. 3—60.
3. Барыс, С. Як у нас клічуць? : Беларускія імёны / С. Барыс. — Мінск : Медысонт, 2010. — 124 с.

УДК 372.016:81

Н. В. Ермалович¹, Л. Н. Тутина²

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

²Государственное учреждение образования «Гимназия № 1 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

БИНАРНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Введение. Современный этап развития модернизации образования выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке работников образовательных учреждений. Необходимо готовить компетентных, профессионально мобильных специалистов, умеющих самостоятельно добывать необходимые знания, креативно мыслящих, способных к творческому включению в процесс межличностной коммуникации, знающих реальные достижения и проблемы образовательного процесса современной школы.

В качестве критерия вузовской профессионально-педагогической подготовки на сегодняшний день выступает профессиональная компетентность. По мнению исследователя Ю. Н. Кисляковой, профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности и определяется как многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний, способов их применения в конкретных педагогических ситуациях; ценностные ориентации педагога; интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания) [1]. Ученый Н. В. Кузьмина, рассматривая данное понятие, выделяет в структуре пять элементов: специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексия педагогической деятельности, или аутопсихологическая компетентность [2, с. 16].

Рассматривая проблему профессионального становления будущих специалистов, отечественные и зарубежные исследователи, педагоги-практики предлагают различные пути и средства ее решения. Одним из значимых направлений в этой области является создание таких структурных подразделений кафедры, как филиалы кафедры. Деятельность филиалов кафедр открывает широкие возможности для сотрудничества профессорско-преподавательского состава кафедры и общеобразовательного учреждения, перспективность в реализации инновационного педагогического опыта в различных формах.

Основная часть. Научно-методическое обеспечение образовательного процесса осуществляется посредством организации совместных семинаров, практикумов, посвященных вопросам филологии, научно-методическим проблемам преподавания филологических дисциплин. Проведение бинарных занятий-практикумов на различных уровнях (областной, городской, университетский) с привлечением преподавателей, школьных учителей, студентов, школьников стало знаковой традицией в работе филиала кафедры филологии БарГУ.

Так, примером является бинарный практикум, посвященный проблеме формирования профессиональных компетенций будущих учителей-филологов средствами использования технологии РКМЧП (развития критического мышления через чтение и письмо) в контексте с техниками визуализации. Практикум проводили Л. Н. Тутина, учитель русского языка и литературы ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи», и Н. В. Ермалович, старший преподаватель кафедры филологии лингвистического факультета БарГУ. Участниками практикума были студенты III курса специальностей «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский язык)» и «Белорусский язык и литература. Иностранный язык (английский)». В ходе занятия удалось продемонстрировать эффективность использования определенных элементов образовательных технологий, таких как «Застывшая фотография», «Подпись под фотографией», «Фишбоун», «РАФТ» (роль; аудитория; форма; тема), в контексте с техниками визуализации «Скрайбинг» и «Инфографика» [3; 4].

Структура и содержание занятия были подчинены эпиграфу, которым являлись слова, сказанные Р. Левиным: *«Мы слишком часто даем ответы, которые надо выучить, а не ставим перед ними проблемы, которые надо решить».*

В ходе занятия участники практикума были ознакомлены с такими приемами технологии РКМЧП, как «Застывшая фотография», «Подпись под фотографией». Каждая группа получила карточку, где предложено описание определённого поведенческого типа учителя в зависимости от стиля педагогического общения: учитель-«диктатор», учитель-«модератор», «добренький» учитель [5]. Студенты каждой группы должны представить данный тип в виде «немой сцены». Остальным необходимо угадать, о каком типе идёт речь, и придумать название микросцены, написав на листе бумаги и прикрепив на доску. Практические задания, выполняемые аудиторией в ходе проведения данных приёмов, содействовали осмыслению предлагаемого поведенческого типа учителя, проявлению организаторских и творческих способностей. Было очевидно, что прием «Подпись под фотографией» — наглядная иллюстрация мысли о том, что каждый видит мир по-своему, и это взгляд достоин внимания.

Эти приёмы работают в контексте такой техники визуализации, как скрайбинг. Скрайбинг (от англ. scribe — «набрасывать эскизы или рисунки») — это способ визуализации информации при помощи графических символов, просто и понятно отображающих ее содержание и внутренние связи. Как правило, иллюстрируются при помощи рисунков ключевые моменты повествования и взаимосвязи между ними. Студенты создали яркие образы, которые вызвали у зрителей визуальные ассоциации с видением определённого поведенческого типа учителя на основании использования невербальных средств коммуникации.

Реализация приема «Фишбоун» позволила будущим филологам осознать роль произнесенного человеком слова, его речевой культуры в современном мире. Студентам было предложено осмыслить и проанализировать с помощью данного приема. стихотворение В. С. Шефнера «Устная речь» [6, с. 39]. На демонстрируемой схеме было изображено четыре блока, представленные в виде головы, хвоста, верхних и нижних косточек рыбы; связующим звеном выступал ее хребет. Каждый блок имеет свое содержание: «голова» — тема и проблемы, которые подлежат анализу; «верхние косточки» — причины, которые привели к обозначенным проблемам; «нижние косточки» — факты, подтверждающие наличие сформулированных причин; «хвост» — ответ на поставленный вопрос, выводы.

Пользуясь данной схемой, необходимо кратко, лаконично, отображая суть понятий, заполнить графическое изображение рыбы. Прием «Фишбоун» дает возможность организовать работу в парах или группах,

визуализировать взаимосвязи между причинами и следствиями; способствует развитию специальных аналитических умений, необходимых в ходе изучения литературно-художественных произведений.

Приём «РАФТ» создал условия для более полного погружения участников в предметное содержание текста, для анализа возможных действий в заданных обстоятельствах, помог проявить креативность, способность к импровизации. Студенты каждой группы активно включились в процесс составления текстов на тему «Портрет современного учителя». Помощником являлась таблица, состоящая из четырех граф: 1) роль — обозначение всех возможных социальных групп, подходящих к выполнению данной роли; 2) аудитория — группы людей, организации, которые могут выступить целевой аудиторией для данных текстов; 3) форма — выбор возможных жанров текста, соотносимых с социальными ролями и вероятными читателями; 4) тема будущего текста. Следует отметить, что заполнение предлагаемых граф таблицы должно быть коллективным. На этапе создания текстов необходимо попытаться прочувствовать, понять объект описания, перевоплотиться в него, не забывая учитывать условия, в которых может оказаться персонаж.

Всегообщему вниманию были предложены творческие работы в разных жанрах: ода «О, наш Учитель!», добрая сказка-быль «Как Иванушка-дурачок профессором стал», стихотворение-призыв «Уважайте учителей!», а также мини-пьеса «Учитель и соцсети». В основе приема «РАФТ» лежит такая техника, как инфографика. Инфографика — это графический способ подачи информации, данных и знаний. Основными принципами этой техники являются содержательность, смысл, легкость восприятия. Для создания инфографики могут использоваться таблицы, диаграммы, графические элементы и др.

В завершение бинарного практикума была организована рефлексивная деятельность участников, которые украсили осеннее дерево плодами своего творчества, ответив на вопросы анкеты, таким способом получив возможность поделиться своими впечатлениями о совместной деятельности.

Заключение. Реализация рассмотренных приёмов содействовала, на наш взгляд, профессиональному самоопределению будущих филологов, развитию критического мышления; вызывала определенные визуальные ассоциации; благоприятствовала проявлению творческих способностей педагогов.

Такие бинарные занятия, являющиеся определенным этапом в развитии деятельности филиала кафедры филологии, способствуют развитию коммуникативных, базовых профессиональных, специализированных умений обучающихся выпускаемых специальностей, создают условия для приобретения опыта преподавания учебного предмета с использованием элементов инновационных технологий, являются инструментом развития профессионально-педагогической компетентности будущих учителей-филологов.

Список цитируемых источников

1. Кислякова, Ю. Н. Формирование профессиональной компетентности педагогов в современных социокультурных условиях [Электронный ресурс] / Ю. Н. Кислякова. — Режим доступа: <https://elib.bspu.by>. — Дата доступа: 01.05.2023.
2. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : моногр. / Н. В. Кузьмина, В. Н. Софьина. — СПб : Центр стратегич. исслед., 2012. — 199 с.
3. Терно, С. А. Концепция критического мышления в зарубежной педагогике [Электронный ресурс] / С. А. Терно // Современные научные исследования и инновации. — 2013. — № 8. — Режим доступа: <http://web.snauka.ru>. — Дата доступа: 05.05.2023.
4. Челнокова, Т. А. Техники визуализации и их актуальность в организации работы с учебной информацией современных школьников / Т. А. Челнокова // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 3. — С. 30—42.
5. Типы преподавателей и педагогические стили [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://b17.ru>. — Дата доступа: 04.05.2023.
6. Шефнер, В. В этом веке. Стихи разных лет : сб. стихотворений / В. Шефнер. — Ленинград : Лениздат, 1987. — 56 с.

УДК 821.161.3.09

А. А. Жалезная, Т. М. Пучынская

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ПАЧУЦЦЁ ВІНЫ ЯК ЭМАЦЫЯНАЛЬНАЯ ДАМІНАНТА ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАЎ НА ТЭМУ ЧАРНОБЫЛЯ

Уводзіны. З першых дзён чарнобыльскай трагедыі беларуская паэзія з хваляваннем загаварыла пра каштоўнасць жыцця. Актуальнасць праблемы віны асабліва ўзрастае ў час грамадскіх узрушэнняў і катаклізмаў. Таму ў паэтычных творах чарнобыльскай тэматыкі заканамерна прысутнічае пытанне: «Хто вінаваты ў трагедыі? З-за каго людзі, а самае галоўнае яны, нявінныя дзеці, пакутуюць?». Пры ўсёй шматстайнасці навуковых падыходаў да інтэрпрэтацыі твораў чарнобыльскай тэматыкі пытанне віны ў самастойную літаратурнаўчую праблему пакуль не вылучана. У дадзенай працы ставіцца задача вызначыць пачуццё віны як эмацыянальна-сэнсавую дамінанту вершаў, у якіх раскрываецца лёс дзяцей Чарнобыля. Пры гэтым віна разумеецца як частка этычнай свядомасці, звязаная з такімі паняццямі, як сумленне і адказнасць.

Асноўная частка. Калі хварэюць і паміраюць дарослыя людзі, эмацыянальна гэта ўспрымаецца складана, але найбольш драматычна выглядаюць пакуты дзяцей, якія яшчэ не бачылі жыцця. Віна за іх нешчаслівы

лёс праз радзіццю ляжыць на дарослых. Атамная атрута забруджвала маленькі арганізм хутчэй і «вяля» дзяцей на непазбежныя пакуты, а часам і смерць. Гэты боль перажываў увесь народ, аднак паказаць жаклівасць сітуацыі па-мастацку пераканаўча, эмацыянальна ўзрушана і, разам з тым, праўдзіва змаглі толькі майстры слова. Менавіта яны прадбачылі гора насуперак асобным аптымістычным канцэпцыям, бо пасля Чарнобыля «не атамных ідалаў абаранялі», а пакланяліся роднай зямлі, жыццю, адчувалі віну «перад нашчадкамі-дзіцяткамі, // Што з будучыні крычыць. // І нават перад птушаняткамі, // Якому гняздзечка не звіць» (А. Грачанікаў «Прыціхне ў прыцемках Прыпяць...») [1].

Глыбокі боль гучыць у творах паэта М. Мятліцкага, які сам родам з «Чарнобыльскай зямлі». Ён бачыў слёзы, пакуты дзяцей, якія мелі права жыць шчасліва. У шматлікіх вершах паэт просіць прабачэння перад дзецьмі. Яго лірычны герой адчувае сябе вінаватым і жадае, каб чалавецтва больш не паўтарала тых драматычных момантаў, якія адбыліся на яго «малой» радзіме (М. Мятліцкі «Урок, якога не было ў Бабчынскай школе»): «Пакуль не ўціснулі ў схемы // Сэрца, душу «ЭВЭМ», // Пакуль вы яшчэ не робаты, // У рані такі не ўзялі, — // Бачце, што ў свеце робіцца, // Думайце, дзеці Зямлі...» [2, с. 38].

Дзеці — гэта будучыня краіны, і яны не павінны адказваць за памылкі дарослых. Пра гэта піша М. Мятліцкі ў вершы «Будучыня». Паэт верыць, што будучыня існуе, пакуль ёсць «нашы дзеці», якія ўвасабляюць шчаслівае маленства: «... Я гляджу ў вочы // маленькай дачкі. // Ці не яна гэта, // сама будучыня, // перада мной?..» [2, с. 64].

Трагедыя канца ХХ стагоддзя прысвечана паэма Я. Сіпакова «Одзіум». Лірычнаму герою балюча не толькі за дзяцей Чарнобыля, але і за іх маці, якія не бачаць выйсця з драматычнай сітуацыі: «Як нараўляюцца ці брагінскія // маці кормяць сваіх дзяцей. // Даюць дзецям хлеб, а самі дрыжаць ад страху, даюць малачко, а ў саміх слёзы на // вачах, даюць яблык, а ў саміх аж да // спазмаў сціскаецца сэрца: колькі ж бэраў // ці кюры з'есць малое з тым хлебам, // малачком ці яблычкам?! // Яны даюць, а хочацца адабраць...» [3, с. 248].

Лірычны герой Я. Сіпакова разважае пра вінаватых за лёс дзяцей Чарнобыля. З аднаго боку, у адносінах да гэтых людзей адчуваецца асуджэнне («плацяць звычайна зусім не тыя, хто вінаваты. // Сэрцы вінаватых за Чарнобыль, здаецца, абраслі поўсцю, яны адно толькі пацяшаюцца з нас. // Пра разумных людзей як пра дурняў гавораць, а дурняў разумнымі абражаюць» [3, с. 269]). З другога боку, — лірычны герой перажывае нясцерпны боль і за дзяцей, якія рана пасталелі, і за дарослых — ахвяр Чарнобыля («мільярды партатыўных рэактараў асталося на зямлі, і па іх, па самыя калені // ў ізатопах, шчыра маршыравалі ўжо разам — і дзеці, і дарослыя») [3, с. 260].

Чарнобыльская трагедыя адбіваецца болей у сэрцы лірычнай гераіні Н. Арсенневай. Нягледзячы на тое, што паэтэса доўгі час жыла за мяжой, яна адчувала глыбокі жаль за родную старонку і тых дзяцей, якія пакутавалі ад радзіцы. Яе верш «Чарнобыль» можна назваць своеасаблівай малітвай за лёс «радыяктыўных малых»: «... ды лепей вазьму памалюся, // да людскога і свой боль дадам. // Божа, Божа! Адзіны ў сусвеце, // хто ўсё знае, усё можа, — зрабі ж, // каб за нас не пакутавалі дзеці, // не яны каб, а мы неслі Крыж!» [4, с. 106]. Лірычная гераіня звяртаецца да ўсявышняга з просьбай перадаць цяжар выпрабаванняў дарослым.

Пра лёс нявінных дзяцей і адказнасць за іх жыцці піша і Я. Мальчэўская. У вершы «1986» яе лірычная гераіня, жанчына-маці, адчувае віну перад сынам, чыё маленства выпала на чарнобыльскую эпоху. Пачуццё віны тут выяўляецца ўскосна праз адчуванне немагчымасці ў свой час прадухіліць бяду: «Купаю сына — светлая вада, // А год — радыяцыйная атрута. // Чарнобыль счарнелыя радкі // У пасведчанні нявіннага дзіцяці» [5]. Нясцерпны боль разрывае сэрцы бацькоў, чые дзеці замест шчаслівых дзён маленства бачаць бальнічныя палаты. Дарослыя вінаватыя ў гэтым толькі сябе.

Не змог не выказаць свае думкі наконт трагедыі і народны паэт Беларусі Н. Гілевіч. Лірычнага героя верша «У лета 1986-е» хвалюе тое, што ў паслячарнобыльскую эпоху «лагер» стаў атаясамлівацца ў свядомасці дзяцей не з радасцю летняга адпачынку, а з пахам лекаў, журбы і смерці. Ён бачыць гэтых дзяцей, але ўсё, што можа ім сказаць: «О, дзеці, дзеці! Дзе мне вочы дзець, // Каб вам у вачы вочы не глядзець?..» [6, с. 52]. Сумленне не дае спакою даросламу чалавеку, які вінаваты сябе перад кожным маленькім пацыентам.

С. Законнікаў у паэме «Чорная быль» гаворыць пра адказнасць не толькі перад дзецьмі, але і дарослымі людзьмі, якія сталі ахвярамі Чарнобыля: «Я вінаваты, бо калеюць // Людскія сэрцы — сівер дзьме // Адтуль, дзе костачкі бялеюць // На Салаўках і Калыме...» [7, с. 96]. Чарнобыль тут успрымаецца не толькі як тэхнагенная катастрофа, але і як знак бездухоўнасці чалавека, яго амаральнасці («калеюць людскія сэрцы»). У раздзеле «Пераліванне крыві» трагедыянасць паэмы дасягае кульмінацыі менавіта ў той момант, калі аўтар апісвае пакуты дзяцей, якія сталі бязвіннымі ахвярамі і расплочваюцца ўласным здароўем за бяздумнасць дарослых: «Дзеці, нібы скошаныя краскі, // Вянуць, бо бяда — бялее кроў» [7, с. 94]. Надзвычай узрушвае аповед пра лёс малаго пацыента, які трымаецца па-даросламу мужна: «Ён маўчыць, хоць вусны пабялелі, // Ён трымае лепей, чым стары» [7, с. 94]. Маладзенькая медсястра страчвае душэўную раўнавагу, у яе «слязой... накіпелі вочы». Паводле С. Законнікава, дзеці — першыя ахвяры Чарнобыля, іх пакуты за бальнічным акном, у белых палатах — найвялікшая трагедыя Беларусі.

Заклучэнне. Такім чынам, сярод твораў на тэму Чарнобыля асаблівым драматызмам вылучаюцца вершы, у якіх паказаны лёс дзяцей — ахвяр тэхнагеннай катастрофы. У лірыцы часта прысутнічае матыў хваробы, раскрываецца вобраз бальнічнай палаты. Тэма страчанага маленства ў беларускай літаратуры традыцыйна асэнсоўвалася ў кантэксце ваенных падзей. Сучасныя паэты звярнуліся да тэмы загубленага маленства ў сувязі з Чарнобылем. Эмацыянальна-сэнсавай дамінантай іх творчасці з'яўляюцца пачуцці болю за трагічны лёс дзяцей і віны за іх пакутны шлях.

1. *Грачанікаў, А.* Прыціхне ў прыцемках Прыпяць [Электронны рэсурс]. — Рэжым доступу: <https://belarusy.net/anatol-grachani-kaui/prysichne-u-prysemkakh-prypiac>. — Дата доступу: 03.03.2023.
2. *Мятліцкі, М.* Мой боль вырастае да зор / М. Мятліцкі. — Мінск : Беларус. навука, 2016. — 429 с.
3. *Сіпакоў, Я.* Выбраныя творы : у 2-х т. Паэзія / Я. Сіпакоў ; прадм. Л. Ламекі. — Мінск : Маст. літ., 1995. — Т. 1. — 431 с.
4. *Арсеннева, Н.* Яшчэ адна вясна : выбраныя вершы / Н. Арсеннева. — Мінск : Маст. літ., 1996. — 271 с.
5. *Мальчэўская, Я.* 1986 [Электронны рэсурс]. — Рэжым доступу: <https://belarusy.net/yaugeniya-malcheuskaya/1986>. — Дата доступу: 03.03.2023.
6. Зорка Палын : творы беларускіх паэтаў пра чарнобыльскую трагедыю ; уклад. А. І. Бельскага ; прадм. С. С. Шушкевіча. — Мінск : Маст. літ., 1993. — 255 с.
7. *Законнікаў, С.* Заклінанне : кн. паэзіі / С. Законнікаў. — Мінск : Маст. літ., 1991. — 151 с.

УДК 811.161.1'27:811.161.3'27

К. А. Зуева

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна», Брэст, Рэспубліка Беларусь

ДЭМАНАЛАГІЧНАЯ ЛЕКСІКА І ЯЕ ФУНКЦЫІ Ў ЗБОРНІКУ Я. БАРШЧЭЎСКАГА «ШЛЯХЦІЦ ЗАВАЛЬНЯ, АБО БЕЛАРУСЬ У ФАНТАСТЫЧНЫХ АПАВЯДАННЯХ»

Уводзіны. У гуманітарнай навуцы не страчваецца інтарэс да даследавання ўяўленняў пра звывшнатуральную сілу, у тым ліку ў тэкстах мастацкіх твораў, «галоўнымі героямі якіх выступаюць дэманалагічныя персанажы, што эксплікуюць лінгвакультурныя і аўтарскія ўяўленні пра той свет» [1, с. 3].

Мэта артыкула — даследаванне дэманалагічнай лексікі і асаблівасцей яе функцыянавання ў зборніку Я. Баршчэўскага «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях», так як у кнізе «сустрэкаюцца шматлікія вобразы беларускай міфалогіі» [2, с. 74], твор мае «арэол таямнічасці і нават алагічнасці асобных апісанняў» [2, с. 85].

Пад *дэманалагемамі* разумеюцца «моўныя адзінкі, што называюць нячыстую сілу» [3, с. 4], «якія набываюць статус ключавых знакаў, уключаюцца ў склад моцных пазіцый твора, выконваюць сэнсаўтваральную функцыю ў семантычнай прасторы містычнай фантастычнай прозы» [1, с. 7—8].

Фактычны матэрыял склалі адабраныя са зборніка Я. Баршчэўскага «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях» [4] дэманалагемы. Тлумачэнне лексічных адзінак ажыццяўлялася з апорай на слоўнікі [5; 6]. У працэсе даследавання праведзены аналіз дэманалагічнай і містычнай лексікі зборніка з апорай на класіфікацыі, прапанаваныя Л. Н. Вінаградавай [7], І. В. Кірылавай [3], Д. К. Новікавай [1], па змястоўна-тэматычнаму і дэфініцыйнаму параметрах.

Асноўная частка. Персанажная сфера дэманалагічнай сістэмы зборніка «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях» можа быць прадстаўлена ў выглядзе «некарай паслядоўнасці містычных персанажаў, якія размешчаны на ўмоўнай шкале паміж крайнімі пунктамі апазіцыі «чалавек» — «нечалавек» (дэман)» [7, с. 17]:

1. «Бліжэй да полюса “чалавек” размяшчаюцца людзі, якія свядома ўступілі ў сувязь з нячыстай сілай» [7, с. 17]: **ЧАРАЎНІК** ‘У казках і павер’ях — той, хто можа чараваць, валодае чарамі; вядзьмар’ [5]: «*Чараўнік адчыніў дзверы, і ўся тая куслівая жамыра знікла*» («Чараўнік ад прыроды і кот Варгін»); **ЧАРНАКНІЖНІК** ‘той, хто займаецца чарнакніжам; вядзьмар, чараўнік’ [5]: «*Гляджу: ідуць па дарозе пан з чарнакніжнікам і раптам павярнулі да густога яловага лесу*» («Пра чарнакніжніка і пра цмока, што вылучыўся з яйка, знесенага пеўнем»).

2. «Далей на шкале ад полюса “чалавек” да полюса “нечалавек” размяшчаюцца істоты» [7, с. 17]: **ВАЎКАЛАК** ‘паводле паданняў — чалавек (часам мярцвяк), здольны абарочвацца ў воўка; пярэварацень’ [5]: «*О, пракляты ваўкалак!*» («Ваўкалак»); **РУСАЛКА** ‘міфалагічны вобраз усходнеславянскіх народаў у выглядзе жанчыны з доўгімі распушчанымі валасамі (нярэдка — з тулавам рыбы), якая жыве ў вадзе або жыце’ [5]: «*Але там на лугах і ў гаях гуляюць русалкі, на галовах у іх пекныя вянкi з валошак, вусны іх каралавыя, вочы ясныя, доўгія валасы падаюць на плечы, яны ветліва страчаюць вандроўнікаў*» («Жабер-Трава»).

3. «Да полюса “дэман” даводзіцца аднесці ўсю разнастайнасць міфічных вобразаў нячыстай сілы» [7, с. 18]: **ДУХ** ‘у міфалагічных і рэлігійных уяўленнях» бесцялесная, звывшнатуральная істота, якая прымае ўдзел у жыцці прыроды і чалавека’ [5]; **ХЛЕЎНІК** ‘у беларускай міфалогіі — дух, які жыве ў хляве, займаючы задні вугал, назірае за жывёлай» [6, с. 157]. **ДАМАВІК** ‘у народных павер’ях — злы або добры дух, які жыве ў кожным доме’ [5]; **ЛЯСУН** ‘у славянскай міфалогіі — жыхар лесу, лясны дух’ [5]: «*Можна, гэта <...> проста фантазія людю беларускага, якому заўсёды мрояцца чары і духi ў размаітых постацях, і ў кожнай з гэтых істотаў свой абавязак: духi водныя (вадзянікі), духi зямныя (хлеўнікі), хатнія (дамавікі), вартайнікі лясоў (лесуны)...*» («Успаміны пра наведанне роднага краю»); **ВАДЗЯНІК** ‘у народных павер’ях — уладар вадаёмаў, які жыве ў вадзе [5]: «*Кажуць, нібы вадзяніка, слухаюць цябе вецер і хвалі*» («Рыбак Родзька»).

Асобна знаходзіцца «вобраз **чорта**, які можа замяшчаць амаль любы дэманалагічны вобраз, выступаючы ў ролі абагульненай (радавой) фігуры для абазначэння любых персанажаў нячыстай сілы» [7, с. 19]: **ЧОРТ** ‘паводле забабонных уяўленняў — злы дух, які мае выгляд істоты, пакрытай чорнай поўсцю, з рагамі, капытамі і хвастом; д’ябал’ [5]: «У *цixым балoце чэpці родзюцца*» («Рыбак Родзька»); **Д’ЯБАЛ** ‘у рэлігійных уяўленнях — злы дух, чорт, сатана’ [5]: «...на спакойнай вадзе *д’ябал*, чорны, як вугаль, рукі надта доўгія, галава велізарная, сядзіць на самай сярэдзіне возера, падкурчыўшы ногі, грае на дудзе і спявае страшэнным голасам» («Рыбак Родзька»); **ШАТАН** ‘сатана, д’ябал’ [5]: «...сонца ўжо схавалася, а яны яшчэ доўгі час чулі за сабою голас дуды і страшны спеў *шатанаў*» («Рыбак Родзька»); **НЯЧЫСЦІК** ‘у забабонах — нячыстая сіла, чорт’ [5]: «*І тут адзін рыбак з гэтага гурту расказаў, як нячысцік падмануў яго...*» («Рыбак Родзька»).

Асобную групу складаюць лексемы, якія абазначаюць «клас памёрлых людзей» [7, с. 18]: **НЯБОЖЧЫК** ‘мёртвы чалавек; мярцвяк’ [5]: «...здавалася, што яго вусны, бледныя, як у *нябожчыка*, варушыліся...» («Валасы, якія крычаць на галаве»); **ТРУП** ‘мёртвае цела чалавека або жывёлы’ [5]: «...бачыць выкінуты вадую *труп*, які хваля яшчэ пакрывала пенаю...» («Пра чарнакніжніка і пра цмока, што вылупіўся з яйка, знесенага пёўнем»).

Заслугоўваюць увагі лексемы, звязаныя з містыкай, тым светам, якія называюць: 1) абстрактнае паняцце: **ЧАРЫ** ‘паводле забабонных уяўленняў — магічныя прыёмы, пры дапамозе якіх можна ўздзейнічаць на людзей і прыроду’ [5]: «...заўсёды мрояцца *чары*...» («Успаміны пра наведанне роднага краю»); 2) час: **РАБІНАВАЯ НОЧ** ‘цёмная летняя ноч з громам, маланкай, праліўным дажджом або з бесперапыннымі зарніцамі. Такая ноч бывае ў канцы лета (на Іллю — 2 жніўня). Назва звязана з уяўленнямі аб рабіне як «чартагоннай» расліне. Міфалагічны змест рабінавай ночы — барацьба вогненых нябесных сіл з зямной нечысцю. Згодна з народнымі павер’ямі, у гэтую ноч з пекла на свет выходзяць усе злыя сілы, а ўсе стыхіі (маланка, вецер, дождж) аб’ядноўваюцца для барацьбы з ёю» [6, с. 132]: «Будзе *рабінавая ноч!*» («Успаміны пра наведанне роднага краю»); 3) колер: **ЧОРНЫ** ‘паводле забабонных уяўленняў — чарадзейны, звязаны з нячыстай сілай’ [5], гэты «колер — абавязковы арыбут нячыстай сілы, які надзяляўся негатыўнай сімволікай, авязанай з уяўленнямі аб ночы, цемры, безжыццёваасці, замагільным свеце, смерці і жалобе» [6, с. 161]: «...які цудоўны кот, вялікі, поўсць блішчастая, увесь *чорны*, як вугаль, вочы гараць» («Чараўнік ад прыроды і кот Варгін»); 4) дзеянне: **ВАРАЖЫЦЬ** ‘адгадаць будучае або мінулае; вабіць, зачароўваць’ [5]: «— *А цяпер самы час варажыць*, — сказаў Сівоха» («Цыган Базыль»).

Заклучэнне. Такім чынам, «выкарыстанне Я. Баршчэўскім народнае фантастыкі — гэта мастацкі прыём пісьменніка, неабходны яму дзеля ўвасаблення пэўнай ідэяна-эстэтычнай канцэпцыі» [2, с. 87]. Дэманалагічная і містычная лексіка зборніка «Шляхіц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях» служыць для мадэлявання містыка-фантастычнага свету, асноўныя функцыі якой: намінацыйная, характаралагічная, экспрэсіўная, эмацыйна-ацэначная, пазнавальная.

Спіс цытуемых крыніц

1. Новикова, Д. К. Функционально-прагматические особенности демонологической лексики (на материале текстов фантастической прозы) [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Д. К. Новикова ; Северо-Кавказ. федер. ун.-т. — Ставрополь, 2017. — 32 с. — Рэжым доступу: <https://www.dissercat.com/content/funktsionalno-pragmaticheskie-osobennosti-demonologicheskoi-leksiki-na-materiale-tekstov-fan/read>. — Дата доступу: 21.04.2023.
2. Khaustovich, M. Ян Баршчэўскі: «А ці разумееш, хто была тая плачка?» / M. Khaustovich // Szlakami ku białoruskości: szkice, artykuły, eseje. — Warszawa : Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 2010. — S. 9—197.
3. Кирилова, И. В. Семантическое поле «нечистая сила»: лингвокультурологический аспект [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. В. Кирилова ; Уральск. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2011. — 23 с. — Рэжым доступу: <https://www.dissercat.com/content/semanticheskoe-pole-nechistaya-sila/read>. — Дата доступу: 04.01.2023.
4. Баршчэўскі, Я. Шляхіц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях [Электронны рэсурс] / Я. Баршчэўскі // Флибуста. Книжное братство. — Рэжым доступу: <http://flibusta.site/b/391779>. — Дата доступу: 21.04.2023.
5. Глумачальны слоўнік беларускай мовы [Электронны рэсурс] : у 5 т., 6 кн. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). — Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977—1984. — 5 т., 6 кн. — Рэжым доступу: <https://verbum.by/tsbm>. — Дата доступу: 21.04.2023.
6. Коваль, У. І. Народныя ўяўленні, павер’і і прыкметы: даведнік па ўсходнеславянскай міфалогіі / У. І. Коваль. — Гомель : Беларус. агенства навукова-тэхнічнай і дзелавой інфармацыі, 1995. — 180 с.
7. Виноградова, Л. Н. Славянская народная демонология: проблемы сравнительного изучения [Электронны рэсурс] : дис. в виде науч. докл. ... д-ра филол. наук : 10.01.09 / Л. Н. Виноградова ; Ин-т славяноведения РАН. — М., 2001. — 96 с. — Рэжым доступу: https://inslav.ru/images/stories/pdf/Referaty/Vinogradova_2001.pdf. — Дата доступу: 04.01.2023.

СРОДКІ ЭЎФАНИЗАЦЫІ Ў ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАХ НІЛА ГІЛЕВІЧА

Уводзіны. Гукі ў вершы з'яўляюцца пасрэднікамі паміж аўтарам і чытачом, яны здольны выклікаць самыя розныя ўяўленні. Гукапіс выконвае розныя функцыі ў паэзіі, эўфانیчная арганізацыя паэтычнай мовы з'яўляецца адной з галоўных частак у структуры паэзіі, без якой немагчыма правесці паўнацэнны рознабаковы аналіз мастацкага твора. Сэнс у мастацкім творы мае кожны элемент, пачынаючы з гука, і гук, на думку даследчыкаў, з'яўляецца індыхатарам творчай манеры пісьменніка.

Асноўная частка. Да эўфانیчных сродкаў маўленчай выразнасці адносіцца «гукаперайманне — імітацыя з дапамогай гукаў мовы тых ці іншых гукаў рэчаіснасці» [1, с. 326]. Гукаперайманне садзейнічае выразнасці маўлення, перадае дынамізм і напружанасць дзеяння, выклікае разнастайныя асацыяцыі. Гукаперайманні могуць перадаваць гукі жывых істот, прыроды, і прыклады такія знаходзім у творах пісьменніка, напрыклад: «Лядок ламаўся ціха, // Хрусеў: **хруп-хруп, хруп-хруп**» [2, с. 67] і інш.

У наступных прыкладах прасочваюцца з дапамогай гукапераймання самыя разнастайныя гукавыя ўражанні: «Якія грамы **адгрымелі!** // Якія дажджы **адгулі!** // А зоры **зіхцяць, як зіхцелі**» [3, с. 83]; «Віхура!.. Віхура!.. // **Шпурляе, шматае** // **І круціць, і гоніць**» [3, с. 70]; «Як ты **грымела, як бабахала**» [2, с. 38] і інш.

Анафарыстычныя паўторы свісцячага [с] і яго спалучэння з санорным [в'], стык, алітэрацыя шыпячага [ш] і дэтэлізуючае раскладанне алітэрацыйнага комплексу [СТЛ] стварае адчуванне святла, празрыстасці. Двухразовы кансанатны паўтор [ш] дазваляе адчуць шум дажджу.

Як адзначае В. Торра, «Ёсць нямала слоў, якія ўжо сваім гучаннем нагадваюць тыя дзеянні, што імі называюцца (шыпец, чырыкаць, цікаць і інш.). Такія словы, што ўзнікаюць на аснове гукапераймання, называюць анаматапеймі. Гучанне анаматапей у мастацкім маўленні ўзмацняецца іх фанетычным акружэннем, бо часта гукавую выразнасць слова падкрэсліваюць суседнія алітэрацыі» [4, с. 167]: «**Трашчала** так над галавой» [3, с. 12]; «Вы **шуміце, шуміце**» [3, с. 14]; «**Пагаманіце, пагукайце** трохі» [3, с. 26] і інш.

З мэтай гукапераймання выкарыстоўваюцца таксама гукавобразныя словы, ужыванне якіх цесна звязана з гукасімвалізмам: сувязь паміж гукамі і вобразнымі прадстаўленнямі, адчуваннямі, якія яны выклікаюць у гаворачых, даследчыкі заўважылі даўно.

Некаторыя лінгвісты аб'ядноўваюць гукапераймальныя і гукавобразныя словы, гэта значыць усе словы, надзеленыя гукавой сімволікай, і называюць іх абагульняючым тэрмінам «ідэафоны». Гукавобразныя словы ў паэтычнай мове заваstraюць ўвагу сваёй выразнасцю, падкрэсленай сімволікай: «**Шарпацела** сярпом, // **Шалясцела** калоссем // **Шапацела** сухім мурагом» [2, с. 47]; «**Ручаінай журчала**» [2, с. 47] і інш.

Толькі слыхавым уражаннем эўфانیчная арганізацыя мовы не абмяжоўваецца. Яе «выяўленчыя магчымасці маюць значна шырэйшае кола. З дапамогай гукапісу можна перадаваць разнастайныя па характары дзеянні, адлюстроўваць настрой, пачуцці лірычнага героя» [4, с. 167].

Напрыклад, у вершы Н. Гілевіча «Былая сядзіба асадніка» гукапіс перадае як «кіпела» жыццё ў асадніцкіх сядзібах: «**Гугнелі** модлы пад жалезным дахам, // **Грымелі** клямкі, бразгалі замкі. // А двор мычаў, і рохкаў, і кудахкаў, // **І гагаў, і брахаў**, — на ўсе бакі» [2, с. 146] і інш.

У двух першых радках паўтор звонкага заднеязычнага гука [г] стварае ўражанне шуму, грохату, паўтор націскных санорных [а] перадае радасны, бадзёры настрой.

«Беларуская мова мае вялікую колькасць слоў, якія могуць выступаць у паэтычным маўленні як словы гукавобразныя. Адны з іх вымаўляюцца энэргічна (бой, крык, ірваць, рэзка), другія — мякка, пшчотна (ільнуць, мілы, лебедзь, ласка, млявы), трэція нагадваюць шэпт. Рухі імклівыя, дынамічныя, у паэтычным маўленні часта малююцца словамі, якія вымаўляюцца асабліва энэргічна» [4, с. 168]: «Гыля, гыля, вершаняты, вершаняты-птушаняты! // Годзе песціцца, туліцца ў душы як у гняздзе!» [2, с. 197] і інш.

Эўфانیчная арганізацыя можа выконваць і сур'ёзную сэнсавую функцыю ў паэтычнай мове: збліжаць і падкрэсліваць лагічна важныя словы, мастацкія вобразы, матывы, тэмы.

Выяўленчую функцыю можа выконваць не толькі гучанне слова, але і рух артыкуляцыйных органаў. Такая інструментоўка сустракаецца рэдка і звязана з тым, што асаблівасці ўтварэння гукаў абумоўліваюць пэўную міміку гаворачага. У кнізе Г. Шэнгелі «Тэхніка верша» гэты спосаб эўфانیчнай арганізацыі называецца «кінетычнай інструментоўкай» [4, с. 168].

Можна заўважыць, як з дапамогай алітэрацый Н. Гілевіч у сваёй вершаванай мове выдзяляе патрэбнае яму слова, каб ўзмацніць сэнс выказвання: «На доўгіх століках, уроссып, // Як карапузы-хлапчукі // Нядаўна вымытая ў росах. // На сонцы спяць **баравікі**» [2, с. 127] і інш.

Паўторы тых ці іншых гукаў, іх спалучэнняў, у залежнасці ад ідэйна-мастацкага зместу твора, ад аўтарскай задумкі выкарыстоўваюцца ў мастацкіх тэкстах, у прыватнасці ў паэтычнай мове, з рознай стылістычнай мэтай.

«Часцей за ўсе гукапіс (алітарацыя ці асананс) звязаны са слыхавымі асацыяцыямі аўтара/чытача, таму названыя фанетычныя прыёмы працуюць найперш на стварэнне гукавога малюнка» [5, с. 75].

Так, шчылінныя свісцячыя [з], [з'], [с], [с'] Н. Гілевіч ужывае шматразова, каб перадаць кроплі, якія разбрызгваюцца ва ўсе бакі — звон, свіст, для імітацыі моцных гукаў, якія чуюцца з рэчкі ў час купання, ужываюцца выбухныя і фрыкатыўныя [т], [б], [к], а таксама дрыжачы [р]: грывоты і гул увасобіліся яшчэ ў галосных гуках [у], [а]: «За ўзмахам **узмах** — толькі **пырскі** ў бакі, // Як сонца жывыя асколкі. // Наперад, **васпане!** Смялей за **буйкі!** // Ні **страху**, ні **стома** — **ніколькі**» [3, с. 20] і інш.

«Гукі і словы роднай мовы выклікаюць у аўтара самыя розныя асацыяцыі, самыя лепшыя пачуцці. Яе гучанне ўяўляецца яму то напевам вясновым (ён увасобіўся ў санорных [н], [в], [в']), то гоманам пялёсткаў (ён гучыць у паўторы галоснага [о] і санорых [ў], [л], [л']), то бурай, громам і гневам распаленай маланкі (яны перадаюцца праз гукі [р], [у], [а]). Алітарацыя нагадвае пра багацце мовы, яе непаўторнасць і гнуткасць (з яе дапамогай можна перадаць самыя розныя думкі і эмоцыі), сілу і веліч» [2, с. 75]: «Як сплывала на захад ноч — // **Громам грывнула нечакана**, // Быццам дзесь на будоўлі **рана** // **Гулка грукнула бервяно**» [2, с. 276]; «Лес ачнуўся, лес **вялікадне святкуе** — // **Вунь** як **весела** ў **зялёнай грамадзе!** // Толькі дуб адзін **вясны** як бы й не чуе — // **Нават** леташнім лістом **не павядзе**» [2, с. 183] і інш.

Чысціня і светласць нябёсаў, а таксама снегу, які яны дораць, чуецца аўтару ў гукапаўторах зычных ([с'], [с], [ц']) і галосных ([э], [і]): «Так ціхенька і ўрачыста сыплецца снег, радасна ў небе і ў сэрцы» [2, с. 75]: «**Бярозы ў яркай стыні**. // **Мароз і цішыня**. // Як гэты **срэбны іней** — // Я **чую**, — **дні звіянец**» [2, с. 99] і інш.

Губна-губны [м] стварае бадзеры, жыццярадасны настрой. Санорны дрыжачы [р] у алітарацыі ўжываецца для перадачы выразных або рэзкіх гукаў, грукату, грому: «**Ачэрнім, спаскудзім, сплюгавім, сплюём**, // **Падточым, падрыем, падрэжам**, // **Расколем, разбурым, зруйнуем, сатром**, // **Растопчам, здратуем, здрапежым**» [2, с. 266] і інш.

Алітарацыя [т-ш-р] нібы дазваляе пачуць шolahі лісця, успрыняць загадкавую напоўненасць лесу з таямнічымі гукамі: «Вы **шуміце, шуміце** // Нада мною, **бярозы**, // **Калышыце, люляйце** // Свой напеў **векавы**» [3, с. 14] і інш.

Паўтор выбухных [б], [п], [д], [к], [ц] перадае рытмічныя хуткаплынныя або рэзкія гукі; паказвае дынаміку дзеяння, імклівасць руху, рэзкую змену падзей: «**Прыпыніўся я ля дрэўца**, // **Паглядзеў і гавару**: // — **Пацярпі крыху, здаецца**, // Я **прыйшоў яшчэ ў пару**» [3, с. 19] і інш.

Заклучэнне. Такім чынам, з вышэйпрыведзеных прыкладаў відаць, наколькі функцыянальна разнастайнымі могуць быць эфанічныя сродкі. З іх дапамогай можна атрымаць разнастайныя гукавыя ўражанні (раскаты грому, хруст снегу, шум ветру), адкрыць таямніцы прыроды і г. д.

У паэзіі Н. Гілевіча выкарыстанне гукапераймання — не вельмі частая з'ява. Аднак з дапамогай гукапераймання аўтар перадае разнастайныя па характары дзеянні, адлюстроўвае настрой і пачуцці сваіх лірычных герояў.

Спіс цытуемых крыніц

1. Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік / В. П. Рагойша. — Мінск : Бел. навука, 2004. — 574 с.
2. Гілевіч, Н. С. Выбраныя творы : у 2 т. / Ніл Гілевіч. — Мінск : Маст. літ., 1991. — Т. 1. Вершы. Паэмы. П'есы. — 478 с.
3. Гілевіч, Н. С. І чую я голас... : выбраныя вершы, 1954 — 2008 / Н. С. Гілевіч. — Мінск : Про Хрысто, 2009. — 176 с.
4. Тарас, В. Я. Паўтарэнне пройдзенага: адкрыты ліст Нілу Гілевічу / В. Я. Тарас // Полымя. — 1959. — № 12. — С. 170—172.
5. Багамолава, А. Экспрэсіўна-выяўленчая функцыя гукапісу ў паэтычным радку: адказы / А. Багамолава // Роднае слова. — 2008. — № 10. — С. 10—13.

УДК 821.161.3.09

В. А. Міснік, Т. М. Пучынская

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

АСОБА ЖОНКІ ПІСЬМЕННІКА Ў МАСТАЦКАЙ ТВОРЧАСЦІ ІВАНА ШАМЯКІНА

Уводзіны. І. Шамякін — яркая асоба ў беларускай літаратуры другой паловы XX стагоддзя. Проза народнага пісьменніка даследавана ў літаратуразнаўстве ўсебакова, аднак пры яе паўторным прачытанні знаходзяцца ўсё новыя цікавыя ракурсы. Па словах Т. І. Шамякінай, «творчасць класікаў бязмежная ў плане яе інтэрпрэтацыі» [1]. У дадзенай працы ўвага засяроджана на тым, як асоба Марыі Філатаўны, жонкі І. Шамякіна, паўплывала на стварэнне жаночых вобразаў, якія ўвасабляюць «вечныя каштоўнасці» — каханне, сям'ю, жыццё.

Асноўная частка. Да выбару сюжэтаў і распрацоўкі характараў галоўных герояў сваіх твораў І. Шамякін заўсёды падыходзіў грунтоўна. Многае ён браў з жыцця, з вобразаў сваіх знаёмых, сяброў, родных, у тым ліку і жонкі Марыі Філатаўны [2].

Іван Шамякін і Марыя Кротава пазнаёміліся яшчэ дзецьмі ў час вучобы ў школе. Дачка пісьменніка Т. І. Шамякіна ўспамінае: «Упершыню яны сустрэліся, калі былі ў 5 класе ў вёсцы Церуха Гомельскага раёна... Тады перавялі бацьку ў гэтую мясцовасць, і апынуўся Іван Пятровіч у адным класе з гэтай дзяўчынкай, так яны пазнаёміліся, але праз год бацьку перавялі ў іншае месца» [3]. Пераезд сям'і І. Шамякіна з роднай вёскі разлучыў маладых людзей, аднак яны зноў сустрэліся ў Гомелі, дзе будучы пісьменнік вучыўся ў тэхнікуме будаўнічых матэрыялаў, а Марыя Філатаўна — у медвучылішчы. З таго часу яны сталі неразлучнымі.

З жонкай І. Шамякін спазнаў вялікае чалавечае шчасце. Для яго Марыя Філатаўна была простаю, зямной і ў той жа час незвычайнай жанчынай. Даследчык літаратуры П. І. Навуменка адзначае: «*Вось гэтыя тандэмы..., жонка — гэта было другое «я» пісьменніка, зваротны бок месяца, калі хочаце. І я больш чым упэўнены, што ў паловы значных пісьменнікаў не было б тых дасягненняў, калі б у іх не было гэтых жонак*» [3]. Аналагічная думка гучыць і ў словах самога І. Шамякіна, які лічыць, што менавіта жонка дапамагала яму тварыць і жыць: «Каханне наша дапамагло мне стаць пісьменнікам» [4, с. 1409]; «яна асперагала мяне больш за паўстагоддзя! Ад злых людзей, ад хвароб, ад літаратурнай багемы, ад захаплення славай і ад рознага глупства» [4, с. 1422].

Марыя Філатаўна дапамагала мужу ў літаратурнай дзейнасці: перадрукоўвала і карэктавала рукапісы. Т. І. Шамякіна ўспамінае: «...*Ён абсалютна заўсёды пісаў ад рукі, а мама перадрукоўвала, пасля ён правіў ужо на машынапісным тэксце, і яна зноў перадрукоўвала. Так было на раз 5-10 кожны твор*» [3]. М. Мятліцкі, асабіста знаёмы з Марыяй Філатаўнай, таксама адзначае яе выключную ролю ў жыцці пісьменніка: «Я колькі разоў ні заходзіў — схіленая над машынкай, пішучая Марыя Філатаўна сядзіць і перадрукоўвае свежа напісаныя старонкі Івана Пятровіча» [3]. Марыя Філатаўна самахвэрна адносілася як да любімага мужа, так і да дзяцей [5, с. 96]. У аўтабіяграфічнай аповесці «Слаўся, Марыя!» І. Шамякін пісаў: «Дзеці — шчасце сям'і» [5, с. 81].

У 1998 г. Марыя Філатаўна пайшла з жыцця. Смерць бясконца дарагога чалавека стала для І. Шамякіна балючай трагедыяй. Па словах А. І. Бельскага, у аповесці «Слаўся, Марыя!» гучыць хваласпеў жонцы і жанчыне-маці. Таму шамякінскі твор, які мае падзагалолак «Гісторыя кахання, любові, жыцця», — гэта яшчэ і споведзь-плач, своеасаблівы літаратурны помнік. Марыя Філатаўна на доўгія гады зрабілася апякункай таленту пісьменніка, разам яны былі адным непадзельным цэлым [6, с. 176].

Марыя Філатаўна натхняла пісьменніка на творчасць і сама рабілася аб'ектам мастацкага ўвасаблення і тыпізацыі. Саша Траянава з пенталогіі «Трывожнае шчасце» найбольш поўна ўвасабляе характар жонкі пісьменніка. Марыя Філатаўна дала сюжэт для першай часткі рамана «Глыбокая плынь» [6, с. 174].

Жончыны «вернасць, адданасць мужу, дзецям» І. Шамякін паказаў з сапраўднай натхнёнасцю. Хораша паэтызуецца ў «Трывожным шчасці» матчын клопат Сашы Траянавай пра малую Лену: «За адным заняткам Саша забывалася на ўсё іншае — калі карміла дачушку, гуляла з ёй. Ленка ачуняла і ў чатыры месяцы была тоўсценькая, рухавая і — кожнай маці так здаецца! — надзвычай разумная для свайго ўзросту. Яна ўжо ўмела смяяцца, хапаць за валасы, за нос, драпацца. І ўсё больш і больш рабілася падобнай на бацьку» [7, с. 7].

У творы «Слаўся, Марыя!» пісьменнік прызнаваўся, што шматлікія вобразы «спісаў» са сваёй жонкі: «Бліжэй за ўсё да Машы — Саша Траянава з «Трывожнага шчасця»... А хіба Тацяна Маеўская з «Глыбокай плыні» не Маша?.. А фельчарка Тася Батрак з рамана «Вазьму твой боль», Поля з «Атлантаў і карыятаў»... У іх характар маёй жонкі, яе вернасць, адданасць мужу, дзецям» [8, с. 114]. Пісьменнік неаднойчы адзначаў выключную ролю асобы Марыі Філатаўны ў працэсе ўласнай мастацкай вобразатворчасці: «Я пісаў самага дарагога мне чалавека пад іншымі імёнамі, ставячы яе ў розныя сітуацыі...» [6, с. 174]. Па словах Т. І. Шамякінай, «чалавек, асоба, жанчына аказалася такая шматгранная, што характар яе можна было раздзяліць для шматлікіх гераінь. Фактычна так можна сказаць, што амаль усе яны фігуруюць у яго творчасці — прататыпам з'яўляецца Марыя Філатаўна» [3].

Жонка была для пісьменніка анёлам, які засцерагаў і дапамагаў. Яна асвятляла яго зямны шлях, таму і здолеў узняцца да сапраўдных творчых вышыняў. У вобразе сваёй жонкі І. Шамякін бачыць абагульняльныя, тыповыя рысы беларускіх жанчын. Ён верыць, «што такіх... нямала», у той жа час кожная з іх непаўторная, унікальная. І. Шамякін пакланяецца высакароднаму, самахвэрнаму жыццёваму подзвігу жанчыны, якую кахаў, якую ведаў, з якой меў шчасце раздзяліць свой пісьменніцкі і чалавечы лёс [6, с. 176].

Заклучэнне. Такім чынам, І. Шамякін паказаў шэраг арыгінальных вобразаў герояў, ідэальным сярод якіх становіцца жанчына — сімвал кахання, сям'і, жыцця, падтрымкі, гармоніі. Многія з яркіх характараў беларускіх жанчын пісьменнік стварыў, натхняючыся вобразам сваёй любімай жонкі Марыі Філатаўны.

Спіс цытуемых крыніц

1. Шамякіна, Т. Творчасць класікаў бязмежная ў плане яе інтэрпрэтацыі [Электронны рэсурс] / Т. Шамякіна // Універсітэт : газета Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. — Рэжым доступу: <http://www.gazeta.bsu.by/2021/11/estetyka-narodnaj-tvorchasci/.by/oni-poznakomilis-v-5-klasse-i-prozhili-vmeste-58-let-neveroyatnaya-istoriya-lyubvi-ivana-shamyakina>. — Дата доступу: 12.05.2023.

2. Галоўка, С. Трыўмфы і трывогі Івана Шамякіна / С. Галоўка // Беларус. думка. — 2021. — № 1. — С. 41—46.

3. Іван Шамякін. Лёс беларускага класіка. Рэдкія факты з жыцця пісьменніка. Таямніцы Беларусі [Электронны рэсурс]. — Рэжым доступу: <https://ctv.by/oni-poznakomilis-v-5-klasse-i-prozhili-vmeste-58-let-neveroyatnaya-istoriya-lyubvi-ivana-shamyakina>. — Дата доступу: 05.02.2023.

4. Шамякін, І. П. Збор твораў (1981 — 2001). — Мінск : Бібліятэка саюза пісьменнікаў Беларусі, 2009. — 1567 с.

5. Шамякін, І. Пошукі прытулку. Аповесці / І. Шамякін. — Мінск : Юнацтва, 2001. — 350 с.
6. Бельскі, А. Класікі і сучаснікі ў школе / А. Бельскі. — Мінск : Аверсэв, 2005. — 352 с.
7. Бугаёў, Д. Я. Жыццём ідуць: з гісторыі беларускай літаратуры і літаратурнай крытыкі / Д. Я. Бугаёў. — Мінск : БДУ, 2013. — 303 с.
8. Шамякін, І. Збор твораў. — Мінск : Маст. літ., 2003. — Т. 2. — 527 с.

УДК 808.26 – 541.2

С. В. Саўчук, С. Ф. Бут-Гусаім

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна», Брэст, Рэспубліка Беларусь

ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫ АСПЕКТ ПАЭТОНІМІКОНУ КАМЕДЫ-ЛУБКА ГЕОРГІЯ МАРЧУКА «ЛЮЦІКІ-КВЕТАЧКІ»

Уводзіны. Сэрцы глядачоў заваявала п'еса з народнага жыцця, «камедыя нораваў» беларусаў «Люцікі-кветачкі». Драматург уздымае важную для часу стварэння (70-я гады XX стагоддзя) камедыі тэму: быць ці не быць прадпрымальніцтву ў свеце таленавітых давід-гарадчукоў — ганчароў, кветкаводаў і інш. Няспынная штодзённая праца і гандаль вырабамі, створанымі сваімі рукамі, дзецьмі-рамантыкамі ўспрымаюцца адмоўна як спекулянтства. Але ж без дапамогі рулівых бацькоў яны не могуць наладзіць самастойнае жыццё.

Г. М. Дашкевіч адзначае: «У стыхію народнага лубка ў п'есе ўплятаюцца элементы гратэскавасці, спалучаючы спаконвечнае з вульгарнымі момантамі сучаснасці: народную песню і звышмодны танец, вышываны бабулін фартушок і кароткую спаднічку ўнучкі. Але, бадай, самае яркае дасягненне гэтага твора — сакавітасць мовы, дакладнасць, праўдзівасць вобразаў палешукоў» [1, с. 3]. Важным сродкам стварэння яркіх, запамінальных вобразаў-тыпаў і каларытных замалёвак жыцця палешукоў з'яўляюцца характарыстычныя, насычаныя нацыянальна-культурнай інфармацыяй анамастычныя адзінкі.

Мэта прадстаўленай працы — сістэматызацыя структуры паэтонімікону камедыі-лубка з улікам традыцый беларускага іменаслову XX стагоддзя. Актуальнасць даследавання вызначаецца неабходнасцю вывучэння літаратурнага анамастыкону ў кантэксце адлюстравання ў моўных знаках нацыянальнай і рэгіянальнай культуры.

Асноўная частка. Галоўным імем мастацкага тэксту з'яўляецца заглавак. Назва п'есы «*Люцікі-кветачкі*» належыць да *ідэйна-характарыстычнага* тыпу, бо змяшчае аўтарскую ацэнку галоўных герояў твора — абаяльных, працавітых палешукоў — прадпрымальнікаў, таленавітых майстроў, жартаўнікоў. Люцікі ў славянскай культуры сімвалізуюць бесклапотную веселасць, жарты. Гэтыя кветкі жоўтага колеру, што сімвалізуе сонца і радасць [2]. Цеплынёй, веселасцю, аптымізмам прасякнуты старонкі твора пра палешукоў, якія ўмеюць вырошчваць найпрыгажэйшыя кветкі і гандляваць імі падчас Вясны па ўсім свеце, здольныя паспраўднаму кахаць, знаходзіць выйсце з самых складаных жыццёвых сітуацый.

Ядро анамастыкону твора складаюць імёны людзей — *антрапонімы*. Іменаслоў п'есы — адлюстраванне беларускай лінгвакультуры XX стагоддзя. Героі твора носяць хрысціянскія імёны іншамоўнага паходжання, запазычаныя з *грэчаскай*: *Кузьма* (грэч. 'упрыгожанне' [3, с. 31]), *Настасся* (грэч. 'адроджаная, уваскрослая' [3, с. 65]), *Кацярына* (грэч. 'чыстая, цнатлівая' [3, с. 61]), *Дзмітрый* (грэч. 'той, хто мае адносіны да багіні земляробства і ўрадлівасці Дземетры' [3, с. 27]), *Варвара* (грэч. 'інішаземка' [3, с. 56]), *лацінскай*: *Павел* (лац. 'малы ростам' [3, с. 37]), *Ігнат* (лац. 'вогненны' [3, с. 28]), *старажытнаўрэйскай* моў: *Якаў* (ст.-яўр. 'перашкода' [3, с. 51]), *Марыя* (ст.-яўр. 'пані, каханая, жаданая' [3, с. 64]).

У маўленні персанажаў камедыі шырока ўжываюцца формы суб'ектыўнай ацэнкі ўласных асабовых імёнаў — выразнікі канатацыі эмацыйнасці, экспрэсіўнасці, ацэначнасці і нацыянальна-культурнай спецыфікі, што адпавядае традыцыі нацыянальнага іменаслову. У камедыі-лубку выкарыстаны эмацыйныя формы, што выражаюць цеплыню сяброўскіх адносін: «*Дзень добры, Паўлушка. Штосьці схуднеў, не тут кажучы*» [4, с. 8]. Адзначаныя формы перадаюць пяшчоту да каханых людзей: «*Якаўка, можа не трэба зводзіцца з гэтай хатай*» [4, с. 18]. Згодна з народнай традыцыяй эмацыйныя формы імёнаў выкарыстоўваюцца ў якасці нейтральных найменняў: «*А ты, Паўлуша, пацвердзі, што гліну Дзмітрый на Каморы, на беразе ракі знайшоў*» [4, с. 45]. Канатацыю размоўнасці выражаюць *гіпакарыстычныя* формы імёні, якія ўжываюцца ў неафіцыйных стасунках паміж знаёмымі, блізкімі людзьмі: «*Другі, значыцца, Федзя Апанас. Удавец. Трыццаць гадоў*» [4, с. 28].

Канатацыю нацыянальна-культурнай спецыфікі ўтрымліваюць ужывальныя ў вясковым асяроддзі формы звароту да паважанага, сталага чалавека праз спалучэнне імёні з апелятывам *дядзька*, *цётка*, напр.: «*Дядзька Кузьма! Гэта я, Дзмітрый*» [4, с. 36—37].

Носьбітамі канатацыі нацыянальна-культурнай спецыфікі з'яўляюцца характэрныя для вёскі *сямейна-родавыя мянушкі*, утваральная база якіх — імёны, прозвішчы, мянушкі роднасных асоб. У іх ліку *андронімы* — празванні жонак, утвораныя на базе прозвішчаў мужоў: *Знайдзёніха, Летуніха*.

Прозвішчы-паэтонімы не столькі ідэнтыфікуюць, колькі характарызуюць, ацэньваюць, выражаюць эмоцыі і пачуцці аўтара і герояў. У прозвішчах адлюстроўваецца бачанне пісьменнікам сваіх персанажаў, іх характару, дзеянняў, учынкаў.

Прозвішча галоўных герояў камедыі-лубка нясе важную сэнсавую нагрузку. Паэтонім *Лятун* можна назваць прадказальнікам лёсу палешукоў. Кожны з *Летуноў* нагадвае перакаці-поле — расліну, што лётае, блукае па свеце. Летуны аб'ездзілі ўсё Савецкі Саюз ад Сібіры да Ташкента, гандлючы кветкамі. А шчасце знаходзіць іх сын у роднай Любімаўцы, адшукаўшы незвычайную гліну, якая можа стаць асновай паспяховай вытворчасці на малой радзіме. У роднай вёсцы знаходзіць Лятун і сваё каханне — зямлячку Кацярыну.

Культурна-міфалагічны падтэкст мае прозвішча *Знадзён*, што асацыятыўна збліжаецца з імем персанажа чарадзейнай казкі, які дайшоў да Бога і атрымаў у падарунак прыгажуню-нявесту і багацце. Напэўна, такім жа шчаслівым з'яўляецца лёс *Знайдзёнаў* — палешукоў з Любімаўкі. Кузьма і Вольга, дзякуючы руплівай працы, дасягаюць дабрабыту, а іх дачка Кацярына выходзіць замуж за каханага Змітра. Дапамагаюць ім у гэтым малітвы і мудрыя парады бабулі Насці.

Сродкам адлюстравання *хранатопу (прасторава-часавых адносін)* у творы з'яўляюцца «фонавыя» онімы. Палешукі, асабліва людзі старэйшага пакалення, захавалі шчырую веру ў Бога. Гераіня камедыі баба Насця чытае малітвы, гаворыць з Богам, просіць у яго дапамогі, таму на старонках твора ўжыты **тэонімы** (*Бог, Гасподзь*), **агіёнімы** (*Дзева Марыя, Святы Мікола*): «*Божачка мой ясны! Дзякуй табе, Госпадзі, прасвятая Дзева Марыя*» [4, с. 7]; «*Сыноч жывы, дякуй табе, Божжа*» [4, с. 7]; «*Ой, Святы Мікола, не так жыць, як дажываць*» [1, с. 10]. Атмасферу савецкага часу ствараюць ужытыя на старонках твора **эргонімы** (магазін «*Насенне*», «*Камсамольскі пражэктар*»), прагматонімы (цыгарэты «*БТ*», «*Прыма*»), настойка «*Белавезжская*», аўтамабіль «*Жыгулі*»). Нацыянальны каларыт ствараюць назвы беларускіх гарадоў (*Пінск, Баранавічы*), вёсак (*Любімаўка*), рэк (*Прыпяць*). Сродкам абмалёўкі жыццёвага шляху палешукоў — гандляроў-вандроўнікаў — з'яўляюцца найменні гарадоў Савецкага Саюза (*Ташкент, Масква*) і краін замежжа (*Галандыя, Балгарыя*). У кантэксце камедыі найменне вёскі, дзе разгортваюцца падзеі, — *Любімаўка* — становіцца гаваркім празваннем паселішча, жыхары якога ўмеюць **любіць** людзей, малую радзім, працу. Нездарма нават маладыя жыхары *Любімаўкі* застаюцца ў родных мясцінах, каб стварыць сям'ю і будаваць шчаслівае заўтра.

Заклучэнне. Паэтычная анамастыка камедыі-лубка Георгія Марчука — своеасаблівы пласт лексічнай структуры мастацкага твора. Аснову антрапанімікону камедыі складаюць каляндарныя імёны. Аўтар падбірае сваім героям імёны ў маўленчых формах, тыповых для беларускай лінгвакультуры ХХ стагоддзя. Хранатоп камедыі-лубка як зліццё прасторавых і часавых прыкмет у мастацкім цэлым фарміруецца пры непасрэдным удзеле «фонавых» онімаў.

Спіс цытуемых крыніц

1. Дашкевіч, Г. М. Мастацкія пошукі Георгія Марчука / Г. М. Дашкевіч // Вобразна-эстэтычны аспект нацыянальнай мастацкай свядомасці : зб. навук. арт. — Мазыр, 2004. — С. 3—11.
2. Цветы: символика и значение [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://splants.info/243-cvety-simvolika-i-znachenie.html>. — Дата доступа: 08.09.2020.
3. Барыс, С. Як у нас клічуць?: Беларускія імёны / С. Барыс. — Мінск : Медысонт, 2010. — 124 с.
4. Марчук, Г. Люцікі-кветачкі / Г. Марчук // Вяслыя, бедныя, багатыя : камедыі. — Мінск, 1998. — С. 5—48.

УДК 808.2

Ин Суй

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», Москва, Российская Федерация

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕАЛИЙ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Введение. Китай и Россия являются ближайшими соседями. Культурные обмены между двумя странами имеют глубокую основу. С многополяризацией мира, углубленным развитием экономической глобализации и культурной диверсификации, китайско-российские отношения стали прекрасным примером двусторонних отношений в мире. Многолетними неустанными усилиями обеих сторон Китай и Россия создали отношения всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, которые полностью отвечают интересам друг друга и приносят ощутимые выгоды народам.

И Китай, и Россия имеют долгую историю и богатую культуру. Культурные обмены играют незаменимую роль в укреплении дружбы двух народов. Китайские революционеры старшего поколения ощущали влияние русской культуры. Обе страны оказываются под взаимовлиянием культур китайского и русского народов, что отражается в языке. Однако культурное взаимодействие может порождать коммуникативные сложности при передаче на русском или китайском языках национально окрашенных лексических единиц.

Основная часть. В XIX веке Вильгельм фон Гумбольдт отмечал, что всякая культура национальна, ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира. Язык и культура, хотя

и являются самостоятельными явлениями, но они тесно взаимодействуют друг с другом в своем развитии и синхронном сосуществовании. «При сопоставлении языков и культур в языке выделяются элементы совпадающие (эквивалентная лексика) и несовпадающие (безэквивалентная лексика)» [1, с. 5].

Например, 狐狸 «лиса» в китайском языке и слово «лиса» в русском языке символизируют не только лицемерие, коварство, вероломство, хитрость, но и ум. Иероглифы 左边/右边 «левый/правый» в китайском языке и слова «левый/правый» в русском языке, кроме номинативной функции, приобретают общие социальные смыслы, обозначают представителей левого, правого политических направлений и течений, а также уклонов, например, 左派 «левый», 右派 «правый».

С лексемой «цветы» сложнее, поскольку и в русском языке, и в китайском языках слово многозначное. Однако основное ядерное значение словарной единицы — собирательное обозначение цветущего растения — одинаково. Укажем, что в китайской национальной картине мира лексема «цветы» часто является частью фразеологических единиц или паремий и обладает большим метафорическим потенциалом, а многие цветы (например, цветы груши или лотоса) обладают символическим значением. Так, цветы груши символизируют красоту и в то же время недолговечность, бренность земного существования.

Термин «безэквивалентная лексика» (далее БЭЛ) встречается у многих лингвистов, занимающихся проблемами языка и культуры (Л. С. Бархударов, Е. М. Верещагин, В. Н. Комиссаров, В. Г. Костомаров и др.). Они трактуют БЭЛ по-разному, пока еще не существует единого мнения относительно дефиниции этого понятия. Так, например, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определяют слой безэквивалентной лексики, как «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными и лексическими понятиями» [2, с. 56].

Известно, что в национальном языке БЭЛ занимает небольшой процент словарного состава. Тем не менее, без ее усвоения невозможно говорить об овладении иностранным языком на уровне носителя. Например, в китайском языке слово 气功 «цигун» обозначает китайскую гимнастику, дыхательные упражнения в китайской медицине. А слово 火锅 «хого» (китайский самовар) обозначает китайскую посуду для приготовленияпельменей с двумя доньями и встроенной печью для разогрева и т. д. Но в русском языке такие слова отсутствуют. В русском языке слово «сарафан» обозначает русскую народную женскую одежду, обычно безрукавное платье, надеваемое поверх рубахи. В китайском языке это слово отсутствует. Интересно, что в китайском и русском языках существует слово «самовар», в китайском языке самовар обозначает «хого», но в русском языке слово самовар обозначает металлический сосуд для кипячения воды с краном и внутренней топкой — высокой трубкой, наполняемой древесными углями. Таким образом, данные два слова совпадают не полностью.

Термин «слово-реалия» рассматривается в работах М. Л. Вайсбурда (1972), Л. С. Бархударова (1975), А. В. Федорова (1983), Г. Д. Томашина (1988), Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова (1990), В. С. Виноградова (2001), Н. А. Фененка (2001) и др. В китайском языке вместо термина «слово-реалия» используются следующие термины: 1) 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] «культурные слова»; 2) 国俗词语 [Госу Цыюй] «слова национальной традиции». В трудах 黄金贵 (Хуан Цзиньгуй) (1993), 常敬宇 (Чан Цзиньюй) (1995), 苏宝荣 (Су Баожун) (1996), 王国安 (Ван Гоань) (1996) рассматриваются 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] «культурные слова».

В русском языкознании понятие «реалия» было впервые предложено русским филологом и переводчиком А. В. Федоровым в 40-х гг. XX в. «Данный термин обозначает национально-специфичный объект или явления в теории и практике перевода» [3, с. 26].

Для уточнения значения термина «реалия» необходимо остановиться на его определении, уточнить основные особенности данного понятия.

Приведем самые значимые для русского языкознания дефиниции.

1. В «Словаре лингвистических терминов» во второй половине XX века О. С. Ахманова определяет термин «реалия» (*lat. realia* — вещественный, действительный) как: «1) разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке; 2) предметы материальной культуры» [4, с. 381].

2. Л. С. Бархударов в работе «Язык и перевод» дает определение понятию реалий: «...это слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке» [5, с. 95].

3. По определению профессора Г. Д. Томашина, с точки зрения лингвокультурологии реалия — это «предмет (явление культуры) и слово, его обозначающее (явление языка); при этом уделяется большое внимание национальному колориту ее (реалии) референта и трактуется она значительно шире, чем в переводоведении» [1, с. 21].

По сути, концепции О. С. Ахмановой и Г. Д. Томашина близки, мы также придерживаемся подобной точки зрения и отмечаем, что реалия как лингвокультурологическое понятие представляет собой очень сложное явление, при этом не всегда безэквивалентная лексика характеризует некоторую реалию, поскольку подобные лексические единицы могут менять значение в диахронии. Учитывая все вышеизложенное, мы делаем вывод о том, что однозначного понимания и определения реалии не существуют.

Обратим внимание на сопоставление понятия «слово-реалия» в русском языке, 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] ‘культурные слова’ и 国俗词语 [Госу Цыюй] ‘слова национальной традиции’ в китайском языке. Обратимся к истории вопроса.

В 1980 году китайский лингвист и педагог 许国璋 (Сюй Гочжан) в журнале “现代外语” (Современный иностранный язык) (1980) опубликовал статью “Culturally-Loaded Words and English Language Teaching” (Культурно-нагруженные слова и преподавание английского языка). В ней он впервые представил термин “culturally-loaded words” ‘культурно-нагруженные слова’, под которым понимается слово, обозначающее предмет, существующий в разных культурах. Но в связи с культурными различиями одно и то же слово может обладать характерным только для данной культуры значением [6, с. 19].

В 1987 году китайский ученый 王环 (Ван Хуань) опубликовала статью “由编汉英语双解词典所看到词语释义问题” (Семантические проблемы в редактировании англо-китайского словаря) [7].

Ван Хуань указала, что основывалась на работах Ю. Найды, который предложил термин “culture-bound words” ‘культурные ограниченные слова’ и П. Ньюмарка, который поддержал обоснование термина «культурные слова».

С 1990-х годов лингвокультурная проблематика вызывала постоянный интерес у китайских ученых. Термин 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] ‘культурные слова’ рассматривался в работах таких лингвистов, как 黄金贵 (Хуан Цзиньгуй) (1993), 常敬宇 (Чан Цзиньюй) (1995), 苏宝荣 (Су Баожун) (1996), 王国安 (Ван Гоань) (1996), 梅立崇 (Мэй Личун) (1993). Они считают, что термин 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] ‘культурные слова’ обладает культурным значением: особой эмоциональной окраской, метафорическим и символическим значением и т. д. «Подобная лексика, вероятно, отсутствует или имеет отличие в другом языке, т. е. ее невозможно прямо перевести» [8, с. 319].

Заключение. Анализируя определение «слово-реалия» в русском языке и дефиниции 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] ‘культурные слова’ и 国俗词语 [Госу Цыюй] ‘слова национальной традиции’ в китайском языке, мы пришли к следующим выводам.

Как русский термин «слово-реалия», так и китайский термины 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] ‘культурные слова’ и 国俗词语 [Госу Цыюй] ‘слова национальной традиции’ играют ключевую роль в развитии исследований в области лингвокультурологии и лингвострановедения, а также и переводоведения и т. д.

В китайском и русском языкознании в рамках лингвокультурологического подхода к характеристике реалий выявляются общие тенденции, заключающиеся в том, что ученые обеих стран отмечают, что реалии всегда воплощают понятия культуры, своеобразие народных традиций, обычаев, нравов, метафорически и символически выражают ценностные ориентиры этноса.

При сопоставлении китайских терминов 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] ‘культурные слова’ и 国俗词语 [Госу Цыюй] ‘слова национальной традиции’ обнаружены их различия. Китайские исследователи пришли к выводу, что 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] ‘культурные слова’ выражают не только сигнификативное значение, но и эмоциональную краску, национальный колорит, метафорическое, символическое значение, которые относятся к выражению культурного смысла. Рассматривая вопрос об отношении понятий безэквивалентной лексики, «слова-реалии» в русском языкознании и 文化词语 [Вэньхуа Цыюй] ‘культурных слов’, а также 国俗词语 [Госу Цыюй] ‘слов национальных традиций’, следует указать, что китайские и русские лингвисты полагают, что наиболее широким по своему содержанию является понятие безэквивалентной лексики и реалии входят в его состав.

Список цитируемых источников

1. Томахин, Г. Д. Реалии в культуре и языке. Реалия-предмет и реалия-слово / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 8. — С. 19—28.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М.: Русский язык, 1983. — 269 с.
3. Федоров, А. В. О художественном переводе / А. В. Федоров. — Л.: Изд-во ОГИЗ (Объединение государственных книжно-журнальных издательств), 1941. — 260 с.
4. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М.: Советская энциклопедия, 1966. — 607 с.
5. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. — М.: Международные отношения, 1975. — 240 с.
6. 许国璋 Culturally-loaded words and English language teaching [J], Modern Foreign Languages (3); 1980, 第 19—25 页. = Сюй, Гочжан. Культурно-нагруженные слова и преподавание английского языка // Современные иностранные языки. — Гуанчжоу, 1980. — № 3. — С. 19—25.
7. 王还 由编汉英语双解词典所看到词语释义问题, [J]; 世界汉语教学 1987 年预刊第 7—10 页. = Ван, Хуань. Семантические проблемы в редактировании англо-китайского словаря // Обучение китайскому языку в мире. — Пекин, 1987. — С. 7—10.
8. 赵明 汉语文化词语研究综述, 海外华文教育, 2012 年第 3 期, 第 318—329 页. = Чжао, Мин. Реферат культурного слов китайского языка // Образование китайского языка за рубежом. — Сямьнь, 2012. — № 3. — С. 318—329.

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА» КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Современные условия развития общества актуализируют проблему патриотического воспитания. В последние годы наблюдается процесс депатриотизации населения. Большое количество молодых людей воспринимает патриотизм в негативном ключе, поэтому в настоящее время патриотическое воспитание остаётся по-прежнему значимым. Размывание понятия подлинного патриотизма, разрушение нравственных и духовных традиций, являющихся наиболее значимыми в определении и характеристики менталитета белорусского народа, нарастание негативных социальных проявлений препятствуют проявлению патриотизма, ограничивают сферу влияния патриотического воспитания. Именно поэтому фокусирование внимания исследователей образовательной практики на патриотическом воспитании является чрезвычайно актуальным и важным.

Основная часть. В Республике Беларусь особое внимание уделяется преемственности поколений. На государственном уровне поднимается проблема формирования объективного отношения общества к историческому прошлому, сохранения и укрепления единства белорусского народа. Так, 2009 год был объявлен Годом родной земли, 2018—2021 — Год малой родины. Впервые с 17 сентября 2021 года в Беларуси отмечается праздник День народного единства, учреждённый Указом № 206 Президента Республики Беларусь. Так же Указом Президента от 1 января 2022 года № I 2022 год объявлен Годом исторической памяти [1].

Особую значимость патриотическое воспитание приобретает в младшем школьном возрасте, который является наиболее благоприятным периодом для формирования патриотизма, основ нравственности, социальных установок, отношения к себе, к людям, к обществу.

Вместе с тем мы наблюдаем объективно созревшую необходимость совершенствования системы патриотического воспитания и недостаточность методических разработок, позволяющих использовать в решении задач патриотического воспитания потенциал отдельных учебных предметов. Таким образом возникает необходимость детальной проработки вопроса использования содержания филологических учебных предметов (в частности предмета «Беларуская мова») в решении задач патриотического воспитания.

Актуальность проблемы патриотического воспитания обусловлена необходимостью организации процесса патриотического воспитания в процессе изучения учебных дисциплин при отсутствии методического сопровождения.

Очевидно, что воспитание гражданина-патриота рассматривается сегодня как одно из направлений национального возрождения, реставрации общечеловеческих ценностей. Сформированное чувство принадлежности к истории и культуре своей страны является основой для формирования патриотизма как качества личности. При этом следует отметить, что работа по формированию патриотизма должна основываться на приоритете национального элемента, в частности, посредством использования родного языка.

Родной язык — это сокровищница культуры, источник знания и развития. Язык влияет на формирование мыслей, активизирует мыслительные процессы, происходящие в сознании человека. Национальное самосознание представляет собой объективное отражение факта принадлежности человека к некоторой национальной группе и понимание отличий от других народов. Национальное самосознание, как составной элемент патриотизма, непосредственно формируется под воздействием национальных элементов: язык, народ, культура, история.

Родной язык, являясь этнопедагогическим фактором воспитания, аккумулирует в себе культурно-традиционный опыт его носителей, передаваемый из поколения в поколение. Язык отражает национальные особенности народа, его менталитет, поэтому учёт данных особенностей языка как национального явления является необходимым условием для формирования содержания образования в процессе патриотического воспитания. Использование воспитательного потенциала языка способствует обогащению содержания образования, а также личностному становлению школьников [2, с. 215].

Большое значение в защиту и использование белорусского языка, в качестве средства патриотического воспитания, внёс *Якуб Колас*. Именно Якуб Колас первым среди деятелей белорусской педагогической мысли обратился к проблемам народных основ и национальной направленности воспитания. Он утверждал, что именно в языке концентрируются идеи народности и патриотизма, национальной самобытности белорусского народа [3].

Процесс изучения предмета «Беларуская мова» должен быть взаимосвязанным и реализовываться в нескольких направлениях: языковом, речевом, коммуникативном, лингвокультурологическом и социокультурном. Рассмотрим более детально социокультурное направление изучения предмета, так как оно, на наш взгляд, наиболее тесно связано с процессом патриотического воспитания. Данное направление предполагает освоение социальных норм, культурных ценностей белорусского народа и общечеловеческих ценностей.

Следует отметить, что процесс изучения учебного предмета «Беларуская мова» строится в рамках лингвокультурологического подхода, предусматривающего реализацию задач формирования культурного человека средствами белорусского языка, являющегося национальной ценностью, проявлением культуры народа. Логика лингвокультурологического подхода понимает язык не только как средство накопления знаний и формирования умений и навыков, но и как важнейшее средство становления личности обучающегося, понимания им принадлежности к своему народу и стране. Посредством языка происходит приобщение личности к мировоззрению народа, его истории, культуры, системы моральных и духовных ценностей.

Так, эффективным средством патриотического воспитания на уроках белорусского языка являются фольклорные и литературные произведения. Приобщение детей к своеобразию белорусской культуры является необходимым условием для осуществления процесса патриотического воспитания при изучении учебного предмета «Беларуская мова», что обуславливается воспитательным потенциалом художественной литературы как средства передачи идеалов и ценностей народа [4, с. 20].

Использование разноплановых образцов пословиц и поговорок, сказок и стихотворений позволяет на материале литературных произведений раскрывать ценностные позиции и нравственные мотивы поступков героев, формировать у детей личностные идеалы, эмпатию и уважительное отношение к старшему поколению, стимулировать проявление чувства гордости за свою страну.

Заключение. Таким образом, условиями успешности патриотического воспитания младших школьников в процессе изучения учебного предмета «Беларуская мова» являются:

1. Использование разнообразных методов и приёмов организации образовательного процесса при изучении учебного предмета.
2. Учёт возрастных особенностей обучающихся и направленности их интересов.
3. Создание положительной мотивации к изучению родного языка.

Список цитируемых источников

1. Об изменении Указа Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 7 июня 2021 г., № 206 // ЭТАЛОН-ONLINE. — Режим доступа: https://etalonline.by/document/?regnum=p32100206&q_id=4618787. — Дата доступа: 02.03.2021.
2. Шаалы, А. С. Родной язык и этническая культура в системе образования / А. С. Шаалы // Современное педагогическое образование. — 2019. — № 12. — С. 214—216.
3. Зелянко, В. У. Якуб Колас — педагог і метадыст / В. У. Зелянко // Літаратура ў культурнай прасторы Беларусі і Кітая : зборнік навуковых артыкулаў па матэрыялах Міжнар. канф., прысвечанай народнаму паэту Беларусі Я. Коласу, г. Цяньцзінь, Кітайская Народная Рэспубліка, 17—18 мая 2019 г. — Мінск : БДТУ, 2019. — С. 76—81.
4. Свірчанка, А. Укараненне мадэлі фарміравання грамадзянскай ідэнтычнасці навучэнцаў у рамках арганізацыі і дзейнасці рэгіянальных віртуальных музеяў / А. Свірчанка // Пралеска. — 2018. — № 11. — С. 19—21.

УДК 801.82

К. П. Шкут, І. С. Чуносава

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЯ ЗНАЧНАСЦЬ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ У П'ЕСЕ ЯНКІ КУПАЛЫ «РАСКІДАНАЕ ГНЯЗДО»

Уводзіны. Фразеалагічныя адзінкі адлюстроўваюць у сваёй семантыцы працяглы працэс развіцця культуры народа, фіксуюць і перадаюць ад пакалення да пакалення культурныя ўстаноўкі і стэрэатыпы, эталоны і архетыпы. Фразеалагізмы, як адзначаў Ф. І. Буслаеў, — своеасаблівыя мікрасветы, яны ўтрымоўваюць у сабе «і маральны закон, і разумны сэнс, выяўленыя ў кароткім выслоўі, якія завяшчалі продкі ў кіраўніцтва нашчадкаў». Гэта душа ўсякай нацыянальнай мовы, у якой непаўторным чынам выяўляюцца дух і своеасаблівасць нацыі. Усякі фразеалагізм — гэта элемент тэксту, гэта значыць, захавальнік культурнай інфармацыі. Фразеалагічны кампанент мовы не толькі ўзнаўляе і захоўвае рысы культурна-нацыянальнага светаразумеання, але і фарміруе іх. Кожны фразеалагізм змяшчае культурную канатацыю, уносіць свой уклад у агульную мазаічную карціну нацыянальнай культуры [1, с. 67]. Такім чынам, фразеалагізмы мэтазгодна разглядаць як моўныя адзінкі, праз якія раскрываецца моўная карціна свету пэўнага народа, а іх выкарыстанне ў плыні мастацкага твора дапамагае выяўляць яе ў спалучэнні з увасабленнем аўтарскага светапогляду.

Асноўная частка. П'еса Янкі Купалы «Раскіданае гняздо» — адзін з класічных драматургічных твораў, у якім паўстаюць тыповыя для Беларусі пачатку ХХ стагоддзя праблемы: разарэнне сялянства, страта уласнай маёмасці і свайго кавалку зямлі, выкліканыя гэтым пошукі лепшай долі, свайго прызначэння, свабоды, якія таксама абумоўліваюць канфлікт пакаленняў. Сістэма фразеалагічных адзінак, створаная Янкам Купалам у п'есе, дапамагае ўсведамленню агульнай моўнай карціны свету, уласцівай успрымання беларусаў таго часу. Абгрунтаем лінгвакультуралагічную трактоўку фразеалагізмаў, якія сустракаюцца ў рэпліках

герою твора. Трагічны пафас п'есы перадаюць фразеалагізмы, якія ў асноўным маюць адмоўныя канататывы: «сам не свой», «пэравярнуцца ўверх дном», «гнуць спіну», «векі вечныя», «сыходзіць з розуму», «чортава гібель» і інш.

У словах Марылі, якімі яна характарызуе душэўны стан свайго мужа Лявона «*Мой жа чалавек — каб вы, дзедка, бачылі: за апошні час як набраў сабе нечага ў галаву, дык проста з розуму сыходзіць*». Учарнеў, асунуўся, азыз, толькі таўпехаецца з кута ў кут, як **сам не свой**» [2, с. 347], сустракаецца два фразеалагізмы. Фразеалагізм *сам не свой* ужываецца са значэннем «моцна ўсхваляваны, у стане разгубленасці, распачы, адчаю» [3, с. 150]. Фразеалагізм *сыходзіць з розуму* мае наступныя значэнні: 1. *станавіцца псіхічна хворым*; 2. *праяўляць моцнае захапленне кім-небудзь, моцна кахаць каго-небудзь* [4, с. 670]. З кантэксту можна выявіць, што фразеалагічная адзінка *сыходзіць з розуму* выкарыстана ў значэнні «станавіцца псіхічна хворым», што сведчыць аб маральным стане сацыяльна неабароненага простага селяніна ў абставінах, калі ў яго адбіраюць хату, а фразеалагізм *сам не свой* узмацняе гэта адчуванне, паказвае на душэўныя перажыванні і разгубленасць чалавека ў складанай лёсавызначальнай сітуацыі, бо, безумоўна, перспектыва страціць сваю маёмасць вельмі страшная, паколькі гэта тая матэрыяльная каштоўнасць, ад якой залежыць існаванне ўсёй сям'і.

У радках «*Не трэба! Не йдзі! Гдзе ўжо бацька твой спіны нагнуўся і парогі наабіваў*» [2, с. 357] гучыць расчараванасць Лявона сваім лёсам, якую перадаюць фразеалагізмы *гнуць спіну* [3, с. 48] і *наабіваць парогі* [5, с. 165]. Фразеалагічная адзінка *гнуць спіну* абазначае «мардаваць сябе працай, працаваць на каго-небудзь», яна паказвае на ўспрыманне Лявоном свайго жыцця, напоўненага цяжкай працай. Іншы фразеалагізм *наабіваць парогі*, які мае значэнне «настойліва папахадзіць да каго-небудзь, просячы, дамагаючыся чаго-небудзь», у моўнай карціне свету беларусаў адлюстроўвае шлях вырашэння праблемы, надзвычайнай сітуацыі праз настойлівыя просьбы, звароты аб дапамозе, шматразовыя спробы знайсці выйсце. У заканчэнні думкі Лявона «*Трэ было мне ў сваім часе выехаць з гэтай хаты і не чакаць, пакуль аж прыйдуць выкідаць. А цяпер... сам сабе яму выкапаў сваімі рукамі!*» [3, с. 357] сустракаем фразеалагізм *сваімі рукамі* [4, с. 460] у значэнні «непасрэдна сам, без пасрэднікаў (рабіць, зрабіць што-небудзь)» і фразеалагізм *выкапаць яму* [5, с. 554] — «рабіць зло, шкодзіць, рыхтаваць вялікія непрыемнасці каму-небудзь». У дадзеным выпадку фразеалагічная адзінка спалучаюцца ў кантэксце, узмацняючы бязвыхаднасць складанай жыццёвай сітуацыі сям'і Зяблікаў і перадаюць адчуванне Лявоном быццам бы ўласнай віны ў тым, што яго сям'я страчвае сваю адзіную маёмасць. Устойлівы выраз *старая песня* [4, с. 298], які абазначае «даўно вядомае, многа раз чулае, назойлівае», гучыць у словах Лявона «*Што чуў, што чуў? Старую песню: не адпускаецца*» [2, с. 354]. Гэты фразеалагізм указвае на недавер людзей да пачутага ўжо не ў першы раз, неапраўданы надзеі на лепшае жыццё, разбураны ўладай.

Выкарыстанне фразеалагізмаў *сам праз сябе*, які мае значэнне «без чыёй-небудзь дапамогі, апекі, самастойна рабіць што-небудзь» [4, с. 499], і *загавець душой* са значэннем «памерці» [5, с. 437] сустракаецца ў наступных радках: «*Марыля. Закон, бачыш, такі ёсць: як хто сам праз сябе памрэ, дык датуль няможна хаваць, пакуль не дойдуць, як і праз што ён душой загавець*» [2, с. 361]. Фразеалагізм *сам праз сябе* ў тэксце ўдакладняецца фразеалагічнай адзінкай *загавець душой*, спалучэнне дзвюх фразем адлюстроўвае стрыманасць ацэнкі селянінам безвыходнай сітуацыі, калі здаецца, што выйсце ўжо толькі адзінае. Акрамя таго, фразеалагізм *загавець душой* падкрэслівае аспярожнае стаўленне беларусаў да смерці, іх набожнасць.

У дыялогу Сымона і Паніча, прыведзеным ніжэй, звяртае ўвагу выкарыстанне фразеалагізма *браць верх* [3, с. 29], які мае значэнне «падпарадкоўваць каго-небудзь сваёй волі; аказвацца больш значным, мацнейшым, чым што-небудзь»:

Сымон. Я і чакаю закону: суд будзе, і праўда **верх возьме**.

Паніч. Каб за табой праўда была, то не сядзеў бы гэтак **пад голым небам** [2, с. 373].

Можна адзначыць, што фразема *браць верх* у гэтым кантэкście адлюстроўвае веру беларусаў у існаванне справядлівасці, яе непазбежную перамогу. І адпаведна, цынічнасць дзеянняў Паніча выкрывае ўжытая ім фразема *пад голым небам*, якой ён адначасова дэманструе ўласную перавагу і абьякаваць да праблем простых сялян, якія аказваюцца без сваёй хаты.

У творы сустракаецца шэраг устойлівых выразаў ацэнчнага характару, якія звязаны з рэлегійнай тэматыкай. Фразеалагізм *мець бога ў сэрцы* [4, с. 47] абазначае «быць сумленным, спагадлівым, чулым да каго-небудзь, шкадаваць каго-небудзь». Не разумеючы жыццёвы выбар сына, Марыля звяртаецца да яго з асуджэннем, пры гэтым дадзены фразеалагізм выкарыстоўваецца з адмоўем не: «*На мяне, матку тваю, і на гэтых малых не маеш бога ў сэрцы. Эх! Сымон, Сымон! Губіш ты сябе і нас усіх*» [2, с. 378].

У рэпліку Данілікі «*А што ж, вы, разумныя? Хоць бы ты, Сымон? Таўпехаецца, як Марка на пекле, ці як мухі ў смале, і больш нічога*» [2, с. 382] уведзена фразеалагічная адзінка як *Марка на пекле* [4, с. 25] са значэннем «бесталкова, безупынна хадзіць, блукаць». Трэба засведчыць, што ў моўнай карціне свету беларусаў ёсць шэраг фразеалагізмаў з кампанентам як *Марка на пекле (у пекле)*: *блукаць (сноўдацца) як Марка на пекле, загінуць як Марка ў пекле, ганяць як Марка (Марку) на пекле, ісці як Марка з пекла* — усе яны маюць інтэгральныя семы «вымушанасць рабіць дарэмнаю безвыніковую работу», «мець многа клопатаў і турбот».

Фразеалагізм *на векі вечныя* [3, с. 35] гучыць у словах Сымона: «*Калі кідаў сягоння на бацькаў труп зямлю, то мне здавалася, што гэтым жвірам чырвоным засыпаю самога сябе, свае ішчасце, свае леты маладыя; засыпаю Бога, людзей, цэлы свет; здавалася, усе чыста хаваю на векі вечныя ў сцюдзёнай магіле*» [2, с. 363]. Значэнне дадзенага фразеалагізма «заўсёды, вечна», ён адлюстроўвае набожнасць беларусаў, спачуванне чалавеку, які пайшоў з жыцця.

У словах Данілікі «*У мяне свае работы гібель, а тут памагай яшчэ яму крыж рабіць*» [2, с. 377] заўважаем рэдукаваны варыянт фразеалагічнай адзінкі *чортава гібель* [3, с. 182], у якой апушчаны азначальны кампанент. Фразеалагізм ужываецца ў значэнні «вельмі многа, у вялікай колькасці», ён сведчыць пра загружанасць вялікай колькасцю працы, заклапочанасць. Звяртае ўвагу, што герой не выкарыстоўвае поўны варыянт гэтай фраземы, паколькі ў народнай культуры існуе, у некаторай ступені, табу на прамое называнне нячыстай сілы.

Заклучэнне. Такім чынам, лінгвакультуралагічная значнасць фразеалагізмаў у творы Янкі Купалы «Раскіданае гняздо», з аднаго боку, абумоўлена адлюстраваннем праз іх жыцця беларусаў, думак, надзей, стэрэатыпаў, традыцый і сімвалаў народа, дзеяння ў залежнасці ад жыццёвых абставін, погляд на саміх сябе, на ўладу, адносіны да іншых людзей, якія надаюць фразеалагічным адзінкам культурны каларыт. З другога боку, сістэма фразеалагізмаў у творы падпарадкавана перадачы трагічнага пафасу п'есы, таму невыпадкова ў ім ужываюцца ўстойлівыя выразы, семантыка якіх адлюстроўвае песімістычны погляд на падзеі, расчараванасць, крытычнае стаўленне да свайго жыцця, негатыўную ацэнку дзеянняў панства і чыноўнікаў. Можна таксама адзначыць, што праз фразеалагізмы ў творы таксама прасочваецца адметнасць побыту беларускіх сялян, іх вера ў Бога, сумленнасць, асцярожнасць і памяркоўнасць.

Спіс цытуемых крыніц

1. Маслова, В. А. Лінгвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
2. Купала, Я. Паэмы. Драматычныя творы / Я. Купала ; уклад. А. А. Сляпцовай ; паслясл. В. А. Каваленкі ; мал. В. П. Шаранговіча. — Мінск : Маст. Літ., 1989. — 494 с.
3. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў : у 2-х ч. / І. Я. Лепешаў. — Мінск : Нар. асвета, 1993. — Ч. 2. — 200 с.
4. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай совы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. — Мінск : БелЭн, 2008. — Т. 2. М — Я. — 986 с.
5. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : 2 т. / І. Я. Лепешаў. — Мінск : БелЭн імя П. Броўкі, 2008. — Т. 1. А — Л. — 672 с.

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

УДК 801.3

А. А. Бегеза, Н. О. Лапушинская

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Витебск, Республика Беларусь

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, НОМИНИРУЮЩИХ ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА

Введение. Человеческое общество в целом и каждое национальное сообщество на протяжении всей истории своего существования накопило огромный культурный опыт, который хранится в разнообразии форм фольклора: сказки, легенды, мифы, загадки. К языковым средствам хранения культурного опыта относятся и фразеология, которая неизменно вызывает научный интерес ввиду специфики входящих в ее состав единиц — фразеологизмов, которые служат средствами репрезентации мировосприятия, национального характера народа, его истории и культуры. Иными словами, фразеологические единицы (далее — ФЕ) выступают хранителями информации лингвокультурного характера. Черты характера человека привлекают повышенное внимание окружающих, что находит свое отражение в наличии фразеологизмов, номинирующих характерные черты личности. Благодаря фразеологическому фонду можно узнать национальную специфику восприятия характера человека в конкретной лингвокультуре. Вопросы фразеологии освещали многие лингвисты: А. С. Аксамитов, Ш. Балли, В. В. Виноградов, А. В. Кунин, И. Я. Лепешев, В. А. Маслова, А. Д. Райхштейн, В. П. Скар, В. Н. Телия, Н. М. Шанский, В. Фляйшер, К. Фёльдес и многие другие — и рассматривали их с различных позиций: этимологии, семантики, символики, структуры, стилистики, лингвокультурологии, причём как на материале одного языка, так и в сопоставительном аспекте. Однако следует отметить, что вопросы отражения культуры народа в различных ФЕ все еще нуждаются в дополнительных практикоориентированных исследованиях, в том числе, в структурном аспекте. Цель нашего доклада — репрезентация данных, полученных в ходе структурного анализа немецких и русских ФЕ, номинирующих отрицательные черты характера человека.

Основная часть. Исследуемый языковой материал — 40 немецких и 120 русских ФЕ, номинирующих отрицательные черты характера человека, отобран методом сплошной выборки из фразеографических источников [1; 2; 3; 4]. В корпусе фактического материала представлены в немецкой выборке глагольные и субстантивные ФЕ, а в русской — глагольные, субстантивные, адъективные и адвербиальные ФЕ.

Глагольными фразеологизмами являются ФЕ со структурой словосочетания, главным компонентом которых является глагол или дееспричастие. С точки зрения морфологических особенностей, глагольные фразеологизмы, номинирующие отрицательные черты характера, содержат в качестве главного компонента:

а) возвратные и невозвратные глаголы: нем. *sich aufs hohe Pferd setzen* «задирать нос» (*sich setzen* «садиться» — возвратный глагол), *wie ein Pfau einherstolzieren* «ходить гоголем» (*einherstolzieren* «горделиво шагать» — невозвратный глагол); русск. *торговаться из-за каждой копейки* (*торговаться* — возвратный глагол), *врать без зазрения совести* (*врать* — невозвратный глагол);

б) переходные и непереходные глаголы: нем. *den Kopf hoch tragen* «ходить козырем» (*tragen* «носить» — переходный глагол), *auf der Bärenhaut liegen* «бить баклуши» (*liegen* «лежать» — непереходный глагол); русск. *иметь ненасытную утробу* (*иметь* — переходный глагол), *ходить гоголем* (*ходить* — непереходный глагол).

Субстантивными признаются ФЕ, главным компонентом которых выступает имя существительное. В них главный компонент, как правило, употребляется в форме единственного числа: нем. *eine dunkle Seele* «темная душа», *Ausgeburt des Teufels* «дьявольское отродье»; русск. *иронова душа*, *исчадие ада*.

В русскоязычной выборке исследуемых фразеологизмов встречаются также адъективные ФЕ, номинирующие отрицательные черты характера, то есть ФЕ, главным компонентом которых является имя прилагательное: *злой как черт*, *злой как пес*, *злая как ведьма*, *гордый как павлин*, *ленивый как боров*.

Согласно результатам количественных подсчетов, ведущей группой ФЕ в немецкой и русской выборках выступили глагольные ФЕ (26 единиц, или 65 % в немецкой и 62 единицы, или 51,7 % в русской). Второй по частотности группой оказались субстантивные фразеологизмы (10 единиц, или 25 % немецкой и 35 примеров, или 29,2 % в русской). Адъективные фразеологизмы представлены в русской выборке 9 ФЕ (7,5 %).

С точки зрения синтаксического оформления ФЕ, немецкие и русские фразеологизмы, номинирующие отрицательные черты характера человека, представляется возможным разделить на две группы: 1) фразеологизмы, соотносящиеся по своей структуре со словосочетанием; 2) фразеологизмы, соотносящиеся по своей структуре с предложением.

Исследуемые фразеологизмы со структурой словосочетания представлены различными моделями, из которых наиболее продуктивными являются следующие:

S + V: нем. *Däumchen drehen* «бить баклуши»; *Krokodilstränen vergießen* «лить крокодиловы слезы»; русск. *выжимать соки, высосать кровь, спустить шкуру*;

S + (Pr + S/Pron) + V: *Anschläge (gegen jemanden) machen* «строить козни (против кого-то)»; русск. *строить козни (против кого-то)*;

S + Pr + S + V: нем. *Böses im Schilde führen* «держат камень за пазухой»; русск. *ставить палки в колеса*;

Pr + (d) + S + V: нем. *ins Salz hacken* «стереть в порошок»; *in die Speichen fallen* «ставить палки в колеса»; русск. *за копейку удавиться*;

(d) + S + pr + (d) + S: нем. *ein Dolchstoß in den Rücken* «нож в спину»; *ein Wolf im Schafpelz* «волк в овечьей шкуре»; русск. *нож в спину*;

(d) + Adj + S: нем. *der doppelgesichtige Janus* «двуликий Янус»; русск. *черная душа, волчье сердце, брянский волк*;

Adj + Conj + S: русск. *злой как черт, гордый как индюк*;

Приведём несколько примеров низкопродуктивных моделей ФЕ:

(d) + S + Adv + V: нем. *den Kopf hoch tragen* «ходить (расхаживать) козырем»;

Pron + S + Adv + V: нем. *jeden Pfennig zehnmal umdrehen* «трястись над каждой копейкой»;

V + Conj + Part II: нем. *lügen wie gedruckt* «врать как по-писаному»;

S + (d) + S: нем. *Missgeburt der Hölle* «исчадие ада»; русск. *исчадие ада*;

V + Pr + S + S: русск. *утопить в ложке воды*;

Pr + Adj + S: русск. *на голубом глазу*;

S + Adj: русск. *порождения ехиднины*.

К фразеологизмам со структурой предложения в немецкой и русской выборках относятся: нем. *lügen, was das Zeug hält* «врать напропалую», *lügen, dass sich die Balken biegen* «врать как сивый мерин», *wenn man ihm den kleinen Finger gibt, nimmt er gleich die ganze Hand* «дай палец — всю руку откусит», *warten, dass einem die gebratenen Tauben in den Mund fliegen* «ждать манны небесной»; русск. *дай палец — всю руку откусит, дай, кумушка, щец, да и хлебец твой, дай курице гряде — изроет весь огород*.

Согласно количественным данным, полученным в результате структурного анализа исследуемых единиц, доминирующим структурным типом фразеологизмов, номинирующих отрицательные черты человека, в обеих выборках выступили ФЕ со структурой словосочетания (90 % в немецкой и 88,4 % в русской выборках). Фразеологизмы, совпадающие по структуре с предложением, оказались менее репрезентативными (10 % в немецкой и 11,6 % в русской выборках). Подчеркнем также, что «наиболее продуктивные структурно-морфологические модели совпадают в восточнославянских и западногерманских языках с той лишь разницей, что их последовательность варьируется; это объясняется их генетическим родством и общечеловеческой способностью рационально мыслить» [5, с. 10].

Заключение. Подытоживая вышеизложенные результаты структурного анализа немецких и русских ФЕ, номинирующих отрицательные черты человека, приходим к следующим выводам: 1) по синтаксическому оформлению немецкие и русские исследуемые фразеологизмы соотносятся по своей структуре либо со словосочетанием, либо с предложением; доминирующим структурным типом ФЕ в обеих выборках являются ФЕ со структурой словосочетания (90 % в немецкой и 88,4 % в русской); фразеологизмы со структурой предложения оказались менее репрезентативными (10 % в немецкой и 11,6 % в русской выборках); 2) исследуемые немецкие ФЕ со структурой словосочетания представлены глагольными и субстантивными единицами, а русские ФЕ — глагольными, субстантивными, адъективными и адвербиальными; доминирование в обеих выборках демонстрируют глагольные фразеологизмы (65 % в немецкой и 51,7 % в русской).

Список цитируемых источников

1. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. — М.: Русский язык, 2005. — 656 с.
2. Мальцева, Д. Г. Немецко-русский словарь современных фразеологизмов / Д. Г. Мальцева. — М.: Русский язык Медиа. — 2003. — 506 с.
3. Фразеологический словарь русского языка / сост. Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров; под ред. А. И. Молоткова. — М.: Изд-во «Русский язык», 1978. — 543 с.
4. Фразеологический словарь русского языка / проф. И. В. Федоров, канд. филол. наук А. Н. Лапицкий. — М.: Юнвес, 2003. — 668 с.
5. Лапушинская, Н. О. Фразеологизмы с компонентами, называющими голову и её части, в русском, белорусском и западногерманских языках: структурный, семантический, символический аспекты: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы. — Гродно, 2011. — 27 с. — Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/24151>. — Дата доступа: 04.05.2023.

ЭТНОЯЗЫКОВАЯ СПЕЦИФИКА АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ «ЦВЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. Цвет как компонент культуры обладает сложной системой смыслов и толкований и в каждую эпоху осмысливается в соответствии с «цветокультурными» установками. Культура становится не просто фоном для описания языка, но и полноценным объектом этнолингвистического описания. Между образом цвета, устоявшимся в культуре и зафиксированным средствами языка, и его образом в сознании рядового носителя языка имеются различия, обусловленные как социально-культурными (временными, гендерными и др.), так индивидуальными факторами. В связи с этим очевиден неослабевающий интерес к исследованиям в области цвета. В лингвистике существует несколько различных подходов к изучению цветообозначений, имеющих разные методологические основы, и разные методы, отличающиеся друг от друга. Различие в методологии связано с постепенным переходом лингвистической мысли к антропологической парадигме, в которой язык рассматривается в широком экзистенциальном и концептуальном контексте человеческого существования — в тесной связи с человеческим сознанием и мышлением. Изучением цветовых представлений на разных уровнях их развития в культурах народов мира занимались Б. Берлин, П. Кей (1969). В качестве материала исследования цветообозначающая лексика была использована для разработки методов изучения семантических отношений (Р. М. Фрумкина (1984)), истории языка (М. А. Бородина, В. Г. Гак (1971), Н. Б. Бахилина (1975)), проблем языка и мышления (Ф. Н. Шемякин (1960)) и др. [1].

Система цветообозначений представляет структурированный фрагмент лексического состава языка. Рассматривая определенные аспекты, исследователи, часто не учитывают особенности сформированной цветовой картины мира человека, принадлежащего к определенной лингвокультуре. Тесная связь цвета с сознанием и древняя история слов-цветообозначений как языковых единиц является предпосылкой для того, чтобы предпринять попытку реконструировать фрагмент картины мира с помощью анализа цветообозначений.

Основная часть. Язык отражает цветовые традиции той или иной культуры, формирующейся в разных исторических и географических условиях мировидения и мироощущения этноса. Статус каждого цвета в отдельности, его позитивные и негативные коннотации тесно связаны с этническим цветовым менталитетом.

Как известно, ассоциации возникают в процессе личного опыта каждого человека, а потому восприятие цветового образа вариативно и обусловлено национальным мышлением, культурой, традициями, обычаями, а также психофизиологическими особенностями информантов. «В ассоциациях особенно ярко проявляется несовпадение культурных представлений о цвете носителей разных языков. По словам Р. М. Фрумкиной, именно культура во всем ее многообразии определяет феномен ассоциативной связи» [2, с. 192].

В ассоциативном эксперименте приняло участие 97 носителей английского языка. С целью изучения особенностей этнолингвистического поля основных цветообозначений английского языка в сознании носителей английского языка/культуры через анализ ассоциаций и смысловых вариантов цветообозначений. Данный ассоциативный эксперимент заключался в том, что испытуемым были предложены слова-стимулы (цвета), на которые необходимо реагировать первыми пришедшими в голову словами-реакциями (не менее трёх). Время реакции не ограничивалось. В результате эксперимента с англоязычными носителями было получено 1449 ответов-реакций. Количество слов-стимулов в экспериментальном исследовании составило 6 цветообозначений: это слова-стимулы красный, белый, черный/темный, желтый, синий, зелёный.

На основании опроса, проведенного среди жителей Соединенных Штатов Америки, было обнаружено, что у большинства участников черный цвет ассоциировался с “night” (35 %), “darkness” (16 %), “death” (11 %), “negative emotions” (9 %), другие ответы (29 %). Интересно, что данные опроса также показали, что “black”, часто ассоциируется с формальной и профессиональной одеждой, известной как “a suit” или “a dress”. Стоит подчеркнуть, что в культурном контексте Америки восприятие черного цвета вызывает ассоциацию с цветом волос коренных общин “hair of indigenus”.

Результаты опроса позволили получить представление о том, как англоговорящие люди воспринимают белый цвет. Большинство респондентов ассоциировали белый цвет с такими атрибутами, как “snow” (37 %), “purity” (29 %), “rare” (14 %), другие ответы (20 %). Однако, что интересно, значительное число людей также связывали этот цвет с такими понятиями, как “innocence” и “youth”. Эти ассоциации связаны с различными факторами, такими как символическое использование белого цвета в религиозных церемониях, изображение невинности в литературе и искусстве.

В английском языке красный цвет имеет сложное символическое значение. Хотя он часто используется для обозначения любви и красоты, он также может передавать негативные эмоции, такие как гнев, агрессия и опасность. Согласно опросу, большинство респондентов ассоциируют красный цвет с такими понятиями, как “blood” (38 %), “apple” (19 %), “aggression” (16 %), другие ответы (27 %). Важно отметить, что красный цвет ассоциируется не только с опасностью, но также имеет такие коннотации, как “power” и “love”. Более

того, в американской культуре популярную сеть супермаркетов Target часто связывают с красным цветом, который является основным в логотипе данной компании.

В англоязычной культуре широко признано, что синий цвет часто ассоциируется со знанием и безмятежностью. Проведенный опрос показал, что большинство респондентов ассоциировали синий цвет с “sky” (37 %), “melancholy” (29 %), “water” (23 %), другие ответы (11 %).

Зеленый цвет у большинства респондентов ассоциируется преимущественно с такими понятиями, как “grass” (32 %), “nature” (30 %), “freshness” (24 %), другие ответы (14 %). Интересно отметить, что термин “green” ассоциируется с деньгами, в частности с таким понятием, как “dollar” (доллар США). Ассоциация зеленого цвета с деньгами может быть связана с его связью со стабильностью, ростом и процветанием.

Основываясь на результатах опроса, было установлено, что наиболее частой ассоциацией с желтым цветом является “sun” (31 %), “flowers” (26 %), “taxi” (15 %), другие ответы (28 %). Таким образом, в англоязычной культуре желтый цвет часто ассоциируется с радостью и счастьем, а также с осторожностью и предостережением.

Заключение. Исследование показало, что цветообозначения являются сложными лексическими единицами языка и речи, значения которых во многом определяются историко-культурным опытом определенных языковых коллективов. В ассоциативном эксперименте ответы респондентов в своем большинстве были стандартны и отражали характерные для данного социума бытовые и культурные реалии. Слова цветообозначений используются не стихийно, их употребление подчинено достаточно четким закономерностям. Концепты цветообозначений имеют чувственный образ, сформированный на основе носителей (предметов и явлений) данного цветового признака и обширные переносно-символические значения и оценки. Обладание знаниями о лингвистическом потенциале цветообозначений поможет лучше понять американскую культуру и их ценности, а также функционирование цветообозначений в их обыденной жизни. Кроме того, правильное использование цветообозначений может пригодиться при бытовом диалоге с представителем американского народа.

Список цитируемых источников

1. Цветообозначения во фразеологической картине мира немецкого и русского языков [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetoooboznacheniya-vo-frazeologicheskoy-kartine-mira-nemetskogo-i-russkogo-yazykov>. — Дата доступа: 08.05.2023
2. Фрумкина, Р. М. Психоллингвистика : учеб. для студ. высш. учебн. заведений / Р. М. Фрумкина. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 320 с.

УДК 81 42

А. А. Демко, Е. А. Лобковская

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

КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В НАРОДНО-ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Данное исследование посвящено концепту «Любовь» в народно-песенном дискурсе (на материале белорусских и немецких народных песен). Сфера чувств является благоприятным полем для исследования, поскольку именно в ней наиболее полно выражаются особенности национального сознания. А любовь как базовое чувство, передающее психо-эмоциональные состояния человека, и концепт, проявляющий себя в любой культуре, становится значимым объектом для исследования и выявления национальной специфики. Именно в этом состоит актуальность данного исследования.

Основная часть. Категория концепта появляется сегодня в исследованиях философов, логиков, психологов и культурологов. Понятие концепта стало частью понятийного аппарата семантики и лингвокультурологии. В настоящее время следует признать, что концепт является центральным вопросом когнитивной лингвистики. Благодаря тому, что в рамках когнитивной лингвистики предпринимаются попытки изучить образ человека в связи с ментальными процессами, язык принято воспринимать как культурный феномен, принадлежащий культуре народа. По мнению С. Г. Воркачева, концепт в лингвокультурологических текстах стоит рассматривать как вербализованный культурный смысл, который, в свою очередь, является лингвоконцептом — семантической единицей «языка культуры» [1].

В современной науке дискурс рассматривается как один из наиболее значимых элементов культуры и социальных отношений (Н. Д. Арутюнова, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова), представляет научный интерес для многих направлений гуманитарной науки как междисциплинарный объект. Народно-песенный дискурс — сложное когнитивное явление, в состав которого входит не только сам текст песни, но и различные экстралингвистические факторы (знание мира, мнения, ценностные установки), играющие важную роль для понимания и восприятия народной песни.

Исследованиям концепта «Любовь» как эмоциональной универсалии посвящены работы философов Н. Бердяева, В. Соловьева, лингвистов А. Вежбицкой, А. А. Евдокимовой, А. Н. Федоринчик. Однако в современной лингвистике исследований концепта «Любовь» в народно-песенном дискурсе (на материале немецких и белорусских народных песен) в сопоставительном аспекте нами не было выявлено. Материалом для исследования послужили 65 народных немецких и белорусских песен.

Тема любви в белорусских народных песнях рассмотрена в четырёх направлениях: любовь парня и девушки, любовь к Родине, любовь родителей и дружеская любовь. Что касается немецких народных песен, то здесь были выделены 5 тематических направлений: любовь между парнем и девушкой, любовь родителей, любовь друзей, любовь к Родине и любовь к Богу.

Особое место в народно-песенном дискурсе занимают метафорические репрезентации концепта «Любовь». Согласно А. А. Евдокимовой, А. Н. Федоринчик, нами были выделены концептуальные метафоры, вербализующие концепт «Любовь». По Дж. Лакоффу, метафора относится к одному из четырех типов идеализированных когнитивных моделей, которые представляют собой сложное структурированное целое. Когнитивная модель «определяет нашу концептуальную организацию опыта, наше к нему отношение, а также то, что мы хотим выразить. Когнитивные модели, реализуемые в языковых знаках, обнаруживают относительную простоту структурных типов и представляют собой последовательную систему, построенную на универсальных законах» [2, с. 103].

В работах А. Н. Федоринчик подчёркивается, что концептуальные метафоры упорядочиваются в метафорические модели.

В ходе анализа текстов народных песен были выделены метафорические модели с учетом степени их продуктивности в национальной картине мира белорусского и немецкого народов.

В белорусском народном творчестве концепт «Любовь» был представлен через такие метафорические модели как «Природа как символ любви», «Любовь-счастье», «Любовь-ожидание», «Любовь-притяжение». Для немецкой народной песни самой характерной является метафорическая модель «Природа как символ любви». Данная модель широко представлена в песнях о любви парня и девушки и в песнях о любви Бога.

В данной модели были выделены такие концептуальные метафоры как дерево, нарцисс, лоза, пшеница. Эта модель отражает характер гордого, трудолюбивого и богобоязненного немецкого народа. Понятие «любовь» тесно переплетается с их религиозным мировоззрением. В народных немецких песнях о Боге воспеваются не только любовь Бога к человеку, но и человека к Богу. Цветы, воспеваемые в песнях о любви к Создателю несут особый смысл. В христианстве нарцисс символизирует возрождение, божественную любовь, победу Христа над смертью. Он считается пасхальным цветком во многих странах мира. Что касается тюльпана, он также имеет не менее духовный смысл. Его символические свойства — это духовность, гармония и рост. А также в христианстве он считается цветком Девы Марии: „Narzissen und die Tulipan / Die ziehen sich viel schöner an / Als Salomonis Seide“ [3]. В этих строках подчёркивается их красота, данная Богом.

Цветком, который олицетворяет любовь парня и девушки в немецких народных песнях является фиалка: „Verborgen als Veilchen / Leb ich in ihrer Nähe“ [3]. Фиалка означает надежду на лучшее, а также верность. Этот цветок дарили девушки своим возлюбленным, когда те отправлялись на войну, в знак любви и преданности. Схожие свойства имеет розмарин. Он также по праву считается растением любви, символизируя верность. В семнадцатом веке невесты вплетали его цветы и листья в свои свадебные венки, что символизировало долгую любовь. Хотя в нашей культуре гвоздика по большей части считается цветком скорби, в европейских странах наоборот он считается символом страсти, взаимной любви и преданности. Поэтому не удивительно, что он нашёл место в немецком народном творчестве: „Darauf schickt' ich ihr ein Sträußelein / von Ros'marien und Nägelein“ [3].

В белорусских фольклорных песнях преобладает метафорическая модель «Природа как символ любви» в песнях, посвященных любви парня и девушки. В данной метафорической модели были выделены концептуальные метафоры: ива, бескрайнее поле, вода, рассвет и закат, сила ветра, сад, дуб, вишня и калина. Это объясняется тем, что белорусский народ был в особой связи с природой, часто придавая ей свойства живого существа. За каждым символом скрывается глубокий смысл, ярко отражающий характер честного, миролюбивого, добродушного белорусского народа.

Тяжело трудясь целый день в поле, молодые люди устремляли свои мысли к саду, надеясь на скорую встречу с любимым человеком: «Ой, дзяўчына мая міла, / выйдзь ў садок хоць на хвіліну» [4].

Образом возлюбленной в белорусской народной песне стали вишня и калина: «А ў лузе стаіць каліна, /... / — Ох, падай, дзеўка, галасок»; «Сядзіць голуб на дубку, / галубка на вішні» [4]. Эти деревья несут собой нежность, хрупкость и кротость. Калина является символом духовной жизни женщины, ее девичества, любви, красоты, верности. Калину считали как дерево, растущее там, где царят мир, покой и счастье. Вишня символизирует юность, надежду, удачу и добрые дела. Всеми этими качествами можно охарактеризировать молодую белорусскую девушку.

Заключение. Концепт «Любовь» в немецких и белорусских народных песнях является значимым. Данный концепт обладает семантической многоплановостью и описывается разнообразными образами. В ходе исследования выявлено четыре общих для народных немецких и белорусских песен метафорических моделей. Но они представлены различными концептуальными метафорами. Данные отличия в метафорах объясняются различием культур и особенностями менталитета двух народов.

Список цитируемых источников

1. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. — М.: Прогресс, 2001. — № 1. — С. 64—72.
2. Пименова, М. В. Душа и дух: Особенности концептуализации / М. В. Пименова. — Кемерово, 2004. — 386 с.
3. Hansen, W. Die schönsten Volkslieder. Ein Hausbuch für die ganze Familie / W. Hansen. — LeiB R. — München: Nymphenburger, in der F. A. Herbig Verlagsbuchhandlung GmbH, 2004. — 204 S.
4. Гилевич, Н. С. Лірычныя песні. Беларускі фальклор у сучасных запісах / Н. С. Гилевич. — Минск: Изд. БГУ, 2006. — 464 с.

УДК 811.111

П. С. Ермолик, А. А. Савко

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

СТРАТЕГИЯ НА ПОВЫШЕНИЕ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИКОВ

Введение. Речевые действия, которые позволяют говорящему связать свои коммуникативные цели с конкретным лингвистическим высказыванием, называются речевыми стратегиями. В свою очередь тактика представляет собой конкретные способы актуализации определенной стратегии, то есть рассматривается в качестве совокупности практических ходов в реальном процессе взаимодействия [1].

Одной из основных стратегий в политическом дискурсе можно считать стратегию на повышение, которая характеризуется желанием говорящего представить себя или предмет своей речи в выгодном свете, увеличить свою значимость в глазах аудитории. Данная стратегия реализуется за счет следующих тактик: анализ — «плюс», тактика презентации, тактика самопрезентации, тактика отвода критики, тактика самооправдания [2].

Основная часть. Проанализируем использование стратегии на повышение и входящих в неё тактик в речах Джо Байдена, нынешнего президента США и Камалы Харрис, вице-президента США.

Данная стратегия представлена в речах политиков прежде всего тактикой **1) анализ — «плюс».**

Джо Байден делает упор на достигнутом при его президентстве.

“We vastly expanded access and we’ve got 100 million doses of vaccine, enough for every single American. And we’ve done it by getting vaccines to some 40,000 pharmacies across the country, 700 community centers. And now everyone over the age of 16 is now eligible to get vaccinated right away” [3].

“So, we got out \$1,400 checks to the American people, and we kept that promise. 85 % of the households in America have gotten those checks. We’ve already sent out more than 160 million checks out the door” [3].

Джо Байден не акцентирует внимание на личных качествах, не выделяет свои заслуги. Он излагает результаты работы, проделанной за 100 дней своего президентства. А использование количественных данных в речах, даёт народу понять, что президент является лидером, заинтересованным в достижении результатов.

“I made a promise when I was down here running that I would, in fact, immediately rejoin the Paris Climate Accord on day one, which we did. And I would have, in the 100 days, a climate summit here in America, inviting all the world’s polluters and all the world’s emitters, including the biggest nations in the world” [3].

В своих предвыборных речах Джо Байден многое пообещал американскому народу. Теперь в своей речи он анализирует проделанную работу, акцентирует внимание на выполненном обещании, тем самым давая понять, что он и дальше продолжит работать на благо страны.

Джо Байден активно использует **2) тактику презентации**, чтобы представить публике своего вице-президента в выгодном свете.

“I’ll have a great vice president at my side, Senator Kamala Harris. She’s a powerful voice for this nation. Her story is the American story. She knows about all the obstacles thrown in the way of so many in our country, women, Black women, Black Americans, South Asian Americans, immigrants, the left out and the left behind, but she’s overcome every obstacle she’s ever faced. No one’s been tougher on the big banks and the gun lobby. No one has been tougher in calling out the current administration for its extremism, its failure to follow the law, its failure to simply tell the truth” [4].

Президент называет Камалу Харрис «мощным голосом нации» и сравнивает её историю с историей Америки. Он представляет её таким образом, чтобы каждый понял, что именно такой человек должен находиться на посту вице-президента.

В свою очередь Камала Харрис в своих выступлениях представляет аудитории в хорошем свете Джо Байдена.

“And what also moved me about Joe is the work that he did as he was going back and forth. This is the leader who wrote the Violence Against Women Act, and enacted the Assault Weapons Ban, who as vice president implemented the Recovery Act, which brought our country back from the great recessions. He championed the Affordable Care Act, protecting millions of Americans with preexisting conditions” [5].

Камала Харрис видит Джо Байдена как хорошего лидера, готового бороться за права женщин, безопасность и улучшение качества медицины.

Если сравнить способы презентации, то можно заметить, что Джо Байден делает акцент на личности Камалы Харрис, а она, в свою очередь, концентрирует внимание на достижениях политика.

Тактика презентации используется политиками, когда они говорят о американском плане создания рабочих мест и о плане американских семей.

"It's the biggest jobs plan in this country since World War II. And here's what it does, it creates jobs rebuilding and modernizing our roads, our highways, our bridges, our ports, our airports. It will provide clean drinking water for every American" [2].

"Under my plan, most folks won't pay more than 7 % of their income for childcare as a max, and the folks who need it the most and can't afford it all won't have to spend a dime. That's important" [3].

Джо Байден вновь приводит количественные данные, что заставляет верить ему.

"In 100 days, we have created more new jobs than any other administration in history" [6].

"The first is the American Jobs Plan. It will be the largest job investment that our nation has made since World War II" [6].

В словах Камалы Харрис, касающихся планов, акцент делается на их масштабность, а не на цели.

При использовании **3) тактики самопрезентации** женщины-политики часто упоминают родителей, детство, семью. Камала Харрис не стала исключением. Определённое место в её выступлениях отведено семье, а именно её матери.

"My mother instilled in my sister Maya and me the values that would chart the course of our lives. She raised us to be proud, strong Black women, and she raised us to know and be proud of our Indian heritage. She taught us to put family first, the family you're born into, and the family you choose" [5].

"I do so committed to the values she taught me, to the word that teaches me to walk by faith and not by sight, and to a vision passed on through generations of Americans, one that Joe Biden shares" [5].

Вице-президент считает мать своей опорой и поддержкой. Мать воспитала её тем человеком, каким она является сейчас. Камала Харрис гордится тем, кто она есть: гордая, сильная темнокожая женщина азиатского происхождения. Её слова помогают ей заручиться поддержкой определённых групп населения Америки. Также вице-президент подчёркивает, что президент разделяет её взгляды и убеждения.

"I have fought for children and survivors of sexual assault. I fought against transnational criminal organizations. I took on the biggest banks and helped take down one of the biggest for-profit colleges. I know a predator when I see one. My mother taught me that service to others gives life purpose and meaning" [6].

Перечисление своих достижений показывает её компетентность, а частое употребление личного местоимения *"I"* показывает её уверенность в себе. *«Я узнаю хищника, когда вижу его»* — это высказывание показывает её доминирующую позицию.

При использовании тактики самопрезентации мужчины-политики часто ссылаются на свой карьерный опыт, однако Джо Байден в своих выступлениях делает упор на рассказ о семье и семейных трудностях, с которыми он столкнулся.

"My dad was an honorable, decent man. He got knocked down a few times, pretty hard, but he always got back up. He worked hard and he built a great middle-class life for our family. He used to say, "Joey, I don't expect the government to solve my problems, but I sure in hell expect them to understand them" [4].

"I knew I'd have to run, because my father taught us that silence was complicity, and I can never remain silent or complicit. At the time, I said we're in the battle for the soul of this nation, and we are" [4].

Президент говорит о своём отце, как о человеке, который привил ему убеждения, которым он верен и по сей день. Так же упоминается, что Байден из семьи среднего класса, что делает его ближе к народу.

Заключение. Таким образом, мы видим, что в выступлениях политиков активно используется стратегия на повышение, которая помогает им представить свои идеи и взгляды в лучшем свете, получить широкую общественную поддержку и заинтересовать аудиторию. В анализируемых речах не выявлены **4) тактика отвода критики** и **5) тактика самооправдания** (входящие в стратегию на повышение), так как политики в своих выступлениях акцентируют внимание на положительных сторонах проводимой ими политики, не затрагивая негативные стороны.

Список цитируемых источников

1. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / А. П. Чудинов. — М. : Флинта: Наука, 2006. — 256 с.
2. Михалева, О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия / О. Л. Михалева. — М. : Либроком, 2009. — 256 с.
3. Joe Biden Georgia Speech: First 100 Days of Presidency, American Jobs Plan [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-georgia-speech-transcript-first-100-days-of-presidency-american-jobs-plan>. — Date of access: 26.02.2023.
4. Joe Biden 2020 DNC Speech [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-2020-dnc-speech-transcript>. — Date of access: 26.02.2023.
5. Kamala Harris 2020 DNC Speech Transcript [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.rev.com/blog/transcripts/kamala-harris-2020-dnc-speech-transcript>. — Date of access: 26.02.2023.
6. Kamala Harris Speech on First 100 Days of Biden Administration [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.rev.com/blog/transcripts/kamala-harris-speech-on-first-100-days-of-biden-administration-transcript-april-29>. — Date of access: 26.02.2023.

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ КОНГРЕССВУМЕН

Введение. На современном этапе развития общества политика играет все более важную роль в жизни как всего социума, так и отдельного индивида. Политика — один из важных элементов функционирования современного общества, который призван обеспечивать устойчивость социальных процессов, регулируя взаимоотношения людей в социуме. В настоящее время наблюдается повышенный интерес исследователей к анализу воздействующего эффекта политического дискурса на массового реципиента. Центральной фигурой политического выступления признается политик. Для решения различных прагматических задач, политик как субъект речи использует в своих выступлениях различные речевые стратегии и тактики.

Основная часть. Взяв за основу типологию речевых стратегий и тактик в политическом дискурсе О. Н. Паршиной [1], мы проанализировали два выступления самой молодой американской конгрессвумен А. Окасио-Кортес, в речевом поведении которой были выделены следующие стратегии: стратегия самопрезентации, стратегия борьбы за власть, стратегия аргументации и т. д. Эти стратегии находят свою реализацию в соответствующих тактиках.

Стратегия самопрезентации направлена на создание собственного положительного образа и реализуется в тактиках отождествления и солидаризации.

Тактика отождествления представлена в контекстах, в которых политик выступает от имени определенной группы людей. Так, в приведенном ниже фрагменте оратор использует местоимение “We” в сочетании “all of us” с тем, чтобы показать, что она представляет не саму себя, но всех женщин, которые пострадали и продолжают страдать от проявлений неравенства по полу. Тем самым, политик убеждает избирателей-женщин в том, что она стремится защищать их интересы:

“It happens when individuals who hold the highest office in this land admit, admit to hurting women and using this language against all of us” [2].

Борьба за власть представлена в анализируемых в работе речах политика стратегией дискредитации и стратегией манипуляции.

Стратегия дискредитации реализуется в речах А. Окасио-Кортес посредством тактики обвинения. В следующем отрывке данная тактика находит свое вербальное выражение в использовании приема противопоставления в сочетании с лексико-синтаксическим повтором: оратор противопоставляет создаваемый медийный образ своего оппонента и его реальные поступки, тем самым дискредитируя его в глазах избирателей:

“I want to thank him for showing the world that you can be a powerful man and accost women. You can have daughters and accost women without remorse. You can be married and accost women. You can take photos and project an image to the world of being a family man and accost women without remorse and with a sense of impunity” [2].

Манипулятивная стратегия представлена в речах конгрессвумен тактикой подмены. В следующем фрагменте оскорбление, которое в ее адрес произнес политик-мужчина, А. Окасио-Кортес переносит на всех женщин. Тем самым, она манипулирует массовым сознанием, обвиняя политика Палаты Представителей Йохо в оскорблении не ее лично, но и всех женщин страны:

“These were the words that Representative Yoho levied against a congresswoman. The congresswoman that not only represents New York’s 14th Congressional District, but every congresswoman and every woman in this country. Because all of us have had to deal with this in some form, some way, some shape, at some point in our lives” [2].

Информационно-интерпретационная стратегия реализуется в речах конгрессвумен тактикой признания существования проблемы. Эта тактика представлена в примере ниже. Признавая проблему, политик сигнализирует избирателям о том, что она готова прикладывать усилия к ее разрешению:

“I think what we’re seeing here is a dynamic where progressives are trying to skin this cat nine different ways, but moderates are not really coming to the table. And I don’t even want to call them moderates because there’s a lot of moderates in the party that don’t like being associated with — with some of this hard-line tactics” [3].

Аргументативная и агитационная стратегии помогают Окасио-Кортес в убеждении публики. Аргументативная стратегия реализуется при помощи тактик указания на перспективу и иллюстрирования. Тактика иллюстрирования представлена в примере ниже за счет введения числовой информации, которая призвана продемонстрировать аудитории сложившуюся ситуацию:

“And those are — but those are the conversations that we need to have, because the thing is, is that Washington math is notoriously funny and you can make a \$3 trillion — you can make a \$1 trillion bill into \$2 trillion, you can make a \$3 trillion bill that helps fewer people, etc.” [3].

Агитационная стратегия представлена тактиками обещания и призыва. В примере ниже политик формулирует обещание выполнить свою роль в принятии обсуждаемого законопроекта:

“We can’t simply invent new terms mid-stream and then expect everyone else that those initial terms to hold. I’m willing to hold up my end of the bargain by sticking to both. And we want all we need to expect all of our lawmakers who are part of that deal to stick to that bargain” [3].

Тактика призыва вербализируется в следующем фрагменте речи А. Окасио-Кортес посредством употребления модального глагола *“to have to”*. Политик призывает своих однопартийцев с уважением относиться к своим избирателям:

“I believe in the vision and commitment of our party for working people. And the thing is, is that we have to respect all families and all voters” [3].

Заключение. Таким образом, проведенный в работе анализ речей американской конгрессвумен А. Окасио-Кортес свидетельствует о том, что политик прибегает в публичных выступлениях к использованию различных речевых стратегий и тактик с целью оказать воздействие на избирателя, сформировать у него положительный образ политика, который борется за права других, держит свои обещания, выступает за равенство и справедливость. С другой стороны, применяемые конгрессвумен речевые стратегии и тактики направлены на дискредитацию оппонентов.

Список цитируемых источников

1. *Паришина, О. Н.* Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.01 / О. Н. Паришина ; Саратовский гос. ун-т имени Н. Г. Чернышевского. — Саратов, 2005. — 48 с.
2. Rep. Alexandria Ocasio-Cortez (AOC) House Floor Speech Transcript on Yoho Remarks July 23 [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.rev.com/blog/transcripts/rep-alexandria-ocasio-cortez-floor-speech-about-yoho-remarks-july-23>. — Date of access: 12.02.2023.
3. Rep. Alexandria Ocasio-Cortez on “Face the Nation” [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.cbsnews.com/news/transcript-rep-alexandria-ocasio-cortez-on-face-the-nation-october-3-2021/>. — Date of access: 12.02.2023.

УДК 378

А. В. Ліпніцкая, І. А. Барташэвіч

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

СЕМАНТЫЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ НАЗВАЎ АНГЛАМОЎНЫХ ПЕРЫЯДЫЧНЫХ ВЫДАННЯЎ

Уводзіны. Назва перыядычнага выдання з’яўляецца паўнапраўным кампанентам газетнага тэксту, ўваходзіць у яго і звязваецца з другімі кампанентамі. Яна мае важнае значэнне для газетнага артыкула. Назва дае чытачу першапачатковы ўражанні, а таксама фарміруе меркаванне пра дадзены артыкул [1, с. 115—120]. Граматычна і крытычна напісаная назва спрашчае і аблягчае ўспрыманне тэкста, адыгрывае вялікую ролю ў арганізацыі моўных сродкаў.

Асноўная частка. Мэта нашага даследавання заключаецца ў аналізе семантычных асаблівасцей назваў англамоўных перыядычных выданняў (загалоўкі 172 англамоўных газет і 639 англамоўных часопісаў). Дадзеныя асаблівасці залежаць ад семантычных характарыстык кампанентаў, з якіх яны складаюцца. Асновай для вылучэння канструкцый служаць семантычныя асаблівасці граматычна галоўных кампанентаў. У межах канструкцый адрозніваюцца мадэлі, якія адлюстроўваюць семантычныя асаблівасці залежнага кампанента. Аналіз праводзіўся па схеме «граматычна залежны кампанент (далей — ГЗК) + галоўны кампанент, які абазначае розныя паняцці». У залежнасці ад семантычных асаблівасцей галоўных кампанентаў назваў англамоўных перыядычных выданняў, намі вылучаны наступныя групы газет і часопісаў:

— ГЗК + кампанент, які абазначае абстрактныя паняцці

Да дадзенай групы належаць назвы 33 перыядычных выданняў. Напрыклад, *The Times* (газета); *Chemistry World*, *Men’s Health*, *Hazards* (часопісы).

— ГДЗ + кампанент, які абазначае аплікацыю для імгненнага абмену тэкставымі паведамленнямі, аудыёзапісамі, фотаздымкамі і іншымі мультымедыя

Дадзеная група прадстаўлена назвамі 32 перыядычных выданняў. Напрыклад, *The Sunday Telegraph*, *The Messenger* (газеты); *New Musical Express*; *Home Chat* (часопісы).

— ГЗК + кампанент, які з’яўляецца назвай асобы (сукупнасці асоб)

Да дадзенай групы адносяцца назвы 38 перыядычных выданняў. Напрыклад, *The Socialist*, *Denbighshire Visitor*, *The Impartial Reporter* (газеты); *Melody Maker*, *The Coleopterist* (часопісы).

— ГЗК + кампанент, які абазначае тэрыторыю, рэгіён, мясцовасць, населены пункт, графства і падобнае

Дадзеная група прадстаўлена назвамі 20 перыядычных выданняў. Напрыклад, *County Antrim*, *South Wales Argus* (газеты); *Edge*, *Penthouse*, *The Rialto* (часопісы).

— ГЗК + кампанент, які абазначае сферу дзейнасці, род заняткаў

Назвы 25 перыядычных выданняў належаць да дадзенай групы. Напрыклад, *The Economist*, *The National Student* (газеты); *The Economist*, *New Scientist* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае друкаванае ці электроннае перыядычнае выданне
Дадзеная група прадстаўлена назвамі 86 перыядычных выданняў. Напрыклад, *Estates Gazette*, *Celtic Weekly Newspapers* (газеты); *Philosophical Magazine*, *Entomologist's Gazette* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае дакументы, законы
Назвы 28 перыядычных выданняў створаны ў адпаведнасці з дадзенай мадэллю. Напрыклад, *Northern Constitution*, *London Review of Books* (газеты); *Edinburgh Review*, *International Marxist Review* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае абсталяванне
У адпаведнасці з дадзенай мадэллю створаны назвы 8 перыядычных выданняў. Напрыклад, *Sunday Mirror*, *Lanka Tribune* (газеты); *Record Mirror*; *The Cauldron* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае спартыўныя гульні і паняцці, якія адносяцца да іх
Назвы 9 перыядычных выданняў належаць да дадзенай групы. Напрыклад, *The Sunday Sport* (газета); *International Cycle Sport*, *Winning Bicycle Racing Illustrated* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае музычныя паняцці
Дадзеная група прадстаўлена назвамі 18 перыядычных выданняў. Напрыклад, *Black Country Bugle* (газета); *Black Music*, *Classic Rock* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае палітычныя, ваенныя паняцці
Назвы 7 перыядычных выданняў належаць да дадзенай групы. Напрыклад, *Fight Racism! Fight Imperialism* (газета); *Rethinking Marxism*, *Ever Manifesto* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае назвы тэхнікі
Дадзеную групу складаюць назвы 7 перыядычных выданняў. Напрыклад, *Classic Car Weekly* (газета); *Mean Machines*, *Car*, *Computers and Mathematics with Applications*, *Modern Railways* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае назвы частак цела
Дадзеная група прадстаўлена назвамі 4 перыядычных выданняў. Напрыклад, *Eastern Eye*, *Private Eye* (газеты); *The Face* (часопіс).

– ГЗК + кампанент, які абазначае прамежак часу
Дадзеную групу прадстаўляюць назвы 8 перыядычных выданняў. Напрыклад, *The Day* (газета); *The Revival*, *BBC Sky at Night*, *The New Age* (часопісы).

– ГЗК + кампанент, які абазначае прыродныя з’явы
У адпаведнасці з дадзенай мадэллю ўтвораны назвы 7 перыядычных выданняў. Напрыклад, *Morning Star*, *The Sun* (газеты); *Pagan Dawn*, *Manchester Climate Monthly* (часопісы).

Заклучэнне. Праведзены аналіз англамоўных перыядычных выданняў (газеты і часопісы) дапамог вызначыць іх семантычныя асаблівасці. Намі адзначаецца наяўнасць аднолькавых семантычных груп у дзвюх катэгорыях выданняў. Між іншым, у гэтых групах удзяляецца амаль што аднолькавая ўвага катэгорыям, якія абазначаюць абстрактныя паняцці, сферы дзейнасці, род заняткаў, назвы асоб (сукупнасць асоб), назвы тэрыторый, рэгіёнаў, мясцовасцей, населеных пунктаў, графстваў.

Спіс цытуемых крыніц

1. Тэртычны, А. А. Жанры перыядычнага друку / А. А. Тэртычны. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 310 с.

УДК 811.111

М. С. Лобач, А. А. Савко

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

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ЭКОАКТИВИСТОВ

Введение. Данное исследование посвящено рассмотрению особенностей речевого оформления публичного выступления в условиях англоязычного экологического дискурса.

Для коммуникации в экологическом дискурсе используются различные речевые стратегии и тактики. Речевая стратегия, как запланированный адресантом сообщения ряд речевых и неречевых действий, определяется макроинтенцией одного из коммуникантов и учитывает особенности компонентов речевого акта. В целях успешной реализации своей стратегии адресант обеспечивает идентичность используемого кода для всех участников коммуникации и наличие качественного канала связи. При этом, речевая стратегия включает в себя как цели и установки говорящего, так и цели, и установки слушающего. Кроме того, речевая стратегия предполагает поиск общего языка и выработку основ коммуникативного сотрудничества: это выбор тональности общения, выбор языкового способа представления реального положения дел [1, с. 171].

В настоящее время вопросы экологии привлекают повышенное внимание широкого круга общественности. Важная роль в освещении экологических тем принадлежит экологическим активистам. Их публичные

выступления в значительной степени определяют отношение общественности к сложившейся современной ситуации в сфере окружающей среды. Актуальность данного исследования обусловлена, прежде всего, тем, что вопросы экологии и защиты окружающей среды привлекают в последние десятилетия повышенное внимание представителей различных сфер деятельности: экологов, промышленников, рядовых граждан. В настоящее время появляется большое количество текстов различной стилиевой направленности, посвященных проблемам экологии. В этой связи интерес представляет изучение речевых стратегий и тактик, используемых ораторами при отправлении публичного выступления в рамках экологического дискурса с целью оказания воздействия на целевую аудиторию.

Основная часть. В рамках данного исследования были проанализированы публичные речи экологических активистов Г. Турнберг, Л. Ди Каприо, М. Робинсон. Проведенный анализ позволил выделить основные лексико-стилистические и грамматические (морфологические и синтаксические) характеристики публичного выступления экологической тематики как жанра экологического дискурса.

Для лексического уровня текстов экологического дискурса характерно употребление терминологических единиц предметной области «Экология», а также смежных с ней сфер. Прибегая к использованию терминологии, авторы публичных выступлений демонстрируют свою компетентность в данной теме и, тем самым, стремятся обеспечить доверие аудитории:

Being aware of these injustices encourages what I call a climate justice approach and strengthens the moral case for collective action [2].

Особенностью лексического уровня текстов публичных выступлений эоактивистов является употребление числительных, благодаря которым обеспечивается объективность излагаемой информации:

Climate scientists worldwide, including the IPCC (The Intergovernmental Panel on Climate Change), have warned of how perilous the situation now is. We have to reduce carbon emissions by 45 % by 2030 and reach zero carbon by 2050 [2].

Мы видим, что ораторы используют стилистические средства: эпитеты, метафоры. В рассматриваемых публичных речах представлена метафора, вербализированная лексической единицей *challenge / to challenge* 'вызов / бросить вызов'. При помощи этой метафоры эоактивисты образно представляют проблемы окружающей среды, с которыми сталкивается человечество:

I really like the way you value the diversity of languages at this Congress, and it is an honour to address the IFLA World Library and Information Congress 2022 on the challenge of climate change — the challenge of the climate crisis rather [2].

Для грамматического уровня оформления публичных выступлений экологических активистов характерно использование морфологических и синтаксических средств. Степени сравнения прилагательных используются выступающими с целью оказать воздействие на целевую аудиторию, побудить к определенным ответным действиям.

Степени сравнения прилагательных используются выступающими с целью оказать воздействие на целевую аудиторию, побудить к определенным ответным действиям. В приведенном ниже фрагменте Мэри Робинсон характеризует климатический кризис как худших из тех, с которыми сталкивается современное общество. Тем самым, оратор решает коммуникативную задачу представить состояние окружающей среды как ситуацию, которая требует немедленного и активного вмешательства со стороны общественности:

I intend to challenge you. Because we're in a world of different crises — the worst of which is the climate crisis.

На синтаксическом уровне для текстов публичных выступлений эоактивистов характерно употребление конструкций экспрессивного синтаксиса, благодаря чему оказывается воздействие на слушателей, обеспечивается привлечение и удержание их внимания. Так, в примере ниже имеет место лексико-синтаксический повтор, который способствует фокусировки внимания на наиболее важных, по мнению автора выступления, моментах речи:

None of this is rhetoric, and none of it is hysteria. It is fact. The scientific community knows it, industry knows it, governments know it, even the United States military knows it [3].

Заключение. Анализ выступлений экологических активистов свидетельствует о том, что экологический дискурс имеет свои отличительные характеристики на всех языковых уровнях. Все языковые средства направлены на оказание воздействия на слушателя, убеждения его в необходимости принять определенные действия. На лексико-стилистическом уровне используются термины предметной области «Экология» и смежных сфер, числительные, на стилистическом — эпитеты, метафоры. Для грамматического уровня характерно употребление степеней сравнения (морфологический уровень), конструкций экспрессивного синтаксиса (параллельные конструкции, эмфатические конструкции).

Список цитируемых источников

1. Калинин, К. Е. Коммуникативные стратегии убеждения в англоязычном политическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / К. Е. Калинин. — Нижний Новгород, 2009. — 187 л.
2. The challenge of the climate crisis [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.ifla.org/news/the-challenge-of-the-climate-crisis-transcript-of-the-keynote-speech-from-irish-former-president-mary-robinson/>. — Date of access: 06.05.2023.
3. Climate change [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.studocu.com/en-us/document/syracuse-university/earth-science/leonardo-di-caprio-climate-change-speech/8270956>. — Date of access: 06.05.2023.

ПРАГМАТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НОМИНАЦИИ В ГАСТРОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Введение. В современной лингвистике прагматически ориентированные номинации представляют научный интерес в следующих ракурсах: как способ отражения культурно-исторических особенностей отдельно взятой языковой группы и в прагматическом аспекте как средство перлокутивного воздействия на адресата. Языковые номинации в гастрономическом дискурсе способствуют декодированию скрытых лингвокультурных характеристик этноса и определению культурно-языкового кода нации.

Эпоха гастрономического подъема открывает горизонт научных исследований для широкого круга ученых: лингвистов, культурологов и философов, технологов. Гастрономическая тематика, как один из важных аспектов жизнедеятельности, очень плотно вошла в коммуникативную программу современного человека и находит свое воплощение в самых разных ракурсах: кулинарные традиции, гастрософия, интеркультурная гастрономия и другие. Исследовательский интерес к такой тематике не случаен. Если Сократ в античности говорил: «Едим для того, чтобы жить...», то в современном мире еда — это одно из видов удовольствия, который призван не только удовлетворять базовые потребности индивида, но и обеспечивать лингвокультурную идентичность и самобытность этноса, раскрывать многогранность его культурно-языкового кода, прагматический ресурс, стимулирующий стойкий интерес к предлагаемому продукту, чем может быть справедливо обоснована актуальность прикладного аспекта изучаемой тематики.

В современной лингвистике существует множество трактовок понятия дискурс. Термин был впервые введен в научную теорию лингвистики Э. Бенвенистом как «речевое произведение, которое возникает каждый раз, когда мы говорим» [1, с. 448].

По мнению Н. Д. Арутюновой, дискурс следует рассматривать как «язык в языке», основанный на определенных социокультурных традициях и установках. Данное языковое явление представляет собой «связный текст, в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [2, с. 682].

В концепции В. В. Красных, дискурс представляет собой совокупность или взаимосвязь процесса и результата вербализованной деятельности, обладающую лингвистическим и экстралингвистическим потенциалом. Таким образом, дискурс следует понимать как единое целое, в котором формируются как языковые аспекты, так и языковое мышление [3, с. 164].

Говоря о видах дискурса в современной лингвистике, различают следующие виды дискурса в зависимости от сферы употребления: нарративный, драматургический, телевизионный, академический, научный, гастрономический и др.

Тема гастрономического дискурса отражает культурное и языковое мировоззрение этноса, поскольку гастрономическая идентичность выражает основные аспекты сознания и бытовую сторону жизни. Гастрономический дискурс определяется как особый вид коммуникации, который связан с характеристикой пищевых продуктов и их потреблением [4, с. 86—91]. В этом отношении ключевую роль играют прагматически ориентированные номинации, или прагматонимы, функция которых заключается в целенаправленном воздействии на клиента-ориентированном именовании объекта гастрономического дискурса.

На основании изложенного, объектом данной работы является гастрономический дискурс, в качестве предмета исследования представлены наименования кондитерских и кулинарных изделий, или прагматонимы.

Основная часть. Культура каждого этноса воплощена в самых различных конфигурациях языковой формы. Язык есть средство не выразить уже готовую мысль, а создать ее [5, с. 192]. Именно в языке закодирована информация и язык служит транслятором национально-культурной картины мира. Среди многочисленных определений языка с семиотической точки зрения язык представляется как упорядоченная знаковая система, служащая для передачи информации [6, с. 268—276]. Подобное положение созвучно с научным представлением В. А. Масловой о том, что система знаков, закреплённых в семантике национального языка, является зоной сосредоточения культурной информации в естественном языке [7, с. 208].

Язык является неотъемлемой составляющей культуры и одним из ее основных орудий. Язык играет ключевую роль в выражении и формировании национальной и языковой картины мира. Если рассматривать значение языка в социокультурном поле, то язык выполняет функцию своего рода культурного маркера. Как полагает В. Г. Борботько, в деятельности социального субъекта язык оказывается важнейшим фактором ориентировки в социально-культурной действительности и за её пределами. Всё многообразие мира приводится к единому для всех индивидов образу, выражаемому языковыми формами [8, с. 52].

По утверждению О. А. Корнилова, языковая картина мира представляет собой результат отражения коллективным сознанием этноса окружающей действительности в ходе своего исторического развития и включает в себя познание мира [9, с. 341].

Кроме того, О. А. Корнилов подчеркивает, что культура народа вербализуется в языке, поскольку язык активизирует и реализует основные концепты культуры, транслирует их в знаковом воплощении [9, с. 460].

Итак, культурные коды представляют собой сетку, которую культура набрасывает на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает коды культуры, образует систему координат, которая содержит и задает определенные эталоны культуры [3, с. 5—6].

Слова отражают культуру и в данном отношении концепт играет ключевую роль, так как представляет собой одно из основных понятий языка и дискурса. По мнению С. Г. Воркачева, концепт — это культурно отмеченный вербализованный смысл, который выражен группой языковых реализаций, которые в совокупности образуют лексико-семантическую парадигму [6, с. 270].

По утверждению В. И. Карасика, концепт является многосторонним смысловым образованием, сочетающим в себе следующие аспекты: ценностный, образный и понятийный. Кроме того, ученый подчеркивает, что использование понятия концепта уместно только в том случае, когда определенная область осмысливается в языковом сознании и обозначается одним словом [10, с. 156—158].

Концепт является неотъемлемым аспектом дискурса, так как дискурс формируется именно из концептов и в любом виде дискурса существует определенный ключевой концепт. Данная работа имеет цель — определить прагматический потенциал номинаций гастрономического дискурса посредством дискурс-анализа и семантического анализа прагматически ориентированных единиц гастрономического дискурса.

Каким же образом номинации кулинарных и кондитерских изделий способны указать на такие закодированные составляющие отдельно взятой языковой группы как: культура, история, география и национальный дух и представлять тем самым национальную картину мира?

По утверждению А. В. Павловской, в период гастрономического разнообразия подчеркнута ключевое значение еды «в формировании человека и основ его существования» [11, с. 64]. Таким образом, изучение бытового аспекта жизнедеятельности помогает раскрыть характеристики лингвистического кода, понять место выявленных особенностей в жизни языковой группы. Именно поэтому с позиции изучения и усвоения прагматически ориентированных номинаций гастрономического дискурса появляется широкий спектр возможностей исследования отдельно взятого языка и его культуры.

С точки зрения прагматической составляющей гастрономических номинаций, ключевым аспектом исследования является выявление причин и закономерностей именования отдельно взятых кулинарных и кондитерских изделий, их лингвокультурные обоснования и характеристики. Опираясь на знание лингвистического кода определенного этноса, создатели номинаций реализуют воздействующую функцию и добиваются перлокутивного эффекта.

Таким образом, в настоящей работе раскрывается лингвокультурный аспект гастрономических номинаций в речевом корпусе русского языка на предмет определения их прагматической направленности. Номинации проанализированы на основе их перлокутивной функции, т. е. «воздействие речевого акта на чувства, мысли или действия других лиц» [12, с. 88] в данном случае с целью реализации гастрономической продукции [13; 14]. Методика исследования включает анализ указанных номинаций на предмет определения прагматического потенциала и семантического поля.

Номинации гастрономического дискурса включают следующие закодированные составляющие, отражающие исторически, географически обусловленные, а также национально-культурные особенности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Прагматонимы в гастрономическом дискурсе

Вид прагматически ориентированной номинации в гастрономическом дискурсе	Примеры
Зоологические	«Белочка», «Мишка на Севере», «Мишка косолапый», «Коровка», «Ласточка», «Птичье молоко»
Растительные	«Красный мак», «Василек», «Малина со сливками», «Белая береза», «Ивушка»
Сказочные	«Буратино», «Красная Шапочка», «Кот в сапогах», «Петушок»
Географические	«Киевский торт», «Ленинградское печенье», «Кара-Кум», «Вечерние Чебоксары»
Прагматически ориентированные номинации, связанные с историческими личностями	Торт «Наполеон», коньяк «Наполеон», шампанское «Жозефина», торт «Эстерхази», торт «Пани Вавельска», торт «Кутузов»
Прагматически ориентированные номинации, связанные с эпохой СССР	«Мороженое СССР», «Мороженое по ГОСТУ», «Котлеты советские», «Шампанское советское»

В результате исследования было проанализировано более 70 языковых единиц гастрономического аспекта.

Заключение. Таким образом, гастрономические номинации являются не только носителем культурной информации, но и содержат культурно-языковой код, а также посредством содержательного семантического потенциала прагматиков, детерминированных национально-культурными, социокультурными и географическими особенностями, оказывают мощное перлокутивное воздействие на адресата.

Список цитируемых источников

1. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. — М. : Прогресс, 1974. — 448 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — 682 с.
3. Красных, В. В. Коды и эталоны культуры / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М., 2001. — 164 с.
4. Ундрицова, М. В. Гастрономический дискурс: лингвокультурологический и переводческий аспекты / М. В. Ундрицова // Вестн. Московского университета. Серия 22: Теория перевода. — 2012. — № 2. — С. 86—91.
5. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. — Киев : СИНТО, 1993. — 192 с.
6. Воркачев, С. Г. Культурный концепт и значение / С. Г. Воркачев // Труды Кубанского гос. технологич. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. — Краснодар, 2003. — Т. 17, вып. 2. — С. 268—276.
7. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. — М. : Академия, 2007. — 208 с.
8. Борботько, В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. — М. : «ЛИБРОКОМ», 2019. — 286 с.
9. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов ; МГУ им. М. В. Ломоносова, Фак. иностр. яз. — М., 1999. — 341 с.
10. Карасик, В. И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) / В. И. Карасик // Концепты. — Архангельск, 1997. — Вып. 2. — С. 156—158.
11. Павловская, А. В. Понятие национальной кухни: к теории вопроса / А. В. Павловская // История еды и традиции питания народов мира : материалы II Междунар. симпозиума. — М. : Центр по изучению взаимодействия культур, 2016. — Вып. 2. — С. 64—75.
12. Остин, Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. — М. : Прогресс, 1986. — Вып. 17. Теория речевых актов. — 88 с.
13. Книга о вкусной и здоровой пище. — М., 2016. — С. 350—401.
14. Сборник рецептов мучных кондитерских и булочных изделий для предприятий общественного питания : справочник. — СПб. : Троицкий мост, 2017. — 194 с.

УДК 81-22

Т. В. Нагорная, Е. В. Каменко

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

ЦЕННОСТНАЯ СТОРОНА КОНЦЕПТА «ВЫБОР» В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)»

Введение. Самостоятельность играет важную роль в жизни человека. Самостоятельность тесно связана с выбором. Выбор — это духовно-практический процесс, при котором человек избирательно отдает предпочтение одним ценностям, отвергая другие [1, с. 29]. Поэтому мы считаем, что лингвистический анализ концепта «выбор», представленного в учебной литературе по «Практике устной и письменной речи», имеет особую актуальность, и позволит выявить его влияние на ценностную сферу личности обучающихся в условиях вузовского образования.

Основная часть. Концепт — более широкая категория, чем понятие. По мнению Ю. С. Степанова, «концепты представляют собой коллективное наследие в сознании народа, его духовную культуру. Коллективное сознание — хранитель констант, т.е. концептов, существующих постоянно» [2, с. 40].

Существует 3 стороны культурных концептов:

1. Образная сторона концепта — это отражение в памяти тактильных, зрительных, слуховых, вкусовых и обонятельных ощущений.
2. Понятийная сторона концепта — это языковая фиксация концепта, его обозначение, определение и т. д.
3. Ценностная сторона концепта — это значимость ментальной сущности для индивида и группы.

Совокупность концептов, рассматриваемых с ценностной точки зрения, составляет мировую систему ценностей [3]. Чтобы выявить ценностную сторону концепта «выбор» в учебной литературе по дисциплине «Практика устной и письменной речи (английский язык)» мы проанализировали ситуации выбора и выявили предмет выбора в учебных пособиях «Практика английской речи» под редакцией Р. В. Фастовец для первого и второго курсов обучения. В темах “It takes all sorts” и “Do we eat to live or live to eat?”, предлагаемых для изучения на первом году обучения, ситуации выбора присутствуют чаще. Здесь ставятся вопросы брака, питания и др. В темах “Whatever money can buy”, “Home, sweet home”, “Hustle and bustle of a city life”, “Choosing a career”, “Going places”, “The picture of the world” [4] выбор присутствует реже. В данных темах обсуждаются вопросы жилья, профессий, покупок и т. д. В темах “Healthy and happy”, “Fit and well”, “There is no bad

weather” в учебном пособии для второго курса обучения [5] крайне редко встречаются вопросы здоровой жизни, знаний и т. д. В таблице 1 приведены предметы выбора в учебной литературе.

Т а б л и ц а 1 — Предмет выбора в учебной литературе по дисциплине «Практика устной и письменной речи (Английский язык)»

Речевая тема	Предмет выбора
“It takes all sorts”	a job; a marriage; age for marriage; a marriage or a job; strict or easy-going parents; what do you notice most: clothes/ voice or facial expression; choose the person you’ll pretend to be; characteristics (like/ dislike); girl; habits (good/bad); characteristics (of a good wife/husband); choose a person (Mike/ Mike’s mother/Mike’s father/Mike’s sister/Daisy/Daisy’s mother/Make’s fellow worker Jim/Mrs. Nosy/ mrs. Gossip/Daisy’s friend Sue).
“Home, sweet home”	(terraced/semi-detached/flat/bungalow); facilities (launderette/library/cinema/supermarket/bank/post office/swimming pool/tennis courts/bookshop/football pitch/basketball pitch/park/restaurant/clothes shop/museum/language school/bus stop/video hire shop/hairdresser/pub); 4 domestic jobs; house/flat; pet.
“Do we eat to live or live to eat?”	healthy nourishing but not very tasty food or something delicious; a square breakfast and a light supper or vice versa; easy egg recipe; favourite snack; a cup of tea; traditional Belarusian dishes; a menu for birthday party/ wedding; rude habits; fruits; a person to eat with (Maria/Alexander/Carol/ Dominic).
“Whatever money can buy”	stopping at a local small store or at a big supermarket; department stores or corner shops; clothes (jeans/waistcoat/tracksuit/boots/hat/trainers/T-shirt/mini-skirt); shoes or boots; navy blouse; choose a gift for a woman/a child/a young girl/a man/ a young man.
“There is no bad weather”	activities at the weekend (to have a picnic/to do gardening/spend a quiet evening at home).
“Choosing a career”	a job; a female boss/a male boss; factors in choosing a job; to be a travel consultant/a teacher of French; the teaching profession.
“Healthy and happy”	illness/accident of a friend; chicken and fish or red meat; life or drugs.
“Fit and well”	a sport game; things, that are important (not smoking/taking regular exercise/eating good quality food/ having regular check-ups/dieting to keep your weight down/not drinking alcohol.
“The picture of the world”	the Lake District; a part of England; placed in Scotland; sightseeing attractions.
“Hustle and bustle of a city life”	a small village; a quiet road; place, date, time of travel; a theatrical role; a play (to see/most suitable for standing by your class/most likely to be a commercial success); a film.
“Going places”	Paris; a train (Business class/first class/second class); a room with bathroom; an ideal hotel.
“No pains, no gains”	knowledge or ignorance

Ценным представляется нам соотнесение предмета выбора с основными потребностями человека. А. Маслоу выделяет следующие фундаментальные потребности человека: физиологические потребности (пища, отдых и др.); потребность в безопасности (стабильность, защита); социальные потребности (потребности в любви и принадлежности — дружба, семья); потребность в признании (уважение, высокий статус); потребность в самоактуализации (развитие талантов, поиск смысла жизни) [6].

Соотнеся предметы выбора и человеческие потребности по пирамиде А. Маслоу, мы выяснили, что 42,9 % предметов выбора относятся к физиологическим потребностям; 19,9 % — к потребностям в самовыражении; 13,4 % — к потребностям в безопасности; 13,4 % — к социальным потребностям и 10,4 % — к потребностям в признании. Физиологические потребности, потребности в безопасности, социальные потребности, потребности в признании являются дефицитарными потребностями [7]. Их удовлетворение снижает потребность в их реализации. Потребности самоактуализации и самотрансцендентности являются потребностями роста [7] и направляют постоянное самосовершенствование человека. Соотнося рассмотренные предметы выбора с группами дефицитарных потребностей и ценностей роста, видим, что 80,1 % относится к группе дефицитарных потребностей, а к группе ценностей роста относится 19,9 %.

Заключение. Ценность самостоятельности лежит в основе субъектности личности, готовности к постоянному самосовершенствованию. В основе самостоятельности лежит способность выбора. Реализация высшей потребности человека, заключающейся в самоактуализации возможна при постоянной практике выбора, связанного с реализацией ценностей роста.

Приведенный анализ показал, что большое количество ситуаций выбора, представленных в учебной литературе по Практике устной и письменной речи для первого и второго годов обучения, связаны с физиологическими потребностями человека. Меньшее количество ситуаций связано с потребностями в безопасности и с социальными потребностями. Выражение выбора, связанного с этими дефицитарными ценностями, включают в себя 80,1 % проанализированных ситуаций. Ситуации выбора, связанные с потребностями самовыражения составляют 19,9 % от общего количества ситуаций выбора. Дальнейшее исследование может

быть направлено на изучение предметов выбора, представленных в учебной литературе для третьего, четвертого годов обучения в учреждении высшего образования.

Список цитируемых источников

1. Зорин, В. Евразийская мудрость от А до Я: толковый словарь / В. Зорин. — Алматы : Сөздік-Словарь, 2002. — 408 с.
2. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Академический Проект, 2001. — 392 с.
3. Гак, В. Г. Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля) / В. Г. Гак // Логический анализ языка. Ментальные действия. — М. : Наука, 1993. — 38 с.
4. Практика английской речи = English Speech Practice: 1-й курс : учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Р. В. Фастовец [и др.] ; под ред. Р. В. Фастовец. — 2-е изд. — Минск : ТетраСистемс, 2008. — 480 с.
5. Практика английской речи = English Speech Practice: 2-й курс : учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Р. В. Фастовец, Т. И. Кошелева, Е. В. Таболич ; под ред. Р. В. Фастовец. — Минск : ТетраСистемс, 2006. — 400 с.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
7. Kelly, J. Maslow's motivational model / J. Kelly. — 2014. — Mode of access: <https://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/principles-of-learning/maslows-hierarchy-needs/>. — Date of access: 30.04.2023.

УДК 378.14

К. Д. Погудо, А. Н. Воробей

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

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛЕНГИЗМОВ, ЭКСПЛИЦИРУЮЩИХ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. Существует множество исследований, которые указывают на тесную связь между языком и обществом, причем одной из наиболее выразительных форм этой связи является социальная дифференциация языка. Проблема социальной дифференциации языка возникла после высказывания И. А. Бодуэна де Куртенэ, который разделил языковое членение на «горизонтальное» (территориальное) и «вертикальное» (социальное) [1]. В рамках изучения социальной дифференциации языка используются традиционный и динамический подходы. Традиционный подход учитывает социальные различия в использовании языка, а динамический подход учитывает социальные и ситуативные особенности произнесения [2]. Динамический подход показывает, что люди могут использовать разные языковые системы в разных ситуациях общения, и это приводит к появлению новых языковых инноваций и вариаций. Изучение социальной дифференциации языка имеет практическое значение, так как это позволяет лучше понимать языковые процессы в обществе и использовать эту информацию в практических целях [3]. Сленг — особое явление в языке, он формируется в группах людей, объединенных по какому-либо признаку (по возрасту, интересам). Так как «сленг» отражает изменчивость языка, термин не всегда понятен и может иметь несколько значений. Несмотря на широкое распространение сленга в настоящее время, нет единого метода его идентификации. Так, Дж. Лайтер и Б. Дюма считают, что сленг может быть легко распознан каждым, однако его точное определение представляет значительные трудности. Цель образования сленгизмов — коммуникативно-прагматическая. Существуют разные пути и способы образования сленга, но все они сводятся к тому, чтобы приспособить слово к нашей действительности и сделать его пригодным для постоянного использования [4].

Основная часть. Цель данного исследования — проанализировать структурно-семантические особенности сленгизмов, эксплицирующих межличностные отношения в английском языке.

Объектом исследования являются английские сленгизмы, которые обозначают межличностные отношения.

Предмет исследования — структура и особенности сленгизмов в английском языке, обозначающих межличностные отношения.

Материалом исследования послужили английские сленгизмы, отобранные методом сплошной выборки из словарей Dictionary of American Slang [5], Urban Dictionary [6], Thorne Dictionary of Contemporary Slang [7]. В ходе работы было выявлено 22 сленгизма, обозначающие межличностные отношения, которые образуют в сленге 82 дублетных наименования (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Наименования членов семьи в сленге

Слово литературного языка	Количество слов в сленге	(%)
wife	25	30,4
mother	16	19,5
father	8	9,8

Окончание табл. 1

Слово литературного языка	Количество слов в сленге	(%)
husband	5	6,1
grandfather	4	4,9
grandmother	4	4,9
brother	3	3,7
parent	3	3,7
parents	3	3,7
uncle	3	3,7
dad	2	2,4
son	2	2,4
aunt	1	1,2
daughter	1	1,2
cousin	1	1,2
sister	1	1,2
granddaughter	0	0
grandchild	0	0
great- grandparents	0	0
grandson	0	0
nephew	0	0
niece	0	0
Итого	82	100

Как показывает таблица 1, слово *wife* образует самую обширную систему сленговых аналогов среди всех слов — 25 названий (*worry and strife, bread and knife, carving and knife, drum and fife, duchess of fife, ball and chain, better half*), *mother* — 16 наименований (*mum, mummy, mom, mutha, Momma, Mamma, Ma, Mudda*), *husband* — 5 наименований (*lane, hubby, old man, baby, better half*), *father* — 8 аналогов (*lane, hubby, old man, baby*). Это связано с важностью семейных отношений в западной культуре, а такие слова как *wife, mother, husband, father* используются для обозначения наиболее близких родственных связей и поэтому употребляются чаще остальных.

Некоторые группы слов обладают более узкой системой дублетов, чем другие. Например, у наименований **grandfather** и **grandmother** имеется только 4 дублета: *granddad, grandpa, papa, gaffer* и *Mawmaw, grandma, nana, g-ma*. У слова **dad** имеется 2 дублета: *da* и *daddy*. А такие слова как **grandchild, granddaughter, grandson, great-grandparents, nephew, niece** вовсе не имеют аналогов в сленге. Это свидетельствует о том, что некоторые группы слов могут иметь более разнообразную систему дублетов, чем другие, что может быть связано с разными особенностями употребления их в языке. При этом можно отметить, что данная классификация является довольно условной и может быть уточнена и дополнена в процессе дальнейших исследований.

Далее были определены способы образования сленгизмов, эксплицирующих межличностные семейные отношения в английском языке (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Способы образования сленгизмов, эксплицирующих межличностные отношения в английском языке

Способ образования	
Словообразование	Сложение (35,1 %)
	Усечение (28,3 %)
	Аффиксация (18,9 %)
	Редупликация (4,1 %)
Семантическое словообразование	Метафоризация (12,2 %)
Займствование	(1,4 %)
Итого	100 %

Достаточно распространёнными способами словообразования являются сложение (35,1 %): *old man, better half, main man* (муж), *bath bun* (сын), *worry and strife, bread and knife, carving and knife, drum and fife, duchess of fife, ball and chain, better half* (жена), а также усечение (28,3 %). Этот прием позволяет сокращать длинные слова, заменяя их на более короткие, чтобы сделать общение более удобным и быстрым. Например, *bro* вместо 'brother', или *sis* вместо 'sister', *grandma, g-ma, Ma, rents, unk or unc* — сокращение от слова 'uncle'.

Также среди продуктивных способов словообразования мы можем отметить аффиксацию (18,9 %): *daddy* 'папочка', *tummy* 'мамочка', *pappy, mommy, mammy, crumbly* 'родитель'. Менее продуктивным является такой способ как редупликация (4,1 %) (*Mawmaw, Mamamama, lovey-dovey* 'жена').

Исходя из таблицы, сленгизмы, эксплицирующие межличностные отношения также образуются таким способом, как является метафоризация (12,2 %): *folk* 'родители', *trouble, rib, baby, mat* 'жена'. Заимствование (1,4 %) мы можем наблюдать только в дублетном наименовании слова mother 'grizzer', данное слово было заимствовано из соуэтонского сленга (Южная Африка).

Заключение. В результате исследования было выявлено, что наиболее обширную систему сленговых аналогов образует слово *wife* (25 наименований), а такие слова как *granddaughter, grandchild, great-grandparents, grandson, nephew, niece* не имеют дублетов. Самым продуктивным способом образования сленговых единиц, эксплицирующих межличностные отношения является сложение, наименее продуктивным — заимствование.

Список цитируемых источников

1. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Избранные труды по общему языкознанию / И. А. Бодуэн де Куртенэ. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1993. — 391 с.
2. Крысин, Л. П. Современный русский язык: социальная и функциональная дифференциация / Л. П. Крысин. — М.: Языки славянской культуры, 2003. — 586 с.
3. Fishman, J. A. Advances in the Sociology of Language / J. A. Fishman. — P.: The Hague, 1973. — Vol. 25. — 250 p.
4. Основные способы образования сленга в современном английском языке [Электронный ресурс] / И. А. Мелоян. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-sposoby-formirovaniya-leksiki-slenga-v-angliyskom-yazyke/viewer>. — Дата доступа: 06.04.2023.
5. Barbara, A. K. Dictionary of American slang / A. K. Barbara, L. R. Chapman. — NY.: HarperCollins Publishers Inc, 2007. — 1115 p.
6. Urban Dictionary [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.urbandictionary.com>. — Date of access: 05.04.2023.
7. Thorne, T. Dictionary of contemporary slang / T. Thorne. — L.: GraphyCems, 2005. — 513 p.

УДК 372.881.111.1

Л. В. Соловьева

Белорусский национальный технический университет, Минск, Республика Беларусь

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Межкультурная коммуникация играет важную роль в современном деловом мире. В условиях глобализации бизнеса и увеличения числа многонациональных компаний профессионалам бизнеса крайне важно участвовать в эффективной межкультурной коммуникации.

Основная часть. Межкультурную коммуникацию можно определить как обмен знаниями, убеждениями и ценностями между людьми, принадлежащими к разным культурам или происхождению. Это включает в себя способность понимать, ценить и уважать различия и сходства между людьми из разных этнических и культурных слоев. Межкультурная коммуникация существует уже несколько столетий, но только в XX веке она начала признаваться важным аспектом как академической, так и деловой среды.

В современном мире межкультурная коммуникация стала более важной, чем когда-либо прежде. С ростом глобализации мира люди из разных культур с большей вероятностью будут встречаться и взаимодействовать друг с другом. Это означает, что для людей крайне важно уметь эффективно общаться, преодолевая культурные барьеры, чтобы строить успешные отношения и достигать своих целей.

В начале XX века ученые начали систематически изучать межкультурную коммуникацию. Антрополог Эдвард Т. Холл был одним из пионеров в этой области, и его работа о культурных измерениях и стилях общения продолжает оказывать влияние по сей день [1]. Сегодня межкультурная коммуникация изучается и практикуется в самых разных условиях. В академических кругах это важная область изучения в таких областях, как антропология, экономика, лингвистика и коммуникационные исследования. В бизнесе межкультурная коммуникация важна для компаний, которые работают в нескольких странах и нуждаются в эффективном общении с клиентами и партнерами из разных культур. Межкультурная коммуникация также важна в таких областях, как дипломатия, образование и здравоохранение, где понимание и уважение культурных различий может иметь решающее значение для успеха.

Вот некоторые из способов, которыми межкультурная коммуникация способствует успеху в бизнесе:

1. Укрепление доверия: Межкультурная коммуникация помогает укрепить доверие между отдельными людьми и организациями, представляющими разные культуры. Что, в свою очередь, помогает в создании долгосрочных партнерских отношений, повышении прозрачности и содействии сотрудничеству.

2. Установление деловых отношений: Межкультурная коммуникация помогает установить деловые отношения с отдельными лицами и организациями, представляющими разные культуры. Она позволяет профессионалам бизнеса понимать культурные различия и соответствующим образом уважать их.

3. Избежание недоразумений: Межкультурное общение помогает избежать недоразумений и неверных толкований, которые могут возникнуть из-за различий в языке, культуре и стилях общения. Понимая культурные нюансы, предприятия могут разрабатывать коммуникационные стратегии, эффективные в разных культурах.

4. Формирование глобальной перспективы: Межкультурная коммуникация помогает в формировании глобальной перспективы, позволяя людям понимать и ценить различные точки зрения. Обладая этими знаниями, предприятия могут разрабатывать продукты и услуги, которые удовлетворяют потребностям и предпочтениям самых разных клиентов.

5. Совершенствование навыков ведения переговоров: Межкультурное общение развивает навыки ведения переговоров и помогает справляться с различными деловыми ситуациями. Понимая культурные особенности партнера по переговорам, предприятия могут соответствующим образом адаптировать свою стратегию ведения переговоров [2].

Мы предполагаем, что обучение студентов-экономистов межкультурному общению имеет важное значение для их будущего успеха в деловом мире в условиях глобализации. Это позволяет им эффективно общаться с людьми из разных культур, работать в разных командах, улучшать перспективы трудоустройства, улучшать обслуживание клиентов и избегать культурных недоразумений и оплошностей. Для формирования межкультурной компетенции следует использовать наиболее эффективные способы обучения межкультурному общению, такие как: 1) поощрение активного слушания. Активное слушание — важнейший навык в межкультурном общении. Поощрение активного слушания может помочь людям понимать и интерпретировать то, что говорят другие, независимо от их культурного происхождения. Активное слушание предполагает полное внимание тому, что кто-то говорит, вопросы для уточнения и обобщение сказанного для обеспечения понимания. Таким образом, люди могут избежать предположений или неправильного толкования информации; 2) поощрение непредубежденного подхода. Очень важно иметь непредубежденный подход, когда речь заходит о межкультурном общении. Люди должны быть готовы учиться у чужих культур и не предполагать, что их собственная превосходит другие. Принятие непредубежденного подхода может помочь построить более прочные отношения и способствовать взаимному уважению; 3) поощрение сопереживания. Эмпатия — важный навык в межкультурном общении. Это включает в себя понимание чувств других людей и разделение с ними. Эмпатии можно научиться, поощряя людей ставить себя на место других и смотреть на вещи с их точки зрения. Поступая таким образом, они могут лучше узнать другие культуры и проявить больше понимания; 4) предоставление возможности для обмена межкультурным опытом. Знакомство с другими культурами из первых рук — эффективный способ научить межкультурному общению. Предоставление людям возможности познакомиться с другими культурами может помочь им понять различные культурные нормы, ценности и обычаи. Такой опыт студенты экономических специальностей могут получить на занятиях английского языка, посредством ознакомления с особенностями ведения бизнеса в разных странах [3, с. 232].

Заключение. Эффективная межкультурная коммуникация необходима в современном мире. Поскольку люди из разных культур все чаще взаимодействуют, необходимо понимать и быть осведомленными о различных культурных нормах, ценностях и обычаях. Проводя тренинги по ознакомлению с культурой, поощряя активное слушание, развивая непредубежденный подход, способствуя сопереживанию и предоставляя возможности для межкультурного опыта, люди могут стать лучше подготовленными к эффективному общению с представителями разных культур. Поступая таким образом, они могут построить более прочные отношения, предотвратить недопонимание и процветать в более взаимосвязанном и разнообразном мире. В целом, межкультурная коммуникация имеет решающее значение в современном деловом мире. Это позволяет предприятиям создавать долгосрочные партнерские отношения, налаживать деловые отношения и развивать глобальную перспективу. Для бизнеса жизненно важно инвестировать в обучение своих сотрудников межкультурной коммуникации, чтобы способствовать успешному общению между представителями разных культур.

Список цитируемых источников

1. Брызнев, Ю. Межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / Ю. Брызнев. — 2023. — Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/417575/>. — Дата доступа: 26.04.2023
2. O'Donoghue, D. What is cross-cultural communication and why it matters [Electronic resource] / D. O'Donoghue. — 2023. — Mode of access: <https://www.g2.com/articles/what-is-cross-cultural-communication>. — Date of access: 26.04.2023
3. Сорокина, А. И. К вопросу о формировании межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции в информационном обществе / А. И. Сорокина // Перспективы евразийской экономической интеграции : материалы форума, посвящ. 10-летию Евразийской экономической комиссии, в рамках 18-го Междунар. науч. семинара «Мировая экономика и бизнес-администрирование» : XX Междунар. науч.-техн. конф. «Наука Date of access образования, производству, Экономике», Минск, 16—17 марта 2022 года / междунар. программ. комитет: С. В. Харитончик, А. В. Данильченко [и др.]. — Минск : Четыре четверти, 2022. — С. 231—233.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ОМОНИМИЯ: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА «ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА» (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Введение. Словарный состав большинства языков мира содержит значительное количество слов, общих для нескольких народов. Такую лексику называют интернациональной: от лат. *«inter»* — между, *«natio»*, *«nationis»* — народ. «Интернационализмы — это слова, совпадающие в разных языках по своей внешней форме (с учетом закономерных соответствий звуков и графических единиц), с полным или частично совпадающим смыслом» [1, с. 57]. Это слова, присущие многим языкам мира и выражающие определенные понятия экономики и политики, науки и техники, культуры и искусства, повседневного быта. Такая лексика понятна носителям разных языков мира, удобна в использовании и широко распространена.

Однако наряду с интернационализмами функционирует немногочисленная группа слов, известных под названием «ложные друзья переводчика» (нем. *„Falsche Freunde“*). Называются они так потому, что, хотя по внешней форме они напоминают слова другого языка, однако, их непосредственный перевод созвучным или схожим по написанию словом может привести к путанице и непониманию, к грубой ошибке и искажению содержания целого высказывания. Такие слова известны также как «псевдоинтернационализмы» или межъязыковые омонимы.

В рамках данного исследования рассмотрим межъязыковые омонимы, встречающиеся в немецком языке и вызывающие трудности восприятия и употребления в сравнении с английским языком.

Основная часть. Конечно, трудно найти термин, охватывающий все межъязыковые соответствия, в разной степени совпадающие в плане выражения и в разной степени различные в плане содержания. В данной работе мы будем использовать термин «межъязыковые омонимы», который при всей своей условности охватывает все формальные совпадения и семантические различия в контактирующих языках. Для определения основного понятия мы использовали Словарь лингвистических терминов: «Ложные друзья переводчика, или межъязыковые омонимы — пара слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении» [1, с. 79].

Так, например, среди слов-обманок в английском языке можно выделить следующие: *„fabric“* (не «фабрика», а «ткань»), *„velvet“* (не «вельвет», как может показаться, а «бархат»), *„familiar“* (не «фамильярный», а всего лишь «знакомый») и многие другие.

Попытка перевести на русский язык португальские и испанские слова, опираясь лишь на их звучание, может завести вас в тупик. Так, *„estrada“* по-португальски дорога, тогда как по-русски это обозначение вида сценического искусства. *„Feia“* (порт.) — уродливая, в русском произношении — «фея» (волшебное существо). Испанское *“carta”* — это скорее письмо, а вот «карту» в значении изображения местности называют «тара».

Обратимся ложным друзьям переводчика в немецком языке. *„Abiturient“* в Германии — это человек, сдающий экзамен на аттестат зрелости или выпускник средней школы/гимназии; мы же связываем понятие «абитуриент» с поступлением в какое-либо учебное заведение, что соответствует немецкому понятию *„Bewerber“*. Немецкая *„Kotelett“* — это отбивная, а котлета — это *„Bulette“*. Ещё один парадокс: немецкий *„Zentner“* это масса, равная 50 кг, в русском языке «центнер» — это мера веса в 100 кг. Поэтому при переводе соответствием русской меры в немецком языке является *„Doppelzentner“*. *„Anekdote“* переводится с немецкого не как «анекдот», а как «забавный эпизод (чаще всего из жизни известной личности)»; в нашем понимании «анекдота», немцы употребят слово *„Witz“*.

«Ложные друзья» зачастую заставляют улыбнуться, но иногда «игра слов» бывает коварной. Так, например, *„gift“* в английском языке это «подарок, сюрприз», в немецком *„Gift“* — «яд»: следует быть осторожным, чтобы не попасть в неприятную ситуацию! Ярким примером такого рода коварных несоответствий являются английское слово *«mist»*, означающее «туман», и немецкое *„Mist“* — это «навоз». В связи с подобными языковыми особенностями марку автомобиля британского автопроизводителя Роллс-Ройс *“Silver Mist”* пришлось переименовать в *“Silver Shadow”* — «серебряная тень».

Известно, что в процессе изучения иностранных языков велика вероятность столкнуться с языковой интерференцией. Это лингвистическое явление, при котором элементы одного языка влияют на элементы другого. В узком смысле это наименование означает «перенесение языкового опыта общения на одном языке в иноязычную коммуникацию на другом» [2, с. 93]. Причины языковой интерференции могут быть различными. Одной из главных причин является, пожалуй, звуковая иллюзия, когда мы слышим то, что хотим, когда языковой опыт «достраивает» недостающий компонент иноязычной фразы на уровне узнавания. Различные дефекты, которыми обладают люди (картавость, шепелявость, заикание), внешние шумы, темп речи, тембр голоса и многое другое мешают цельности понимания речи. В добавок эффект этой иллюзии напрямую связан с ассоциациями, который формирует наш мозг.

Так, например, немецкое слово „fast” переводится как «почти», в английском языке эта лексическая единица означает «быстро». И в этом случае первая ассоциация к этому «ложному другу» в немецком языке основывается на языковом опыте английского и вводит в заблуждение. В результате мы оказываемся в капкане непонимания, ведь фонетически и графически слова идентичны. Обратимся ещё к примерам: „Igel” в переводе с немецкого это «еж», „eagle” в английском — это орёл. Слова не идентичны по написанию, их правильное произношение также отличается, но звуковая иллюзия скорее всего сделает своё дело, и вот уже неопытный пользователь этих языков в ловушке.

В ходе работы нами были изучены различные немецкоязычные тексты (в том числе интернет-ресурсы), универсальный словарь немецкого языка Duden [2] и электронные словари, в которых мы искали межъязыковые омонимы в отношении немецкого и английского языков. Понятие «межъязыковая омонимия» неоднозначно и включает множество видов омонимов. Выборка включает омографы — «слова, которые совпадают по написанию, но по-разному произносятся», омофоны — «слова, которые произносятся одинаково, но при этом отличаются по написанию»; омоформы или морфологические омонимы — «слова, которые принадлежат к разным частям речи и совпадают только в какой-нибудь одной грамматической форме (иногда — в нескольких)» [3, с. 93]. Следует заметить, что абсолютные межъязыковые омонимы, — т. е. «пары слов с идентичным звучанием и написанием, имеющие разницу только в значении», — встречаются крайне редко [3, с. 93]. Хотя бы потому, что звуко-буквенные соответствия и фонетическая система двух языков в целом (даже одной языковой группы) различна.

В таблице 1 «Ложные друзья переводчика» в немецком языке» представим часть собранного материала, отражающую наиболее интересные, на наш взгляд, и часто встречающиеся межъязыковые омонимы в контексте немецкого и английского языков, указывая для сравнения и перевод ложных ассоциаций:

Т а б л и ц а 1 — «Ложные друзья переводчика» в немецком языке»

«Ложные друзья переводчика» (нем.)	Ложный перевод	Правильный перевод	Перевод ложной ассоциации (англ.)
also	также, тоже	итак	also
Bad (n)	плохой	ванна	bad
bald	лысый	скоро	bald
Bank (f)	банк	скамейка	bench
Brand (m)	бренд	пожар	fire
Brot (n)	широкий	хлеб	broad
Igel (m)	орёл	ёж	eagle
kurios	любопытный	странный	curious
Fabrik (f)	ткань	фабрика	fabric
Familie (f)	знакомый	семья	familiar
fast	быстрый	почти	fast
fromm	от, из, с	набожный, благочестивый	from
Gift (n)	подарок	яд	gift
Handy (n)	удобный, подручный	мобильный телефон	telephone
Hut (m)	хижина	шляпа	hut
leer	хитрый	пустой	leer
Meinung (f)	значение	мнение	meaning
See (m)	видеть	озеро	see

Заключение. Очевидно, что межъязыковая омонимия доставляют переводчикам немало проблем. Отличить «настоящего друга» от «ложного» переводчик может, опираясь на свой опыт и на помощь словарей. При выборе точного значения того или иного слова необходимо учитывать тематику, отраслевую специфику и контекст повествования, а это действительно сложно. Но, как утверждают профессионалы в своей области, работа переводчика начинается там, где заканчивается работа словаря. И это кропотливая, но интересная, творческая работа.

Список цитируемых источников

1. Розенталь, Д. А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. А. Розенталь, М. А. Теленкова. — М.: Просвещение, 1999. — 399 с.

ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

Введение. Большинство современных исследователей в области филологии обращают своё внимание к живой разговорной речи. Ведь именно устное общение является важнейшей сферой функционирования языка. Экспрессивность, образность, живость, подвижность состава, некоторая социальная кодированность — все эти качества разговорного пласта современной лексики привлекают многих лингвистов.

Одним из ключевых элементов устного общения является сниженная лексика, в частности сленг. В рамках данного исследования рассматриваются семантические и функциональные особенности молодёжного сленга в современном немецком языке.

Основная часть. Немецкий молодёжный сленг — это стилистически маркированный пласт языка, который используется молодёжью в повседневной жизни. Он отличается от стандартного немецкого языка как по лексике, так и по грамматике. Сленг, который относится к нелитературному языку, в разное время изучался такими российскими лингвистами как В. А. Хомяков, И. Р. Гальперин, М. М. Маковский и такими зарубежными лингвистами как Б. К. Дюма, Дж. Лайтер, К. Эбл, Э. Маттьелло, П. Мурро, А. Либерман.

Молодёжный сленг является важной частью молодёжной культуры и способом выражения индивидуальности. Кроме того, он помогает лучше понять немецкую культуру в целом. Несмотря на то, что такая лексика считается стилистически сниженной, она часто используется в современных фильмах, СМИ, интернет-пространстве, музыке, которые иногда и являются источником распространения молодёжного сленга. При изучении немецкого языка особенно остро проявляется проблематика использования сленга, которая связана с пониманием значения слов и их употребления в речи.

Рассмотрим примеры сленговых выражений, взятых из немецких музыкальных текстов исполнителя Кро. Кро (Carlo Waibel) — известный немецкий певец, рэпер, музыкальный продюсер и дизайнер [1].

Проанализировав музыкальные тексты, мы пришли к выводу, что в музыкальных текстах преобладает большое количество лексических единиц, которые обозначают и характеризуют человека: *Kids* — ребята; *das Chick* — девушка; *der Hater* — ненавистник; *der Spartaner* — сильный; *lasting* — назойливый; *die Queen* — королева; *der Boyfriend* — парень, молодой человек, возлюбленный.

Нами была обнаружена также большая группа лексических единиц, которые относятся к музыкальным профессионализмам: *der Song* — песня; *der Sound* — звучание; *die Charts* — чарты; *Tracklist* — подборка аудиоконтента для воспроизведения; *der Track* — трек, музыкальная дорожка; *der Rapper* — рэпер; тот, кто занимается рэпом; *rapen* — исполнять что-либо в стиле рэп; *on Top* — быть в чарте; *Intro* — вступление; *der Beat* — бит; *der Flow* — техническое мастерство, индивидуальные особенности рэп-текстов; *Rap* — быстро зачитанный текст, наложенный на ритмичную музыку; *der Rap-Fan* — фанат рэпа.

В тексте песни „Diese Welt“ содержится следующая фраза: *Diese Welt ist geil* [2]. В словарях лексема „*geil*“ переводится как «вульгарный», «похотливый», но среди молодёжи это слово используется как «классный», «отличный» [3]. В сленг-контекстах это слово имеет положительную коннотацию, а в литературном языке не всегда. Поэтому нужно быть осторожным при употреблении слова „*geil*“ и других подобных лексических единиц, имеющих антонимические значения: например, *ätzend* (от англ. acid) обозначает «отвратительный» и «супер, высший класс»; *Witzknubbel* — это и «шутник, остряк» и «человек без чувства юмора». О значении того или иного слова можно догадаться исходя из контекста или ситуации.

Следует заметить, что в то время как литературный язык характеризуется некоторой сдержанностью, чувством меры, молодёжный сленг привлекает креативностью и юмором. Свежесть, оригинальность — обязательный атрибут молодёжных замен. Например: *Zitterknochen*, *Zitterrüssel* — трус, *Antenne* — чувство, *Schürzerjäger* — Донжуан, *Flosse* — рука, *Feuer*, *Giftnudel* — сигарета.

Современный немецкий язык отличается большим количеством англицизмов — заимствований из английского языка, многие из которых относятся к интернациональной лексике. Конечно же и молодёжный сленг характеризуется обилием англицизмов: *Cop* — полицейский, коп, *Show* — шоу, спектакль, *Party* — вечеринка, *Message* — сообщение, *Fame* — слава, *Smile* — улыбка, *Lover* — любовник, *Twilight* — сумерки, *Cash* — деньги, *Trip* — поездка, *Flashbacks* — воспоминания, *Avengers* — мстители, *Feed* — канал, трансляция, *Nightlife* — ночная жизнь, *Crowd* — команда. Заимствования являются составной частью, пожалуй, всех языков мира. В немецком языке сегодня особенно часто встречаются англицизмы, в частности англо-американизмы. И на это есть определённые причины. Многие немецкие исполнители считают английский язык

более привлекательным и престижным среди молодёжи. С помощью англо-американизмов человек утверждает свой культурный и общественный авторитет, заявляет свои претензии на некое культурное превосходство. Англо-американизмы привносят новизну, определяют речевой портрет молодого человека, но часто неоправданно перегружают обыденную речь и затрудняют понимание [4].

Рассмотрим строчку из песни „Hey Girl“: *Ich bin auf jeden Fall der Typ, der es diggt* [5]. / В любом случае, я тот парень, которому это по душе. Лексема „diggen“ является новообразованием от английского *dig*, что на сленге означает «быть по душе». Следует заметить, что лексическая единица образована по словообразовательной модели немецкого инфинитива «основа + окончание -en» и употребляется в личной форме глагола, а значит, заимствованная единица адаптировалась к грамматической системе заимствующего языка. И таких примеров немало: *chillen, chatten, surfen, downloaden*.

Рассмотрим ещё пример: *Denn ich hab so viel Cash* [6]. „Cash“ в значении «наличные деньги» приобрело маркированную окраску и широко распространено среди населения в неформальном общении. Молодёжь стремится к оживлению высказываний. Но перевести сленговую лексику бывает очень непросто. Так в немецкоязычных текстах встречаются слова и выражения, которые с трудом можно найти в словарях литературного языка. Например, „*Bock haben*“ — синоним к выражению „*Lust haben*“, переводится как «иметь желание что-либо делать» [7].

Попробуем перевести ещё пару строк из немецкоязычной песни, выделяя сленгизмы:

Sag, wer *hat* wieder *Bock* auf'n Beat, schreibt keinen Text,

Stept an das *Mic*, *rappt* ein, klingt *fresh*, huh? [8].

Скажи, кто снова в настроении для бита, не пишите тексты,

Нажмите на микрофон, делайте рэп, звучит свежо, да?

Как видим, музыкальные тексты современных песен содержат множество сленговых лексических единиц, что помогает исполнителям «говорить» с целевой аудиторией на одном языке.

Заключение. Немецкий молодежный сленг — это важная часть молодежной культуры, которая отражает творческий подход молодежи в использовании языка, его динамичность. Частотность употребления сленговых выражений в разговорной речи и в музыкальных текстах довольно высока и обусловлена желанием выражать идеи и жизненные приоритеты, используя яркие языковые средства, понятные молодежи и ориентированные на нее.

«Сленг подсознательно воспринимается как маркированный язык, язык-шифр, по которому молодёжь узнает своих, принадлежащих к их группе интересов других людей» [9]. Именно в этом и заключается, на наш взгляд, основная функция сленга в речи и в музыке. Сленг помогает оживить язык, делает его более эмоциональным. Слова на сленге часто более экспрессивны и выразительны, чем общеупотребительная лексика. Это позволяет передать более точно и ярко эмоции и настроение. Сленг в музыкальных текстах может использоваться для создания определенной атмосферы и стиля. Использование сленга помогает установить более доверительные отношения между собеседниками и создать ощущение близости и взаимопонимания. Однако владение этой лексикой предполагает изучение её семантических и функциональных особенностей, внимательное отношение к современному живому языку.

Список цитируемых источников

1. Cro [Electronic resource]. — Mode of access: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Cro>. — Date of access: 27.04.2023.
2. Geile Welt Lyrics [Electronic resource]. — Mode of access: <https://genius.com/Cro-geile-welt-lyrics>. — Date of access: 21.04.2023.
3. Cro [Electronic resource]. — Mode of access: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Cro>. — Date of access: 25.04.2023.
4. Багана, Ж. К вопросу о неизменяемых англицизмах / Ж. Багана, Н. И. Трещева // Науч. ведомости Бедгород. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. — 2009. — № 6 (61), Вып. 3. — С. 32—38.
5. Перевод песни Hey Girl (Cro) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://lyrsense.com/cro/hey_girl. — Дата доступа: 30.04.2023.
6. Capital Bra & Cro — Frühstück in Paris [Electronic resource]. — Mode of access: <https://genius.com/Capital-bra-and-cro-fruehstueck-in-paris-lyrics>. — Date of access: 30.04.2023.
7. Девкин, В. Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики / В. Д. Девкин. — М. : Русский язык, 1994. — 768 с.
8. Cro — Intro Lyrics [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.lyrics.com/lyric/29332087/Cro>. — Date of access: 01.05.2023.
9. Собянина, В. А. Особенности функционирования молодежного жаргона в немецкой разговорной речи / В. А. Собянина // Многомерность языка и науки о языке : материалы всероссийской науч. конф., Бирск, 2—3 июня 2001 г. : в 2 ч. — Бирский гос. педагогич. ин-т, 2001. — Ч. 1. — С. 52—54.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАДПИСЕЙ НА ОДЕЖДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. С недавнего времени в индустрии моды наблюдается растущая тенденция к изображению английских слов или фраз на видном месте на одежде, особенно на футболках. Это явление особенно распространено в странах, где английский язык не является основным.

Вопрос номинации в настоящее время считается одним из самых важных вопросов в теоретической лингвистике. По мнению исследователей, номинация крайне непростое явление, понимание сути которого тесно связано с разрешением огромного количества задач, нежели обыкновенное формирование значимых языковых единиц. Данный порядок действий непрерывно сопровождается постижением людей окружающего мира. С точки зрения лингвистики номинация рассматривается как процесс соотнесения языковых единиц с обозначаемыми объектами, фрагментами действительности, ситуациями или элементами действительности, результат данного процесса, а также комплекс вопросов, связанных с этим процессом [1].

Одежда выступала в качестве демонстрационного поля, своего рода плаката для сообщения обществу о важных вопросах действительности. Намерение письменного высказывания при этом могло быть разным: надпись могла иметь характер призыва, заявления, жалобы, пожелания, напоминания, агитации и др. Объединяющим критерием для данного рода интенций считается значительная степень актуальности, важности её вербальной формулировки для адресанта [2].

Основная часть. В ходе изучения было проанализировано 200 англоязычных надписей, использованных на одежде, а в частности на футболках. Материалом для исследования стали футболки в магазинах сети Индитекс (H&M, Bershka, Pull&bear, Zara, Mango и Stradivarius), так как в этих магазинах преобладает одежда с англоязычными надписями. Выбор футболки в качестве «площадки» для надписи не случаен, так как футболка считается доступным, комфортным предметом одежды, который люди носят вне зависимости от их этнической, культурной, гендерной принадлежности, возрастных признаков, социального статуса, что придает ему универсальность.

В ходе исследования были выделены следующие группы англоязычных надписей: географические объекты; личные качества, чувства; надписи в повелительном наклонении; время, день, праздник; спорт; музыка; персонажи, люди, прозвища, животные; учебные заведения; бренды; еда.

Наиболее популярной среди всех групп стала группа «географические объекты», в которую входили следующие надписи: “New Jersey”, “Monaco”, “Mississippi” и т. д. Так как группа данная группа занимает лидирующее положение среди всех, можно сделать вывод, что надписи на футболках несут в себе функцию сообщения о личных предпочтениях. В данном случае футболка выступает в качестве персонифицированного транслятора.

Следующая по распространённости группа — это «Личные качества чувства». В неё входят такие надписи, как: “Bad mood”, “Always ready to chill”, “Aesthetic perspective”. Данная группа надписей репрезентирует функцию выражения отношения к себе. Данная функция подразумевает то, что основную роль для «говорящего» обретает информация о себе как о личности с помощью саморефлексии. И футболка используется как информатор для окружающих людей личных качеств человека или его отношения к себе.

Группа надписей в повелительном наклонении также является одной из основных групп по популярности. В неё входят следующие надписи: “Stop stopping yourself”, “Take action, solve a problem”, “Have a good day”. Люди зачастую надевают футболки с надписями в повелительном наклонении как форму самовыражения или для передачи информации другим. Повелительное наклонение побуждают или мотивируют других к действию, делают заявления или отражают взгляды или мнения. Кроме того, они могут являться формой юмора или сатиры. В конечном счете, люди носят подобные футболки, для того чтобы делиться собственными идеями и мыслями с окружающими.

Все остальные группы надписей встречались крайне редко, так как такие футболки транслируют личные предпочтения человека. Приватность человека является одной из причин, по которой такие футболки используются реже. Надписи такого плана не несут в себе общий характер. Вкус у всех людей очень отличается и главная причина, по которой эта группа не является популярной, это личные предпочтения человека.

Из этого следует то, что надписи на футболках — особый вид прагматических надписей, рассчитанных на оказание влияния на адресата и выполняющих конкретные прагматические функции. В целом прагматические функции надписей включают 2 категории: функции, предназначенные для самовыражения, и функции, целью которых считается привлечение внимания.

Исходя из этого можно сказать, что прагматические функции англоязычных надписей, находящихся на таком предмете одежды, как футболка, распространяются в сфере взаимодействия людей с собственным Я и обществом в целом. Обнаруженные прагматические функции надписей включают следующие функции:

- 1) самопрезентация личности;
- 2) побуждение окружающих к конкретным действиям;
- 3) демонстрация индивидуальных предпочтений.

Заключение. В результате проделанной работы можно сделать вывод, что лексические особенности играют значительную роль в использовании английских надписей на футболках. Выбор надписей способствует сообщению, которое передает футболка. Кроме того, использование надписей на английском языке на футболках становится все более популярным во всем мире, что отражает глобальное распространение английского языка и культуры. Тем не менее, важно учитывать потенциальные проблемы культурного присвоения или неправильного понимания, которые могут возникнуть в результате использования английских надписей на футболках не носителями языка или теми, кто не знает о культурных нюансах. В целом использование надписей на английском языке на футболках представляет собой сложное явление, включающее как лингвистические, так и культурные аспекты, и необходимы дальнейшие исследования в этой области.

Список цитируемых источников

1. Определение термина «Номинация» [Электронный ресурс] // textologia.ru. — Режим доступа: <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/nominaciya/?q=486&n=2233>. — Дата доступа: 05.05.2023.
2. Основные функции надписей на одежде [Электронный ресурс] // inyaz.bobrodobro.ru. — Режим доступа: <https://inyaz.bobrodobro.ru/9618>. — Дата доступа: 05.05.2023.

УДК 811.111

А. А. Червинская, А. А. Савко

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

СТРАТЕГИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В АМЕРИКАНСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Юридический дискурс — это совокупность устных и письменных средств, с помощью которых освещаются и разрешаются правовые вопросы, коллизии [1]. Неотъемлемой характеристикой данного вида дискурса является внимание к фактической стороне дела, а также значимость выявления подлинных сведений по делу. Для осуществления этой задачи необходимо использовать различные речевые стратегии и тактики.

Понятие стратегии возникло как альтернатива устоявшимся правилам и алгоритмам и является основным в концепции нидерландского лингвиста Т. А. ван Дейка. Стратегия определяется как способ достижения цели, который является достаточно гибким, чтобы можно было скомбинировать несколько стратегий одновременно [2, с. 134].

Если речь идет о предпосылках речевой стратегии, то было замечено, что речевая стратегия осуществляется не в изолированном виде, а является частью более сложной конструкции. Еще до речевого акта адресант обладает тремя видами данных: информацией о предстоящем речевом событии, информацией о когнитивных прессуппозициях, информацией о ситуации или контексте. Выбор нужной стратегии означает определение особенно эффективного способа достижения цели при наличии всех имеющихся в распоряжении говорящего сведений [3, с. 102]. Для характеристики процесса воздействия чаще всего используется следующая схема: цель — стратегия — тактика — прием — языковое средство [4, с. 84].

Основная часть. В результате анализа микроконтекстов методом сплошной выборки из сериала «Форс-мажоры» (“Suits”) было выявлено, что стратегия самопрезентации осуществляется с помощью:

- статусно-ролевой тактики, используемой для того, чтобы обозначить процессуальных участников и, соответственно, правила их речевого поведения в обвинительных и защитительных речах;
- тактики подстройки для отождествления себя как участника судебного процесса с обществом, по принципу «я такой же, как и вы»;
- тактики построения имиджа, которая является самой частотной в американском юридическом дискурсе, так как составляет первоначальное впечатление о говорящем у аудитории [5].

В языковом выражении на помощь приходят различные лексические и синтаксические конструкции, чтобы подчеркнуть отношение говорящего к ситуации и его эмоции.

Тактика построения имиджа подразделена на множество подвидов, которые используются в зависимости от ситуации: либо адвокатом, либо прокурором, в репликах потерпевших, или же в защитительных речах подсудимых.

Рассмотрим данную стратегию и ее языковое выражение на основе одного микроконтекста. В последующем примере она представлена сразу двумя аспектами тактики построения имиджа: **имидж искренне раскаявшегося и имидж подсудимого как «случайно оступившегося»**.

Harvey Specter: *Ladies and gentlemen, thank you very much for coming here today. Quentin Sainz placed this ad because **your** lawsuit made it clear that his drug had side effects that he didn't know about. **We** wanted to know how widespread this problem was. **We had an outpouring of response. Not from the people struggling like yourselves, but from the people desperate to keep the drug available.***

Jessica Pearson: ***You think we're lying. You're here because you think this company has been hiding things from you. And you're right. They have. But Quentin wants to come clean. He wants to show you exactly what it is that he's been hiding.***

[Showing video of Quentin during the same disease progressing. He looks for the cure but it has side effects]

Quentin: *It's not fair you got ALS in the first place. And it's definitely not fair you had side effects from the drug I created and I didn't. But now that I know they exist, I **wanna** fix them. **So that people like you...** And maybe even you, can have what I have right now.*

Jessica Pearson: *But **he can't. He can't** if he gives you what **you're** asking.*

Harvey Specter: ***We're** not saying that **you** don't deserve compensation. **Our** commitment to **you** is this. **We're** offering **you** partial ownership in his company. A company that is trying to save lives.*

Jessica Pearson: ***Money isn't going to help you live longer. Taking the deal, and letting Quentin try and fix the problem could.***

Harvey Specter: *Like it or not... **You're all in the same boat.***

Jessica Pearson: *Give Quentin the opportunity to **keep that boat from sinking.***

[People took the offer] [Season 1, episode 4]. В любых микроконтекстах мы можем найти средства языкового контакта, которые не относятся к стилистическим приемам, но представляет собой средство привлечения и удержания внимания собеседника, так как каждый из нас неосознанно обращает внимание на упоминание своей персоны, а также интересующих нас лиц. ([...] thank **you** [...] because **your** lawsuit [...]; **We** wanted to know [...]; **We** had [...]; **You** think **we're** lying. **You're** [...] **you** think [...] from **you**. And **you're** right. [...] **you** exactly [...]; [...] gives **you** what **you're** asking.; **We're** not saying that **you** don't [...] Our commitment to **you** is this. **We're** offering **you** partial ownership [...]; [...] to help **you** live longer; **You're** all [...]). Среди стилистических приемов мы находим:

- обращение (*Ladies and gentlemen, [...]*);
- апозиопезис (*So that people like you...*);
- анадиплосис/ подхват ([...] **he can't. He can't** [...]);
- анафора (***We're** not saying [...]. **We're** offering [...]; ([...] **from the people** [...], [...] **from the people** [...]);*
- синтаксический параллелизм (*But Quentin wants to come clean. He wants to show [...]*);
- графон (*I **wanna** fix them*);
- персонификация (***Money isn't going to help** [...]. **Taking the deal, and letting** [...] **try and fix the problem could**);*
- метафора ([...] **in the same boat.**; [...] **to keep that boat from sinking.**);
- гиперболa (***an outpouring of response***).

Основываясь на данном примере, может быть сделан вывод, что для яркого выражения имиджа «искренне раскаявшегося» могут быть использованы гиперболa, анафора, синтаксический параллелизм и персонификация. В то время как для построения имиджа подсудимого как «случайно оступившегося» употребляются графон, апозиопезис, метафора и анадиплосис.

Заключение. В результате нами было выяснено, что языковое выражение стратегии самопрезентации представлено в многообразии языковых средств речевого воздействия даже в рамках одного микроконтекста. Не только тактики самопрезентации, но и саму стратегию речевого поведения в общем необходимо выбирать, опираясь на имеющуюся информацию по делу, примерное представление решения сложившейся ситуации, отношение к ней самого обвиняемого, а также на готовность истцов содействовать в разрешении конфликта. Неотъемлемой частью подготовки является способность адвоката комбинировать стратегии и тактики воздействия на аудиторию, обращая внимание на течение процесса по делу и реакцию присутствующих. Являясь представителем столь ответственной профессии нужно быть готовым принимать во внимание множество взаимосвязанных факторов, разумное использование которых решит исход дела.

Список цитируемых источников

1. Юридический дискурс и лексема «правосудие» в русской культуре. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://studme.org/194946/literatura/yuridicheskiy_diskurs_leksema_pravosudie_russkoy_kulture. — Дата доступа: 23.10.2022.
2. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. — М.: Прогресс, 1989. — 308 с.
3. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Ключев. — М.: Рипол классик, 2002. — 315 с.
4. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 284 с.
5. Шестерикова, Э. Ф. Этика судебных прений. [Электронный источник] / Э. Ф. Шестерикова. — Режим доступа: https://studopedia.ru/25_56278_b-taktika-eksplikatsii-demonstratsii-vremennih-svyazey.html. — Дата доступа: 27.01.2023.

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПОХВАЛЫ В АМЕРИКАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Общение учителя и ученика в рамках педагогического дискурса имеет одну общую цель: провести социализацию подрастающего члена общества, передать ему в вербальной и невербальной формах социальные ценности и нормы поведения, знания, умения, навыки.

Достижение названной цели педагогического дискурса осуществляется при помощи ряда коммуникативных стратегий. К их числу относятся: 1) объясняющая стратегия, ориентированная на информирование человека (ученика), сообщение ему знаний и мнений о мире; 2) оценивающая стратегия, выражающаяся в праве учителя давать оценку событиям, обстоятельствам, персонажам, о которых идет речь, а также достижениям ученика; 3) контролирующая стратегия, представляющая собой сложную интенцию, направленную на получение объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений и навыков, сознании и принятии системы ценностей учеником; 4) содействующая стратегия, которая заключается в поддержке и исправлении ученика учителем, в создании оптимальных условий формирования личности ученика; 5) организующая стратегия, заключающаяся в совместных действиях учителей и учеников и в создании благоприятных условий и доброжелательной атмосферы для общения в рамках учебного процесса [1, с. 198].

К наиболее частотным положительно-оценочным речевым тактикам в педагогическом дискурсе относятся похвала и одобрение. Похвала — «вербальный положительный отзыв о ком-либо или чем-либо, основанный на оценке определенных качеств (физических, функциональных, профессиональных и т. д.) объекта похвалы, который может быть как адекватным, так и преувеличенным, а также быть направленным на самого себя» [2].

Цель и смысл похвалы не только в том, чтобы создать позитивный настрой на уроке и подвести итог под какой-то частью работы класса, но и в том, чтобы она послужила катализатором реакции, происходящей в ученическом коллективе и в каждом ребенке, следствием которой должно стать «усиление усилий».

Учитель должен хвалить учеников, которые продемонстрировали упорность и устойчивость в стремлении преодолеть трудности, независимо от их интеллектуальной исходной точки. Похвалив детей за реальные усилия, которые они приложили, выполняя задание, учитель мотивирует их на еще большее старание [3, с. 8].

Основная часть. В ходе нашего исследования, заключающегося в выявлении языковых средств выражения похвалы в американском педагогическом дискурсе, на основе 24 фильмов и сериалов, нами был выявлен ряд средств выражения похвалы на лексическом и синтаксическом уровнях. На лексическом уровне похвала выражается следующими лексическими единицами:

1. Существительными, как в следующем примере, где в конце учебного года директор школы выбирает и награждает медалью отличившихся и примерных учеников, одним из них становится главный герой, Август Пулман. Вызывая его на сцену, директор говорит: “Congratulations.” (“Wonder”, 2017).

2. Прилагательными, самыми частотными лексическими единицами, значение качества, которым обладают прилагательные, обязательно связано с оценкой, а значит, и с эмоциональностью и экспрессивностью. В следующем примере учительница замечает математические способности Мэри и, чтобы поддержать ее, она хвалит ее: “Excellent” (“Gifted”, 2017).

3. Глаголами, как в данном примере, где Уэнсдэй Аддамс проявив себя на одном из занятий, получает похвалу: “I was very impressed with your answers in class today” (“Wednesday”, 2022).

4. Междометиями, как в примере, где учительница Стейси Бесс находит способы похвалить и поддержать своих учеников, несмотря на трудные условия их жизни, использует различные методы, чтобы помочь своим ученикам поверить в себя и достичь успеха в учебе. На уроке рисования, увидев работу своего ученика, она хвалит его: “Wow, Alex, this is exquisite” (Beyond the Blackboard, 2011).

5. Аппеллятивами: учительница просматривала рисунки и похвалила одну из своих учениц, назвав ее по имени: “That is a lovely spaceship there, Dawn” (“Knowing”, 2009). В данном примере аппеллатив является косвенным способом выражения похвалы.

Практический материал показал, что на синтаксическом уровне похвала выражается следующим образом:

1. Повествовательными предложениями, как в примере, где учитель Рон Кларк хвалит своего ученика, используя следующую конструкцию: “I’m proud of you” (“The Ron Clark Story”, 2006).

2. Эллиптическими предложениями, как в примере 2, где Генри Барт хвалит своих учеников используя эллиптическое предложение: “Great” (“Detachment”, 2011).

3. Восклицательными предложениями, Генри Барт (учитель на замену), хвалит одного из своих учеников следующим образом: “Well done, George!” (“Detachment”, 2011).

4. Использованием повторов, как в данном примере, где одноклассница главной героини, Анжела, на уроке истории получила похвалу от учительницы: “Very good. Very good” (“Stranger Things”, 2022).

Можно заметить, что синтаксические средства выражения похвалы не так разнообразны, как лексические. Наиболее частотным синтаксическим средством выражения похвалы являются повествовательные предложения, наименее распространенным, например, эллиптические предложения и повторы.

Заключение. Таким образом, вышеуказанные характеристики позволяют нам говорить о том, что похвала в американском педагогическом дискурсе реализуется как лексическими, так и синтаксическими средствами. При этом, отметим, что синтаксические средства выражения похвалы не так разнообразны, как лексические.

На лексическом уровне похвала выражается следующими лексическими единицами: существительными, прилагательными, глаголами, междометиями, косвенно аппелятивами. Наиболее частотными примерами выражения похвалы являются: “good”, “that’s right”, “well done”, “all right”, “excellent”. На синтаксическом уровне похвала реализуется при помощи повествовательных, восклицательных, эллиптических предложений, а также при помощи повторов.

Похвала в любом педагогическом дискурсе, не только американском, является важным инструментом для мотивации учеников и укрепления их самооценки. Педагоги, которые умеют правильно выражать похвалу, обладают не только профессиональными навыками, но и эмоциональной интеллектуальностью. Успех в обучении зависит не только от знаний и компетенций учителя, но и от его способности создавать подходящую атмосферу в классе, которая будет способствовать развитию учеников. Поэтому, педагоги должны постоянно совершенствовать свои навыки и умения в области языкового выражения похвалы, чтобы достигать лучших результатов в обучении.

Список цитируемых источников

1. Лутовинова, О. В. Особенности дефиниций в педагогическом дискурсе / О. В. Лутовинова // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследований. — Рязань : 2002. — 236 с.
2. Похвала [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pedsovet.org/article/a-esli-pohvalit>. — Дата доступа: 22.04.2023.
3. Горяинова, Н. Н. Стратегии и тактики речевого поведения с применением высказываний похвалы и одобрения : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н. Н. Горяинова. — Ставрополь, 2010. — 186 л.

UDC 394.912

E. S. Novitskaya, I. V. Piniuta
Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus

SUNDAY ROUTINES IN AMERICAN AND BELARUSIAN CULTURES

Introduction. In cross-cultural communication, when young people first come to a new country, expectations do not always coincide with true life situations. As a result, some barriers occur. Thus, the relevance of the study lies in the necessity to predict situations of cross-cultural misunderstandings when visiting a new country and living in the host family. Knowledge about the habits of people in target culture can have a good effect on the locals' attitude towards a stranger, promote communication skills, and facilitate adaptation. One of the areas of potential obstacles, which are underestimated in English language lessons at Belarusian schools, are Sunday routines. Though, this area is tricky because students would probably pass much of their time with the host family on Sundays. Being aware of Sunday routine, can be a forceful tool for making better relationships, and having a great start of the week by planning, relaxing, having conversations on a range of topics which are interesting to the both parties, including the peculiarities of Sunday routines in both cultures. The necessity of researching this topic is determined by some differences of Belarusians' and Americans' practices. Moreover, this research data could be useful for people who do not want to experience culture shock when they travel to another country, and do more investigation at the pre-departure time.

According to the Cambridge dictionary, routine is understood as the usual series of things that you do at a particular time. Routines are actions you take to care for your time and energy [1]. Good routines can help adults and younger generations feel being together, secure, and effective in some areas. An effective routine can help reduce stress and burn out, improve mental health, etc. In this paper, we will consider human behaviour on Sunday in American and Belarusian cultures, reveal some similarities and differences, and provide examples of weekend experiences in two countries. By studying the routine of the locals on Sunday, we will investigate the tendencies in spending free time in two countries, get a better understanding of a traditional Sunday in the USA, and, probably, start developing adaptation skills to spend a day off in target country.

Main part. There is a well-known difference between the USA and Belarus: that is the fact that Americans see Sunday as the first day of the week, while the Belarusians consider it the last one. There are a number of hypotheses about this difference. Most of them refer to the Bible, and people's religions, and it needs a separate deeper research. Nowadays, for most Americans, Sunday means a day off or a short working day.

This work is based on the theory of socialization, a process in which people adopt norms, values and customs, and thereby learn the skills and habits that are necessary to function competently and successfully in society [2]. In this respect, according to Russian researchers, students are influenced by social, sports, creative and informal groups [3, p. 519].

This study was undertaken in the course of cross-cultural communication at Baranavichy State University in March 2023. The research was done using a survey. The respondents were 20 students from the USA and Belarus, who are 17—18 years old, both male and female. It was hypothesized that there will be a small match between the behaviour of the two samples on Sunday, and Americans spend more time to socialize.

To compare the behaviours on Sunday, and find out examples of pastimes, we determined three research questions: (1) What are the ways English speakers and Belarusians start their Sunday? (2) With who and where do young people prefer to spend Sundays? (3) What are examples of pastimes on Sunday in both cultures?

The present research was organized in two stages. The purpose of the first stage was to obtain data on each of the questions by interviewing American and Belarusian students, which allows us to find similarities and differences. For this reason, the respondents were asked to answer four questions: three closed and one open-ended question.

In Figure 1, we see that 50 % of the surveyed Americans get up rather late on Sunday, while the other 50 % are “early risers.” As for the Belarusians, 60 % of them sleep longer than other responders.

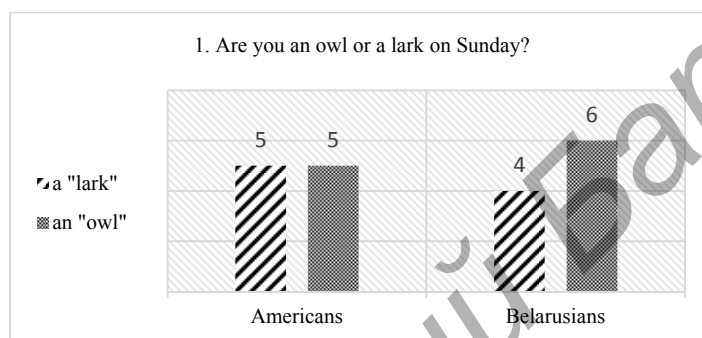


Figure 1 — Number of people getting up early and late on Sunday in compared cultures

That proves a bit more active life style in American youth culture.

As for the second research question, we found out that 60 % of American students spend Sunday with families or friends, while 40 % of them usually spend the day off alone. Similarly, 60 % of Belarusians spend that day with their families, 10 % with friends, and 30 % alone (Figure 2).

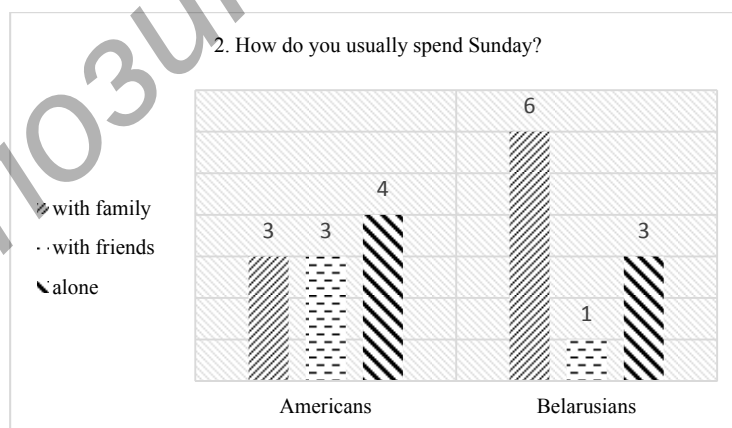


Figure 2 — Statistics of the number of people who prone to individualism

So, we conclude that both groups of people socialize a lot, and the Americans have a tendency to spend Sundays by themselves more than Belarusians which can be related to their individualistic nature. As we know, individualism means the quality of being different from other people and doing things in your own way [4].

Figure 3 shows that 100 % of Americans spend time outdoors, although 50 % of them do not do it every Sunday. Speaking about Belarusian students, 10 % of respondents never spend time outdoors. Based on these data, we can say that probably both parties take their time to socialize with others, though the Belarusians tend to do it less.

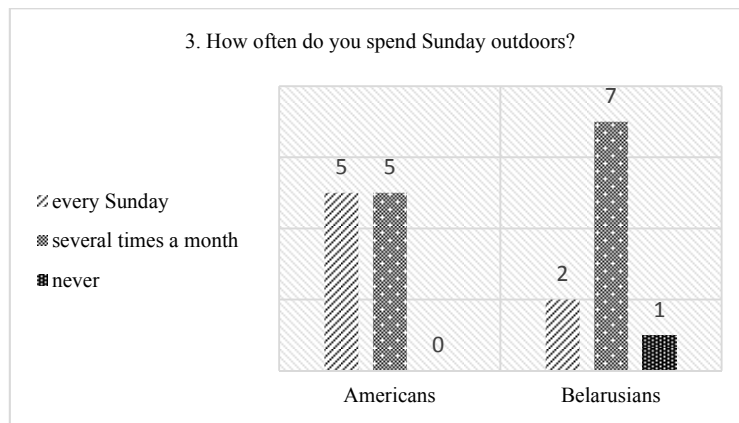


Figure 3 — Frequency of outdoor activities

To find out examples of Sunday routines in both cultures, we asked a question to determine responders' pastimes on Sundays. Altogether there were 18 vs. 12 answers obtained; and about 30 % of Americans attend church services or other church-related events, and use gadgets. On the contrary, the Belarusians are more inclined to carry out activities with family, 40 % of them do homework. As for social activities, 40 % of Americans (in church, sport, with family), and 30 % of Belarusians (with family, brother) do them regularly (Table 1).

Table 1 — Must-do activities on Sunday

Name something you can't imagine your Sunday without			
Responder	American	Responder	Belarusian
1	Church visit, videogames	1	Board games
2	Sleep all day	2	Coffee, homework
3	Watch new TV shows, time with dog	3	Social media, time with brother
4	Watch Netflix all day	4	Movies with family
5	Big dinner with family	5	Conversations with family
6	Homework	6	Homework
7	Church visit, early run, cinema	7	Travel by train
8	Church visit, home tasks, sport	8	Online work
9	Homework, videogames	9	Homework
10	Reading book, big breakfast	10	Social media

Summarizing this part of research, we conclude that these data show young people's preferences and duties, which are the ways of their socialization (or its lack): some students use their time to get more adapted to the society, some invest in their future, some pass time with families, friends or take care of pets. According to this research, the typical way to spend Sunday in the USA sounds like: sleep as much as you like, get brunch with friends and talk with family, relax, do what you like, but don't forget going to church and have family dinner. As for the Belarusians, an average Sunday may be similar, though it includes cleaning the house, doing shopping, and if it is a warm season — working in the garden.

In the second stage of the study, we interpreted the results of the survey. People's practices are determined by their value orientations. A particular value may be very important to one person but not so relevant to another. The role of values as "ideal benchmarks that guide a person's life" [5], is significant in the adolescence, a phase when an individual acquires social skills and competences to fulfill responsibilities and to re-organize oneself. In this research, we found out a few dissimilarities in young people's Sunday routines: American's religious activities, and Belarusians' duties doing homework are among them. They result from American spiritualism, and Belarusian responsibility and order, in our opinion. Also we singled out that some Americans prefer not to socialize on Sunday that can be explained by their individualistic nature. But, in general, looking at must-do activities on Sunday, Americans' activities are a little bit more social oriented.

Conclusion. After analyzing the obtained results, we conclude that the Belarusians' and Americans' Sunday routines are quite similar. Due to the limitations of the study — a small number of responders and insufficient questions in the survey — we could not prove the hypothesis, but we were able to reveal the tendency of Americans' inclination to be more active and socialize more the Belarusians. More research should be done to investigate this subject.

References

1. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. — Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/ru/routine>. — Date of access: 21.03.2023.
2. Explaining Socialization [Electronic resource]. — Mode of access: <https://open.lib.umn.edu/sociology/chapter/4-2-explaining-socialization/>. — Date of access: 28.03.2023.
3. *Ershov, B.* Education in the University as an important factor in the socialization of students in Russia [Electronic resource] / B. Ershov, T. Zhdanova, S. Kashirsky, T. Monko // *Advances in Education : Proceedings of ADVED 2020 — 6th International Conference*, 5—6 October, 2020. — P. 517—520. — Mode of access: https://www.acerints.org/adved20_e-publication/papers/188.pdf. — Date of access: 07.04.2023.
4. Oxford Learner's Dictionaries [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/individualism>. — Date of access: 10.04.2023.
5. High School Students' Value System [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814036532>. — Date of access: 28.03.2023.

UDC 310.07

G. V. Prybylskaja

Belarusian National University of Technology, Minsk, the Republic of Belarus

FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Introduction. Language is a human communication method or the system through which two people interact. It is used in a particular region or community, for imparting a message, to each other, with the use of words. Language interacts with every other aspect of human life in society. It can be understood only if it is analyzed through its relations with the society. It is a working system of communication in a definite period and in a certain community. Language is used as the product of the community's past and the source of its future development.

Currently, there is an active process of economic integration between countries. This process is facilitated by rapidly developing information technologies, the creation of global and regional organizations (World Trade Organization — WTO), the creation of organizations that solve such problems as: preserving the environment, protecting human rights, etc. Globalization of business makes people from different countries work according to the international standards.

Main part. By studying and improving business English, students not only increase their vocabulary, but also acquire free communication skills with foreign partners. They learn the culture of communication in business, learn the culture of other countries, and learn the diversity of the global business environment.

The main requirement for a modern specialist is an ability to make a decision in the field of his professional activity, which is based on: the search for information, its analysis, as well as an ability to present a decision verbally or in writing in accordance with communication standards. In this way, training becomes focused. Its main goal is to teach students to perform both logical and communicative tasks that can form the basis for doing successful work.

Improving business communication skills is achieved primarily through the collective work of students, i.e. role-playing and discussion of problems in pairs or small groups, organized by the teacher.

It is well known that the collective work of students, i.e. their participation in role-playing games, discussions, debates, business situations (cases), increases their interest in learning the language, helps to create an atmosphere of genuine communication in the classroom. The purpose of the above types of communication activities is to prepare students for an active use of specific language skills, such as: conducting interviews, meetings, presentations, negotiations, etc. in various business situations. Discussion of the problem in small groups involves providing students with contextual framework (tasks) within which they can more deeply express their opinions, make judgments, and make comments.

By collecting and analyzing information, expressing their own judgments, putting forward arguments confirming the correctness of their judgments, drawing conclusions, students learn to communicate.

Such work has several advantages. On the one hand, it promotes an active use of the English language as a mean of transmitting your own thoughts, information, and ideas. In this case, students rely on previously acquired knowledge in the field of language and subject of discussion. On the other hand, such collective work pushes students to a deeper study of the problem, to a deeper study of their specialty.

The primary task of the teacher is to encourage the communication process, thus contributing to the development of interest in the language and chosen specialty. The importance of the collective work of students is emphasized by the fact that cooperation in determining the problem and its solution helps students to learn more effectively in the framework established by the situation or role-playing game. The teacher is a part of this process. His role turns mainly into the role of observer, assistant or adviser, if necessary [1, p. 224].

Without imposing his point of view, the teacher directs the work, attracting as many students as possible to express their opinion about the problem, sometimes limiting the time of speech in order to give a word to each student. The teacher supports the discussion of problems by asking questions, giving time to think, suggesting alternative options or obviously wrong solutions, thus provoking a more active exchange of views.

The teacher should use a methodology that, on the one hand, helps to focus on improving the effectiveness of communicative work, and on the other hand, correctly identifies and selects the most suitable material for training.

As an experience of the last decade shows, for successful cooperation between people speaking different languages, it is not enough just to learn a language. It requires not just knowledge of a foreign language, knowledge and understanding of the underlying culture, habits, traditions, lifestyle of people speaking another language is required. The strangenesses of the incomprehensible life of strangers should not be of interest to themselves, but as a step towards the study of their character.

Anyone who first begins to learn a foreign language knows: it is much easier to remember words than to realize that they can be combined and controlled according to completely different rules than ours. The grammatical structure of the native language gravitates over everyone as the only, universal model.

This to a large extent applies to national characteristics, i.e. to the “grammar of life” of one or another nation. And it is the most difficult to study. Sometimes we cannot understand each other, because we are trying to substitute the equivalents of foreign words in the grammatical formulas of our language [2, p. 12].

When teaching a language, it is necessary to reveal life beyond the language. Each foreign word is a conflict of cultures, a crossroads of cultures. There is a suggestion of psychologists that in the process of communication, verbal communication directly carries only 7 % of information, 37 % — phonetics, timbre, intonation, 56 % — non-verbal communication (gestures, appearance, facial expression.). These data once again confirm the need to study culture, traditions, and the behavior of the people of the country of the language being studied [3, p. 98].

Conclusion. In order to get to know a foreign country, it is important, first of all, to overcome the habit of “measuring with your own arshin”, approaching other people with your own standards. You need to accustom yourself from the questions “how?” to go to the questions “why?”.

The correlation of language and culture is inextricable. A language without culture does not exist. Culture is dying, language is dying. Language is a mirror of culture.

Between language and the real world is our consciousness. We look at the same world, but we see it differently, depending on the language we speak.

Language, in turn, is the guardian of culture, the past. It seems to have its own memory. Language is also an instrument of communication.

References

1. Hall, E. T. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans / E. T. Hall, M. R. Hall. — Boston — L. : Intercultural Press, 1990. — 224 p.
2. Ippolitova, N. Analysis of the notion “pedagogical conditions”: essence and classification / N. Ippolitova, N. Sterhova // General and Professional Education. — 2012. — № 1. — P. 8—14.
3. Salk, J. E. National culture, networks, and individual influence in a multinational management team / J. E. Salk, M. Y. Brannen // Academy of Management Journal. — 2015. — № 43. — P. 191—202.

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

УДК 811.11-112+347.78.034

В. О. Бурлий, О. В. Леон

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

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ ДЖ. Ф. КЕННЕДИ КАК ОБРАЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КИНОДИСКУРСА

Введение. Передача художественной информации, ранее осуществлявшаяся через печатный текст, все чаще получает кинематографическую форму, а произведения киноиндустрии становятся объектом исследования различных наук, в том числе и лингвистики.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью глубокого изучения средств создания образа исторической личности как элемента художественного кинодискурса. Учеными из разных стран разрабатываются концепции, объясняющие стратегии создания образа исторической личности в художественной литературе [1]; указывающие на значимость национального характера в создании художественного образа исторической личности [2]; демонстрирующие взаимосвязь авторского идеала и художественного образа исторической личности [3]; характеризующие роль исторических лиц в выражении идеи государственности в современной прозе [4]; раскрывающие основы художественной интерпретации исторической личности [5].

Цель данного исследования состоит в установлении лингвостилистических особенностей репрезентации исторической личности Дж. Ф. Кеннеди как образа художественного кинодискурса на материале сериала «11.22.63».

Материалы и методы исследования. Материалом научного исследования послужило лингвистическое и экстралингвистическое содержание 8 эпизодов мини-сериала «11.22.63» [6] общей длительностью 6 часов 33 минуты. Методами исследования послужили описательный метод; метод контент- и дискурс-анализа, метод лингвостилистического анализа текста; метод контекстуально-интерпретационного анализа.

Основная часть. Сериал, послуживший источником материала исследования, основан на одноименном романе С. Кинга — триллере о путешествиях во времени. Название книги, как и сериала, отражает дату смерти 35-го президента США Дж. Кеннеди (22 ноября 1963 года).

Анализ эмпирического материала позволил выявить ряд приемов представления исторической личности Дж. Ф. Кеннеди как художественного образа в сериале «11.22.63», и приемы эти оказались связаны с вербальным представлением данного образа устами других персонажей.

В процессе анализа было установлено, что герои сериала условно подразделяются на три блока: глубоко уважающие Кеннеди как президента (например, Аль, владелец закусочной); относящиеся к нему нейтрально или сомневающиеся / меняющие мнение в ходе развития событий (главный герой Джейк Эппинг, школьный учитель); негативно относящиеся к Дж. Ф. Кеннеди и осуждающие его решения (Ли Харви Освальд, убийца Кеннеди).

Обнаружив временной портал в закусочной, Аль планирует путешествие во времени, чтобы предотвратить убийство Дж. Ф. Кеннеди, но не может это осуществить самостоятельно по состоянию здоровья, и потому вынужден посвятить в свои планы Джейка Эппинга:

- *I need you to do what I couldn't. I need you to go back there to prevent the assassination of John F. Kennedy.*
- *You heard about the butterfly effect?*
- *Yeah.*
- *All right. Do you think that if JFK lived, Robert Kennedy would've run for president, seriously? It's doubtful. So, if Bobby doesn't run, that means no Sirhan Sirhan at the Ambassador Hotel in 1968.*
- *Save JFK, save his brother.*
- *And that's what I mean about the butterfly effect. Then there's Vietnam.*
- *Uh, okay, so if you save JFK, then there's no Vietnam?*
- *Johnson was the one who escalated everything in Nam. If Kennedy had survived, no way does that escalation continue. Those boys... would've lived.*

Итак, из кинодиалога становится ясно, что, по мнению Аля, предотвращение убийства Кеннеди изменило бы прошлое и будущее Америки к лучшему. Очевидно, что в лице Аля автор выражает позицию многих людей, находящихся в антивоенном лагере, которые полагали или полагают, что Кеннеди вообще никогда не хотел быть во Вьетнаме и даже начал выводить войска перед своей смертью.

Если же мы обратим внимание исключительно на языковую сторону, то мы отметим, что оппоненты используют несколько вариантов номинации 35-го президента США: *John F. Kennedy, JFK, Kennedy* (полные имя и фамилию президента с учетом инициала среднего имени; только инициалы; только фамилия).

Заглавная фраза звучит в конце данного фрагмента. Аль говорит Джейку:

— *You know what I know? You save Kennedy's life, you make the world a better place. God damn it!*

Иными словами, Аль утверждает, что спасение Кеннеди сделает мир лучше. Говорящий заканчивает свое высказывание междометием *God damn it!* — он эмоционален и уверен в своих словах.

Далее в сцене, в которой в кадре впервые появляется и сам Дж. Кеннеди, член команды Кеннеди беседует с главным героем и объясняет ему, по какой причине он присоединился к Кеннеди:

— *You like working for the campaign?*

— *I think Senator Kennedy is the one person who's really, really gonna make a difference.*

В данном случае говорящий использует прием лексического повтора — дважды повторяется наречие-интенсификатор — который свидетельствует об искренности и эмоциональности говорящего и воздействует на эмоции реципиента. Говорящий называет Кеннеди единственным правителем, который действительно добьется изменений к лучшему (используется идиома).

Следует отметить, что в речи людей на экране фамилия Кеннеди достаточно часто стоит в одном ряду с названием государства или названием народа; при этом президент США характеризуется как всенародный любимец:

— *People love JFK. The American people need to know who to blame. It's an easy conviction.*

— *Mm. Talk about blame...*

В финальном эпизоде главный герой видит, как изменилась Америка (не в лучшую сторону) из-за того, что ему удалось спасти Дж. Ф. Кеннеди. От случайного собеседника он узнаёт о созданных Кеннеди лагерях беженцев (*"Kennedy camps"*), в которые переселялись люди, чьи дома были разрушены бомбардировками (*After the first bombings, we didn't have no place else to go*). В упомянутых лагерях происходили ужасные вещи (*The camps were bad places. Bad things happened there*), предположительно связанные с возросшей преступностью.

Джейк испытывает разочарование и опустошение, а также терзающую его вину, поскольку именно он спас президента Кеннеди, тем самым изменив ход истории в худшую сторону, что причинило страдания многим людям. В конце он пытается оправдаться, но не столько перед собеседником (ведь тот не имеет представления о том, что Джейк действительно может быть причастен к истории США), сколько перед самим собой:

— *Uh, I don't understand. I thought JFK would've made things better.*

— *You don't understand this world.*

— *All I wanted to do was save Kennedy. I wanted to make a difference. That's why I did all this.*

В репликах главного героя используется ряд повторяющихся личных местоимений первого лица («Я»-высказывания) — речь носит исповедальный характер, а герой перекладывает вину на идею о спасении, о желании сделать Америку лучшим местом. Однако, реализуя свою идею, он был сокрушен, поскольку личность, которую он хотел спасти и ставил в особый ранг благодетелей, не оправдала ожиданий, а сделала все только хуже.

Заключение. В ходе анализа эмпирического материала мы условно разделили персонажей на три категории в зависимости от их отношения к личности Дж. Кеннеди (положительное, отрицательное или нейтральное). Было установлено, что для наименования исторической личности частотно используются инициалы, полная форма имени и фамилии либо только фамилия. В большинстве случаев фамилия Кеннеди находится в окружении лексем, наделенных мелиоративной окраской в сочетании с названием страны либо народа. Кинодиалоги, в которых упоминается Дж. Ф. Кеннеди, характеризуются такими стилистическими приемами, как лексический повтор, синтаксический параллелизм, эпитет, а также использованием устойчивых выражений.

Список цитируемых источников

1. Dautova, S. B. Artistic concepts of historical figures and the Golden Horde era / S. B. Dautova, B. R. Ospanova // Инновации. Наука. Образование. — 2021. — № 36. — P. 2785—2791.
2. Миннуллина, Ф. Х. Образы исторических личностей в пьесах Р. Батуллы и Р. Зайдуллы / Ф. Х. Миннуллина // Актуальные проблемы тюркологии: Россия и тюрко-мусульманский мир: материалы X Междунар. тюркологич. конф., Елабуга, 25 дек. 2020 г. — Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. — С. 150—153.
3. Рогалев, А. Ф. Исторические фигуры и лица в драме Д. С. Мережковского «Павел Первый» / А. Ф. Рогалев // Аксиологический диапазон художественной литературы: сб. науч. ст. / под науч. ред. В. Ю. Боровко, Е. В. Крикливец. — Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. — С. 204—208.
4. The role of historical figures and legend motifs in the modern prose structure in expressing the idea of statehood / R. S. Turysbek, K. K. Sarekenova, K. M. Baitanasova [et al.] // ASTRA SALVENSIS. — 2021. — Vol. 2021. — P. 383—393.
5. Naletava, N. M. Cultural figure as an object of artistic interpretation in V. Korotkevich's essays / N. M. Naletava // Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3: Philology. Pedagogy. Psychology. — 2019. — Vol. 9, No. 2. — P. 6—11.
6. 11.22.63 [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.imdb.com/title/tt2879552/>. — Date of access: 06.02.2023.

ИРОНИЯ И САРКАЗМ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ГЕРОЕВ РОМАНА ДЖ. ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

Введение. Роман Джейн Остин «Гордость и предубеждение» — это классическая история о любви, социальных стереотипах и общественных нормах в английском обществе начала XIX века. В этом романе автор использует различные формы иронии и сарказма в речевом поведении героев, чтобы показать их характеры и отношения друг к другу.

Ирония — это отношения, основанные на прямом и обратном значении слова; стилистический прием, основанный на отношении противоположности (противоречивости) [1, с. 133]. Ирония как явление, охватывает все сферы общения и имеет очень глубокую историю. Ирония часто используется для выражения недовольства, несогласия или критики. Например, главная героиня Элизабет Беннет часто использует иронию, чтобы выразить свое отношение к людям и событиям вокруг нее. Сарказм (греч. буквально «разрывать [мясо]») — язвительная насмешка, высшая степень иронии, основанная не только на усиленном контрасте подразумеваемого и выражаемого, но и на немедленном намеренном обнажении подразумеваемого [2]. Это троп, в котором переносное обличительное значение выражено с минимальной степенью иносказания. Сарказм проявляется в речи героев, когда они хотят произвести на других персонажей впечатление или показать свое превосходство. Например, персонаж мистера Коллинза часто использует сарказм, чтобы показать свое знание манер и этикета, а также свое превосходство над другими персонажами.

Использование иронии и сарказма в речи героев может иметь различные последствия, так как некоторые персонажи могут не понимать смысл речи других и принимать ее буквально, что может привести к конфликтам и недоразумениям. Кроме того, использование иронии и сарказма может привести к тому, что другие персонажи будут считать героев высокомерными и неприятными в общении.

Основная часть. В ходе нашего исследования, заключающегося в выявлении и интерпретации особенностей специфики использования иронии и сарказма в речевом поведении героев в произведении «Гордость и предубеждение» английской писательницы Джейн Остин, нами был выявлен ряд особенностей:

1) главным персонажем в романе, использующим наибольшее количество саркастических высказываний, можно назвать мистера Беннета, отца главных героинь Элизабет и Джейн. Именно употребление сарказма даёт понять его отношение к окружающим людям: *“Or, in other words, you are determined to have him. He is rich, to be sure, and you may have more fine clothes and fine carriages than Jane. But will they make you happy? (...) We all know him to be a proud, unpleasant sort of man; but this would be nothing if you really liked him”* [3, с. 253]. Своей репликой отец даёт знать, что он не понимает и не одобряет выбор Элизабет, поскольку совсем недавно она сама говорила, что в жизни не будет вместе с таким человеком, как мистер Дарси. Ни платья, ни безграничные богатства не смогут сделать её счастливой. Говоря *“we all know”*, он ещё раз подчеркивал то, что не он один такого мнения о мистере Дарси. Но за всем непониманием, в какой-то мере, шоком, мистер Беннет скрывает переживания за дочь;

2) Элизабет недалеко ушла от своего отца по саркастичности. Это проявляется в реплике: *“And is this all?” cried Elizabeth. “I expected at least that the pigs were got into the garden, and here is nothing but Lady Catherine and her daughter”* [3, с. 108]. Услышав шум со двора, Элизабет сравнила его с шумом от свиней, хотя она увидела, что это были леди Кэтрин и её дочь. Хотя на деле это были две другие женщины, мы видим пренебрежительное отношение к леди Кэтрин, выраженное через сравнение ее со свиньями;

3) персонаж, появление которого вызывает сарказм и язвительные комментарии — мисс Кэролайн Бингли, сестра мистера Бингли. В 6 главе, мисс Кэролайн ревниво пытается (якобы невзначай) оскорбить Элизабет и её семью под видом иронии, но яркое отрицательное отношение к ним легко выдаёт сарказм. *“You will have a charming mother-in-law, and of course she will always be at Pemberley with you”* [3, с. 19]. Она саркастически предполагает, что Дарси может рассчитывать на то, что проведет много времени в своем большом поместье Пемберли со своей новой тещей — утомительной и глупой миссис Беннет. Семья — важная тема в романе, и, хотя Элизабет — живая и умная женщина, не все члены ее семьи так привлекательны, как она;

4) в 11 главе, Элизабет своей фразой, можно сказать, характеризует всю свою ироничную натуру, которая будет проявляться на протяжении всего романа. *“Mr. Darcy is not to be laughed at!” cried Elizabeth. “That is an uncommon advantage, and uncommon I hope it will continue, for it would be a great loss to me to have many such acquaintances. I dearly love a laugh”* [3, с. 39]. В дальнейшем, довольно часто будут встречаться фразы Элизабет, в которых используется слово *“laugh”*, что только подтверждает всё вышесказанное. *“But Elizabeth, who had not the least inclination to remain with them, laughingly answered...”* [3, с. 37]. Мы видим, что ироничная манера повествования присуща всему роману;

5) влюбленность Дарси в Элизабет тоже можно назвать ироничной. Мистер Дарси, который однажды назвал Элизабет *“tolerable; but not handsome enough to tempt (him)”* [3, с. 9], полностью очарован ей и в конце концов признает, что *“... it is many months since I have considered [Elizabeth] as one of the handsomest women of my acquaintance”* [3, с. 181]. Элизабет, которая поначалу ненавидела мистера Дарси, в конце концов, выходит за него замуж. Эта же ситуация отражается в реакции мисс Беннет на помолвку её подруги Шарлотты: *“To be mistress of Pemberley might be something!”* [3, с. 163];

6) во время трапезы, мистер Коллинз хвастается успехами в карьере и делает неловкие комплименты в адрес дочерей семейства Беннет, на что мистер Беннет реагирует: *“You judge very properly,” said Mr. Bennet, “and it is happy for you that you possess the talent of flattering with delicacy. May I ask whether these pleasing attentions proceed from the impulse of the moment, or are the result of previous study?”* [3, с. 43]. В этой фразе мистер Беннет проявляет иронию в высмеивании мистера Коллинза за неискренность его комплиментов, поскольку они выглядят так, словно он придумал их заранее с целью получения выгоды.

Заключение. В произведении «Гордость и предубеждение» Джейн Остин использовала иронию и сарказм как средства выражения своего отношения к персонажам и событиям. Однако, следует отметить, что ирония и сарказм являются разными по своей природе понятиями и не могут быть отождествлены. В отличие от иронии, которая может быть использована для выражения как позитивных, так и негативных смыслов, сарказм, как правило, выражает негативное отношение к персонажу или событию. Использование сарказма может негативно повлиять на коммуникацию и создать неприятное впечатление у собеседника, поэтому необходимо учитывать контекст и тон коммуникации при использовании иронии и сарказма в разговоре. Мы полагаем, что, хотя ирония и сарказм могут быть эффективными средствами выражения своих мыслей, необходимо быть внимательным к тому, как эти средства воспринимаются другими людьми.

Список цитируемых источников

1. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств / И. Р. Гальперин. — Изд. 2-е, испр. — М.: URSS (Лингвистическое наследие XX века), 2012. — 376 с.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Большая Рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 2000. — 1434, [21] с.: ил.; 27 см.
3. Austen, J. *Pride and prejudice* / J. Austen. — Hertfordshire: Wordsworth Editions, The Limited, 1999. — 266 p.

УДК 811.11-821

Е. С. Калягина, Н. Н. Столярчук

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь

ЛИТЕРАТУРНЫЕ АЛЛЮЗИИ В ПОВЕСТИ ДЖЕЙМСА БОУЭНА «УЛИЧНЫЙ КОТ ПО ИМЕНИ БОБ»

Введение. Особенностью художественного метода постмодернизма справедливо считается интертекстуальность, т. е. использование и переосмысление образов классической литературы в произведениях постмодерна.

Основная часть. Одной из важнейших составляющих художественного наследия Джеймса Боуэна являются литературные заимствования как в узком (совпадение текстовых фрагментов), так и в широком (перекличка сюжетов, использование имён, названий) значениях. В результате синтеза различных источников осуществляется выход за пределы одного текста; тем самым писатель достигает творческого диалога с культурным наследием прошлого. Культура, окружавшая писателя в течение его жизни, неизбежно налагает отпечаток на его произведения, сам автор бессознательно или осознанно пользуется ее достижениями в своем творчестве.

Повесть написана в довольно необычном стиле: много разговорной лексики, «живой язык», максимальная автобиографичность, т. е. передача собственного жизненного опыта автора. Из этого можно сделать вывод, что аллюзии используются именно для того, чтобы провести параллель с другими литературными произведениями, с явлениями, с которыми встречался в жизни сам автор. Все представленные события в книгах Дж. Боуэна кажутся читателю реальными, настоящими; он фактически может на себе ощутить испуг, тревогу, раздражение и гнев, которые испытывает главный герой. И даже само название «Уличный кот по имени Боб» является аллюзией на реальную историю из жизни автора и его питомца. Сам Боуэн подтвердил это словами в одном из интервью: «Боб спас мне жизнь. Вот так просто. Он давал мне гораздо больше, чем дружбу. Он помог мне обрести направление и цель, которых у меня не было. Успех, которого мы добились вместе благодаря нашим книгам и фильмам, был чудом» [1].

Кроме того, мы наблюдаем, что в речи главного героя, как правило, представлена общеупотребительная лексика — он описывает мир так, как видит его сам — человек с большим жизненным опытом, но не

наделенный богатым инструментарием в области знаний. Каждому читателю понятны сравнения Джеймса, понятен его быт, понятны его чувства. Создается впечатление живого общения с персонажем книги.

Также можно заметить, что название повести обыгрывает название пьесы Теннесси Уильямса «Трамвай «Желание»» (*“A Streetcar Named Desire”*, ср. с оригинальным названием повести *“A Street Cat Named Bob”*). Название дословно переводится как «Трамвай, называемый Желание». Но кроме названия, есть и более глубокие связи между этими произведениями.

Во-первых, в произведениях прослеживается схожесть замысла. В пьесе и повести отражен конфликт уходящего прошлого и агрессивного настоящего.

Во-вторых, в повести Дж. Боуэна сюжет строится вокруг судьбы «страдающего наркомана». В пьесе Т. Уильямса сюжет строится вокруг судьбы героини, реализуется трагедия смятённого человека, порождённая всем укладом жизни в обществе.

Под литературной аллюзией мы понимаем аллюзии на имена литературных персонажей художественных произведений. Среди разных типов имен собственных, имена литературных персонажей характеризуются рядом специфических черт, позволяющих говорить о них как о проявлении культурно-нравственных ценностей общества в конкретный момент его существования. Даже простое упоминание того или иного имени литературного персонажа в тексте, художественном или публицистическом, указывает на ценностную ориентацию.

Говоря о творчестве Джеймса Боуэна, следует отметить, что имя одного из главных героев, а именно рыжего кота по имени Боб, олицетворяет зло в мистическом сериале «Твин Пикс», что и подтверждает сам автор: «Коты известны своей мистичностью, придирчивостью и избирательностью. Они сами решают, кого одарить своей любовью. Если коту не нравится его хозяин, он уйдет и найдет себе другого» [2].

Немаловажно отметить и тот факт, что в его книгах присутствует большое количество реплик главного героя, которые направлены на воображаемые реплики адресата — главный герой из книги в книгу беседует со своим новым питомцем, который, очевидно, не обладает человеческой речью, однако это не мешает ему постоянно общаться с новым другом, предвидя, что мог бы сказать его кот:

“ ‘Give it to me Bob,’ I said, refusing to back down. ‘Give it to me.’ He really wasn’t too keen and this time gave me a look as if to say: ‘Why should I?’ I fished around in my coat and found a nibble, offering him a trade. ‘Take this instead, Bob, it will be much better for you’ ” [3, с. 17].

Иными словами, в тексте повести представлены и автор самого произведения, и главный герой, который коммуницирует с внешним миром, и главный герой, который выражает свой внутренний монолог, общаясь с котом. Такой персонаж становится многомерным, он доступен читателю в разных формах, и это сближает читателя с Джеймсом. Следовательно, автор (вездесущий, поскольку ему доступно все художественное пространство произведения и все мысли главного героя) сообщает читателю о том, как Джеймс проводит время, какие эмоции испытывает, с какими людьми сталкивается, как он общается с новым четвероногим другом; главный герой Джеймс, который зачастую «сливается» с автором, — фигура, которая становится понятной читателю через общение с другими людьми, наблюдения за внешним миром, собственные мысли и эмоции; а также «проявляется» еще один Джеймс, который зачастую беседует с Бобом, предвидя реакцию своего питомца.

Таким образом, все аллюзии, использованные в повести, можно разделить на тематические группы по принципу их происхождения. Например, исторические события, личности, книги, герои книг, фильмов и т. д.

Заключение. На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что автор использует небольшое количество аллюзий в своей повести, тем самым приближая его к реальности. Благодаря аллюзиям, мы можем окунуться в мир главного героя повести, пройти по тем же улицам, увидеть того же кота Боба. Читатель полностью погружается в ту обстановку, в которой происходят события.

Список цитируемых источников

1. Питомец Дж. Боуэна скончался в возрасте 14 лет [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.mycharm.ru/post-/46779/>. — Дата доступа: 08.04.2023.
2. Рыжий кот изменил жизнь Джеймса [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://pikabu.ru/story/bob_otpravilsya_naradugu_15iyunya_2020goda_7526811. — Дата доступа: 08.04.2023.
3. Bowen, J. A Street Cat Named Bob: And How He Saved My Life / J. Bowen. — L. : St. Martin’s Griffin, 2014. — 320 p.

ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗА

Введение. Такое психическое заболевание, как диссоциативное расстройство идентичности, является одним из наиболее популярных мотивов, перенесённых в современную художественную литературу.

Понятие идентичности личности в психиатрии отражает тождественность человека самому себе, открывающуюся через отношение личности к миру вокруг себя и через адекватное и стабильное владение собственным «Я». При диссоциативном расстройстве цельность идентичности индивида утрачивается и его сознание расщепляется на несколько различных личностей (или, в другой терминологии, эго-состояний или субличностей) [1].

Одним из наиболее популярных произведений современной литературы о человеке с диагнозом «множественная личность» является документальный роман американского писателя Д. Киза «Таинственная история Билли Миллигана», изданный в 1981 году.

Актуальность исследования обусловлена повышенным интересом филологов и лингвистов к изучению концепта психического расстройства, а именно диссоциативного расстройства личности в литературе.

Цель данного исследования заключается в рассмотрении особенностей вербальной репрезентации человека с диссоциативным расстройством личности на основе произведения американского писателя и филолога Д. Киза (получившего степень бакалавра психологии) «Таинственная история Билли Миллигана».

Материалы и методы исследования. Материалом данного исследования являются вербальные характеристики и описания каждой субличности главного героя романа «Таинственная история Билли Миллигана», обладающей какими-либо характерными особенностями, отличающими ее от других. Исследование было проведено с помощью методов лингвокультурологического анализа и контекстуальной интерпретации. В первую очередь были проанализированы различные аспекты описания поведения каждой личности, такие как манера речи, умственные способности, привычки, черты характера, увлечения и навыки.

Основная часть. Настоящее исследование выполнялось на материале романа «Таинственная история Билли Миллигана». Данная книга является достоверным описанием жизни Уильяма Стэнли Миллигана, первого человека в истории Соединенных Штатов Америки, которого суд признал невиновным в серьезных преступлениях по причине психического расстройства подсудимого в форме множественности его личности. Проведенное расследование жизни одного из самых известных людей в истории психиатрии, несмотря на тяжесть совершенных им преступлений, в конечном итоге вызвало понимание и сочувствие как среди тех, кто близко познакомился с Билли, так и тех, кто лишь читал о нем в газетах.

В первую очередь, все личности главного героя имеют собственные функции и обязанности, что часто связано с причиной их появления. Например, двадцатитрехлетний Рейджен Вадасковинич — это «хранитель ненависти», его обязанность заключается в защите «семьи», поэтому он является специалистом по оружию и амуниции. Аллен, восемнадцатилетний искусный манипулятор и мошенник, выполняет коммуникативную функцию — чаще всего именно он общается с посторонними людьми. Восемилетний Дэвид является «хранителем боли» и принимает на себя все страдания других личностей. Но самая главная обязанность всех эго-состояний заключается в защите самого Билли: они должны не давать ему «проснуться». Обусловлено это тем, что каждый раз, когда Миллиган пребывает в сознании, он пытается совершить самоубийство: «Его не будят. Если его пустить в пятно, он покончит с собой. Он еще боится, что его обидят» [2].

Перейдем к речевой характеристике героев произведения. «Речевая характеристика — это составляющая характеристики героя или персонажа; она включает в себя его манеру говорить, излюбленные интонации и словечки, обороты речи, словарный запас, т. е. складывается из самой речи героя и из описания ее особенностей автором» [3]. Поскольку единственной материальной субстанцией существования героя в тексте является язык, а точнее — слова, анализ организации лексического уровня художественного текста может дать ключ к описанию персонажа как модели языковой личности, или — шире — модели человека [4].

Дэниел Киз отразил специфику каждой личности Билли Стэнли Миллигана в вариативности речевого поведения, которое служит показателем общего уровня образованности, эрудиции, индивидуальных особенностей каждой субличности.

Одной из самых ярких личностей, обитающих в теле Миллигана, является Рейджен Вадасковинич — он югослав, по-английски говорит с заметным славянским акцентом, а читает, пишет и разговаривает на сербскохорватском языке.

Речевой портрет героя создан с помощью имитации фонетических и грамматических ошибок. Фонетические особенности речи Рейджена следующие: постоянная замена bilabial /w/ на labio-dental /v/: *was*→*vas*, *will*→*vill*, *want*→*vant*, *we*→*ve*, *would*→*vould*; постоянная замена interdental /θ, ð/ на alveolar /t/: *with*→*vit*, *with out*→*vit out* [5].

Среди совершаемых им грамматических ошибок зафиксировано опущение вспомогательных глаголов в будущем времени или при составлении вопросов: “*Vat you mean?*”; “*I break your head*” [5]. Рейджен часто использует короткие нераспространенные предложения, которые характеризуют его речь как речь не носителя языка: “*I am criminal*”, “*I am violent and antisocial*” [5]. Ошибки в формировании множественного числа существительных: “*vomans*”; ошибки при построении превосходной степени прилагательных: “*That is best and most intelligent argument*” [5].

Помимо этого, славянские корни Рейджена не раз упоминаются другими героями: “*rich Slavic accent*”, “*It did not sound like an imitation of a Slavic accent*” [5].

Артур — ещё одна из главных личностей. Он представлен как рациональный и бесчувственный англичанин с британским акцентом. Это не раз отмечают автор и другие персонажи книги: “*The others had laughed because he spoke differently*” [5].

Характерным качеством англичан является вежливость. Автор отмечает эту особенность во время диалогов героя — он проявляет учтивость, терпимость и употребляет такие обращения как “*sir*” и “*madam*”.

Ещё один «персонаж» — Кристофер — также является англичанином. Он говорит на кокни, о чем мы узнаём со слов автора, а также других личностей: “*it was a boy with a cockney accent*”, “*he spoke in his crisp cockney*” [5]. Примеры реплик героя: “*Oye do’t know what’s goin’ on*”, “*Oy’m not David*”, “*Oy’m Christopher*”, “*loike*” [5].

Следует отметить то, что ни одна из вышеприведенных особенностей речи Кристофера не была передана при переводе романа на русский язык.

Среди личностей Миллигана с девиантным поведением — бандит из Нью-Йорка Филипп, который является полной противоположностью вежливых агличан; он говорит с сильным акцентом, а также в его речи много сквернословия: “*Some of us tink you should oughta have dis*”, “*I gotta see him. I got sumpin’t give him*”, “*Just drive and save the smart-ass jokes for out-of-towners*” [5].

При переводе некоторых из данных фраз, переводчик использует менее вульгарную лексику, слишком грубая брань в тексте отсутствует: «Да блин, мне на это положить», «Слушай, пошел ты», «Черт» [2].

При создании речевого портрета субличности по имени Томми переводчик также использовал стилистически сниженную лексику. Томми характеризуется автором как «асоциальный и враждебно настроенный»: «Да ничо»; «Блин, да я не в курсе, что происходит»; «Дамочка» [2].

Заключение. В ходе исследования были проанализированы личностные качества основных субличностей Билли Миллигана. В целом, психические особенности, а именно диссоциативное расстройство личности главного героя передано автором следующими средствами языка: грамматические и фонетические «неправильности» речи, смысловая несогласованность, использование упрощенных конструкций и т.д. Они помогают читателю ощутить, насколько разными могут быть личности, живущие в одном человеке, а также лучше ориентироваться, кто есть кто, во время прочтения романа.

Список цитируемых источников

1. Pietkiewicz, I. J. Revisiting False-Positive and Imitated Dissociative Identity Disorder / I. J. Pietkiewicz, A. Bańbura-Nowak, S. Boon // *Frontiers in Psychology*. — 2021. — № 12. — Р. 1—13.
2. Киз, Д. Таинственная история Билли Миллигана / Д. Киз ; перевод с английского Ю. Федоровой. — Москва : Эксмо, 2022. — 512 с.
3. Русова, Н. Ю. От аллегории до ямба : терминологический словарь-тезаурус по литературоведению / Н. Ю. Русова. — М. : Флинта, 2012. — 304 с.
4. Чурилина, Л. Н. «Языковая личность» в художественном тексте [Электронный ресурс] : моногр. / Л. Н. Чурилина. — Режим доступа : <http://e.lanbook.com/book/91626>. — Дата доступа : 04.03.2023.
5. Keyes, D. The Minds of Billy Milligan / D. Keyes. — New York : A Bantam Book, 1981. — 429 p.

УДК 81'255.220

Е. А. Люшкевич, О. В. Леон

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

К ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЫРАЖЕНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ЗНАЧИМЫХ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТАХ ХИП-ХОП КУЛЬТУРЫ

Введение. Аксиологическая модальность в текстах рэперов имеет огромное значение, поскольку она отражает систему ценностей, которые пропагандируются в данном жанре музыки. Рэперы часто используют свои тексты для выражения своих взглядов на социальные, политические и культурные вопросы, а также для передачи определенных ценностей своей аудитории. Понимание аксиологической модальности в текстах рэперов позволяет лучше понять их мировоззрение, а также оценить, насколько они соответствуют общепринятым нормам и ценностям. Кроме того, это помогает анализировать влияние рэп-культуры на молодежь

и общество в целом. Таким образом, обращение внимания на аксиологическую модальность в текстах рэп-роков является важным шагом в изучении этого жанра музыки и его влияния на современную культуру.

Цель данного исследования состоит в выявлении средств выражения аксиологической модальности в текстах рэп-исполнителей, отражающих ценностные ориентации и мировоззрение исполнителей и слушателей данного жанра музыки.

Актуальность исследования аксиологической модальности заключается в том, что ценности и мировоззрение являются важными компонентами культуры и влияют на поведение и мышление людей [1]. Изучение выражения этих компонентов в текстах рэп-исполнителей позволяет понять, какие ценности и идеалы пропагандируются в данном жанре музыки, а также как это влияет на формирование мировоззрения слушателей.

Материалы и методы исследования. Материалом научного исследования является выборка популярных американских песенных текстов, написанных во второй половине XX века. При проведении исследования были использованы метод случайной выборки и метод контекстного анализа.

Основная часть. Модальность — это способность языка выражать отношение говорящего к действию или состоянию, которое он описывает. Согласно Ш. Балли, модальность — это категория языка, которая позволяет выражать отношение говорящего к реальности, выражать его оценку, суждение, желание, возможность и т. д. Модальность может быть выражена различными способами: глагольными формами, наречиями, местоимениями и другими грамматическими конструкциями. Она играет важную роль в коммуникации и помогает говорящему передать свою точку зрения на происходящее или желаемое [2].

Аксиологическая модальность (от греч. *axios* — ценный) — характеристика суждения с точки зрения определенной системы ценностей. Она относится к оценочным характеристикам ценностей. Она определяет, насколько ценности являются необходимыми и желательными для человека. Аксиологическая модальность может быть положительной (когда ценность воспринимается как важная и желательная) или отрицательной (когда ценность воспринимается как нежелательная и ненужная) [3].

В данном исследовании предпринимается попытка выявить, какие средства выражения аксиологической модальности используются известными рэп-исполнителями XX века и какие ценности могут отражать выявленные аксиологические высказывания. Мы обратились к композициям таких американских рэп-исполнителей, как 2Pac, 50 Cent и Eminem.

Примеры средств выражения аксиологической модальности, используемых исполнителем 2Pac в своих текстах, включают прилагательные, выражающие ценность, глаголы, выражающие любовь и ненависть, риторические вопросы, синтаксический параллелизм, лексические повторы и противопоставления, а также некоторые устойчивые выражения:

1. *I see no changes, wake up in the morning and I ask myself, is life **worth** living or should I blast myself?* (“Changes”).
2. *You are **appreciated**, don't you know we love you sweet lady?* (“Dear Mama”).
3. *And since **we all came from a woman, got our name from a woman and our game from a woman**, I wonder why we **take from our women**, why we **rape our women**, do we **hate our women**?* (“Keep Ya Head Up”).
4. *Brenda's got a baby, but Brenda's **barely got a brain**, a damn shame, the girl can hardly spell her name* (“Brenda's Got a Baby”).

Эти примеры показывают, как 2Pac выражает свои убеждения о непереносимости монотонного существования для психики человека, о социальном неравенстве, важности семьи и роли матери в ней, а также о трудностях, с которыми сталкиваются маргинализированные люди.

50 Cent, наиболее современный из представленных исполнителей, использует иносказательные, ироничные формы выражения аксиологической модальности, подвергая сомнению то, что большинством воспринимается как ценность или антиценность, в некоторых контекстах иронизируя над собой, своими чувствами, социальным и финансовым положением, а также прагматичностью и меркантильностью общества в целом. В используемых им выражениях аксиологической модальности преобладают глаголы и существительные, связанные с умственной и чувственной сферами, сравнения, перифразы, а также имена существительные и причастия, обозначающие статус.

1. *I'm feelin' **focused** man, my **money on my mind*** (“In da Club”).
2. *I **love** you **like a fat kid loves cake*** (“21 Questions”).
3. *If **money is evil**, look at all the evil I done earned* (“My Life”).
4. *I'm the **underground king** and I ain't been **crowned*** (“Many Men”).

Приведенные примеры показывают, как 50 Cent в своих текстах выражает свои ценности и убеждения о любви, деньгах и суровых реалиях жизни.

Наконец, Eminem, как правило, использует выражения аксиологической модальности в контекстах, в которых речь идет о его собственной творческой деятельности, успехе, социальном положении, отношениях с поклонниками и ненавистниками. В составе данных выражений были выявлены имена существительные, обозначающие социальные роли и статусы, сравнения, синтаксический параллелизм и противопоставления с прямыми отрицаниями и интенсификаторами:

1. *Caught up between bein a **father and a primadonna*** (“Lose Yourself”).
2. *I feel like the **king of my world**, haters can make **like bees with no stingers and drop dead*** (“Not Afraid”).
3. *Why are you so mad? Try to understand, that **I do want you as a fan I just don't want you to do some crazy sh*t*** (“Stan”).

В приведенных примерах можно заметить, как Eminem выражает в своих текстах собственные ценностные убеждения об успехе, балансе между творческой карьерой и семьей, отношении к негативным мнениям ненавистников и психическом здоровье.

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что американские рэперы используют аксиологическую модальность в своих текстах, чтобы выразить свои ценности, убеждения и мировоззрение. Они используют язык, который отражает их личный опыт и взгляды на жизнь, и пытаются поделиться этими идеями со своими слушателями. Это также может помочь им установить эмоциональную связь с аудиторией и вызвать сильные чувства у слушателей. Частота использования аксиологической модальности в текстах американских рэперов может варьироваться в зависимости от конкретного исполнителя и его стиля, а также поколения рэперов, к которому он принадлежит, и общей тематики его композиций. Однако, обычно выражения аксиологической модальности являются одним из ключевых (и довольно часто встречающихся) элементов рэп-текстов.

Список цитируемых источников

1. Жумалиева, Г. Э. Лингвистическая категория модальности как основа «жизненности» дискурса / Г. Э. Жумалиева, Б. Э. Ибраева // Вестн. Кыргызстана. — 2020. — № 2. — С. 33—38 (DOI 10.33514/1694-7711-2020-2-33-38).
2. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. — М.: Иностранная литература, 1955. — 416 с.
3. Ивин, А. А. Словарь по логике / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. — М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 384 с.

УДК 378.14

Е. А. Моторова, А. Н. Воробей

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

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ТЕКСТАХ АРГУМЕНТАТИВНОГО ЭССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. Первостепенной целью любого автора является выражение своей идеи в создаваемом им творении. Писатель всегда стремится передать окружающим результаты своих размышлений и опыта. Однако литературное искусство заключается не только в последовательном изложении и обосновании умозаключений автора, но и в том, чтобы с помощью его «особых» языковых средств подвести читателя к необходимым выводам, которые он должен сделать самостоятельно. Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью языковых способов выражения авторской позиции в текстах аргументативного эссе на материале английского языка.

Лучшее владение английским языком и умение писать эффективные аргументативные эссе могут улучшить конкурентоспособность и карьерный рост в различных областях, где требуется навык письменного общения на английском языке, таких как международный бизнес, научное исследование, образование, медиа и др.

Основная часть. Определение авторской позиции в письменной речи играет важную роль в передаче информации и выражении мысли. «Авторская позиция представляет собой точку зрения автора на определённую тему, которая формируется на основе его знаний, опыта, мировоззрения и убеждений» [1, с. 199]. Она является неотъемлемой частью письменной речи, поскольку именно она позволяет автору донести свои мысли и идеи до читателя и убедительно аргументировать свою позицию. Письменная речь — это своего рода «калгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности» [1, с. 199].

Одним из ключевых элементов формирования авторской позиции является глубокий анализ темы, на которую направлена письменная работа. Должно быть четкое понимание проблемы и основных аспектов, связанных с данной темой, а также обладать достаточными знаниями в соответствующей области. Недостаток знаний может привести к неправильной формулировке позиции, что в свою очередь может уменьшить убедительность и качество работы в целом. Автор должен использовать языковые средства, которые позволят ему наиболее точно и эффективно выразить свою точку зрения. При этом необходимо учитывать аудиторию, для которой написана работа, и адаптировать стиль и язык под ее потребности. Стратегическое использование языковых средств, таких как метафоры, аналогии и риторические вопросы, может помочь автору более точно выразить свою авторскую позицию и убедительно обосновать свои аргументы.

Эссе — жанр прозаического сочинения, который характеризуется небольшим объемом и свободной композицией. В нем автор выражает свои индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или предмету, не претендуя на исчерпывающую или определяющую трактовку темы. Оно бывает разной длины и имеет разные функции: информирование, убеждение, развлечение, самовыражение автора или их комбинация. Эссе отличается самобытным мышлением, чувством стиля и эффективной организацией, а также образностью, подвижностью ассоциаций, афористичностью, установкой на откровенность и разговорную интонацию.

Аргумент — это «суждение, посредством которого обосновывается истинность какого-либо иного суждения — тезиса» [2, с. 301]. Эссе включает в себя формулировку тезиса, его развитие и авторскую интерпретацию данной проблемы. В результате: основная цель аргументации заключается в убеждении слушателя в правильности своей точки зрения и способности отстоять её.

Написание аргументированного эссе на английском языке предполагает создание сочинения-рассуждения. В процессе работы необходимо обращать внимание на языковую компетенцию, которая определяется как «... освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках» [3, с. 336]. Также важно соблюдать учебно-познавательную компетенцию. С её помощью автор будет заинтересован в разрешении поставленного проблемного тезиса и, следовательно, заинтересован в поиске соответствующей информации в различных источниках, включая Интернет.

Цель аргументированного эссе заключается в развитии умений и навыков ясного и обоснованного изложения авторской позиции, используя логические связи и достоверные факты, и источники. Написание аргументированного эссе требует развития языковых, познавательных и коммуникативных умений. Существует несколько видов аргументативного эссе: “Expressing opinions”, “Advantages/Disadvantages” or “For/Against Essays”, “Providing Solutions” и “Discursive essays” [4]. Они имеют как сходства, так и различия по своей структуре написания. Но при этом, все виды аргументативного эссе направлены на развитие навыков анализа, аргументации и критического мышления.

Нами был проведен анализ 2 примеров на каждый вид аргументативного эссе (всего — 8). Данные примеры предоставлены из специального сборника, который включает эссе на английском языке для подготовки к ЕГЭ, IELTS и другим экзаменам [4]. Особое внимание было уделено лексическим средствам, а именно словам-связкам и устойчивым выражениям, с помощью которых автор выражает свою позицию в том или ином виде аргументативного эссе.

Таким образом мы видим, что каждое проанализированное эссе имеет 4 параграфа и от 185 до 360 слов. На каждом этапе подбираются связующие конструкции в соответствии с видом аргументативного эссе. Проанализировав слова-связки и устойчивые выражения каждого вида, мы можем выделить наиболее используемые и универсальные конструкции. Наиболее употребляемые связующие конструкции представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Универсальные связующие конструкции

Универсальные устойчивые выражения и слова-связки	Количество повторов
Also... In addition...	10
Because...	8
However...	6
On the one hand... On the other hand...	6
In the first place... The first point to make is that... Firstly...	5
What is more,... Moreover...	5
To sum up...	5

Каждая из данных конструкций упоминалась в каждом виде аргументативного эссе, а именно в примерах, которые нами рассматривались. Следовательно, полученные результаты мы можем использовать для написания любого вида аргументативного эссе.

Заключение. В целом, написание аргументированного эссе является важным навыком, который может помочь в развитии личности, улучшении навыков коммуникации и успешной работе в будущем. Чтобы написать качественное эссе, необходимо уметь анализировать тему, выделять главную мысль, составлять аргументы и использовать специальные связующие конструкции, а также уметь выражать свою точку зрения в ясной и убедительной форме. Результаты данного анализа могут быть применены для упрощения написания любого вида аргументативного эссе, используя более универсальные лексические средства.

Список цитируемых источников

1. Уолш, И. А. Письменная практика / И. А. Уолш. — СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2006. — 199 с.
2. Пахотина, С. В. Практические рекомендации по обучению написания аргументированного эссе на английском языке / С. В. Пахотина, И. К. Цаликова. — Ишимск : Ишимский гос. пед. ин-т, 2013. — С. 292—301.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2005. — С. 336—340.
4. Письменное задание 01 по ЕГЭ. Английский язык. Клековина [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://your-teachers.ru/essays/some-people-think-that-we-should-explore-space-and-visit-other-planets-other-people-say>. — Дата доступа: 07.05.2023.

ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОТАГОНИСТА ВИДЕОИГРЫ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение. Видеоигра — компьютерная игра, воспроизводимая на телеэкране с помощью игровой приставки [1]. Действующим лицом любой видеоигры, также как и любого фильма и книги является протагонист. Протагонист — лицо, играющее ведущую роль в каких-либо событиях. На современном этапе компьютерные игры являются значительным элементом современной культуры. Исходя из этого, перед разработчиками и сценаристами предстаёт задача нахождения новых способов репрезентации главных персонажей своих произведений, соответствующих запросам современной аудитории. Данная научная работа содержит анализ основных методов репрезентации главных персонажей современных компьютерных игр.

Цель данного исследования состоит в выявлении способов репрезентации протагониста в современных англоязычных компьютерных играх.

Материалы и методы исследования. Для проведения исследования было отобрано 5 видеоигр, доступных на различных платформах: *Persona 4 Golden* [2], *Doom (2016)* [3], *Doom: Eternal* [4], *Devil May Cry 5* [5] и *Metal Gear Rising: Revengeance* [6]. В качестве основных методов исследования использовались: метод сплошной выборки, метод структурного анализа в разрезе метода анализа сюжетной линии, метод стилистического анализа, методы наблюдения и обобщения. Материалом исследования послужили лингвистические и экстралингвистические средства создания образа протагониста видеоигры.

Основная часть. В процессе исследования протагонисты были подразделены на говорящих (для которых прописаны озвучиваемые реплики) и молчаливых (у которых по каким-либо причинам отсутствуют реплики).

«Молчание» некоторых протагонистов может быть объяснено различными причинами. В некоторых случаях это может быть объяснено сюжетом, как, например, в игре *Transistor*, по сюжету которой главная героиня потеряла голос после нападения на неё [7]. В других случаях это объясняется желанием обеспечить большее личное погружение игрока в мир игры, как, например, в *Half-Life 2* [8].

В ходе исследования было выявлено, что для репрезентации говорящих протагонистов используются как реплики самих протагонистов, так и реплики других персонажей. Рассмотрим способы репрезентации говорящего протагониста на примере главного героя игры *Persona 4: Golden* — Ю Наруками. Примерами репрезентации данного персонажа являются мысли самого персонажа, поданные игроку во втором лице:

“I can’t stay here”

“Wait a second here...”

“With a TV this big, you really might be able to go inside”

“It seems very spacious in here...”

Важным фактором описания данного протагониста также является его реакция на некоторые обыденные вещи, происходящие в мире игры. Например, его реакции на мелодию в одном из внутриигровых магазинов, доступных почти в каждой игре серии. Здесь для сравнения стоит привести в пример протагониста предыдущей игры серии, который описывает данный звук как «раздражающая мелодия», в то время как Ю описывает её как «весёлая мелодия».

В качестве примера молчаливого протагониста был выбран протагонист дилогии игр *Doom*. Для репрезентации данного персонажа разработчиками и сценаристами было выбрано использование *environmental storytelling’a* — организации тщательно отобранных объектов, доступных в игровом мире, таким образом, чтобы они «рассказывали» (точнее, «показывали») историю игроку, который их видит.

Данный способ репрезентации персонажа применяется в локации, которая считается домом протагониста. Данная локация показывает интересы главного героя, которые разнятся от игры на гитаре до коллекционирования различных фигурок.

Другим способом репрезентации данного персонажа являются как реплики других персонажей, которые встречаются на пути протагониста, так и легенды, которые рассказывают о протагонисте в мире игры:

“In the first age, in the first battle, when the shadows first lengthened, one stood. Burned by the embers of Armageddon, his soul blistered by the fires of Hell and tainted beyond ascension, he chose the path of perpetual torment. In his ravenous hatred he found no peace; and with boiling blood he scoured the Umbral Plains seeking vengeance against the dark lords who had wronged him. He wore the crown of the Night Sentinels, and those that tasted the bite of his sword named him... the Doom Slayer.”

Помимо этого, в процессе исследования было установлено, что для репрезентации некоторых персонажей в изучаемом материале используются различные музыкальные композиции. Во всех изученных случаях тексты песен использовались для подачи истории персонажей. Примером может послужить фрагмент из песни *Bury the Light* из игры *Devil May Cry 5*:

*“Through vacant halls I won’t surrender
The truth revealed in eyes of ember
We fight through fire and ice forever
Two souls once lost, and now they remember”*

Другой композицией, играющей роль средства подачи предыстории персонажа, является песня *The Only Thing I Know for Real* из игры *Metal Gear Rising: Revengeance*. Содержание текста данной композиции является единственным способом узнать историю персонажа до событий игры:

*“Losing my identity
Wondering, have I gone insane?
To find the truth in front of me
I must climb this mountain range
Looking downward from this deadly height
And never realizing why I fight”*

Заключение. Результаты проведённого исследования показывают, что компьютерные игры предоставляют широкие возможности подачи сюжета, из чего следуют широкие возможности описания роли персонажей, в первую очередь, главных героев. При этом как в выборе средств репрезентации протагониста, так и в самих представленных характеристиках его образа прослеживается соответствие тенденциям, свойственным англоязычной культуре доковидного периода. Так, наиболее привлекательным для англоязычной целевой аудитории видеоигр является герой-индивидуалист, прошедший через суровые испытания, постоянно сомневающийся в ценностных ориентирах, предлагаемых ему миром, проверяющий на прочность и правильность свои собственные жизненные принципы и ищущий правды на протяжении всего сюжета. При этом протагонист чаще оптимистичен, не теряет присутствия духа и настроен решительно.

Частое использование квазипреcedентных (созданных специально для игры как часть «культурного наследия» её фикционального мира) текстов, таких как легенды и песни, отражает, с одной стороны, интертекстуальность постмодернистской культуры (связь между различными текстами и различными уровнями комментирования текста), с другой стороны — моду на «новую архаику» и «новый мифологизм», на которых зиждется не только англоязычная игровая индустрия, но практически вся доковидная массовая культура, от музыки до синемаатографа.

Полученные результаты можно использовать для расширения знаний о современной иноязычной культуре, а также в процессе преподавания различных дисциплин и написания научных работ в заданном направлении.

Список цитируемых источников

1. Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.efremova.info/>. — Дата доступа: 20.02.2022.
2. Persona 4 Golden [Electronic resource]. — Mode of access: https://store.steampowered.com/app/1113000/Persona_4_Golden/. — Date of access: 21.02.2022.
3. Doom [Electronic resource]. — Mode of access: <https://store.steampowered.com/app/379720/DOOM/>. — Date of access: 15.03.2022.
4. Doom: Eternal [Electronic resource]. — Mode of access: https://store.steampowered.com/app/782330/DOOM_Eternal/. — Date of access: 15.03.2022.
5. Devil May Cry 5 [Electronic resource]. — Mode of access: https://store.steampowered.com/app/601150/Devil_May_Cry_5/. — Date of access: 21.02.2022.
6. Metal Gear Rising: Revengeance [Electronic resource]. — Mode of access: https://store.steampowered.com/app/235460/METAL_GEAR_RISING_REVENGEANCE/. — Date of access: 21.02.2022.
7. Transistor [Electronic resource]. — Mode of access: <https://store.steampowered.com/app/237930/Transistor/>. — Date of access: 01.03.2022.
8. Steam Community [Electronic resource]. — Mode of access: <https://steamcommunity.com/sharedfiles/filedetails/?l=english&id=314279859/>. — Date of access: 25.03.2022.

УДК 81'42

В. В. Омелюсик, О. В. Леон

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

ТАКСОНОМИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ В БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ПОПУЛЯРНЫХ ПЕСНЯХ 90-Х ГГ. XX ВЕКА — 20-Х ГГ. XXI ВЕКА

Введение. Англоязычный песенный дискурс — это корпус текстов песенной лирики английских и американских авторов, огромное разнообразие которых обусловлено прагматическими, социокультурными и психологическими особенностями как авторов, так и ситуации предъявления песенного текста адресату [1]. Характерной особенностью текстов песенного дискурса является высокая частотность повторов и параллельных конструкций, облегчающих устное восприятие [2]. Исследователи также отмечают большое количество

императивных и вопросительных предложений в текстах песен, что указывает на диалогизм текстов песенного дискурса [2].

Актуальность исследования количественно-качественных изменений в таксономии средств выражения различных видов модальности, которые можно проследить в англоязычных песенных текстах последних четырех десятилетий, продиктована, во-первых, неослабевающим вниманием лингвистов к модальности как прагматической категории текста и дискурса [3; 4] и постоянных дискуссий вокруг нее, продиктованных поворотом фокуса внимания современных лингвистических исследований от изучения объективных языковых явлений к субъективному человеческому фактору — фактору носителя языка. Во-вторых, многие современные лингвисты обращаются к песенному дискурсу как ценному ресурсу, наиболее целесообразному и актуальному при исследовании различных аспектов языка и культуры [5].

Цель данного исследования состоит в выявлении тенденций в использовании системы средств выражения модальности долженствования в современном британском и американском песенном дискурсе периода с 90-х годов XX века по начало 20-х годов XXI века.

Материалы и методы исследования. Материалами научного исследования являются выборки популярных британских и американских песенных текстов, написанных в последние четыре десятилетия. Методами исследования послужили метод сплошной выборки и метод компонентного и контекстного анализа. Выборка материала исследования в объеме 883 лексико-грамматических единиц для анализа была извлечена из 400 контекстов, содержащихся в текстах песен различных популярных британских и американских исполнителей, размещенных на таких интернет-сайтах, как Genius, AZ-lyrics, Lytsense.

Основная часть. В западноевропейской лингвистике наибольшее распространение получила концепция модальности Ш. Балли, согласно которой любое высказывание включает диктум (основное содержание) и модус — модальную часть, выражающую эмоциональное, интеллектуальное или волевое суждение по отношению к диктуму. Ш. Балли трактует модальность как синтаксическую категорию, для выражения которой наиболее важен модальный глагол [6].

В данной работе модальность долженствования рассматривается по двум основным причинам. Во-первых, данный вид модальности является одним из наиболее распространенных типов модальных отношений, поскольку люди довольно часто выражают необходимость и долженствование. Во-вторых, современный английский язык имеет различные способы для их выражения. С точки зрения лингвистики, «дебитивная» (от лат. *debitum* — обязанность, долженствование) модальность представляет собой обусловленность той или иной ситуации различными факторами, объективными или субъективными, требующими обязательной трансформации потенциального в актуальное» [7, с. 142].

Путём первичного компонентного анализа структуры отобранных песенных текстов было выявлено две основные группы способов выражения модальности долженствования.

В первой группе эксплицированными семантики долженствования являются такие модальные глаголы, как *must, have to, ought to, should*. Они выражают следующие оттенки долженствования:

Shakespears Sister — “Stay”

“*You must only think of me*” — долженствование с оттенком возможности и пожелания;

Elthon John — “Sacrifice”

“*You gotta wade into the water*

You gotta learn to live again” — долженствование с оттенком желательности;

Ed Sheeran — “Perfect”

“*I had to tell them, darling*” — долженствование с оттенком императивности и необходимости.

Хотелось бы отметить, что в данной группе преобладает способ выражения дебитивной модальности при помощи модального глагола *have to*, когда речь идет о британских песнях. В случае с текстами американских песен преобладает выражение дебитивной модальности при помощи модального глагола *must*. В целом наблюдается тенденция к сокращению использования модальных глаголов для выражения модальности долженствования в британских и американских песнях: в 90-х годах XX века количество данных единиц составляло 20 на 50 контекстов, а в 2020-х — 14 и 16 соответственно.

Вторая группа связана с альтернативными грамматическими средствами. Кроме модальных глаголов, в языке существуют другие глаголы с модальным компонентом в значении. Подобные глаголы называются модализованными [8]. Как указывает выдающийся лингвист В. И. Карасик, глаголы долженствования выражают субъект воздействия как внешние принуждающие обстоятельства. На первом плане в семантике глаголов долженствования находится воздействуемый субъект. В составе глаголов долженствования выделяется пять микрорядов словозначений: глаголы обязательства, морального пожелания, требования, логической необходимости и порицаемого поведения [9]:

England New Order — “World in Motion” — “*Beat the man, take him on*”, “*Express yourself*”

Adamski — “Killer” — “*Shoot that love*”

Adele — “All I Ask” — “*Hold me like I’m more than just a friend*”

В данной группе преобладает способ выражения дебитивной модальности при помощи глаголов требования и морального пожелания как в британских, так и в американских текстах песен. Наблюдается тенденция к росту использования альтернативных грамматических средств для выражения модальности долженствования: в 90-х годах XX века в британских песнях количество данных единиц составляло 87 на 50 кон-

текстов, а в 2020-х — 105. Схожая тенденция присутствует в текстах американских исполнителей: в 90-х годах XX века количество данных единиц составляло 87 на 50 контекстов, а в 2020-х — 109.

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в песенном дискурсе активно используется модальность долженствования, выраженная с помощью модальных глаголов и альтернативных грамматических средств (повелительное наклонение). Согласно статистике в пределах выборки, в 81 % и 87 % случаев дебитивная модальность в текстах популярных британских и американских песен 90-х гг. XX века выражается с помощью повелительного наклонения. Этот показатель имеет изменения в последующих трех десятилетиях: 79 % и 92 %, 83 % и 88 %, 88 % и 109 % соответственно. Что касается выражения модальности долженствования с помощью модальных глаголов, начиная с 90-х гг. статистика была следующей: 19 % и 17 %, 21 % и 13 %, 17 % и 11 %. Исходя из полученной статистики, дебитивная модальность выраженная с помощью модальных глаголов в американских текстах песен используется реже, чем в британских. Причиной могут являться различия в менталитете двух народов, влияющие на язык. По преобладанию использования повелительного наклонения для выражения модальности долженствования можно судить о том, что именно такой способ помогает авторам песен более точно выразить свои субъективные ощущения к предмету речи.

Список цитируемых источников

1. Плотницкий, Ю. Е. Эволюция англоязычного песенного дискурса в XX—XXI веках / Ю. Е. Плотницкий // Вестн. Самар. ун-та. Сер. История, педагогика, филология. — 2021. — Т. 27. — № 4. — С. 131—138.
2. Пашкова, Е. А. Песенный дискурс в общем контексте культуры / Е. А. Пашкова // Молодой ученый. — 2018. — № 27 (213). — С. 184—186.
3. Быковская, Ю. Р. Особенности прагматики и изучения модальных слов в зависимости от типа дискурса (на примере лексемы «конечно») / Ю. Р. Быковская, Л. Ван // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2019. — Т. 8. — № 28. — С. 69—76.
4. Жумалиева, Г. Э. Лингвистическая категория модальности как основа «жизненности» дискурса / Г. Э. Жумалиева, Б. Э. Ибраева // Вестн. Кыргызстана. — 2020. — № 2. — С. 33—38.
5. Янченко, Я. М. Лингвистический аспект исследований песенного дискурса: актуальность и многоаспектность [Электронный ресурс] / Я. М. Янченко // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2019. — № 4. — Режим доступа: <https://sfk-mn.ru/PDF/29FLSK419.pdf>. — Дата доступа: 05.05.2022.
6. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. — М.: Иностранная литература, 1955. — 416 с.
7. Цейтлин, С. Н. Необходимость / С. Н. Цейтлин // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. — Л.: Наука, 1990. — С. 142—156.
8. Клычков, Г. С. Слово в синтагматике и парадигматике: основы координационного анализа / Г. С. Клычков, В. И. Карасик, Е. Д. Шварц // Слово в парадигматике и синтагматике (на материале германских языков). — Саранск: Морд. гос. ун-т, 1984. — С. 85—94.
9. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. — М.: «Высшая Школа», 1991. — 495 с.

УДК 81'255

Д. Д. Савко

Учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», Минск, Республика Беларусь

СТРАТЕГИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ВЕДУЩАЯ СТРАТЕГИЯ В ИНАУГУРАЦИОННОЙ РЕЧИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПЕРЕВОДА

Введение. Любое выступление политических лидеров в общем, и первая речь в должности как вид политического дискурса в частности, помимо особой прагматической составляющей и следованию культурным правилам речевого поведения, сопровождается их эмоциональными модальностями. Знание/незнание данных особенностей не может не влиять на эффективность выступления, его восприятие и перевод в дальнейшем. В процессе выступления представители разных языковых сообществ по-разному воспринимают и переводят речевые стратегии и тактики в речи выступающего. Поэтому для успешного понимания и передачи информации, переводчики или же билингвальная аудитория должны владеть определенной речевой и переводческой компетенцией, включающей, к примеру, знание доминирующих стратегий и тактик (если таковые имеются), а также особых языковых средств, используемых в речевых стратегиях и тактиках в языковом коллективе речевого партнера.

Актуальность данного исследования определяется его принадлежностью к современным лингвистическим исследованиям антропоцентрического характера, направленным на изучение коммуникативно-прагматических характеристик речевых стратегий и тактик в политическом дискурсе сорок шестого президента США Джо Байдена, а также вызвана потребностью в качественном переводе ключевых речевых стратегий и тактик в первом выступлении вышеуказанного лидера.

Основная часть. 46-й президент США Джо Байден произнес свою инаугурационную речь 20 января 2021 года в Вашингтоне. Речь Байдена длилась около 21 минуты и содержала 2 534 слова. С помощью контекстуального анализа рассматриваемого материала были выявлены основные *речевые стратегии*, использованные оратором для реализации одной из ключевых в политической коммуникации функций — воздействующей.

Исследование показало, что в инаугурационной речи Джо Байдена ведущей выступает стратегия самопрезентации.

Стратегия самопрезентации (термин можно встретить в классификации О. Н. Паршиной [1]) в комплексе представляющих ее тактик, представлена в речи президента прежде всего **тактикой отождествления** — своеобразной демонстрацией даже незначительной принадлежности к определенной политической, социальной или статусной группе с помощью цитирования известных прецедентных текстов, личностей, исторически важных событий или ссылки на них, афоризмов, метафорических высказываний [1].

Действующий президент Америки отождествляет себя, во-первых, с демократией: *“This is America’s day. This is democracy’s day... Today we celebrate the triumph, not of a candidate, but of a cause, the cause of democracy”* [2]. «Это день Америки. Это день демократии... Сегодня мы празднуем триумф не кандидата, а дела, дела демократии» (перевод выполнен автором статьи). Далее президент Байден отождествляет себя с известными политическими деятелями: 1) эксплицитно с президентом Картером: *“and I know the resilience of our constitution and the strength, the strength of our nation, as does president Carter who I spoke with last night”* [2]. — «...И я знаю прочность нашей конституции и силу нашей страны, как знает их президент Картер, с которым я разговаривал вчера вечером»; 2) имплицитно с известными патриотами прошлого и эксплицитно с президентом Джорджем Вашингтоном, первым принесшим священную присягу: *“I’ve just taken a sacred oath each of those patriots have taken. The oath first sworn by George Washington”* [2]. — «Я только что принес священную присягу, которую приносил каждый из этих патриотов и, которую впервые принес Джордж Вашингтон». В тексте есть и другие примеры реализации тактики отождествления себя, например, с президентом Линкольном: *“And another January on New Year’s Day in 1863, Abraham Lincoln signed the Emancipation Proclamation. When he put pen to paper, the president said and I quote, “If my name ever goes down into history, it will be for this act, and my whole soul is in it. My whole soul was in it today on this January day...”* [2]. — «А в январе 1863 года, в день Нового года, Авраам Линкольн подписал Прокламацию об освобождении рабов. Когда президент взялся за перо, он сказал, цитирую: «Если мое имя когда-нибудь войдет в историю, то это произойдет благодаря этому указу, вся моя душа в нем. Вся моя душа была в нем сегодня ...». В речи имеется отождествление себя с доктором Мартином Лютером Кингом: *“Here we stand looking out on the great mall where Dr. King spoke of his dream. Here we stand where 108 years ago at another inaugural thousands of protesters tried to block brave women marching for the right to vote”* [2]. — «Мы стоим здесь и смотрим на Национальную Аллею, где доктор Кинг говорил о своей мечте. Мы стоим здесь, где 108 лет назад на другой инаугурации тысячи протестующих пытались помешать отважным женщинам участвовать в демонстрации за право голосовать».

Стратегия самопрезентации репрезентируется в речи президента США и с помощью **тактики солидаризации** — разновидности тактики отождествления, передающей стремление выступающего политика создать впечатление совпадающих с аудиторией взглядов, интересов, планов; политик находит контакт с адресатом обращаясь к нему по имени и выражая согласие с его мнением [1]. Следующий пример иллюстрирует использование тактики солидаризации, которая тесно связана с тактикой отождествления и создает впечатление общности взглядов политика с аудиторией: *“We come together as one nation, under God, indivisible...”* [2]. — «Мы собираемся как один народ, под Богом, неделимые». Мы полагаем, что тактика солидаризации (хоть и не столь явно) реализуется в речи Байдена и с помощью ссылки на исторически важные события и жертвы, которые воспринимаются как часть нации: *“Through Civil War, the Great Depression, World War, 9/11, through struggle, sacrifice and setbacks our better angels have always prevailed”* [2]. — «Пройдя через Гражданскую войну, Великую депрессию, Вторую мировую войну, теракты 11 сентября, борясь, принося жертвы и терпя неудачи наши лучшие ангелы всегда побеждали».

Еще одной из тактик стратегии самопрезентации выступает **тактика дистанцирования**, заключающаяся в отделении, проявлении индифферентности к оппоненту и безучастности к объекту высказывания [1]. Политик дистанцируется от ужасной реальности, которая проявляется в виде расизма, натовизма, страха, демонизации и т. д.: *“Our history has been a constant struggle between the American ideal, that we all are created equal, and the harsh ugly reality that racism, nativism, fear, demonization have long torn us apart.... History, faith, and reason show the way, the way of unity. We can see each other, not as adversaries, but as neighbors. We can treat each other with dignity and respect. We can join forces, stop the shouting and lower the temperature, for without unity there is no peace, only bitterness and fury”* [2]. — «Наша история была постоянной борьбой за американский идеал, согласно которому все мы созданы равными, и суровой безобразной реальностью, давно разделившей нас благодаря расизму, натовизму, страху и демонизации. История, вера и разум указывают путь, путь единства. Мы можем видеть друг в друге не врагов, а соседей. Мы можем относиться друг к другу с достоинством и уважением. Мы можем объединить усилия, прекратить крики и снизить градус, ибо без единства нет мира, только горечь и ярость».

Заключение. Итак, судя по данному выступлению политик является грамотным оратором, умеющим удержать внимание аудитории. Макростратегией является стратегия самопрезентации, которая в речи Байдена вариативна в плане примеров тактики отождествления. Хотелось бы отметить, что многие примеры в речи Байдена можно одновременно отнести к нескольким тактикам, что делает нынешнего американского президента, с одной стороны, мастером ораторского искусства и мастером в стратегии вуалирования, но, с другой стороны, упоминание одних и тех же проблем на протяжении всей речи, пусть и с использованием разных

языковых средств, делает речь Байдена довольно долгой. Несмотря на тот факт, что речь произносит сам политик, тексты его выступлений готовятся командой профессионалов, спичрайтеров, имиджмейкеров и других специалистов, поэтому рассматривая прагматическую составляющую дискурса политика, мы видим не его субъективные стратегии и тактики, а политические взгляды всего правительства и его команды. При переводе речевых стратегий и тактик в речи Д. Байдена мы столкнулись с трудностями, особенно там, где одно и то же слово или выражение повторяется, и его следует переводить по-разному (а Байден имеет тенденцию повторять слова дважды, и не всегда для акцентирования важной информации), исходя из контекста; в случаях использования «странной грамматики» и двусмысленных выражений.

Список цитируемых источников

1. Паршина, О. Н. Российская политическая речь: Теория и практика / О. Н. Паршина ; под ред. О. Б. Сиротининой. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Издательство ЛКИ, 2007. — 232 с.
2. Joe Biden inauguration speech on 20/01/2021. [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.politico.com/news/2021/01/20/joe-biden-inauguration-speech-transcript-full-text-460813>. — Date of access: 12.11.2022.

УДК 811.111

К. В. Хвоцинская, А. А. Савко

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

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ДЕПРЕССИИ В БРИТАНСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Введение. На современном этапе всё чаще песенный дискурс понимается как значимый элемент культуры и социальных отношений, изучение которого поможет глубже раскрыть различные аспекты взаимодействия языка и общества, а также механизмы формирования идентичности. Связь между депрессией и музыкой также с каждым годом привлекает внимание исследователей всё больше, так как развивающийся мир предоставляет исполнителям разнообразные темы для самовыражения. Особенно можно выделить период пандемии COVID-19, во время которой разговоры о ментальном здоровье стали подниматься всё чаще, находя свое отражение и в песенном дискурсе.

В процессе исследования был проведен анализ двух музыкальных сборников в жанре рок: британской группы Bring Me the Horizon и американской группы Hollywood Undead. Оба альбома были записаны во время пандемии, оба затрагивают тему депрессии.

Основная часть. Методом сплошной выборки были проанализированы тексты песен музыкальных групп и было выявлено, что депрессия выражается в двух сборниках как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях. В данном исследовании ограничимся лексическими стилистическими средствами, которые достаточно многочисленны. Итак, было выявлено, что депрессия, универсальное негативное чувство, расстройство, характеризующееся подавленным, тревожным, безразличным настроением, выражается такими лексическими стилистическими средствами как:

а) метафора: в британском песенном дискурсе можно выделить примеры, в которых метафоры изображают мысли человека, «запертого» в период пандемии: *“Disconnected from the world again”, “The sky is falling*. Создаётся образ человека, проходящего тяжёлый период своей жизни: *“I’m slipping away from me; I’m tripping on the edge”*. В американском песенном дискурсе можно выделить такие примеры как: *“Try to escape but the clock is running / I can see the end is coming”* — описывающие начало периода изоляции и постепенно разгорающиеся протесты в Америке;

б) эпитеты: в британских песнях описание авторами ежедневных событий. *“Traumatised for breakfast”; “Everything is going dark”; “Disconnected from the world again”* отсылает к симптомам депрессии, переживаемой на её различных стадиях: *“Tasty, itchy”, “Bet it feels pretty real when your skin starts to peel from the bone”*. В текстах американских песен количество эпитетов не настолько разнообразно и направлено на описание окружающего мира, а точнее людей в нём: *“Empty souls”, “Undead, wild and free now”*;

в) гипербола: в британских примерах *“TV say there’s no more human race”, “The emptiness is heavier than you think”*, — раздувается масштаб явлений, привлекая внимание общественности к ситуации с COVID-19 и людям, страдающим различными психическими расстройствами. Подобно британским вариантам, американские примеры подчеркивают сказанное авторами и обращают внимание на конкретные проблемы: *“Nothing left to prove, nothing left to lose”; “It’s an eye for an eye now no one can see”*;

г) сравнения в британском песенном дискурсе используются для создания образа ментального состояния и передачи переживаемых образов: *“I feel itchy, like there’s bugs under my skin”, “My mind feels like an arch enemy”*. Данные образы непосредственно отсылают к человеку и указывают на эмоции и физические ощущения. Американские исполнители при помощи сравнения создают образ города и атмосферу, через

которую они прошли в своей жизни: *“That’s a rack like Uzi’s mumble: Get ‘em in they home town, acting like some hoers now”*;

д) оксюморон: в примерах британских исполнителей *“I’m a believer of nobody”* — оксюморон демонстрирует противоречивость человеческого сознания. Подобные примеры отслеживаются и в американских строках: *“In a lullaby for a lost life”*; *“Another grave for pretty sights”*;

е) каламбур (pun) (литературный приём с использованием в одном контексте разных значений одного слова или разных слов, или словосочетаний, сходных по звучанию) [1]. Британские исполнители часто используют прямые отсылки к пандемии, отсылая к рекомендациям ВОЗ по профилактике COVID-19, иронизируя при этом: *“But you can’t keep washing your hands of this shit anymore”*. Американские музыканты используют этот приём с такой же целью: *“Break you down just to break the silence”*, однако авторы обращают внимание на то, что карантинные рамки были прерваны многочисленными протестами, происходящими в Америке в тот же период;

ж) перифраза: в британском песенном дискурсе примерами *“I can’t stomach anymore”*, *“I can’t keep my grip”*, и в американском песенном дискурсе с помощью следующих примеров *“So tonight I’m gonna throw it away”*, *“I’d rather die than watch the sands slip by the hourglass”*, *“My feet are at the edge of the bridge”*, авторы часто говорят о смерти, и использование перифразы способствует более экспрессивному выражению явления: *“I’m never coming down”*, *“The end has arrived”*. Так, с помощью перифразы раскрываются важные для повествования признаки изображаемых событий, указываются их недостатки. В свою очередь практически в каждом употреблении перифраз в альбоме Bring me the Horizon, можно отметить, что за ними скрывается негативная сторона явления, будь то отношение автора к ситуации в мире либо к личным переживаниям: *“I bit off more than I could chew when I looked closer”*, *“I’m my own anti-christ”*. При использовании перифраз в своих текстах, американская группа чаще апеллирует к слушателю при помощи “you”, акцентируя, что слушатель мог сделать или сделал не так: *“And when you’re gone you’ll leave with nothing”*, *“I could not save you from the price that you paid”*. В своих перифразах музыканты напрямую заставляют слушателя задуматься;

з) метонимия в британском сборнике не была выявлена, в то время как в американском сборнике присутствуют такие примеры: *“J-Dog’s got that LA up”*; *“Ray Lewis type hitter”*; *“This is Hollywood, welcome to The West”*, чаще употребляемые с названиями городов или мест;

и) олицетворение, при помощи которого в британском песенном дискурсе показаны пугающие реалии, в которых оказались люди периода изоляции: *“The end has arrived”*; *“If the suspense doesn’t kill you”*. В примерах американских исполнителей использование олицетворения отражает реалии и создаёт эффект страха или гнетущей обстановки: *“Regret is running heavy”*; *“I know my faith will hold me”*; *“Evil trying to find me”*.

Заключение. В ходе работы были выявлены типичные способы языкового выражения депрессии, используемые в британском и американском песенном дискурсе на лексическом уровне путем сопоставительного анализа двух музыкальных сборников. Выбор лексических средств как британском, так и американском песенном дискурсе, создаёт пессимистическое и угнетающее настроение. Это можно проследить на примерах использования стилистических средств, среди которых наиболее встречаются метафоры, эпитеты и перифразы, используемые в отрицательном и негативном значении, что помогает авторам ярче передать их отношение к тому, что они изображают в своих текстах. В случаях использования метафор и эпитетов можно выделить идентичные примеры использования лексики. Авторы двух музыкальных сборников не боялись апеллировать к слушателю. Различие в использованных средствах можно выделить в том, что в британских вариантах фокус направлен на человека как такового и его состояние, переживаемое в период изоляции, в то время как в американском исполнении изображается общество данного периода и переживаемые события, которые происходили в США.

Список цитируемых источников

1. Санников, В. З. Каламбур как семантический феномен / В. З. Санников // Вопросы языкознания. — 1995. — № 3. — С. 59.

УДК 811.11-112+347.78.034

А. Г. Черкас, О. В. Леон

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

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АСПЕКТОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОСТОЧНОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

Введение. Имагология — общегуманитарная научная дисциплина. Термин произошел от латинского слова «имаго» что в переводе означает «образ», «изображение», «отражение» [1].

Предметом исследования имагологии является изучение устойчивых стереотипных образов «других», «чужих» этносов, стран, культур, инородных для воспринимающего национального сознания [1].

«Чужое» в имагологии это стереотип национального сознания, т. е. устойчивое, обобщенно-образное представление, сформированное в социально-исторической среде [1].

Поскольку имагология — относительно новая и малоизученная дисциплина, ее методы исследования еще не до конца сформированы, но уже можно отметить несколько отдельных отраслей имагологии, акцентирующих свои исследования в определенных сферах. Например, М. Бойцов выделяет такие типы имагологии, как художественная (анализ «чужих» образов в различных видах искусства) и литературоведческая (анализ образов «чужих» литературных и фольклорных персонажей) [2].

В данной научной статье предпринимается попытка рассмотреть мифологическую составляющую анимационных фильмов Хаяо Миядзаки, используя знания из области художественной и литературоведческой имагологии, и выявить в ней аспекты культуры и мифологии европейских стран или их аналоги.

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, недостаточной разработанностью методологии такой научной дисциплины, как имагология, в частности, методов и направлений использования фольклора и культуры как источников материала для данной науки; во-вторых, противоречием между растущей популярностью азиатской мультипликации в Европе и недостаточным вниманием к особенностям интерпретации ее содержания европейским зрителем.

Цель данного исследования заключается в выявлении этноспецифических особенностей адаптации образов европейской культуры к азиатскому национальному сознанию в японской мультипликации.

Материалы и методы исследования. Материалом данного исследования является выборка аудиовизуальных образов из произведений японского мультипликатора-режиссёра Хаяо Миядзаки, которые включают в себя какие-либо элементы европейской культуры, подаваемые в интерпретации носителя азиатского национального сознания. В качестве метода исследования использовался метод лингвокультурного анализа.

Основная часть. Хаяо Миядзаки — один из самых известных и титулованных режиссеров японской анимации, работы которого входят в состав лучших в мире. Вдохновение для некоторых своих работ он черпал из европейской истории и литературы. В 2002 году Х. Миядзаки получил премию «Оскар» за анимационный полнометражный фильм «Унесенные призраками».

При анализе произведений Х. Миядзаки «Унесенные призраками» и «Ходячий замок Хаула» был выявлен ряд взаимопроникновений с европейской культурой в достаточно необычной интерпретации как для представителей японской, так и европейской культуры.

В анимационном фильме «Унесенные призраками» образ одного из антагонистов, злой колдуньи Ю-Бабы, сильно напоминает существо из славянской мифологии — Бабу Ягу. Её японский аналог — Ямауба — старая ведьма, которая живет в горах и держит в страхе жителей окрестных деревень [3]. По легенде Ямауба похищает и поедает людей, что свойственно и европейским сказочным ведьмам (например, ведьма из немецкой сказки «Гензель и Гретель»).

Ночью она превращается в дряхлую старуху или красивую женщину и выходит на охоту, заманивая к себе на ночлег путников, затерявшихся в горах. Она угощает путников горячей и вкусной едой, однако, как только путники засыпают, колдунья быстро принимает свой истинный облик и съедает их [4].

У нее длинные спутавшиеся седые волосы, которые она может превращать в змей и обвивать вокруг своих жертв, очень пронзительный взгляд, наполненный жизнью и энергией, и растянутый от уха до уха рот, напоминающий лягушачий. Одним из преимуществ Ямаубы является то, что она может изменять свой облик, чего не может сделать Баба Яга. Иногда она представляется родственницей своих жертв или красивой незнакомкой [5].

Баба Яга же изначально была невероятной красавицей с длинными, богато украшенными косами, обутой в золотые сапожки, сильной и стремительной [6].

Согласно одной из легенд, боги прокляли ее и превратили в горбатую, уродливую старуху с редкими длинными седыми волосами, крючковатым носом, морщинами, обвисшей грудью и железными зубами. Главной её особенностью является костяная нога. Это объясняется тем, что Баба Яга охраняла границу между мирами живых и мертвых и была проводником душ умерших на тот свет, поэтому одна нога у нее костяная — та, которая стояла в мире мертвых.

В славянской мифологии Бабе Яге приписывают несколько образов: образ учительницы или помощницы (хозяйки леса, которая могла дать совет или обучить выкраденного из деревни сироту, вырастив из него искусного мага, жреца или волхва); образ проводницы (её Избушка на Курьих Ножках является порталом в царство мёртвых, своего рода «таможней», открывающей вход туда и обратно в мир живых); образ знахарки, умеющей варить приворотные и исцеляющие зелья из трав и корешков [6].

Следует отметить, что именно Избушка на Курьих Ножках послужила прообразом диковинного ходячего замка в другом анимационном фильме Х. Миядзаки «Ходячий замок Хаула». Этот замок, как и место обитания Бабы Яги, тоже был своего рода порталом, только не между миром живых и мертвых, а между разными местами. Уникальный циферблат на входной двери позволяет замку (вместе с его жителями) прыгать на много миль почти мгновенно [7].

Сюжет мультфильма «Ходячий замок Хаула» Миядзаки позаимствовал у британской писательницы Дианы Уинн Джонс, привнеся от себя множество новых деталей. Так, книжный замок описывается как

сооружение из больших угольных плит черного цвета, увенчанное башенками, напоминающее классический европейский замок. Хаяо Миядзаки же изобразил его, как что-то напоминающее груду металлического мусора: различные детали, фасады и механизмы. Вся эта конструкция держится на ножках, напоминающих птички.

Ещё одним связующим звеном между азиатской и европейской мифологиями являются мифические существа сикигами, появляющиеся в анимационном фильме «Унесенные призраками».

В Японии сикигами — это дух, призванный японским колдуном-оммёдзи для защиты и служения своему хозяину, с которым у них особая связь (урон, нанесенный сикигами, получает и его хозяин). Чаще всего они описываются, как магические бумажные фигурки, которые могут принимать формы другого объекта [8].

Непрямым аналогом из западноевропейской мифологии является фамильяр — волшебный дух, который призван служить ведьмам, колдунам и другим магам, чаще всего принимающий форму животного, обладающий разумом и имеющий имя. Считалось, что фамильяры служили помощниками по хозяйству, но при необходимости, могли шпионить за врагами хозяина и даже заколдовать кого-нибудь [9].

Заключение. В ходе исследования мифологических образов в произведениях японского мультипликатора Х. Миядзаки были выявлены некоторые аналогии с образами из европейской мифологии. Аналогии подобного рода проявляются в образе персонажа-антагониста (Ю-Бабы), жилища одного из главных героев (ходячего замка) и второстепенных персонажей-помощников (сикигами).

Список цитируемых источников

1. Папилова, Е. В. Имагология как гуманитарная дисциплина / Е. В. Папилова // Вестн. МГТУ им. М. А. Шолохова. Филологические науки. — 2011. — № 4. — С. 31—40.
2. Бойцов, М. А. Что такое потестарная имагология? / М. А. Бойцов // Власть и образ. Очерки потестарной имагологии / под ред. М. А. Бойцова, Ф. Б. Успенского. — СПб., 2010. — С. 5—37.
3. Горные ведьмы и кошки-оборотни: Какими японскими мифами вдохновляется Хаяо Миядзаки [Электронный ресурс] // Кинопоиск, 2003—2023. — Режим доступа: <https://www.kinopoisk.ru/media/article/4002321/>. — Дата доступа: 01.05.2023.
4. Ямауба. Японская родственница Бабы Яги. [Электронный ресурс] // Путешествие. 2023. — Режим доступа: <http://littlejapan.ru/jamauba-japonskaja-rodstvennica-baby-jagi/>. — Дата доступа: 01.05.2023.
5. Ямауба [Электронный ресурс] // Fandom Inc, 2023. — Режим доступа: <https://fantasticbeings.fandom.com/ru/wiki/%D0%AF%D0%BC%D0%B0%D1%83%D0%B1%D0%B0>. — Дата доступа: 01.05.2023.
6. Баба-яга [Электронный ресурс] // Боги и существа из мифологии. 2021. — Режим доступа: <https://mifolog.com/baba-jaga/>. — Дата доступа: 01.05.2023.
7. Howl's Castle [Electronic resource] // Fandom Inc, 2023. — Mode of access: https://ghibli.fandom.com/wiki/Howl%27s_Castle. — Date of access: 01.05.2023.
8. Сикигами [Электронный ресурс] // Touhou Wiki. — Режим доступа: <https://ru.touhouwiki.net/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BA%D0%B8%D0%B3%D0%B0%D0%BC%D0%B8>. — Дата доступа: 01.05.2023.
9. Фамильяр, Familiar [Электронный ресурс] // bestmif.ru, 2020—2023. — Режим доступа: <https://bestmif.ru/bestiary/familiar>. — Дата доступа: 01.05.2023.

УДК 811.112

Н. В. Шевченко

Белорусский национальный технический университет, Минск, Республика Беларусь

КЛАССИФИКАЦИЯ И СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. При выполнении перевода научно-технических текстов у студентов технических специальностей достаточно часто возникают сложности с техническими терминами, которые являются неотъемлемой частью таких текстов. Преодоление ошибок и трудностей в технических переводах требует аналитического подхода к терминологии. Студенты должны уметь выбрать наиболее подходящий термин, знать и оценивать другие возможные варианты перевода термина. Иногда переводчикам приходится участвовать в заполнении пробелов и устранении недостатков существующей терминологии [1, с. 43].

Многие лингвисты полагают, что обращение к специализированным словарям или онлайн-словарям до сих пор остается одним из самых лучших способов определить смысл слова. В частности, если это научно-технические тексты, то значение терминов не всегда может быть определено по первому из многочисленных вариантов перевода слова.

Основная часть. Для качественного перевода технического термина наиболее показателен количественный признак, то есть число различных значений, которое имеет данный термин. Чем меньше количество значений, тем выше качество термина. Учитывая такой признак, Д. С. Лотте предложил следующую классификационную схему:

- 1) однозначные, или действительные термины;
- 2) многозначные термины (термины-омонимы);
- 3) множественные термины (термины-синонимы);

- 4) псевдоинтернациональные термины;
- 5) недифференцированные термины;
- 6) описательные термины [1, с. 43].

Лингвист-переводчик Я. И. Рецкер полагает, что полноценными являются только **однозначные**, т. е. имеющие всего одно значение термины, так как их употребление исключает двусмысленность и недоразумения. Примерами терминов данной категории могут быть следующие слова: *автомобиль*, *кривошип*, *поршень*, *подшипник*.

Многозначные термины (омонимы) — это термины, имеющие два и более значения. Если омоним имеет только два значения, это не так ощутимо при переводе. Одно из значений может быть обиходным, другое значение — техническое (например, термины: *кондуктор* — ‘guard’, ‘jig’; *прибыль* — ‘profit’, ‘riser’).

Сложности при переводе вызывают омонимы, в которых сплетается несколько технических значений. Здесь также может быть несколько вариантов: 1) одно значение — узловое или общетехническое, другое — отраслевое; 2) два значения из разных отраслей; 3) оба значения из одной и той же категории (или оба технические) [1, с. 44].

Трудности возникают у переводчика, когда он сталкивается с омонимом, несколько значений которого относятся к одной и той же отрасли техники или науки. Например, английский термин *corn* может переводиться как *пшеница* (в Англии), *овес* (в Шотландии), *кукуруза* (в США). Встречаются также термины с двумя общетехническими значениями, вроде английского *number* — ‘число’ (в математике) и ‘количество’ [1, с. 44].

Синонимы, или множественные термины представляют собой различные формы выражения одного и того же понятия. В то время как в литературном языке широко используются синонимы, в техническом языке взаимозаменяемы только синонимы-тождества: *вольтаж* и *напряжение*, *ампераж* и *сила тока*. В художественном тексте слово *палка* легко можно заменить подходящим синонимом: *шест*, *прут*, *бревно*, *трость* и т. д. В описании же конструкции машины то, что переводчик мог перевести *палкой* (‘stock’), может быть либо *штоком*, либо *стержнем*, но в каждом таком случае только одним из терминов.

Роль переводчика заключается в том, чтобы из ряда синонимов выбрать единственный (при отсутствии синонимов-тождеств) подходящий по смыслу перевода термин. Таким образом, ученые-лингвисты выделяют два глобальных пути перевода терминов: словарный и контекстуальный, в зависимости от того, соответствует ли значения слова в оригинальном языке «эквиваленту» в языке перевода [2, с. 793].

Следует рассмотреть еще один вид терминов, которые вызывают сложность при переводе технических текстов. Это недифференцированные термины, к которым относятся плохо разграниченные понятия. Например, русский термин *часы* является менее дифференцированным по сравнению с англоязычным словом *watch* (‘наручные или карманные часы’) и *clock* (‘настольные, настенные’, ‘каминные часы’, ‘башенные часы’) [1, с. 46].

Особую трудность для переводчика представляют псевдоинтернациональные термины. Довольно часто переводчики, недостаточно знакомые с международной терминологией в области таких дисциплин, как физика, химия, электричество, пытаются перевести тот или иной термин по аналогии с другими языками. Обманывает переводчика внешняя форма слова, напоминающая иностранный термин, но имеющая совсем другое значение. Например, слово *fabric* (‘ткань’), которое не обозначает «фабрика». Или термин *instruments* нужно переводить как ‘контрольно-измерительные приборы’, а не *инструменты* (англ. *tools*).

Описательные технические термины — это термины, которые описывают какие-то особенности, свойства или характеристики технического объекта или процесса. Данные термины возникают в новых отраслях техники и производства. Иногда описательный термин употребляется наряду с вводимым новым термином, еще малоизвестным. При переводе описательных технических терминов на английский язык можно использовать следующие приемы:

1. Использование соответствующих прилагательных. При переводе описательных технических терминов важно использовать правильные прилагательные, которые точно передают характеристики объекта. Например, *lightweight* (‘легкий’), *durable* (‘прочный’), *waterproof* (‘водонепроницаемый’) и т. д.

2. Использование сравнительных конструкций. Этот прием подразумевает сравнение объекта с чем-то другим с целью лучшего понимания его характеристик. Например, *as strong as steel* (‘такой же прочный, как сталь’), *more flexible than rubber* (‘более гибкий, чем резина’) и т. д.

3. Использование терминов-аналогов, которые имеют схожие характеристики с описываемым объектом. Например, *heat-resistant* (‘термостойкий’), *shock-absorbent* (‘гасящий удар’) и т. д.

4. Использование терминов с уточнением. Этот прием подразумевает добавление уточняющих слов к описательным техническим терминам для лучшего понимания их смысла. Например, *high-pressure* (‘высокого давления’), *low-temperature* (‘низкотемпературный’).

Проблема перевода неологизмов также занимает заметное место в практике переводческой работы. В английском языке примерами неологизмов могут служить слова, появившиеся сравнительно недавно: *televier* ‘телезритель’; *atomicpile* ‘атомный реактор’; *half-life* ‘период полураспада’; *traceratom* ‘меченый атом’ [3, с. 56].

Заключение. Термины для технического текста являются его неотъемлемой частью. Таким образом, перевод технических терминов может вызывать сложности, потому что данные термины имеют точные и узкоспециализированные определения, которые могут быть неясными для переводчика, не знакомого с конкретной технической областью. Важным моментом является уточнение смысла термина. Вначале переводчику

необходимо понять, о каком именно термине идет речь. Далее следует досконально изучить все его нюансы и перевести его в контексте технической задачи. Также технические термины должны соответствовать одному стандартному набору терминов, утвержденному в данной области. Рекомендуется использование наиболее часто употребляемых, проверенных терминов. Если есть устоявшиеся варианты перевода термина, то лучше придерживаться их, чтобы избежать путаницы и неточностей. В случаях, когда применение технического термина неоднозначно, нужно запросить дополнительную информацию или пояснение у специалиста в соответствующей области. Большое значение имеет сотрудничество переводчиков со специалистами и возможность использовать знания и опыт экспертов в отрасли, чтобы правильно перевести научно-технические термины.

Список цитируемых источников

1. *Рецкер, Я. И.* Методика технического перевода / под. ред., с доп. и комм. Д. И. Ермоловича. — М. : Аудитория, 2019. — 128 с.
2. *Панюта, И. К.* Особенности перевода технических терминов [Электронный ресурс] / И. К. Панюта, А. В. Агеева. — Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/262102/1/792-796.pdf>. — Дата доступа: 05.05.2023.
3. *Сорокина, А. И.* Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Технический перевод (иностранный язык)» [Электронный ресурс] / А. И. Сорокина, Н. Н. Перепечко. — Режим доступа: https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/63847/Tekhnicheskij_perevod_inostrannyj_yazyk.pdf?sequence=1&isAllowed=y. — Дата доступа: 05.05.2023.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 371.3

Е. А. Дударенкова

Государственное учреждение образования «Гимназия № 4 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

ТАБЛИЦА САМООЦЕНКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ 10-Х КЛАССОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение. Самопрезентацию характеризуют как намеренное и осознаваемое поведение, направленное на создание определенного впечатления о себе у окружающих [1, с. 38]. Умение самопрезентации поможет учащимся во взрослой жизни решать задачи адаптации, коммуникации, информирования, коррекции, демонстрации, а также сформировать нужное впечатление о себе или исправить возможные искажения в восприятии своего образа. Управление имиджем посредством технологии самопрезентации можно представить как предъявление подготовленной информации с прогнозируемым результатом.

В контексте формирования самопрезентационной компетентности у обучающихся для учителя представляют интерес такие характеристики самопрезентации, как осознанность, целенаправленность и самооценка. Эффективность самопрезентации зависит от осознания целей своих действий: чем выше степень осознанности, тем лучше самопрезентация. Такая осознанность связана с уверенностью в себе и самооценкой.

Основная часть. Для конструирования современного урока учитель включает учащихся в определение темы, целей и задач урока, в планирование и прогнозирование результатов учебной деятельности целого раздела через ознакомление с его содержанием по учебному пособию. Таким образом, у них появляется представление, к какому результату они должны прийти на момент окончания изучения раздела.

Для того чтобы усвоение учебного материала было активным и осознанным, каждый учащийся получает опорную таблицу, в которой фиксирует свой уровень знаний, навыков и умений на начало усвоения темы и анализирует собственные образовательные результаты по уровням «уверен», «достаточно уверен», «не очень уверен». Рассмотрим это на примере таблицы по теме «Молодежь и общество», разработанной по содержанию соответствующего раздела учебного пособия повышенного уровня для учащихся 10 класса [2, с. 122—160].

В соответствии с учебной программой в рамках предметно-тематического содержания «Молодежь и общество» к концу учебного года учащийся 10 класса должен уметь решать следующие коммуникативные задачи: рассказать о молодежных организациях в Республике Беларусь и их деятельности; расспросить о молодежных организациях в стране изучаемого языка и их деятельности; рассказать о личном участии в работе молодежной организации/союза/объединения (базовый и повышенный уровни); высказать мнение о проблемах молодежи в современном обществе; убедить принять участие в акции / волонтерском движении (повышенный уровень) [3]. Речевые, образовательные и познавательные задачи отражены в содержании таблицы (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Self-evaluation

I feel...	Confident 	Quite confident 	Not very confident 
I can tell about youth organisations in the Republic of Belarus and their activities			
I can ask about youth organisations in one of the English-speaking countries and their activities			
I can talk about my personal participation in a youth organisation / union / association			
I can express my opinion on the problems of youth in modern society			
I can persuade anyone in taking part in the activities / volunteer movement			

Окончание табл. 1

I feel...	Confident 	Quite confident 	Not very confident 
I know when to use articles with the names of organisations			
I know how to use Complex Object			
I can read texts about youth for specific information			
I can listen to stories for specific information			
I can write a paragraph and express my opinion about charity			

Учащиеся оценивают свой уровень знаний и умений на начальном этапе изучения раздела и обозначают это любым символом (крестик, плюсик, галочка). По мере прохождения учебного материала учащиеся фиксируют изменения. Для этого учитель отводит время на рефлексивном этапе урока, проводя обсуждение результатов. Такая организация учебной деятельности позволяет оценить учащимся свою работу, увидеть динамику, выявить затруднения и наметить вместе с учителем дальнейшие пути по преодолению затруднений. Это способствует оценке собственных достижений на этапе завершения изучения раздела, помогает провести коррекционную работу, если результат не совпал с прогнозом, устранить пробелы в знаниях. Для учителя — это возможность управления речевой деятельностью учащихся на основе опорной таблицы.

При этом следует отметить, что самооценка является адекватной относительно: если учитель будет целенаправленно формировать учебное действие самооценки, то учащийся научится более объективно оценивать границу своих возможностей, развивая свои рефлексивные способности.

Заключение. Таким образом, формирование способности оценивать себя позволяет осознанно относиться к усвоению учебного материала, улучшать свой результат, чтобы быть более уверенным в своих знаниях и умениях и, соответственно, чувствовать себя более уверенным в их предъявлении.

Развитие умений самопрезентации учащихся поможет реализовать такие задачи обучения, как развитие самообразовательного потенциала учащихся, обеспечение их готовности к самостоятельной работе над языком, в том числе необходимыми техниками учебно-познавательного труда, стратегиями самоанализа, самонаблюдения и самооценки.

Список цитируемых источников

1. Семёнова, Л. Н. Технология самопрезентации : учеб.-метод. комплекс / под ред. К. В. Киуру. — Челябинск : Из-во ЮУрГУ, 2005. — 54 с.
2. Демченко, Н. В. Английский язык : учеб. пособие : в 2 ч. / Н. В. Демченко [и др.]. — Минск : Выш. школа, 2021. — Ч. 1. — 219 с.
3. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для X класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни) / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2022. — 22 с.

УДК 372.881.111.1

Р. Э. Месникович, А. В. Прадун

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

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ «ОБЛАКО СЛОВ» В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Визуализация выступает одним из средств повышения эффективности процесса формирования речевых навыков и умений в рамках иноязычного образования. При этом оптимальным способом визуализации учебного материала является использование интернет-технологий, например, таких как «облако слов», позволяющих наглядно представить функциональные и формальные стороны языковых единиц, а также обеспечить стадии овладения видами иноязычной речевой деятельности необходимыми опорами. Следовательно, *актуальность* настоящего исследования обусловлена необходимостью дальнейшей разработки методических аспектов использования интернет-технологии «облако слов» в обучении учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке.

Итоговая *цель* проводимого исследования состоит в разработке комплекса упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке с использованием интернет-технологии «облако слов», в то время как основной *задачей* начального этапа исследования выступило определение методического потенциала интернет-технологии «облако слов» в обучении учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке. Достижению указанной задачи способствовало применение следующих *методов исследования*: критический анализ научно-методической литературы, анкетирование, анализ количественных результатов анкетирования

Основная часть. Облако слов или тегов (англ. tag cloud, word cloud, wordle) — «это визуальное представление списка категорий или тегов, также называемых метками, ярлыками, ключевыми словами и т. п. Принцип устройства таких облаков очень простой. Поскольку каждое слово является гиперссылкой, то чем чаще оно встречается на сайте, тем больший размер принимает в облаке. Встречаются облака, в которых важность слова подчеркивается цветом. Таким образом, облако слов всегда подвижно и изменяется в размерах и по цвету по мере публикации новых материалов на сайте» [1]. Иначе говоря, облако слов — «это набор, или кластер слов, изображенных в разных размерах. Чем больше и ярче слово, тем чаще оно упоминается в данном тексте и тем оно важнее. Они являются идеальным способом выделения наиболее значимых частей текстовых данных [2]. В то же время, облако слов — «это простой в использовании и недорогой метод визуализации текстовых данных. Одна из проблем интерпретации облаков слов заключается в том, что при отображении подчеркивается частота использования слов, но не обязательно их важность. Облака слов не будут точно отражать содержание текста, если для обозначения одной и той же идеи используются немного разные слова (например, «большой», «огромный», «гигантский»). Также они не отображают контекст, поэтому значение отдельных слов может быть утеряно. Из-за этих недостатков облака слов лучше всего подходят для исследовательского качественного анализа» [3].

Для определения методического потенциала интернет-технологии «облако слов» в обучении учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке организовано анкетирование студентов, преподавателей и учителей с использованием сервиса <https://docs.google.com/forms/>. На настоящий момент в анкетировании принял участие 41 респондент: 29 студентов БарГУ; 5 преподавателей лингвистического факультета БарГУ, 6 учителей ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи, 1 учитель ГУО «Средняя школа № 17 г. Барановичи. При ответе на вопрос «Какими иностранными языками Вы владеете/овладеваете?» большинство респондентов указали английский язык — 39 человек, кроме того были названы немецкий язык — 15, китайский — 7, турецкий — 1, испанский — 1, польский — 1.

Вопрос «Какие сайты для создания «облака слов» Вам знакомы?» предлагал сделать выбор из перечня (*Worldcloud.pro; Tagul.com; Worldclouds.com; Wordscloud.pythonanywhere.com; Wordcloud.online; WordArt; Wordle*) и/или добавить другие известные им сайты. Полученные результаты свидетельствуют о наиболее высокой популярности сайта *WordArt*, занявшего первое место в рейтинге (рисунок 1). При этом один из респондентов дополнительно указал сайт *Mentimeter.com*.

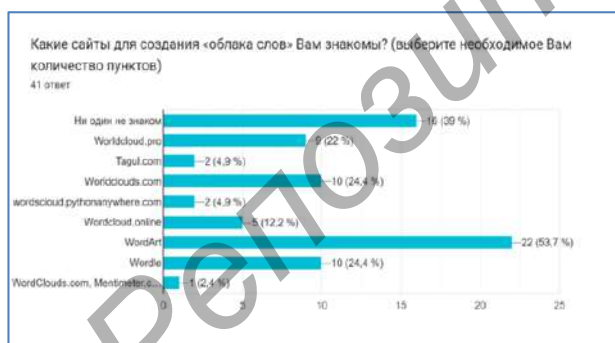


Рисунок 1 — Результаты опроса по определению популярности сайтов для создания «облака слов»

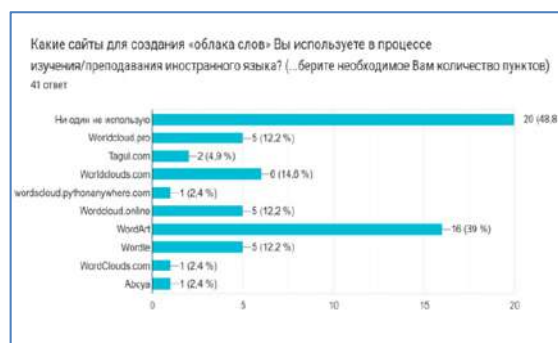


Рисунок 2 — Результаты опроса по определению степени применения сайтов для создания «облака слов»

В рамках вопроса «Какие сайты для создания «облака слов» Вы используете в процессе изучения/преподавания иностранного языка?» на первом месте по применению также оказался сайт *WordArt* (рисунок 2). Следует также обратить внимание на тот факт, что если количество респондентов, которые не знакомы ни с одним из сайтов составило 16 человек, то количество участников анкетирования, которые не используют ни один из сайтов, — 20.

Оценивая частотность применения сайтов для создания «облака слов» в процессе изучения/преподавания иностранного языка ответ «не использую вообще» выбрали 51,2 % опрошенных, ответ «1 раз в несколько месяцев» — 29,3 %, ответ «1 раз в месяц» — 14,6 %, ответ «1—2 раза в неделю» — 4,9 %. Ответы «3—4 раза в неделю», «5—6 раз в неделю» и «каждый день» не были указаны.



Рисунок 3 — Результаты опроса по определению степени реализации образовательных задач посредством интернет-технологии «облако слов»

данные свидетельствуют о возможности реализации большинства задач с использованием указанных сайтов, а также о значительном преобладании в ответах респондентов варианта выбора «ознакомление с функцией/назначением новых лексических единиц» (рисунок 3). В качестве дополнительных задач одним из участников анкетирования было упомянуто проведение лингвистических исследований.

Заключение. Представленные выше результаты анкетирования позволяют сделать вывод о наличии определенного методического потенциала интернет-технологии «облако слов» в обучении учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке, который реализуется не в полной мере (например, некоторые респонденты знакомы, но не используют соответствующие сайты). Как следствие, применение ресурсов и преимуществ визуализации в значительной степени ограничено, что не может положительно отражаться на ходе и итогах процесса иноязычного образования.

В связи с этим представляется целесообразным осуществить разработку комплекса упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке с использованием интернет-технологии «облако слов» на следующем этапе проводимого исследования.

Список цитируемых источников

1. Облако слов // e-asveta.edu.by. — Режим доступа: <https://e-asveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-vizualizatsii-informatsii/78-oblako-slov>. — Дата доступа: 12.04.2023.
2. Word clouds & the value of simple visualizations // BOOSTLABS. — Mode of access: <https://boostlabs.com/what-are-word-clouds-value-simple-visualizations/>. — Date of access: 12.04.2023.
3. Word cloud // Better Evaluation. — Mode of access: <https://www.betterevaluation.org/methods-approaches/methods/word-cloud>. — Date of access: 12.04.2023.

УДК 378.147

Н. С. Мойсеёнок

Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. В настоящее время образовательный процесс представляет собой сложное многоаспектное явление, требующее оперативного реагирования на потребности развития общества. Современные тенденции на рынке труда предполагают, что потенциальный выпускник вуза должен быть не только компетентным и теоретически подготовленным специалистом в своей области деятельности, но и обладать практическими профессиональными навыками, развитие которых ложится на плечи преподавателей вуза. Совершенствование практических навыков представляет собой комплексную задачу, которую необходимо решать как с помощью классических академических образовательных методик, так и с использованием новых технологий, учитывающих актуальные вопросы профессиональной области знаний, а также повышающих интерес обучающихся к преподаваемым дисциплинам.

Далеко не секрет, что в современных условиях процесс обучения классического вуза не всегда находит отклик у студентов. Лекции и семинары в их обычном виде часто представляют собой заучивание теоретического материала, не интересного современному студенту. К сожалению, попытка внедрения новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс чаще всего сводится к использованию

презентации в рамках лекций или семинаров. Конечно, даже такой прогресс, направленный на информационное совершенствование образовательных технологий, следует рассматривать как исключительно положительное явление; однако реалии современного общества требуют использования новых методик, которые позволят преподавателям не только вызвать у студента интерес к читаемому курсу, но и «найти с ним общий язык».

Основная часть. Выбор стратегий обучения иностранному языку должен быть точным для достижения успешного обучения, но также необходимо создать непринужденную атмосферу в классе, в которой все учащиеся будут чувствовать себя комфортно. С другой стороны, как и во всех аспектах человеческой жизни, ИКТ становятся все более незаменимым средством в образовательных учреждениях, где они могут играть несколько ролей. Безусловно, преподаватели иностранных языков должны знать, как связать знания о концепциях и принципах мотивации со своими занятиями и с их преподавательской ролью в процессе преподавания и обучения. Именно поэтому концепция геймификации имеет большое значение в контексте обучения языку, где игры становятся важным вспомогательным средством обучения.

Изучая вопрос геймификации в образовании, нельзя не рассмотреть проблему ее определения как категории. Концепция геймификации была введена в начале 2000-х, но до сих пор нет общепризнанного научного определения этого термина. Наиболее распространенным определением геймификации является использование элементов игрового дизайна в неигровом контексте [1, с. 60]. Некоторые авторы рассматривают геймификацию как «использование только элементов дизайна в неигровых контекстах» [2, с. 314], как «инновационную и перспективную технологию, которую можно применять в различных сферах, в том числе и в образовании. Геймификация является общепризнанной концепцией повышения вовлеченности, и считается многообещающей как для изучения иностранного языка с помощью компьютера, так и для изучения языка с помощью мобильных устройств [1, с. 61].

Все игры в целом имеют схожие характеристики: это добровольные действия с установленными временными рамками и рядом правил, которые вызывают напряжение, служат стимулом и увлекают участников. Повторение данных до их запоминания, безусловно, не самый эффективный способ обучения. По этой причине мотивация представляет собой один из наиболее важных факторов в геймификации, как один из существенных аспектов вовлеченности в игру. Вот почему такие факторы, как эмоции, удивление и экспериментирование являются одними из ингредиентов, необходимых для улучшения знаний [2, с. 315].

По мнению нейробиологов, эмоции — секретный ингредиент успешного преподавания и обучения, фундаментальный элемент как для преподавателей, так и для учащихся, потому что мы можем учиться только тому, что любим [3, с. 31]. Это означает, что процесс обучения зависит от симпатии субъекта к теме. Взаимодействие эмоций и познания неразрывно, и геймификация является формой «замаскированного обучения», важным инструментом для стимулирования любопытства, концентрации внимания и улучшения памяти, тем самым способствуя обучению в классе.

Некоторые ученые выделяют следующие преимущества геймификации как источника мотивации и стимула для практики языка: изменение настроения в классе; увеличение чувства счастья; обеспечение смены деятельности; повышение мотивации и улучшение внимания; повышение активности; стимулирование целенаправленной деятельности; создание дружелюбной атмосферы [1, с. 62].

Однако следует отметить, что при всех достоинствах данной технологии она не лишена и определенных отрицательных моментов. Ряд исследователей указывают на возможные негативные последствия геймификации и предполагают, что ее использование в образовательном процессе может нанести вред. Так, Т. Е. Пахомова указывает на возможность игровой зависимости, то есть учащийся, увлекшись образовательной компьютерной игрой, может перестать воспринимать другие образовательные технологии, что, безусловно, следует рассматривать как исключительно негативное явление. Предпочитая обучение с использованием технологии геймификации, такой учащийся не только не воспринимает знания в иной форме; в такой ситуации традиционные воспитательные приемы и методы могут вызвать у него раздражение и стать своеобразным антимотиватором [3, с. 33].

Еще одной ключевой проблемой геймификации является возможность подорвать продолжительность концентрации внимания учащихся. Учащиеся, которые заинтересованы в победе в играх, скорее всего, узнают меньше, чем учащиеся, которые менее сосредоточены на обучении. Однако геймификация может быть эффективным дополнением к другим стратегиям обучения [2, с. 316].

Недостатком геймификации как образовательной технологии является и то, что на практике она часто заменяет классические академические методы обучения. Некоторые преподаватели, стремясь внедрить рассматриваемую технологию в учебный процесс своего курса, почти полностью игнорируют другие приемы и методы обучения. Следует обратить внимание, что геймификация как образовательный метод никоим образом не заменяет классические академические методы, а призвана дополнять их. Перевод учебного процесса исключительно на игровую деятельность вызывает ряд негативных последствий, среди которых можно отметить хотя бы тот факт, что обучающийся привыкает рассматривать практические задачи как еще одну игровую проверку, не считая их реальными. Происходящая подмена понятий негативно сказывается на дальнейшей профессиональной деятельности [3, с. 33].

Заключение. Геймификация в образовательном процессе является относительно новым перспективным направлением, имеющим ряд преимуществ перед традиционными образовательными технологиями. В рамках образовательного процесса геймификация может быть реализована как технология передачи учебной

информации с целью улучшения ее восприятия учащимися, а также выработки практических навыков. Однако использование такого рода методик должно быть «дозированным» и ни в коем случае не должно заменять собой классические академические образовательные приемы и методы. Только качественное сочетание геймификации и традиционных академических подходов в образовательном процессе позволит получить максимально положительный результат.

Список цитируемых источников

1. Орлова, О. В. Геймификация как способ организации обучения [Электронный ресурс] / О. В. Орлова, В. Н. Титова // Вестн. ТГПУ. — 2015. — № 9 (162). — С. 60—63. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya>. — Дата доступа: 04.05.2023.
2. Варенина, Т. П. Геймификация в образовании [Электронный ресурс] / Т. П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — Т. 6. — Ч. 2. — С. 314—317. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii>. — Дата доступа: 04.05.2023.
3. Пахомова, Т. Е. Геймификация как средство подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач [Электронный ресурс] / Т. Е. Пахомова // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. — 2015. — № 6 (65). — С. 31—39. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-podgotovki-studentov-pedagogicheskogo-kolledzha-k-resheniyu-professionalnyh-zadach>. — Дата доступа: 04.05.2023.

УДК 811.111

Д. И. Некрашевич, Т. С. Пятакова

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

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ АРХИТЕКТУРНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Введение. Данное исследование посвящено проблеме формирования социокультурной компетентности студентов лингвистического профиля и направлено на изучение лингвокультурологического потенциала архитектурного культурного пространства для формирования социокультурной компетентности студентов.

Следует отметить, что на текущий момент социокультурный компонент не является объектом целенаправленного формирования и контроля. Нами была выдвинута гипотеза, что при наличии тем, раскрывающих ценность изучения архитектурного культурного пространства, уровень сформированности социокультурной компетентности студентов лингвистического профиля будет выше.

Основная часть. Традиционно социокультурная компетентность рассматривается и как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека (Ж. Делор, Н. А. Рототаева), и как составляющая ключевой компетенции (В. Хутмакер), как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношений к себе, к обществу, к другим, к деятельности.

Владение социальной компетенцией обеспечивается общечеловеческими ценностями, объединяющими представителей различных культур. При определении социокультурной компетенции мы отталкиваемся от понимания культуры как образа мышления. Иметь данную компетенцию значит быть способным приобщаться к образу мышления иноязычного партнера. Ее роль в межкультурном общении заключается в формировании и реализации аутентичного коммуникативного намерения, а также адекватного понимания иноэтнических культурных явлений. Следовательно, она необходима пользователю иностранного языка для функционирования в межкультурном общении как человека думающего и поступающего, как инофон [1, с. 241].

Выделение компонентов социокультурной компетенции необходимо для решения практических задач обучения иностранным языкам в учреждении образования в рамках профессиональной иноязычной подготовки студентов лингвистического профиля специализации «Преподавание», а именно: развитие коммуникативной культуры студентов, когнитивное развитие студентов и социокультурное развитие личности, ориентированное на восприятие «иного» в его непохожести через познание ценностей новой культуры в диалоге с родной.

Изучение взаимосвязи культурного и архитектурного пространств является предметом исследований различных научных дисциплин, таких как культурология, социология, семиотика, социальная география, лингвокультурология и теория архитектуры. Актуальность этой темы обусловлена ролью культурного и архитектурного пространств в развитии общества и культуры. Анализ структуры культурного пространства и его взаимодействия с другими пространствами позволяет понимать особенности развития как отдельных культур, так и мировой культуры, а также формы включения субъектов и групп в социум и культуру [2, с. 9].

Архитектура — результат воплощения универсальной модели мира, отражаемой в различных постройках. Узкоархитектурные конструкции находятся в соответствии с семиотикой внеархитектурного ряда, включая ритуальную, бытовую, религиозную и мифологическую символику [3, с. 679]. Архитектура всегда

принадлежит культуре, культурному пространству, отражает особенности социальной структуры общества, видов деятельности, социальных отношений и ценностных ориентаций. Согласно К. А. Иванову, «представляя собой широкую область идеологии и искусства, архитектура активно участвует в формировании сознания и вкусов людей. Она повседневно воздействует на каждого человека в его труде, в быту и культурной жизни, протекающей в производственных, жилых и общественных зданиях, в их комплексах, образующих населенные пункты и города» [4, с. 13].

Благодаря архитектуре каждый субъект, социальная группа и общество в процессе коммуникативных актов оказываются включены в нормативно-регулятивные правила социального поведения, соответствующие не только ситуации взаимодействия, но и месту. Организующая и ориентирующая роль оформленного пространства приводит к тому, что каждый коммуникативный акт есть момент самоопределения и самоидентификации, помогающий понять не только «кто я есть», но и «где я есть». Композиционное построение архитектурного сооружения помогает, а иногда и приказывает занимать определенные социальные статусы и играть определенные социальные роли. Отвечая запросам общества, архитектура несет в себе функциональное предназначение, связанное с происходящими внутри типами коммуникативных практик и процессов деятельности. Примером являются здания школ, больниц, тюрем, государственных учреждений, которые, согласно концепции М. Фуко, выполняют функции управления обществом и его дисциплинирования.

Заключение. Формирование всесторонне развитой и гармоничной личности будущего преподавателя иностранного языка, лингвиста ориентированно на приоритет духовно-нравственных ценностей, предполагает формирование комплекса профессиональных компетентностей, в частности, социокультурной компетентности. Было выявлено, что между содержанием образования всех ступеней получения образования и уровнем сформированности духовно-нравственных и интеллектуальных качеств человека существует глубинная и закономерная связь. Будущие специалисты-лингвисты, являясь фасилитаторами межкультурной коммуникации, обязаны владеть знаниями в области культуры тех стран, язык которых они изучают для своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Архитектурное культурное пространство не всегда попадает в сферу профессиональных интересов специалистов-лингвистов в связи со спецификой понимания семиотики архитектуры. Тем не менее лингвокультурологические знания в области зодчества стран изучаемого языка являются необходимым знаниевым компонентом социокультурной компетентности специалистов лингвистического профиля.

Список цитируемых источников

1. Пинюта, И. В. Социокомпетенции пользователя иностранным языком / И. В. Пинюта // Иноязычное образование: лингвистический и методический аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 25—26 апр. 2007 г. — Барановичи, БарГУ, 2007. — С. 241—243.
2. Чапля, Т. В. Архитектура сквозь призму культурного пространства / Т. В. Чапля // Вестник славянских культур. — 2020. — Т. 58. — С. 8—20.
3. Лотман, Ю. М. Семиясфера / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство-СПб, 2001. — 703 с.
4. Вопросы теории архитектуры : материалы совещ. по вопросам теории и истории архитектуры и строит. техники в свете решений XXI съезда КПСС, 15—16 апр. 1959 г. / Ин-т теории и истории архитектуры и строит. техники. — М. : Гос. изд-во лит. по строительству и архитектуре, 1960. — Вып. 5. — 164 с.

УДК 372.881

Л. Н. Полунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Российская Федерация

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИХ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Введение. Процессы интенсивного обновления знания, характерные для современного общества, развитие робототехники и цифровых технологий, замещающих рутинный труд человека в различных сферах, возрастание вероятности конкуренции человека с искусственным интеллектом в ближайшем будущем обуславливают обращение педагогической науки к детальному изучению метакогнитивных аспектов профессиональной деятельности. Метакогниция (англ. metacognition) понимается как знание субъекта о своем знании, способность его анализировать, самостоятельно определять цели обучения, выстраивать его стратегию и управлять им. В данном контексте особый интерес для нас представляет развитие метакогнитивных навыков будущих учителей иностранного языка в силу той роли, которую родной и изучаемый языки играют в формировании языковой личности, а также приобретения студентами опыта проектирования процесса обучения, необходимого для осуществления профессиональной деятельности.

Основная часть. Специфика метакогнитивной рефлексии учителя иностранного языка отражена в понятии металингвистической осведомленности (metalinguistic awareness), представляющей собой «эксплицитное знание о языке, его осознанное восприятие в процессе изучения, использования и преподавания» [1, с. 519]. Таким образом, в парадигме данной метакогнитивности мы можем выделить три ключевых компонента, в каждом из которых присутствуют знаниевая и деятельностная составляющие: язык (лингвистическое знание и стратегии использования языка), изучение языка (интериоризация знаний и стратегии учебной деятельности) и преподавание языка (методическое знание и стратегии обучения языку).

В рамках первого компонента исследователи различают декларативное лингвистическое знание (формальное знание фонологической, лексической, грамматической систем изучаемого языка, владение терминологическим аппаратом лингвистики) и процедурное, т. е. знание о том, как использовать язык в соответствии с существующими социокультурными и коммуникативными нормами [2, с. 40]. Метакогнитивные навыки в данном случае предполагают способность студентов к анализу уже усвоенных лингвистических знаний и того, какие знания им предстоит приобрести, критическую оценку себя как субъекта речевой деятельности, включая такие ее параметры как беглость, корректность, прагматическую релевантность, а также рефлексии межъязыковых и межкультурных различий, влияющих на достижение взаимопонимания в процессе коммуникации на изучаемом языке. Последняя позиция подробно рассматривается в актуальных лингводидактических работах, выполненных в русле билингвального и мультилингвального подходов, и определяется как кросс-лингвистическая (мультилингвистическая) осведомленность, которая формируется в ходе целенаправленного контрастивного анализа языковых явлений и речевых практик, и способствует более эффективному освоению изучаемого языка [3, с. 21]. Среди технологий обучения, способствующих развитию металингвистической осведомленности студентов, следует отметить опережающее обучение, обеспечивающее смещение акцентов в сферу активной поисковой и прогностической интеллектуальной деятельности обучающихся.

Второй компонент метакогнитивности отвечает за планирование обучения в соответствии с содержанием образовательной программы. Метакогнитивные навыки студента должны отражать осознание себя как активного субъекта учебной деятельности, способного четко формулировать долгосрочные и краткосрочные цели обучения, понимать и осмысленно выбирать стратегии для их достижения, критически оценивать свой прогресс, идентифицировать возникающие сложности и выявлять их причины, самостоятельно корректировать стратегии обучения, согласовывая их с индивидуальным учебным стилем. Возможно, это один из наиболее проблемных аспектов профессиональной подготовки педагогов, т. к. при поступлении в вуз значительная часть студентов обладает довольно низким уровнем учебной автономии и даже при наличии мотивации к обучению ориентирована на роль ведомых исполнителей указаний преподавателей. В связи с этим важно использовать в процессе обучения различные инструменты, побуждающие студентов к рефлексии собственного учебного опыта, в частности, анкетирование и беседы, помогающие формировать способность рассуждать о том, как именно проходит индивидуальное освоение языка, насколько полно используется личностный потенциал, какие стратегии задействуются, что необходимо предпринять для достижения поставленных целей.

Третий компонент метакогнитивности непосредственно связан с профессиональным самоопределением студентов и является навыком более высокого порядка, поскольку его успешная реализация базируется на рефлексии собственного опыта в лингвистической и познавательной сферах. Прежде всего, учитель должен быть для своих учеников ролевой моделью иноязычного интерлокутора, демонстрируя высокий уровень владения иностранным языком, но при этом уметь адаптировать используемые языковые и речевые стратегии к реальному учебному контексту. Метакогнитивные навыки в области обучения иностранному языку, наряду с накоплением методического знания и критическим анализом методов обучения с точки зрения их ситуативной релевантности, включают способность учителя на основе личного познавательного опыта создавать рефлексивную атмосферу в классе, содействовать активизации когнитивной деятельности учащихся, планировать и осуществлять мониторинг образовательного процесса с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей, оценивать корреляцию между используемыми стратегиями и целями обучения. Развитие данных навыков у будущих учителей иностранного языка осуществляется преимущественно в ходе учебных, проектно-технологических, научно-исследовательских, производственных педагогических практик, позволяющих студентам приобрести начальный опыт профессиональной деятельности. Отчеты о прохождении практик являются, по сути, метакогнитивным инструментом самоанализа и критической оценки прогресса на пути к профессиональной компетентности.

Заключение. Метакогнитивные навыки, являясь интегральной характеристикой личности, обеспечивают перманентный процесс формирования уникальной идентичности учителя иностранного языка, не только обладающего знаниями в предметной области и владеющего методами обучения, но и проявляющего себя как специалист, готовый к непрерывному профессиональному развитию, преданный своему делу, осознающий его ценность и наделенный эмпатией к своим ученикам.

Список цитируемых источников

1. Wenden A. Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners / A. Wenden // Language Learning. — 1987. — 37 (4). — P. 573—597.

2. Ullman M. T. Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques / M. T. Ullman, J. T. Lovelett // Second Language Research. — 2016. — 34(1). — P. 39—65.
3. Jessner U. Metacognition in multilingual learning and teaching: Multilingual awareness as a central subcomponent of metacognition in research and practice / U. Jessner, E. Allgäuer-Hackl // AILA Review. — V. 35, Issue 1. — 2022. — P. 12—37.

УДК 372.881.111.1

О. В. Романович

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 1 г. Барановичи имени С. И. Грицевца», Барановичи, Республика Беларусь

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение. В настоящее время в средней школе обучению монологическому высказыванию на иностранном языке уделяется достаточно внимания, так как именно этот аспект речи дисциплинирует мышление, учит логически мыслить и, соответственно, строить своё высказывание таким образом, чтобы довести свои мысли до слушателя [1].

Использование дифференцированного подхода в обучении на уроках английского языка обеспечивает возможность овладения учебным материалом каждым учащимся. Дифференциация в обучении иностранному языку основывается на индивидуальных особенностях личности ребенка и на индивидуальных пробелах в его знаниях и умениях.

Основная часть. Дифференцированный подход в обучении учащихся — особый подход учителя к обучению в одном классе детей с разными способностями, заключающийся в организации различной по содержанию, объёму, сложности, методам и приемам учебной работы; создание наиболее благоприятных условий для развития личности каждого учащегося. В понимании дифференциации можно выделить три основных аспекта: учет индивидуальных особенностей учащихся; группирование учеников на основании этих особенностей; вариативность учебного процесса в группах [2]. Дифференциация обучения позволяет организовать учебный процесс на основе учёта индивидуальных особенностей личности, обеспечить усвоение содержания образования всеми учащимися. При этом каждая группа учеников, имеющая сходные индивидуальные особенности, идёт своим путём.

Использование дифференцированного подхода в обучении на уроках английского языка обладает большим обучающим потенциалом для развития умений монологической речи школьников. Обучение монологическому высказыванию обычно проходит в несколько этапов. На первом — овладение основами монологического высказывания — вырабатывается умение высказать одну законченную мысль. Второй этап начинается тогда, когда от учащихся требуется обратить внимание на логическую связь нескольких фраз. Третий этап характеризуется новыми логическими задачами и обязательным увеличением объема высказывания. Здесь учащийся должен включать элементы рассуждения и аргументации. На этом этапе речь учащегося должна обладать такими свойствами, как коммуникативная направленность, непрерывность, логичность, относительная смысловая законченность, а также включать основные типы речи — описание, повествование, убеждение.

Дифференциация обучения предполагает различные *формы работы*: фронтальную, групповую и индивидуальную. В практике обучения учителя часто используют внутреннее разделение учащихся на подгруппы по уровню сформированности умений монологической речи на английском языке (*базовый, средний и высокий уровни*). Также для выполнения различных заданий учащиеся могут делиться по области интересов, по уровню познавательной самостоятельности, темпу работы и др.

Применение различных опор привносит необходимую индивидуализацию в учебный процесс и помогает учащимся строить высказывания. В работе используются как *вербальные* (текст-образец, речевая ситуация, план, меню, тексты писем, ключевые слова, тематическая последовательность речевых образцов (вопросов), логико-синтаксические схемы, неполные речевые образцы, пословицы, цитаты), так и *невербальные опоры* (тематические картинки, сюжетные картинки, слайды, билеты, афиши репродукции картин, фотографии, иллюстрации проблемного характера, структурные схемы, схемы причинно-следственных связей, планы, карты, знаки, схемы-рисунки, графики и диаграммы). Они служат своеобразным толчком к размышлению, в связи с этим у учащихся возникают определенные ассоциации, которые могут быть направлены в нужное русло установками речевых упражнений. Опоры также отличаются по степени развернутости информации в плане ее глубины, точности и полноты, что позволяет дифференцировать задания. При обучении монологической речи группе учащихся базового уровня, например, можно предложить речевые образцы для построения высказывания; учащиеся среднего уровня работают с интеллектуальной картой; а группе учащихся высокого уровня помогает структурная схема.

Важным аспектом обучения является различное построение процесса обучения в выделенных группах. В дифференциации заданий для развития умений монологической речи можно выделить следующие виды.

Дифференциация заданий по степени сложности и объему обусловлена разным уровнем владения иностранным языком и темпом работы учащихся.

Дифференциация заданий по содержанию учебного материала предполагает рассмотрение вопросов для изучения согласно интересам учащихся. Чаще всего этот вид заданий используется на итоговых уроках по теме, где учащиеся представляют свои индивидуальные проекты.

Дифференциация заданий по степени самостоятельности выполнения может включать различные виды помощи при выполнении задания: карточки-помощницы, опоры, памятки, карточки-консультации, записи на доске, дополнительные задания.

Дифференциация заданий по уровню творчества (дифференциация конечного продукта) предполагает не только, например, построение законченного монологического высказывания по картинкам, но и создание своего комикса, коллажа.

С целью выявления эффективности использования дифференцированного подхода в обучении монологической речи учащихся IX классов оценивались их высказывания на английском языке на итоговых уроках по темам. Анализ структурно-содержательной стороны иноязычной монологической речи учащихся IX классов до начала опытного обучения показал, что они испытывают трудности следующего характера: объем высказывания несколько ниже программных требований; речь не беглая, со значительным количеством пауз; монологическое высказывание не всегда носит заверченный характер; имеются нарушения логики и последовательности изложения; отсутствует вывод, есть затруднения в выражении своего отношения к обсуждаемой теме/проблеме.

Монологическая речь учащихся в конце учебного года имела следующие характеристики: увеличился объем высказываний; изменился темп монологического высказывания в положительную сторону; благодаря дифференцированной помощи в виде опор, клише и памяток соблюдалась логика и последовательность выстраивания монологического высказывания; учащиеся аргументировали собственное высказывание.

Однако, чтобы успешно применять дифференцированный подход в обучении, необходимо создать соответствующие условия. Исходя из опыта работы автора, они могут быть следующими: чаще включать и переключать обучающихся с дифференцированной на общую работу; весь урок не может быть дифференцированным; создавать на уроках ситуации самостоятельного выбора для учащихся разного уровня; дифференциация не является основной формой, а включается в учебный процесс для повышения его эффективности на отдельных этапах; дифференциация не должна быть явной; учитель должен быть сдержанным в похвале сильных учеников и постоянно поощрять слабых; проблема ликвидации разрыва между так называемыми сильными, средними и слабыми учащимися может быть решена только благодаря правильному сочетанию индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы.

Заключение Педагогический опыт автора по обучению иноязычной монологической речи учащихся IX класса посредством дифференцированного подхода дает основания использовать его в процессе обучения иностранному языку. Применение системы дифференцированных упражнений позволяет всем учащимся класса активно работать на уроках, способствует развитию умений монологической речи и служит фундаментом для формирования их коммуникативной компетентности. Положительный опыт использования дифференцированного подхода в обучении монологической речи указывает на целесообразность его применения в учебном процессе при соблюдении определенных условий.

Список цитируемых источников

1. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.adu.by/ru/uchitel-yu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html>. — Дата доступа: 23.01.2023.

2. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М., 1990. — 192 с.

УДК 378.146:811

А. И. Сорокина

Белорусский национальный технический университет, Минск, Республика Беларусь

АКТУАЛЬНОСТЬ МЯГКИХ НАВЫКОВ ДЛЯ УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ

Введение. Через сформированность у выпускника вуза твердых и мягких навыков (*hard and soft skills*) определяется его готовность к профессиональной деятельности. К твердым навыкам относят общепрофессиональные и профессиональные компетенции, к мягким — личностные качества, такие как умение работать в команде, гибкость, креативное мышление, аналитические навыки, умение работать самостоятельно, способность к адаптации, коммуникабельность, умение генерировать идеи и создавать новые продукты, критическое мышление — все, что помогает успешно справляться с профессиональными обязанностями [1]. Мягкие

навыки не поддаются количественному измерению, но они обеспечивают конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда, именно они необходимы для высокой продуктивности труда и успешной карьеры специалиста во всех сферах деятельности.

Актуальность темы тесно связана с требованиями, которые предъявляют работодатели к профессиональной деятельности будущих сотрудников. Это повлекло за собой изменения в системе образования и пересмотр личностных ориентиров в жизни молодых людей.

Основная часть. Впервые в мировой практике заговорили о формировании мягких навыков в системе высшего образования в 1950-е годы прошлого века. А в 2016 г. на Мировом экономическом форуме в Давосе (Швейцария) были сформулированы основные «мягкие навыки», включающие в себя когнитивную и интеллектуальную способности, способность взаимодействовать с другими людьми и умение управлять собственной деятельностью. Все это необходимо современному специалисту для своего дальнейшего профессионального роста и успешного осуществления профессиональной деятельности [2].

Обзор исследований баз данных Scopus и Web of Science с 1975 г. по настоящее время [3; 4] позволил сделать вывод, что всплеск научных исследований в этой области пришелся на 2017—2018 годы. Существует множество исследований зарубежных (Martins J., Duarte M., Cunha S., Almada-Lobo B., Marques A. T., Magalhães B. (2007), Hillmer G. (2007), Higson H. (2010), Mergendoller J. R. (2010), Barseghian T. (2011), Robles M. M. (2012), Gaines R. W., Mohammed M. B. (2013), Sisson L. G., Adams A. R. (2013), Valentin E., Hughes C., Jose R., Barreto R. (2015), Pezer D. (2015), Andrews J., Kaburise Ph. (2016), Wilson T. T., Marnewick A. (2018), Vo H.-Ph., Berglund A., Daniels M. (2017), Zakaria N., Ma'arof R., Ibrahim B. (2017), Larmer J., Cole R., Lantz J. M., Ruder S., Reynders G. J., Stanford C. (2018), Wilson T. T., Marnewick A. L. (2018), Vogler J. S., Thompson P., Davis D. W., Mayfield B. E., Finley P. M., Yasseri D. (2018), Chasidim H., Almog D., Mark S. (2018)) и отечественных ученых (В. Давидова, Н. В. Жадько (2011, 2019), Н. Н. Локтаева (2014), Э. Ф. Зеер (2015, 2019), А. М. Калимуллин, В. Ф. Габдулхаков (2015), В. Шипилов (2016), И. И. Черкасова (2016), Т. А. Яркова (2016), А. И. Ивонина (2017), М. И. Беркович (2018), Л. Н. Степанова (2019), А. Yashin, A. Bagirova, A. Klyuev (2018) и др.), посвященных актуальности мягких навыков для повышения эффективности профессиональной деятельности. В своих трудах международное научное сообщество солидарно в том, что нет необходимости менять содержание образовательных программ в учебных заведениях, их необходимо переориентировать на формирование *soft skills*.

В ходе экспериментального обучения студентов специальности 1-27 03 01 «Управление инновационными проектами» в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» на факультете маркетинга, менеджмента, предпринимательства Белорусского национального технического университета автор исследования пришел к выводу, что развитие личностных качеств, способствующих профессиональному развитию, — это трудоемкий процесс, поэтому совершенно очевидно, что для формирования этих качеств необходимо создавать определенные обучающие условия, в которых будущий специалист сможет овладеть этими качествами. Это необходимое требование к образовательному процессу вузов при подготовке специалистов для успешной работы в любой сфере.

По нашему мнению, наиболее эффективными для формирования мягких навыков являются интерактивные обучающие методы и технологии. К ним можно отнести метод кейсов, метод дискуссии, метод проектов [5], технологию развития критического мышления, технологию индивидуальной образовательной траектории, проблемное обучение, интернет-технологии. Интерактивные обучающие методы и технологии требуют постоянного моделирования практических ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью, и погружения студентов в эти ситуации. Особенное значение в последнее время приобрели интернет-технологии, которые позволяют проводить занятия в дистанционном формате и формировать у студентов самостоятельность в овладении учебным материалом [6].

Для решения поставленных задач и разрешения проблем студентам необходима дополнительная информация. Есть два способа получения информации: учебный материал изучаемых дисциплин в вузе и самостоятельно прочитанные статьи по проблемной теме, которые дают пищу для размышления, обеспечивают фактами для убедительного высказывания, вырабатывают навык рефлексии, креативного и аналитического мышления. Хотя с чтением не так все просто. Новое поколение студентов все неохотнее читает статьи на профессиональные темы, а если и читает, то поверхностно, не вдаваясь в подробности, не вникая глубоко в смысл, а запоминая информацию, лежащую на поверхности. Такое ознакомительное чтение приносит мало пользы. Эту ситуацию можно назвать «кризисом текстовой культуры» [7]. Статьи являются источником получения необходимых данных, поэтому медленное, вдумчивое чтение помогает получать информацию и перерабатывать ее, формируя у студентов аналитические навыки. Такое чтение учит студентов критическому мышлению [8], которое впоследствии поможет студентам справиться с большим объемом информации и отобрать нужные и достоверные данные. Умение работать с большим объемом информации позволит в будущем выпускникам генерировать инновационные идеи и создавать новые продукты. Кроме того, вдумчивая работа со статьями профессиональной направленности совершенствует когнитивные способности студентов, так как заставляет трудиться мозг.

Заключение. Важность мягких навыков рассматривается заинтересованными сторонами как неотъемлемая составляющая профессионализма выпускников любых специальностей. Исследователи выделяют достаточно широкий круг мягких навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Формирование мягких навыков не требует изменения содержания образовательных программ, а предполагает внедрение в учебный процесс интерактивных обучающих методов и технологий.

Список цитируемых источников

1. Платонова, Р. И. Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов / Р. И. Платонова, Г. Б. Михина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7. — № 4 (25). — С. 177—181.
2. Гизатуллина, А. В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность / А. В. Гизатуллина, О. В. Шатунова // Высшее образование сегодня. — 2019. — № 5. — С. 14—20.
3. Scopus [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.scopus.com/home.uri>. — Date of access: 30.04.2023.
4. Web of Science [Electronic resource]. — Mode of access: <https://access.clarivate.com/login?app>. — Date of access: 30.04.2023.
5. Соловьева, Л. В. Project Method as an effective method of teaching English to students of economic specialties / Л. В. Соловьева // Развитие интернационализации и экономической интеграции в новых реалиях : материалы форума в рамках 19-го Междунар. науч. семинара «Мировая экономика и бизнес-администрирование» : XXI Междунар. науч.-техн. конф. «Наука — образованию, производству, экономике», Минск, 23—24 марта 2023 г. / Бел. нац. технич. ун-т. — Минск : Четыре четверти, 2023. — С. 181—182.
6. Буланова, Н. П. Преимущества использования инновационных технологий в обучении иностранному языку студентов-экономистов / Н. П. Буланова // Перспективы евразийской экономической интеграции : материалы форума, посвящ. 10-летию Евразийской экономической комиссии, в рамках 18-го Междунар. науч. семинара «Мировая экономика и бизнес-администрирование» : XX Междунар. науч.-техн. конф. «Наука — образованию, производству, экономике», Минск, 16—17 марта 2022 г. / междунар. программ. комитет С. В. Харитончик, А. В. Данильченко [и др.]. — Минск : Четыре четверти, 2022. — С. 218—219.
7. Радаев, В. В. Преподавание в кризисе / В. В. Радаев. — М. : Изд. Дом ВШЭ, 2022. — 200 с.
8. Корешникова, Ю. Н. Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов / Ю. Н. Корешникова, И. Д. Фрумин, Т. В. Пашенко // Университетское управление: практика и анализ. — 2021. — Т. 25. — № 1. — С. 5—17.

УДК 372.881.111.1

Е. В. Шилович, А. В. Прадун

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

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА SRS-ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Введение. Эффективность формирования у обучающихся иноязычных лексических навыков напрямую зависит от функционирования процессов запоминания и забывания. Преодоление негативных факторов, влияющих на успешность запоминания, достигается в ходе повторения учебного материала. На настоящий момент достаточно широкое распространение в иноязычном образовании получили так называемые «интервальные повторения» (англ. *spaced repetition*), под которыми понимается «техника удержания в памяти, заключающаяся в повторении запомненного учебного материала по определённым, постоянно возрастающим интервалам. <...> Интервальные повторения не предполагают заучивания наизусть без понимания (но и не исключают его), и не противопоставляются мнемонике. <...> Интервальные повторения чаще всего используют совместно с системой карточек» [1]. Следует отметить, что существует ряд интернет-платформ и соответствующих мобильных приложений, построенных на «системе интервальных повторений» (*spaced repetition system* — SRS), в частности, SRS-платформа “Memrise”. Следовательно, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью дальнейшей разработки методических аспектов формирования иноязычных речевых лексических навыков учащихся на основе SRS-платформы “Memrise”.

Итоговая цель проводимого исследования состоит в разработке комплекса упражнений для формирования иноязычных речевых лексических навыков учащихся на основе SRS-платформы “Memrise”. При этом основной задачей начального этапа исследования выступило изучение методического потенциала SRS-платформ в процессе формирования иноязычных речевых лексических навыков. Достижение данной задачи осуществлялось посредством следующих методов: критический анализ научно-методической литературы, анкетирование, анализ количественных результатов анкетирования.

Основная часть. Memrise — это SRS-платформа, специально созданная для работы с лексикой на основе интервального повторения, предполагающего постепенное увеличение интервала между тестовыми сессиями по мере продвижения обучения, иначе говоря, запоминание учащимися материала на более длительный период достигается путем представления информации через оптимальные промежутки времени. Кроме интервального повторения на платформе “Memrise” применяются другие методы для повышения эффективности обучения пользователей иноязычной лексике. Одним из таких методов является использование мнемоники — техники, которая помогает в восстановлении лексической единицы в памяти путем ассоциации с более значимым и ярким образом или словом. С этой целью платформа предоставляет картинки, изображения и контекстные предложения, чтобы помочь пользователям эффективно изучать и усваивать новую

лексику. Еще одним методом в рамках платформы “Memrise” выступает применение геймификации для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс. Благодаря использованию значков, наград и соревновательной таблицы лидеров пользователи получают стимул продолжать обучение и соревноваться со своими сверстниками. В то же время, на платформе “Memrise” функционируют различные алгоритмы, которые осуществляют анализ данных об успеваемости пользователей, чтобы адаптировать учебный контент в соответствии с их индивидуальными способностями к овладению иноязычной лексикой, в частности, речь идет о более приемлемом для пользователей темпе обучения, повышающем эффективность образовательного процесса. Кроме того, платформа “Memrise” включает в себя видео и диалоги для улучшения произносительных навыков и умений восприятия речи на слух и говорения [2; 3].

Для определения методического потенциала SRS-платформ в процессе формирования иноязычных речевых лексических навыков было проведено анкетирование студентов, преподавателей и учителей на основе составленной Google-формы. На настоящий момент в анкетировании приняли участие 36 человек: 32 студента (БарГУ — 28 человек, БГУ — 1, БПУ — 1, БНТУ — 1, ГомГМУ — 1); 3 преподавателя лингвистического факультета БарГУ, 1 учитель ГУО «Лицей № 1 г. Барановичи». При ответе на вопрос «Какими иностранными языками Вы владеете/овладеваете?» большинство респондентов указали английский язык — 35 человек, кроме того были указаны немецкий язык — 11, китайский — 10, японский — 2, польский — 1, испанский — 1, украинский — 1, турецкий — 1.

Вопрос «Какие Вы знаете платформы для изучения/преподавания иноязычной лексики?» включал возможность выбора из следующего перечня: Memrise, Duolingo, LingoDeer, Lingualoo, Busuu. При этом респондентам предлагалось также добавить другие известные им платформы. Полученные результаты свидетельствуют о достаточно высокой популярности SRS-платформа “Memrise”, занявшей третье место в рейтинге (рисунок 1).

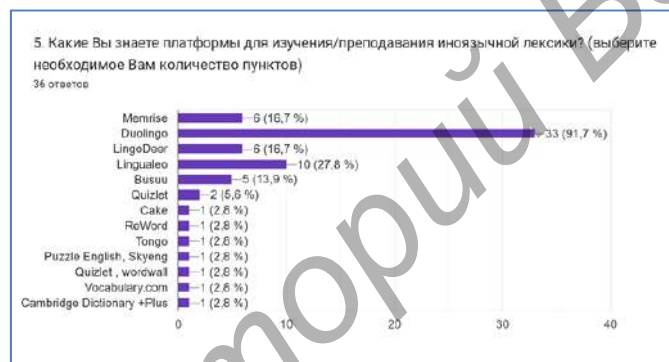


Рисунок 1 — Результаты опроса по определению популярности платформ для изучения/преподавания иноязычной лексики

В рамках вопроса «Какие платформы Вы используете для изучения/преподавания иноязычной лексики?» SRS-платформа “Memrise” также оказалась на третьем месте (рисунок 2).

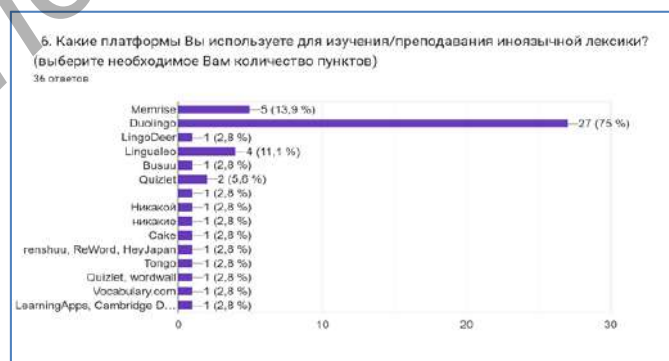


Рисунок 2 — Результаты опроса по определению степени применения платформ для изучения/преподавания иноязычной лексики

Оценивая частотность применения SRS-платформ в процессе изучения/преподавания иноязычной лексики ответ «не использую вообще» выбрали 19,4 % опрошенных, ответ «1 раз в несколько месяцев» — 36,1 %, ответ «1 раз в месяц» — 11,1 %, ответ «1—2 раза в неделю» — 22,2 %, ответ «5—6 раз в неделю» — 2,9 %, ответ «каждый день» — 8,3 %. Ответ «3—4 раза в неделю» не был указан.

При формулировке вопроса «Какие функции платформ для изучения/преподавания иноязычной лексики обеспечивают их эффективность?» соответствующий перечень был составлен на основе описанных на сайте функциональных возможностей SRS-платформы “Memrise” [4; 5]: ознакомление с иноязычными названиями предметов на основе их сканирования и распознавания; овладение формой и значением новых лексических единиц; овладение формой и значением трудных для усвоения лексических единиц; распознавание лексических единиц на основе видео, созданного носителями языка; прослушивание образца произнесения лексических единиц; использование микрофона для записи собственного варианта произнесения лексических единиц; оценка произнесения лексических единиц обучающимся на основе записи его речи; повторение изученных лексических единиц на основе тестов; аудио-повторение изученных лексических единиц; быстрые способы повторения усвоенных лексических единиц. Полученные данные свидетельствуют многофункциональности платформ, а также о значительном преобладании в ответах респондентов следующих функций: «повторение изученных лексических единиц на основе тестов» и «овладение формой и значением новых лексических единиц» (рисунок 3).

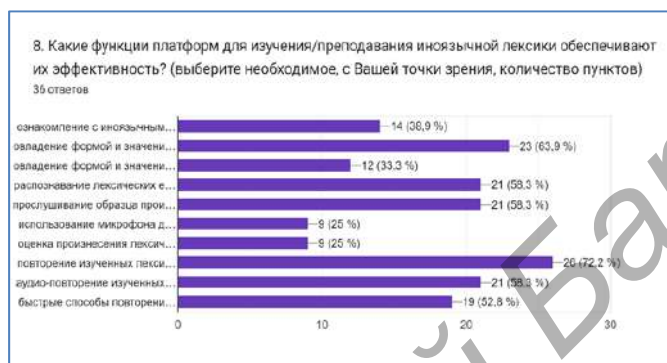


Рисунок 3 — Результаты опроса по определению степени реализации функций платформ для изучения/преподавания иноязычной лексики

Среди предложений в рамках вопроса «Какие функции платформ для изучения/преподавания иностранных языков Вы бы добавили/изменили/удалили?» представляется целесообразным обратить внимание на следующие ответы: «Обучение в группах», «Групповые викторины», «Создание своего “собственного” словаря плохо выученных и невыученных слов, устойчивых выражений», «Проверка правописания, в т. ч. словоформ», «Я бы добавила связь с native speaker», «Возможность подбора собеседника-носителя изучаемого языка по определённому уровню знания самого языка и обмен языковым опытом на базе самой платформы», «Я бы добавила возможность изучения новых слов и языковых конструкций с помощью музыкальных композиций», «Изучение иностранного языка в игровой форме (мини-игры)», «Добавила бы больше практики речи», «Добавила бы коммуникативно-ориентированных упражнений (подбор слов под конкретные задачи)».

Заключение. Приведенные выше результаты анкетирования позволяют сделать вывод о достаточно высоком методическом потенциале SRS-платформ в процессе формирования иноязычных речевых лексических навыков. На следующем этапе исследования будет увеличено количество респондентов с целью получения более объективных показателей, а также осуществлена разработка комплекса упражнений для формирования иноязычных речевых лексических навыков учащихся на основе SRS-платформы “Memrise” с учетом проанализированных данных анкетирования.

Список цитируемых источников

1. Интервальные повторения [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%B%D0%BE%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F. — Дата доступа: 02.03.2023.
2. Memrise [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.memrise.com/ru/>. — Дата доступа: 02.03.2023.
3. Memrise: отзывы, описание приложения, особенности установки [Электронный ресурс] // ABC IMPORT. — Режим доступа: <https://abc-import.ru/programmnoe-obespechenie/9466-memrise-otzyvy-opisanie-prilozhenija-osobennosti-ustanovki/>. — Дата доступа: 02.03.2023.
4. Какие функции предлагает Memrise? [Электронный ресурс] // Memrise. — Режим доступа: <https://memrise.zendesk.com/hc/ru/articles/360015887417-%D0%9A%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B8%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BB%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%B5%D1%82-Memrise->. — Дата доступа: 02.03.2023.
5. Режимы и функции [Электронный ресурс] // Memrise. Memrise Early Access. — Режим доступа: <https://memrisebeta.zendesk.com/hc/ru/sections/4490835391761-%D0%A0%D0%B5%D0%B6%D0%B8%D0%BC%D1%8B-%D0%B8-%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA-%D1%86%D0%B8%D0%B8>. — Дата доступа: 02.03.2023.

ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Введение. Преподавание иностранных языков является одним из наиболее важных аспектов образования в современном мире. С развитием мировой экономики и культурных связей между странами владение иностранными языками становится всё более востребованным. Методика преподавания иностранных языков имеет огромное значение, поскольку она влияет на эффективность обучения и достижение поставленных целей.

Основная часть. В данной работе рассматриваются основные методы и подходы к преподаванию иностранных языков. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Коммуникативный подход* — это метод, основанный на развитии коммуникативных навыков учащихся. Главная цель этого подхода — научить учащихся использовать язык в реальных ситуациях. Ученики занимаются ситуационными заданиями, учатся понимать и использовать язык в разных контекстах. Одной из главных особенностей коммуникативного подхода является активное использование языка в учебном процессе. Учащиеся часто работают в группах, общаются друг с другом и с учителем на иностранном языке. Вместо того, чтобы учиться отдельным словам и грамматическим конструкциям, они учатся использовать язык для общения и решения практических задач [1].

2. В рамках *грамматического подхода* ученики изучают язык через изучение правил грамматики и синтаксиса, начиная с основных правил и постепенно переходя к более сложным структурам. Однако данный подход часто критикуется за то, что он не всегда учитывает реальные потребности учеников в использовании языка в реальных ситуациях: ученики могут знать грамматические правила, но не уметь использовать их на практике.

Несмотря на это, грамматический подход по-прежнему является одним из наиболее распространенных методов преподавания иностранных языков, и часто используется в традиционных школах и университетах. Кроме того, некоторые ученики предпочитают изучать язык с помощью грамматического подхода, так как им легче запоминать и систематизировать правила языка [2].

3. *Методика обратной связи* основана на том, что ученики должны получать обратную связь от учителя или других обучающихся. Это позволяет им лучше понимать свои ошибки и исправлять их. В основе методики лежит идея о том, что учащиеся учатся быстрее и эффективнее, если они знают, что делают неправильно и могут исправить свои ошибки в реальном времени.

Методика обратной связи может быть реализована различными способами. Например, учитель может проверять письменные работы учащихся и предоставлять подробные комментарии о том, что было сделано правильно и что нужно исправить. Также учителя могут проводить устные дискуссии с обучающимися, чтобы помочь им улучшить произношение и грамматику.

Кроме того, существует так называемый «пэйринг», когда учащиеся работают в парах или малых группах, чтобы давать друг другу обратную связь. Это позволяет им более глубоко понимать язык, а также учиться взаимодействовать и общаться на языке.

Одним из преимуществ методики обратной связи является то, что она позволяет учителю уделять внимание каждому учащемуся индивидуально. Это может быть особенно полезно для изучающих язык самостоятельно, кто не может получить помощь от учителя в реальном времени.

Однако методика обратной связи также имеет некоторые недостатки. Например, она может быть достаточно трудоемкой, поскольку требует от учителя и учащихся большого количества времени и усилий. Кроме того, для того чтобы учащиеся могли получать обратную связь, им необходимо иметь достаточный уровень языковых знаний, чтобы понимать комментарии учителя и других учащихся [3].

4. *Интерактивная методика* обучения предполагает использование интерактивных технологий и программ для занятий. Ученики в процессе обучения взаимодействуют с компьютерами, мобильными устройствами и интернет-ресурсами, решая задания и упражнения. Такой подход позволяет создавать условия для развития навыков общения на языке, повышения качества произношения и усвоения лексики. Применение интерактивных методик также помогает учителям сделать уроки более интересными и увлекательными для учащихся. Например, применение игр, викторин, онлайн-тестов и других интерактивных форматов может сделать обучение более интерактивным и захватывающим. Кроме того, использование интерактивных методик может помочь учителям оценить уровень понимания учащихся и скорректировать свою работу с группой в соответствии с этим [1].

5. *Интенсивный курс* — это методика обучения языку, которая предполагает учебу в течение длительного времени. Этот подход помогает ученикам быстрее и более эффективно изучать язык, поскольку они занимаются большое количество часов в день и насыщенным программой. В процессе интенсивного курса ученики получают большой объем информации, так как преподаватель занимается с ними на протяжении

нескольких часов в день. Кроме того, изучение языка происходит непрерывно, что способствует лучшему запоминанию и усвоению материала. Однако интенсивный курс может быть трудным для учащихся, которые не готовы к такой интенсивной работе. Такой подход требует от учеников высокой мотивации, сосредоточенности и выносливости [2].

Современные технологии, такие как онлайн-курсы, мобильные приложения и различные программы, могут быть полезны для интенсивного изучения языка. Они позволяют ученикам заниматься языком в любое удобное время и месте, а также использовать различные методы обучения, такие как аудио-, видео-, и интерактивные материалы.

6. *Методика проектного обучения* предполагает организацию образовательного процесса в виде проекта, который учащиеся должны выполнить в рамках учебного курса. Данный подход способствует развитию навыков самостоятельной работы, творческого мышления, коммуникативных навыков, умения принимать решения и решать проблемы с учетом этапов методики проектного обучения:

1. Определение темы проекта. Тема проекта выбирается с учетом интересов и потребностей учащихся и может быть связана с культурой, историей, политикой, экономикой, наукой или другой сферой.

2. Планирование и разработка проекта. Проект должен содержать цели, задачи, методы, ресурсы и сроки его выполнения. Учащиеся могут работать в группах, каждый из которых имеет свои задачи и обязанности.

3. Поиск и анализ информации на иностранном языке. Учащиеся ищут информацию на иностранном языке, используя различные источники. Важно научить учащихся работать с различными источниками информации, отбирать нужную информацию и анализировать ее.

4. Подготовка презентации проекта. Учащиеся готовят презентацию проекта на иностранном языке, которая должна содержать информацию о целях, задачах, методах, результатах и выводах проекта. Учащиеся могут использовать различные средства презентации, например, слайды, графики, диаграммы и другие.

5. Защита проекта. Учащиеся защищают свой проект перед аудиторией на иностранном языке. Защита проекта может проходить в форме дискуссии, дебатов, презентации и других форм.

6. Оценка проекта. Проект оценивается по различным критериям, например, содержанию, организации, грамматической правильности, произношению и др. Важно дать обратную связь учащимся и помочь им улучшить свои навыки [3].

Заключение. Существует множество подходов к преподаванию языков, и каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Важно, чтобы методика преподавания соответствовала индивидуальным потребностям и возможностям ученика, а также современным тенденциям в области преподавания иностранных языков.

Список цитируемых источников

1. Пищальникова, В. А. Язык и сознание : учеб.-метод. пособие / В. А. Пищальникова. — М. : б/и, 2016. — 160 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Электронный ресурс] : коллективная монография / под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск : Титул, 2010. — 464 с. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/5769616/>. — Дата доступа: 07.05.2023.
3. Павловская, И. Ю. Методика преподавания иностранных языков. Обзор современных методик преподавания. — 2-е изд. — СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2003. — 143 с.

УДК 372.881.111.1

С. Е. Шухова

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 1 г. Барановичи имени С. И. Грицевца», Барановичи, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ КИНООТРЫВКОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССА НЕПОДГОТОВЛЕННОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение. В современном мире важна необходимость формирования у учащихся коммуникативной компетенции, и особенно навыка неподготовленного монологического высказывания как важной составляющей коммуникации. Современная методика преподавания иностранных языков рассматривает видеофильм (киноотрывок) как одно из аудиовизуальных средств обучения, особенностью которых является наличие двух каналов поступления информации — слухового и зрительного, что увеличивает эффективность ее усвоения.

Использование киноотрывков способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики — представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры, индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности учащихся.

Практика показывает, что использование аутентичных видеоматериалов и киноотрывков часто носит эпизодический, бессистемный характер. По нашему мнению, работа с киноотрывками должна быть системной. Пример такой работы предлагаем проследить на материале 11 класса.

Основная часть. Аутентичный киноотрывок содержит большие возможности для расширения тематики естественных бесед, будучи, во-первых, источником познавательной и эстетической информации для стимулирования речи и, во-вторых, одним из средств формирования социокультурной компетенции и нравственных качеств учащегося [1, с. 21].

Решение проблемы, как обучать неподготовленному высказыванию с помощью киноотрывка, представляется возможным лишь при соответствующей организации учебных занятий. По мнению М. В. Ляховицкого, использование фономатериалов, в качестве которых могут выступать киноотрывки, способно помочь в достижении данной цели. Для обучения иноязычной речи в условиях интенсивного использования фономатериалов ученый предлагает использовать цикличную, селективно-лабораторную модель обучения, которая и выступает основой данного исследования с учетом трех этапов работы: 1) допросмотровой, 2) просмотровой и 3) послепросмотровой [2, с. 117].

Первый, допросмотровой этап, имеет целью психологическую подготовку к восприятию киноотрывка через антиципацию его лексического и социокультурного содержания, снятие лексико-грамматических и лингвострановедческих трудностей. Здесь важно организовать введение и тренировку нового лексического, грамматического, страноведческого, лингвострановедческого и другого материала, необходимого учащимся для понимания киноотрывка и реализации высказывания по данной теме.

Второй этап, просмотровой, направлен на зрительное и слуховое восприятие киноотрывка, когда могут быть предложены задания на выявление понимания содержания отрывка и умение оперировать лексическим материалом, а затем упражнения на детальное восприятие отдельных моментов содержания киноотрывка.

Третий, послепросмотровой этап, — проверка понимания и выполнения заданий креативного характера. На этом этапе идет развитие продуктивной речи учащихся, для чего учащимся предлагаются упражнения, направленные на развитие умений в той или иной степени интерпретировать, комментировать, анализировать и воспроизводить информацию, содержащуюся в киноотрывке, без опоры на вербальные стимулы [3, с. 43].

Для организации разных форм деятельности учащихся на каждом этапе был подобран ряд типичных упражнений для работы с киноотрывками в соответствии с методическими задачами. Для повышения эффективности эти упражнения сочетаются нами с дискуссией, беседой-рассуждением, комментированием, творческими заданиями на основе просмотренных киноотрывков.

Для системной работы с киноотрывками был подобран аутентичный киноматериал к каждому блоку предметно-тематического содержания общения для учащихся 11 класса (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Список фильмов для демонстрации учащимся 11 класса

1. Семья	Yours, Mine and Ours 2005
2. Социокультурный портрет Республики Беларусь и Великобритании	The Iron Lady 2011 The Young Victoria 2008
3. Национальный характер	Mister Bean 1990 Miss Marple 1987
4. Выбор профессии	Chef 2014 Chicago Fire 2012—2017
5. Экология	Wall-e 2008 Geostorm 2017
6. Социокультурный портрет Канады	Due South 1994—1999
7. Туризм	Vicky Christy Barcelona 2008 Into the Wild 2007
8. Социокультурный портрет Австралии	Crocodile Dundee 1986
9. Международное сотрудничество	Women in Gold 2015 Invictus 2009
10. Социокультурный портрет США	The New World 2005 The Proposal 2009
11. Социокультурный портрет Новой Зеландии, Индии, Южной Африки	Bride and Prejudice 2004
12. Роль английского языка	Spanglish 2004 English-Vinglish 2012

Так, при работе над темой «Выбор профессии» нами были подобраны киноотрывки из фильмов Chef (Шеф) и Chicago Fire (Пожарные Чикаго). На просмотровом этапе учащимся были предложены следующие задания:

1. В малых группах (парах): напишите список самых популярных/редких/опасных профессий, сравните свои списки и отметьте самые часто встречающиеся, объясните свой выбор.
2. Посмотрите на снимки из фильмов Chef (Шеф) и Chicago Fire (Пожарные Чикаго), спрогнозируйте профессии, о которых пойдет речь в киноотрывках.
3. Прочитайте вопросы к отрывкам и спрогнозируйте основные события в них.

- Как начинается и протекает рабочий день шеф-повара?
- Что должен знать шеф-повар, чтобы хорошо выполнять свою работу?
- Люди каких профессий работают в опасных ситуациях, таких как пожар, авария, катастрофа? В чем заключается их работа?

На просмотром этапе учащимся предлагаются следующие задания:

1. Посмотрите отрывок из сериала *Chicago Fire* (Пожарные Чикаго) (в отрывке показана работа пожарных, спасателей, полиции и paramedics, спасающих людей из огня), перечислите представителей профессий, которые вы там видите.

2. Опишите главных персонажей киноотрывка и их работу.

3. Опишите атмосферу отрывка и как она влияет на людей и их работу.

4. Организация работы в группах: выберите одну из профессий и проанализируйте, в чем проявляются плюсы и минусы этих профессий? Какими качествами должны обладать люди этих профессий?

5. Посмотрите отрывок из фильма *Chef* (Шеф), скажите, что должен знать шеф-повар, чтобы хорошо выполнять свою работу?

6. Как начинается и протекает рабочий день шеф-повара? Какая атмосфера была показана в отрывке?

7. С какими людьми имеет дело шеф-повар? Какие плюсы и минусы у этой профессии?

8. Какой из фрагментов произвел на вас наибольшее впечатление? Почему?

На послепросмотровом этапе учащиеся выполняют следующие задания:

1. В группах: описать главные характеристики, которыми должен обладать представитель одной из выбранных профессий.

2. По аналогии с киноотрывком составить свой рассказ о выбранной профессии, описав ее положительные и отрицательные стороны, выразив собственное мнение о ней. На работу дается 1—2 минуты, чтобы представить свою информацию.

Такие виды работы с киноотрывком, предполагающие неоднократное проговаривание учащимися различных суждений, позволяют научиться строить высказывания не только на материале киноотрывка, но и на собственных знаниях и мнениях других учащихся, что способствует созданию условий функционирования естественной речи и порождению неподготовленного, творческого высказывания. Эта работа должна быть системной и поэтапной.

Опыт показывает, что наиболее оптимальна для организации работы по формированию навыка неподготовленного высказывания демонстрация в рамках одного занятия (45 минут) 1—3 киноотрывков продолжительностью 2—5 минут каждый по определенному алгоритму.

Заключение. В результате обучения с использованием аутентичных киноотрывков учащиеся научились высказывать свою точку зрения, анализировать события; овладели способами интерпретации аутентичного киноотрывка; усвоили языковые, географические, исторические и культурные реалии, встречающиеся в аутентичном киноотрывке; овладели навыками интерпретации полученной информации в устно-речевой форме.

Применение аутентичных киноотрывков разнообразило тематику естественных бесед, были созданы условия развития познавательной и мыслительной деятельности учащихся, усилилась мотивация к устной иноязычной деятельности. Эффективность применения аутентичных киноотрывков определяется методически обоснованными критериями отбора киноотрывков, системой упражнений для обучения неподготовленному высказыванию.

Список цитируемых источников

1. Щербакова, И. А. Применение кинофильмов в обучении творческому высказыванию студентов старших курсов языкового вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Щербакова. — М., 1978. — 21 с.
2. Ляховицкий, М. В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / М. В. Ляховицкий. — М. : Высшая школа, 1979. — 133 с.
3. Шухова, С. Е. Использование аутентичных киноотрывков для обучения неподготовленному монологическому высказыванию (на материале английского языка) : дис. ... магистр. пед. наук : 13.00.02 / С. Е. Шухова. — Полоцк, 2008. — 85 с.

UDC 378.14

N. P. Bulanova

Belarusian National University of Technology, Minsk, the Republic of Belarus

NEW TECHNOLOGIES IN ORGANISING STUDENTS' INDEPENDENT LEARNING ACTIVITY BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

Introduction. Recently, interest in foreign languages has become more evident. This interest is facilitated by the process of globalization, thanks to which the growth of political and economic ties and contacts between countries has greatly increased. This phenomenon could not affect all spheres of society, and above all educational process.

The main goal of teachers of a higher education institution is to graduate specialists with good knowledge that they can apply in their future professional activities. But it is not enough for graduates to have good knowledge in their specialty; they must also be able to communicate in a foreign language with their business partners. A modern specialist should be fluent in at least one foreign language.

Main part. Teaching a foreign language is inseparably connected with the planning and organization of students' independent learning activity. The role of independent work has greatly increased lately. The problem is that recently the number of hours devoted to classroom work has been greatly reduced, and in some specialties even to once a week. Therefore, the teacher has to use various forms of organizing students' learning activities in order to fulfill the curriculum and, first of all, of course, to give knowledge to the student. One of the effective ways to organize student activities is independent work.

Independent learning activity involves shaping the creative personality of a specialist who is capable of self-development, self-education, and innovative activity. Independent learning activity is understood as a type of cognitive activity regulated and managed by students as a subject of this activity and aimed at mastering subject knowledge and skills. The use of independent work in teaching a foreign language is effective, as it contributes to the formation of a number of skills such as:

- Independent search for the necessary information for thesis, scientific articles;
- Writing thesis and reports for presentation at scientific conferences;
- Review of foreign-language materials and Internet articles in the specialty;
- Use of Internet resources to obtain information [1].

The students of the Faculty of Marketing, Management, Entrepreneurship of BNUT annually participate in the Republican and international conferences and conduct active publicist activities, effectively applying the knowledge and skills gained in the learning process.

In the process of independent learning activities, students learn to find authentic materials in a foreign language on a given topic, process these materials, that is, extract the necessary information, analyze it, and then present the results of their research to the audience. These skills are of particular importance for professionally oriented teaching of a foreign language at an institution of higher education.

The effectiveness of the organization of students' independent learning activity and its activation largely depend on the applied pedagogical education technologies. Traditional technologies (for example, case-study technology, design, modular, rating technologies) as well as modern technologies can be actively used. Modern computer technologies provide a wide range of possibilities for learning a foreign language.

New educational technologies have emerged on the basis of a variety of computer products and technical innovations. These are information and communication technologies which provide a great number of advantages and possibilities of organizing students' independent learning activities. One of the greatest advantages, in our opinion, is that these technologies provide access to authentic resources which can be used both in and outside the classroom [2, p. 73]. They help the teacher to efficiently and effectively organize the independent work of students. It is very important that students have the opportunity to learn a modern foreign language through new information technologies and have access to a large number of articles in their specialty in a foreign language, videos, and podcasts.

Trying to keep up with the requirements of the modern society, teachers all over the world actively use information and communication technologies in the educational process. One of the most popular teaching methods is electronic presentations. Their use allows for an individual approach and increases the effectiveness of students' independent learning activities. The use of electronic presentations helps the learner to receive additional information on the specialty in a foreign language, and expand their knowledge in the subject being studied [3, p. 90].

In order for the student to prepare a good presentation, the teacher must set a goal; determine which aspects will be practiced. One of the important goals of the students' independent learning activity is the formation of the ability to find authentic materials in a foreign language on a particular topic, the ability to extract the necessary information from the material and correctly present it to the audience. These skills are an integral part of professionally oriented teaching of a foreign language at university. Among many computer programs, the most popular one is the Microsoft Power Point program, which provides users with sample opportunities to prepare multimedia presentations. This program is successfully used both in practical classroom studies and in students' independent learning activity.

Conclusion. Thus, we can conclude that the use of new information technologies improves the quality and efficiency of the educational process, in particular, the organization of independent learning activities of students, increasing their cognitive activity by means of a foreign language. The skillful use of information and communication technologies allows studying a foreign language at an individual pace, increasing the independence and responsibility of students.

References

1. *Иванова, С. Г.* Организация самостоятельной работы студентов по развитию иноязычной компетентности : учеб.-метод. пособие / С. Г. Иванова. — Оренбург, 2011. — С. 8.
2. *Сорокина, А. И.* Аутентичный газетно-публицистический текст как средство организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка (рефлексивный взгляд на методическую разработку учителей ГУО «Средняя школа № 217 г. Минска») / А. И. Сорокина // Вестник МГИРО. — 2019. — № 1 (19). — С. 73—76.

UDC 311 111:378.1470913

M. V. Khramtsova

Belarusian National University of Technology, Minsk, the Republic of Belarus

COMMUNICATING WITH THE WORLD OR VIDEO NEWS AS A STARTER IN BUSINESS ENGLISH CLASS

Introduction. It is hard to deny the importance of online video resources in developing communication skills and acquiring new vocabulary as well as cross-cultural competencies.

Some powerful changes have had their impact on our teaching routine and given rise to some refreshing approaches to teaching Business English in particular. Among them availability of various online video materials should be mentioned as well as the ease with which the ICT (Information Communication Technology) can facilitate their application in the classroom.

Main part. Since today's students are obviously better equipped for acquiring knowledge and skills based on integrating online resources into the language classes, teachers can apply BBC video news as systematic warm ups to create English environment and involve students into subsequent analyses and group discussion.

Any starter offered has the only purpose to provoke appetite and facilitate further digestion. That is why carefully selected activities at the beginning of the lesson deserve more attention and could serve as a good alternative to a notorious checking home task. Here come a number of questions. How to tap multiple interests and intelligences of today's students? How to plunge them into the foreign language environment softly? Why not let some fresh air into the classroom using online news resources. They can set the tone of the lesson; provoke interest and deeper focus on English. This activity can often result in a lively group discussion or even dispute.

Still there is a lot of evidence that students might have difficulties in authentic video comprehension due to the lack of efficient strategies but mostly to persistent training. The hardships to overcome include video perception and diffused focus on presented material, very often due to mobile phones at hand. Video perception refers to active and very complicated mental processes (interactive and interpretive). Strong focus (which should be well-grounded in their interests) is required in order to recognize a certain amount of vocabulary and grammar patterns, to separate each utterance into small meaningful units, where the visual content is of great help.

Using video news in business English class as a starter helps to handle the above difficulties, as it not only grabs students' attention but also helps to focus, triggers anticipation, decreases anxiety and tension, thus relaxing them for subsequent group communication activities. Students need to keep all of the components in short-term memory before retrieving background knowledge. On the other hand, video news increase memory of content as they create memorable visual images and foster speedy learning. Finally, they inspire and motivate students for self-study, which the internet makes easily available nowadays [1].

The Internet is an efficient provider of authentic audio and video files for teaching practices. Here comes the problem of selecting materials. They should meet some requirements, namely, they primarily need to be authentic, relevant, interesting, selective and efficient.

The Internet resources have a number of advantages, such as opportunities to pause at will, and repeat the episode or to download subtitles if necessary. A teacher of English can choose from a rich variety of news sites, which offer a good menu to choose from for a starter. *The BBC News* (<http://www.bbc.com/news>). It has proved to be very efficient, especially for upper-intermediate learners. It is number one choice to grab students' attention; to decrease anxiety and relax students; to achieve strong focus; to trigger anticipation; to inspire and motivate students; to create memorable visual images in order to fix the information in short-term memory and so on. It stands out for plenty of advantages. In addition to exciting up-to-date stories, each video lasts no more than 2—3 minutes and is supplied with a short review, which can help the students with the story background and useful vocabulary at preliminary stage.

Breaking News English (<http://www.breakingnewsenglish.com>). This site can be recommended for work outside the class as well. It gives free access to recent news in all spheres, worksheets and audio files in addition. It is also an extra source of fresh business articles.

Monthly News Digest Online (<http://www.englishclub.com/listening/news.htm>). Monthly News Digest Online designed to provide numerous audio feeds, texts, and exercises for comprehension check.

Teaching strategies in integrating BBC news. First of all they should be targeted at psychological support helping the student to accept the fact that he or she is not going to understand everything, to stay relaxed when they continue to not understand for a long time, to avoid translating into native language as understanding English is efficient only in English.

When planning your warm up practice the following factors should be taken into account: the time available, proficiency level, their ability and content of the material for analysis.

Warm up activities can be approached as three stages: pre, while and post watching ones [2].

Preliminary stage. In real life environment, it is unusual for people to watch, listen and comprehend something without having some idea of the background. A waiter knows the menu, which the diner is choosing their food from. It is important to allocate a fair proportion of a lesson to the preliminary or introductory tasks.

Preliminary activities are aimed at: setting the context, generating interest, building confidence, predicting content and activating new vocabulary. Class work sheets or handouts with new vocabulary may be prepared or taken from internet by the teacher.

As large numbers of unknown words will often hinder comprehension, and lower confidence the teacher selects “difficult” vocabulary for the students to review beforehand.

The teacher should hand out the work sheets and go through the introductory article or review and difficult vocabulary list to make sure everyone understands. It enables them to grasp the gist of it. They may even try to predict answers before watching activity.

Main stage. Watch the video at least two times: firstly, to get the gist, secondly, to deepen understanding, to do the comprehension tasks and check their answers. For students with low level of language proficiency it is recommended to repeat the video on students’ request. After that, students can work on the quiz sheet in small groups or in pairs.

Final stage. For homework: students should find a short video of their own to present to the class for warm up activity. Ask them to pick up difficult vocabulary and prepare a worksheet modeled on yours.

Conclusion. The key to success lies in close cooperation with student group and delegation of video news selection and identifying points for discussion. One must admit that the strategy has a great potential to make a Business English class more enjoyable. It offers innumerable opportunities to keep in touch with the whole world.

References

1. Jeyasala, V. R. A Prelude to Practice: Interactive Activities for Effective Communication in English [Electronic resource] / V. R. Jeyasala // CELC Symposium 2014. — Mode of access: [http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/22\).%20Jeyasala.pdf](http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/22).%20Jeyasala.pdf). — Date of access: 09.04.2023.
2. Lumturie, B. The Role of Video Materials in EFL Classrooms [Electronic resource] / B. Lumturie // International Conference on Teaching and Learning English. — 2016. — Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816313003>. — Date of access: 01.04.2023.

UDC 372.881.111.1

L. V. Solovyova

Belarusian National University of Technology, Minsk, Republic of Belarus

EFFECTIVE APPROACHES IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS-ECONOMISTS

Introduction. Teaching English to specialists of economic specialties requires a methodical approach that is tailored to students’ needs. It is important to understand that these learners come to class with a specific set of language needs and goals, which differ from those of other learners. They require a more specialized approach that is designed to meet their unique language needs effectively.

Main part. There are different methods and approaches in teaching English to specialists of economic specialties and it is necessary to choose the most efficient and productive. The following are some of the approaches that can be used to teach English to the specialists of economic specialties.

Needs analysis approach. The Needs Analysis approach was developed by John Munby in his book, “Communicative Syllabus Design” in 1987. Munby emphasized the importance of analyzing the needs of learners in order to design an effective syllabus. The first step in teaching English to specialists is a needs analysis. The purpose of this approach is to identify the specific language needs of the learners. It involves an assessment of their language proficiency level, previous English learning experience, and their needs and goals. This information can be used to design a tailored program that meets the learners’ needs. This approach has been used by many language teachers and remains tremendously effective and popular nowadays.

Content-driven approach. This approach was popularized by Diane Larsen-Freeman and Marti Anderson in their book “Techniques and Principles in Language Teaching” in 1983. This approach focuses on teaching language through meaningful, real-life content such as news articles, songs, and films. A content-driven approach is an effective method of teaching English to economic learners as it emphasizes real-world economic issues, concepts, and language. The approach involves teaching economic content using authentic materials such as news articles, case studies, and research papers. This approach helps learners to understand the language in context, allowing them to learn new vocabulary and structures and increasing their overall comprehension [1, p. 165].

Task-based approach. It was originally proposed by David Nunan in his book “Designing Tasks for the Communicative Classroom” in 1989. This approach emphasizes the use of real-life tasks or activities as the basis for language learning. The task-based approach involves learners working in pairs or groups to accomplish specific tasks using English. In this approach, the emphasis is on functional language use, and the focus is on communication. For instance, an economic learner might be tasked with creating a business plan and presenting it to the class. The approach encourages learners to engage with the language, and it provides them with an opportunity to practice communication skills. Learners are encouraged to communicate and solve problems, rather than simply memorize grammar rules or vocabulary.

The lexical approach. The lexical approach was founded by Michael Lewis, who first presented his ideas in 1993 in the book “The Lexical Approach”. The approach is based on the premise that language acquisition is more focused on learning language chunks rather than learning grammar rules. The main idea of this method is teaching language as chunks or phrases rather than individual words, and emphasizes the importance of vocabulary acquisition in language teaching. This approach emphasizes the teaching of vocabulary, phrasal verbs, and idioms, which are central to economic English. Economic students need to learn words related to money, commerce, and finance, which they are most likely unfamiliar with [2].

Technology-assisted approach. This method of teaching English as a second language has gained popularity with the rise of technology in education. The use of technology in ESL teaching and learning is increasingly prevalent. Technology allows students to learn conveniently at a time and place that is convenient for them. It also encourages learners to participate in an interactive and engaging way. Technology-assisted approach includes the use of videos, podcasts, games, and mobile apps. The use of technology can be particularly beneficial for economic learners as they can easily access authentic content that is relevant to their field [3].

Conclusion. Teaching English to economic students requires an approach that is tailored to the learners’ needs. They need to understand real-world economic issues, concepts, and language. It is also essential to identify the learners’ language proficiency level, the level of English they currently have, and specific learning needs and goals. The approaches considered in this article are effective in bringing economic learners to speed in English language use.

References

1. Сорокина, А. И. Полипарадигмальный подход в формировании межкультурной профессиональной коммуникативной компетентности / А. И. Сорокина // Высшая школа: проблемы и перспективы : сб. материалов XIV Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 29 нояб. 2019 г. — Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2019. — С. 164—166.
2. Vijayan, A. Different Methods of teaching the English Language [Electronic resource] // A. Vijayan. — 2020. — Mode of access: <https://ashamsvijayan3.medium.com/different-methods-of-teaching-the-english-language-90160a8fd116>. — Date of access: 26.04.2023.
3. Namestyuk, S. V. Teaching a professional foreign language to specialists in various industries [Electronic resource] / S. V. Namestyuk [et al.]. — 2020. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/343445692_Teaching_a_Professional_Foreign_Language_to_Specialists_in_Various_Industries. — Date of access: 26.04.2023.

0+

Научное издание

НАУКА — ПРАКТИКЕ

Материалы IV Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 19 мая 2023 года)

На русском, белорусском и английском языках

В двух частях

Часть 2

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко
Технический редактор М. В. Гансецкая

Подписано в печать 31.10.2023. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага ксероксная.

Отпечатано на копировально-множительной технике.

Усл. печ. л. 34,4. Уч.-изд. л. 34. Тираж 15 экз. Заказ 596.

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/424 от 09.09.2016. Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by.