

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

НАУКА — ПРАКТИКЕ

Материалы V Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 17 мая 2024 года)

В двух частях

Часть 2

Барановичи
БарГУ
2024

В части 2 сборника материалов V Международной научно-практической конференции «Наука — практике» представлены научно-исследовательские работы ученых, молодых исследователей в области межкультурной коммуникации и лингвистики, социально-гуманитарных знаний и педагогической науки, филологии, методики преподавания иностранных языков, психологии и педагогики детства, экологии и здоровья.

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

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

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. Г. Дубешко*;
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. А. Василевич*;
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» *С. В. Кондратюк*;
кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин учреждения образования «Барановичский государственный университет» *А. В. Земоглядчук*;
доцент кафедры психологии и физического воспитания учреждения 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*;
кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Е. А. Зуева*;
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Е. А. Лобковская*;
старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» *И. Г. Цеханович*;
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Е. В. Булатая*;
кандидат филологических наук, доцент 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*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА: ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Богдан В. В. Обучающий конструктор Matatalab lite как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста	8
Будницкая А. М., Королёва Н. А. Педагогические условия формирования фразеологической лексики у детей старшего дошкольного возраста	9
Дедулевич М. Н. Дидактические игры с движениями в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста	12
Драгун В. В. Родословное дерево семьи как связь поколений при передаче семейных традиций	14
Дудкина О. Л., Кондратюк С. В. Экологический туризм как средство формирования познавательного интереса к живой природе	16
Дыдышко Н. Н., Василевич Н. А. Использование информационно-коммуникативных технологий при развитии мышления детей младшего школьного возраста	18
Касьянова Л. Г. Формирование познавательного интереса у детей к народным играм	21
Кожуро Е. А. Проблемы формирования синтаксического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной инклюзии	23
Кохно А. Б., Кондратюк С. В. Экологические акции как средство формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе	25
Кравцова А. С., Кондратюк С. В. Использование экологической сказки как метода формирования у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе	27
Лещинская О. В. Развитие внимания у детей 5—6 лет в образовательном процессе средствами информационно-коммуникационных технологий	29
Лущик А. С., Захарченя Н. Ф. Психолого-педагогические особенности воспитания нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста	31
Лущик А. С., Захарченя Н. Ф. Роль игровой деятельности в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста	32
Маскаленчик А. Н. Сущность метода ментальной арифметики	34
Маскаленчик А. Н., Захарченя Н. Ф. Результаты констатирующего этапа эксперимента по проблеме развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста посредством использования элементов ментальной арифметики	36
Махляр А. П., Дубешко Н. Г. Формирование готовности студентов к профессиональной деятельности с позиции компетентностного подхода	38
Михасёва Е. А. Духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста в музыкальной деятельности	40
Никашина Г. А., Гуненко Е. И. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе слушания музыки	42
Никашина Г. А., Кухмар В. Н. Развитие познавательного интереса к музыке у дошкольников средствами электронных образовательных ресурсов	43
Никашина Г. А., Трофимук А. В. Формирование музыкально-сенсорных представлений у детей от 4 до 5 лет средствами музыкально-дидактических игр	45
Новик А. Н., Кондратюк С. В. Использование метода моделирования в процессе формирования представлений о биоценозах у детей старшего дошкольного возраста	47
Павловская В. Н., Василевич Н. А. Мнемотехника в образовательном процессе обучающихся младшего школьного возраста	49
Павловская В. Н., Василевич Н. А. Психолого-педагогические основания использования мнемотехники в процессе формирования орфографической грамотности у обучающихся младшего школьного возраста	52
Павловская В. Н., Мирончик Э. Р. Формирование основ здорового образа жизни в учебно-воспитательном процессе начальной школы	54
Переходько А. С. Участие в фестивалях как условие развития профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования	57
Переходько А. С., Королёва А. Н. Формирование синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста	59
Подлесная А. С. Научно-методическое и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса учреждения среднего специального образования	61
Пучко И. С., Кондратюк С. В. Формирование природоведческих представлений у детей дошкольного возраста в театрализованной деятельности	63
Цалка Т. А. Развіццё маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту сродкамі твораў беларускага фальклору	65
Шовгеня М. М. Аффективно-личностные факторы эффективности раннего обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста	67

ЭКОЛОГИЯ. ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Аверкович А. А., Жук О. Н. Травянистые растения как источник лактобактерий)	70
Войтенкова Н. Н. Анализ охотничьих ресурсов смоленской области на примере некоторых копытных	72

Гулиева С. А., Аскерова С. И., Гусейнова И. Г., Гасанова Е. К. Экологическая система земель	75

ЗДОРОВЬЕ. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Берташ А. И., Шило О. В. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к реализации личностно-ориентированного подхода	77
Герасимович Е. Н., Журко Е. О. Применение квест-технологий в процессе физического воспитания	79
Гилюк И. В., Сильченко Е. С. Количественное определение кальция в молоке отечественных производителей	81
Гулук Е. Г., Красько Е. А. Современные методы развития скоростно-силовых качеств	83
Журко Е. О., Ковалевич Е. С. Влияние ритмической гимнастики на уровень физической подготовленности в среднем школьном возрасте	86
Кишеш Д. А., Ковалевич Е. С. Туризм как средство физического воспитания	88
Ковалевич Е. С., Лукьянич А. С., Савицкая Е. В. Физкультурно-оздоровительная работа в университете	90
Ковалевич Е. С., Менча Е. А., Капуза Т. Н. Игровые методы в адаптации физическом воспитании студентов специальных медицинских групп	92
Козырев А. С., Федосенко М. П. Определение эффективности защитных масок, изготовленных из разных материалов	94
Ковалевич Е. С., Чурилов Е. В., Савастюк А. О. Средства и методы воспитания координационных способностей у младших школьников	96
Красько Е. А., Шило О. В., Мацевило А. А. Формы и методы развития волевых качеств на занятиях по физической культуре	98
Круковский Н. А., Федосенко М. П. Влияние энергетических напитков на рост лактобактерий	100
Левкевич В. Г., Баканова А. В., Бусик Е. А. Особенности проведения занятий физической культурой в условиях инклюзивной среды	102
Мандик Т. И., Садовская К. О., Филимонова Н. И. Основные направления и особенности формирования готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению волонтерской деятельности	104
Ножка И. А., Шахлевич А. Н. Оценка физического здоровья обучающихся педагогических специальностей университета	106
Садовская К. О., В. С. Кузьма, Филимонова Н. И. Понятие и сущность волонтерской деятельности в общественной жизни и педагогике	109
Скибская И. А., Дмитриевич Н. П. Органолептические показатели бисквитных полуфабрикатов с введением в состав функционального компонента	111
Филимонова Н. И., Садовская К. О. Философско-этическая основа волонтерского движения	114
Филимонова Н. И., Филимонов Н. Н., Макаре Э. А. Организация спортивно-массовой, физкультурно-оздоровительной работы в учреждениях высшего образования	116
Шило О. В., Красько Е. А. Волонтерская деятельность как фундамент гражданского общества	118

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Венжик Д. А., Дегиль Н. И. Использование службы медиации в образовании	120
Вируцкая С. В. Историческая память о Великой Отечественной войне как фактор формирования патриотизма	121
Даниленко Т. А., Дегиль Н. И. Народные традиции воспитания в белорусской семье	123
Дегиль Н. И., Старостин С. А. Стендовая конференция как фактор развития профессионального самосознания будущего педагога	124
Евтюхина Ю. В., Хитрюк В. В. Анализ патриотического воспитания обучающихся второй ступени общего среднего образования посредством содержания учебных предметов	126
Евтюхина Ю. В., Хитрюк В. В. Сущность патриотического воспитания как направления воспитательной работы с обучающимися второй ступени общего среднего образования	128
Капліеў А. А. Баранавічы ў сістэме польскага санітарнага кардона падчас барацьбы з эпідэміямі 1919—1923 гг.	130
Касяник А. С. К вопросу о структуре лидерства: коммуникативная компетентность как система внутренних ресурсов лидера	133
Клещёва Е. А., Герасименя П. В. Опыт использования техник изобразительного и декоративно-прикладного искусства при формировании позитивного образа ребёнка у родителей из разных типов семей	135
Кривуть М. Л. Включение родителей в инклюзивное образовательное пространство	137
Кузьменчук И. В. Культурное национальное наследие как фактор устойчивого развития Республики Беларусь	139
Мамедова Г. М. Структура формирования исследовательских умений у будущих учителей начальных классов	141
Миранкова Е. В., Путреша В. В. О результатах апробации тренажера по обучению скорочтению	143
Миранкова Е. В. Специализированный кабинет прикладной педагогики как средство формирования базовых профессиональных компетенций у будущих педагогов	146
Никитенко Е. Д. Имидж современного педагога в интернет-пространстве в представлении учеников	148
Приступа Т. С. Апробация учебного пособия «История Беларуси в контексте всемирной истории» для учащихся X класса, реализующих программы общего среднего образования	150
Соловей Е. В. Формирование функциональной грамотности у обучающихся в ГУО «Гимназия № 5 г. Барановичи»	152
Чухлиб А. Ю., Полупан К. Л. Организация учебного процесса на уроках технологии в 5 классе с учётом индивидуальных особенностей обучающихся	154

Шепетюк В. В. Моделирование бизнес-процессов в условиях обучения в университете как инструмент повышения академической успеваемости студентов	156
Шепетюк В. В. Проблемы формирования мировоззренческих основ профессионального и личностного роста специалиста в современном университете	158
Шпарло А. С., Ермакович Л. И. Сущность и характерные черты волонтерского движения	161
Щемелина Д. А., Синчук О. В. Образовательный потенциал социальных сетей при изучении географии	163
Bunyatova L. N., Akhundova S. M., Alakbarli G. Y., Binnetova R. M. Modern tendency in education: historicity and modernity in teaching and learning process	166

ПСИХОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Астрейко А. В. Склонность к девиантному поведению современных обучающихся учреждений профессионально-технического образования	168
Батуревич А. А., Кишея И. Л. Взаимосвязь самооценки и способов разрешения конфликтных ситуаций в юношеском возрасте	169
Белуш А. В. Характер детско-родительских взаимоотношений в семьях дошкольников	171
Белько Е. С., Нестер Е. Ф. Особенности воображения юношей и девушек, склонных к агрессивному поведению	174
Борель И. В. Особенности профессиональной мотивации студентов педагогических специальностей	176
Веремеюк Я. Н. Толерантность к неопределенности у студентов педагогических специальностей	178
Войшнарович И. В., Шавель Н. Н. Взаимосвязь агрессивности и проявления Я-концепции в юношеском возрасте	179
Волчек Б. В., Шавель Н. Н. Локус контроля у студентов педагогических специальностей	181
Волчек Б. В., Шавель Н. Н. Профессиональная направленность у студентов педагогических специальностей	184
Грицук Е. Д. Внутренние социально значимые мотивы выбора профессии у студентов разных курсов	186
Гродникова А. П., Лешкевич Е. В. Особенности восприятия живописи у юношей и девушек, занимающихся и не занимающихся изобразительным творчеством	188
Далид Ж. Н. Психологическое здоровье и характер взаимодействия в семье	190
Дробот В. А., Маликова М. С. Влияние учебной нагрузки на эмоциональное состояние подростков	192
Дудек Д. А. Негативный потенциал эмпатии как социально-психологического свойства личности	194
Дудек Д. А. Особенности эмпатии у студентов юношеского возраста различных профилей обучения: объекты и каналы эмпатии	196
Дуняк В. В. Половые различия в виктимных деформациях личности в юности	197
Иванс А. Э. Психолого-педагогическое направление в сфере профилактики терроризма среди подростков с умственной отсталостью	199
Карпеня А. С., Кишея И. Л. Особенности проявления эмпатии у студентов разных специальностей	202
Касяник А. С. Эмпатия как структурный компонент эмоционального интеллекта	204
Кишея Д. А., Ващилко Н. П., ИмPLICITные и эксплицитные факторы становления и развития патриотизма.	206
Козел В. В., Лешкевич Е. В. Копинг-стратегии в юношеском возрасте	208
Король М. А. Критическое мышление: мета-анализ научных исследований	210
Крейнич А. О., Кишея И. Л. Половые особенности проявления агрессии у юношей	212
Кухарёнок А. А., Нестер Е. Ф. Особенности проявления учебно-профессиональной мотивации студентов	214
Лагун А. А., Яценко Т. Е. Особенности потребностей девушек, склонных к различным видам агрессии	216
Лелес А. С. Структура субъективного благополучия личности современных юношей и девушек	218
Лелес А. С. Характеристики субъективного благополучия личности в юности, склонной к переживанию вины отделения	220
Лешенко Ю. А., Шавель Н. Н. Специфика проявления самоактуализации в юношеском возрасте	222
Лобойко А. А., Кишея И. Л. Эмпирическое исследование профессионального стресса у работников сферы обеспечения транспортной безопасности на железной дороге	225
Марчик А. А., Марчик А. А. Ложь как коммуникативный феномен	227
Мелешкевич А. В. Роль копинг-стратегий в юношеском возрасте	229
Милодовская А. В., Яценко Т. Е. Особенности эмоционального интеллекта девочек-подростков, исполняющих различные роли в буллинг-структуре класса	231
Милодовская А. В., Яценко Т. Е. Характеристики эмоциональной саморегуляции мальчиков-подростков, занимающих различные позиции в буллинг-структуре класса	232
Могилевская В. Ю., Лунгул И. Э. Самопринятие девушек, мотивированных на инъекционные косметологические процедуры	234
Подлипская К. А., Кишея И. Л. Половые особенности переживания одиночества в юношеском возрасте	239
Полховская Е. А., Яценко Т. Е. Подверженность манипуляции и виктимизации в подростковом возрасте	241
Полховская Е. А., Яценко Т. Е. Склонность к виктимности в общении подростков в зависимости позиции в буллинге ..	243
Проторская Я. Д., Шавель Н. Н. Особенности семейной структуры в оптимально функционирующих и дисфункциональных семейных системах	244
Сайчик Д. С., Кишея И. Л. Особенности доминирующего состояния студенческой молодежи в условиях стресса	246
Сасова П. А., Лешкевич Е. В. Особенности смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте	248
Соколина Д. Д., Яценко Т. Е. Мотивационная структура личности в юности в зависимости от преобладающих компонентов идентичности	251

Сташевская П. Э., Яценко Т. Е. Влияние удовлетворенности потребностей в различных жизненных сферах на состояние фрустрированности у юношей	253
Сташевская П. Э., Яценко Т. Е. Стили межличностного поведения юношей и девушек с различными межличностными потребностями	254
Чадович А. А., Лешкевич Е. В. Особенности проявления склонности к девиантному поведению в юношеском возрасте	256
Чадович А. А., Лешкевич Е. В. Проявление зависимого поведения в юношеском возрасте	258
Чадович А. А., Лешкевич Е. В. Особенности развития копинг-стратегий в юношеском возрасте	260
Шепетюк В. В. Цифровой стресс как фактор снижения мотивации в области интеллектуально-познавательной и учебной деятельности	262
Шмыгина К. А., Нестер Е. Ф. Взаимосвязь выбранной стратегии поведения в буллинге и образа «я — другие» в старшем подростковом возрасте	264
Шмыгина К. А., Нестер Е. Ф. Особенности образов «Я» и образа «другого» у подростков	265
Яцута Т. В., Вашилко Н. П. Особенности склонности к риску в подростковом возрасте	267
Garkushina O. N., Dyshekova O. V. The use of non-verbal signals for mind reading. relevance in modern society.	269

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (РУССКИЙ, БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫКИ)

Балакар Д. П., Белая А. І. Рысы нацыянальнага характару беларусаў у мастацкім паказе Міколы Гусоўскага	272
Белая А. І., Сахарук У. М. Шавец, паэт, філосаф як тры абліччы рамесніка	273
Бурлакова К. Н., Пивоварчик Т. А. Игры с прецедентностью в поликодовой рекламе	275
Валчкевіч Н. А., Чуносава І. С. Сельскагаспадарчая лексіка і найменні прылад працы ў паэме Якуба Коласа «Новая зямля»	277
Воробей А. Н. Значимость геометрических признаков в структурировании перцептивного признака «Форма» в русском языке	278
Ганчарова І. А. Арганізацыя навучання беларускай мове на павышаным узроўні	280
Ганчарова І. А. Работа з адоранамі і высокаматыываванымі вучнямі пры падрыхтоўцы да алімпіяд па вучэбных прадметах «Беларуская мова» і «Беларуская літаратура»	282
Герко А. Д., Пучынская Т. М. Чарнобыль і яго каларыстычна-сімвалічнае ўвасабленне ў паэтычных творах Р. Барадуліна	284
Горячева А. В., Зуева Е. А. Характеристика понятия «смерть» (по материалам словарей разных типов)	285
Григорук Э. В. Использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка и литературы	287
Запаснік М. І., Шавель В. М. Тэматычная разнастайнасць беларускіх прыказак і прымавак з антанімічным супрацьпастаўленнем	289
Зуева Е. А. Праздники как отражение национальных русской и польской лингвокультур	291
Іваноўская Н. Ч., Белая А. І. Прыёмы стварэння анімалістычнага вобраза ў «Біяграфіі Косача» Уладзіслава Сыракомлі	293
Кайданава В. В. Выкарыстанне метадаў і прыёмаў развіцця крытычнага мыслення на ўроках беларускай мовы з мэтай фарміравання маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў	295
Калядина И. М. Использование наглядных средств обучения на уроках русской литературы для активизации познавательной деятельности учащихся на II ступени общего среднего образования	296
Качарга Д. А., Пучынская Т. М. Мастацкая спецыфіка гукавых вобразаў у творах Рыгора Барадуліна	298
Кеда А. Ю., Чуносова И. С. Структурно-семантические особенности фразеологических единиц в рассказах А. П. Чехова	300
Ковальчук Д. А., Шелест М. В., Базар Н. Н. Коллоквиальные признаки глагола как основа для формирования устной речи	302
Криванос А. Ч., Зуева Е. А. Лингвистический эксперимент «Перевод предложений славянских языков на русский»	304
Мізерыя К. С., Бут-Гусаім С. Ф. Гісторыя Беларусі ў лустэрку іменаслову п'есы Георгія Марчука «Святло вышыні»	306
Пашкевич Е. А. Эргонимы и урбонимы г. Могилёва	308
Сакович В. В., Полешук С. С., Базар Н. Н. Влияние сети Интернет на современный русский язык	310
Свірыдовіч К. У., Бут-Гусаім С. Ф. Іменаслоў п'есы Зінаіды Дудзюк «Нарадзіўся я ліцвінам»	311
Сівак М. Ю., Бут-Гусаім С. Ф. Імя і вобраз у п'есе Зінаіды Дудзюк «Мікола Гусоўскі»	313
Статуева В. В. Заимствования в мире моды как особенность межкультурной коммуникации	316
Чуносова И. С., Фортова М. В. Стилистическая роль эпитетов в рассказах М. А. Булгакова	318
Чуносава І. С., Шкут К. П. Семантыка-этымалагічнае значэнне фразеалагізмаў у п'есе Янкі Купалы «Паўлінка»	320
Шельмин А. Е., Лобин А. М. Представители эргодической литературы	322
Яўсеева Н. А., Пучынская Т. М. Вобразы вадзяніка і русалкі як увасабленне воднай стыхіі ў творах беларускай літаратуры	324

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

Бабуль Д. А., Бартошевич И. А. Имя собственное в структуре фразеологических единиц	326
Винцевич Д. А., Воробей А. Н. Этноязыковая специфика ассоциативного поля «Цвет» (на материале английского и русского языков)	328

Дубровский М. Д., Леон О. В. Семантика английских наименований лиц в когнитивном аспекте	330
Козеко Е. В., Булатая Е. В. Прецедентные имена собственные в немецкоязычном газетном дискурсе	332
Ленко А. М., Хмелевская В. А., Татаринovich Е. В. Синонимия англицизмов в современном немецком языке	334
Литовник А. В., Манкевич Ж. Б. Языковая картина мира как основа формирования мировосприятия человека	336
Манкевич Ж. Б., Якубович М. С. Проблема понятия иронии: современный подход	338
Погудо К. Д., Воробей А. Н. Способы образования сленгизмов, эксплицирующих межличностные отношения (на материале английского языка)	340
Садченко М. М., Манкевич Ж. Б. Кумулятивное отрицание как способ создания экспрессивности в дискурсе	342
Свистунова И. А. Терминология, связанная с гляциологией, в английском языке	344
Тананушко А. В., Бартошевич И. А. Семантические особенности англоязычной социальной рекламы	346
Тимошук Е. П., Бартошевич И. А. Семантические особенности англоязычной народной приметы	348
Филипович Е. В., Бартошевич И. А. Семантические особенности англоязычных интернет-мемов	351
Цеханович И. Г., Абдулмунинова Е. Д. Когнитивные аспекты семантики зоонимов (на материале английского языка)	353
Черноус З. В., Солодуха М. А., Базар Н. Н. Роль межкультурной компетенции в процессе освоения иностранного языка	355
Malofejchick P. I., Romanovich N. N. Learning “green” English as a way of adopting an eco-friendly lifestyle by Belarusians	357
Poklad V. S., Dyshekoval O. V. Intercultural communication in the context of digitalization	359
Zhurauski A., Paletayeva V. English as the world language and the language of the sky	360

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

Анашкин А. Ю., Логинова Е. Г. Функциональная направленность каламбура в анимационных комедийных телесериалах (на материале ситкома “The Simpsons”)	363
Васильчук Ю. Ю. Лингвокультурно-типажный паспорт архетипа «невинный» в классической британской литературе	365
Вековищева В. Н., Логинова Е. Г. Сохранение фигуры ненадежного нарратора при переводе (на материале романа «Йеллоуфейс» Ребекки Куанг)	368
Даранова Д. И. Репрезентация коммуникативного поведения в криминальном кино	370
Нагорная Т. В., Сахвон Д. С. Структура и содержание успешного публичного выступления	372
Шишло С. В., Свороб А. С., Базар Н. Н. Влияние культурных особенностей на коммуникативное поведение персонажей в мультфильмах	374
Щерба Е. А., Воробей А. Н. Структурно-семантические особенности заголовков научных статей (на материале английского языка)	376
Щерба Е. А., Воробей А. Н. Структурно-семантические особенности заголовков статей в публицистическом стиле (на материале английского языка)	378

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Каученко А. С., Марченко Е. С., Пыко А. В. Исследование субъективной оценки студентами динамики уровня владения английским языком при англоязычном обучении	380
Ковалевская А. С., Егорова Ю. Ю., Базар Н. Н. Искусственный интеллект и языки: взаимодействие и влияние	382
Кротова О. О., Щемелёва И. Н. Система работы учителя английского языка по развитию функциональной грамотности обучающихся в условиях тьюторского сопровождения	384
Лаврецкая Л. А. Подход “Dogme” в обучении иностранным языкам	386
Лушицкая К. С., Пинюта И. В. Лексические упражнения в проектной методике обучения иностранным языкам	388
Месникович Р. Э., Прадун А. В. Использование интернет-технологии «облако слов» в обучении учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке	390
Прибыльская Г. В. Технология «Дебаты» как средство развития коммуникативной культуры	393
Рубцова Ю. Ю. Типология заданий, нацеленных на обучение студентов I—II курсов языковым средствам экспрессивности письменного высказывания	394
Тюкова Т. А., Рубцова Ю. Ю. Приемы использования мультфильмов для обучения пятиклассников английским идиомам	396
Шевченко Н. В., Кравченко Э. М. Возможности использования электронного учебно-методического комплекса «Иностранный язык» для студентов экономических специальностей	399
Шилович Е. В., Прадун А. В. К вопросу формирования иноязычных речевых лексических навыков обучающихся на основе SRS-платформы “Memrise”	400
Jahangirova G. V., Mammadova A. E. The importance of English as an international language and methods of its teaching	402
Perepechko N. N. Role of multimodality in teaching a foreign language	404
Shahbazova F. E., Karimova Sh. H. Collaboration with the British Council in the direction of teaching and promotion of the English language	406

ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА: ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 004:373.3

В. В. Богдан

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь

ОБУЧАЮЩИЙ КОНСТРУКТОР MATATALAB LITE КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время специалисты в области педагогики и психологии уделяют особое внимание детскому конструированию. В современных программах по дошкольному воспитанию эта деятельность рассматривается как одна из ведущих, так как разнообразное конструктивное творчество даёт возможность детям не только познавать окружающий мир, но и всесторонне развивать свои способности [1, с. 350].

Ребёнок — по своему рождению природный конструктор, изобретатель и исследователь. Эти заложенные природой задатки особенно быстро реализуются и совершенствуются в конструировании, ведь ребёнок имеет неограниченную возможность придумывать и создавать свои постройки, конструкции, проявляя при этом любознательность, сообразительность, смекалку и творчество [2, с. 177].

Основная идея конструкторских наборов – развитие восьми незаменимых форм интеллекта у детей: моделирования, логического мышления, сенсорного развития, любознательности, творческих способностей, воображения, математического мышления и исследовательских навыков. Обучающий конструктор MATATALAB LITE предназначен для изучения основ программирования и алгоритмизации в игровой форме для детей старшего дошкольного возраста. Ведь именно в процессе игры ребёнок быстрее приобретает необходимые навыки и знания, развивает логическое мышление и формирует когнитивные способности. Для программирования необходимо поставить робота на специальную карту и расположить блоки с символами на поле с управляющей башней. Установленная в башню камера считывает информацию с блоков, а после нажатия кнопки запуска передаст сигнал с заданием роботу [3, с. 210].

Актуальность исследования заключается в том, что многие педагогические работники учреждения дошкольного образования уделяют недостаточное внимание использованию обучающего конструктора MATATALAB LITE в образовательном процессе, ввиду сложной и достаточно кропотливой подготовки дидактического материала, что часто снижает интерес к развивающим занятиям у детей старшего дошкольного возраста. Это обусловило необходимость теоретического осмысления значимости применения обучающего конструктора MATATALAB LITE для развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста и выявления особенностей его использования.

Цель исследования: обосновать возможности развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с помощью обучающего конструктора MATATALAB LITE.

Задачи, решаемые в процессе использования обучающего конструктора MATATALAB LITE:

- сформировать представления у детей дошкольного возраста о фундаментальных понятиях информатики;
- сформировать алгоритмическую грамотность у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования обучающего конструктора MATATALAB LITE при проведении занятий в старшей возрастной группе;
- совершенствовать умения работать с различными конструкторами, учитывая в процессе конструирования их свойства и выразительные возможности.

Объект исследования: процесс обучения детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности использования обучающего конструктора MATATALAB LITE при проведении занятий у детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Рассмотрим использование обучающего конструктора MATATALAB LITE на примере реализации задачи «Matata-футбол».

Правила игры: играют два человека, каждый напротив своих целей на игровом поле (Рисунок 1). С помощью игры «Камень, ножницы, бумага», определяем игровую позицию на поле (победитель определяет). Кодировку осуществляем одновременно. Когда игрок продвигает мяч к другой цели и забивает гол, получает один балл. Когда кто-то получает балл, другие игроки должны вернуться на начальные позиции и начать заново. Тот, кто получит 11 баллов первым, выигрывает. Касаться можно только блоков, а в случае экстренной необходимости можно спасти Matatabot с помощью рук.

Тот, кто собьёт мяч с поля, должен быть оштрафован и возвращён на начальную позицию, а мяч переходит на другую половину поля. Если происходит столкновение, и руки фигурки из ЛЕГО одного игрока

сбиты, игрок может поставить их на место и продолжать нападать, а тот, кто спровоцировал столкновение, должен вернуться на свою позицию и защищаться.

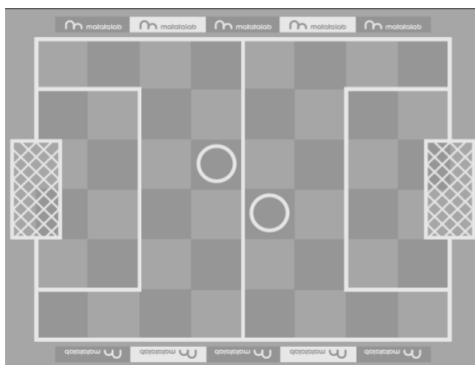


Рисунок 1 — Игровое поле

Закключение. Обучение конструированию и программированию в современном педагогическом мире имеет большое значение. Для этого особую роль играет логическое мышление ребёнка, которое способствует развитию пространственного мышления, творческого процесса ребёнка, а также формирует профессиональные навыки для будущих специалистов в сфере информатики и робототехники. Это и определило актуальность работы и выбор её темы. Были выполнены все поставленные задачи. Изучены возможности робототехнического набора MATATALAB LITE, сформированы цели и содержание обучения при его использовании. Разработаны методические рекомендации по использованию робототехнического набора MATATALAB LITE.

Список цитируемых источников

1. Дылян, Г. Д. Управление процессами комплексной информатизации общего среднего образования / Г. Д. Дылян, Э. С. Ратобылская. — Минск : Технопринт, 2003. — 187 с.
2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2006. — 3-е изд., испр. — 192 с.
3. Трайнев, В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) : учеб. пособие / В. А. Трайнев. — М. : Дашков и Ко, 2007. — 280 с.

УДК 373.2

А. М. Будницкая, Н. А. Королёва

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Воспитание у детей интереса к богатству родного языка с раннего возраста является перво-степенным фактором в формировании красочной, развитой речи. Умение использовать в своей речи разнообразные выразительные средства способствуют формированию умения выражать свои мысли чётко, вести креативную беседу со сверстниками и взрослыми. Одним из таких выразительных средств являются фразеологизмы.

Как пишет в своих исследованиях О. С. Ушакова: «Фразеологизм — это устойчивое по составу и структуре, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание или предложение, выполняющее функцию отдельной лексемы (словарной единицы)» [1, с. 391].

Фразеологизмы отображают в себе опыт, культуру, обычаи нашего народа, следовательно, фразеология является неотъемлемой частью нашего языка и культуры. Как отмечает Н. М. Шанский: «Фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы. Это душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации» [2, с. 11].

Нельзя не согласиться с такими учёными-лингвистами, как В. В. Виноградов [3], Н. М. Шанский [2], которые считают, что знакомство детей дошкольного возраста с фразеологической лексикой повышает культуру речи. Также на важность обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста фразеологической лексики указывали такие исследователи, как А. Н. Гвоздев [4], О. С. Ушакова [5].

Общеизвестно, что работа над фразеологизмами начинается в старшем дошкольном возрасте, так как к этому моменту формируется осознанное восприятие, благодаря которому дети осознают содержание художественных произведений, выделяют выразительные средства, в том числе и фразеологизмы.

В работе со старшими дошкольниками важно не только восприятие и понимание фразеологической лексики, но и, как отмечает в своих исследованиях Г. А. Любина [6], умение грамотно употреблять в речи изученные фразеологизмы. Однако, по наблюдениям М. Л. Ковшовой [7] у детей старшего дошкольного возраста это умение недостаточно развито.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что перед педагогическими работниками дошкольного учреждения стоит задача поиска путей обогащения фразеологизмами лексику детей старшего дошкольного возраста через выделение фразеологизмов из художественных произведений, умения понимать их значение и употреблять в речи, а также использование игровых методов и приёмов для обогащения словаря детей фразеологическими выражениями. Поэтому тема нашего исследования «Формирование фразеологической лексики у детей старшего дошкольного возраста» является актуальной.

Основная часть. Нами были определены основные педагогические условия формирования понимания и употребления в активной речи фразеологической лексики:

- применение комплекса занятий и дидактических игр, направленных на формирование понимания и широкого употребления фразеологической лексики в речевой практике;
- использование наглядных моделей, содействующих лучшему пониманию и запоминанию значения фразеологизмов.

С учётом данных педагогических условий нами был разработан обучающий комплекс «Удивительная страна Волшебных слов», направленный на обучение детей старшего дошкольного возраста пониманию и употреблению в активной речи фразеологической лексики. Данный комплекс включает:

- знакомство с основными понятиями фразеологии;
- составление аналогий и ассоциаций к фразеологическим выражениям, которые способствуют более лучшему пониманию и запоминанию их;
- знакомство с художественными текстами, которые содержат фразеологические выражения;
- составление детьми собственных фразеологических выражений;
- использование игровых упражнений для знакомства с фразеологической лексикой;
- создание условий для использования фразеологических выражений в речевой практике.

Экспериментальная работа по исследованию уровня понимания и употребления в активной речи фразеологической лексики проводилась в три этапа: с января 2024 года по март 2024 год. На первом этапе (январь 2024 года) проводилась поисково-исследовательская работа, на втором этапе (февраль 2024 года) проводился формирующий этап исследования и, наконец, на третьем этапе (март 2024 года) — подвели итоги и проанализировали полученные результаты. Эмпирическое исследование осуществлялось на базе ГУДО «Детский сад № 42 г. Бреста». В исследовании приняло участие 40 детей старшего дошкольного возраста.

Целью исследовательской работы являлось выявление исходного уровня понимания и употребления в активной речи фразеологической лексики у детей старшего дошкольного возраста, разработка и апробация комплекса занятий и дидактических игр, способствующего эффективному обучению детей экспериментальной группы пониманию и употреблению в активной речи фразеологической лексики.

Для выявления исходного уровня понимания фразеологизмов и употребления в активной речи фразеологической лексики у детей мы использовали диагностическую методику, разработанную И. Н. Митькиной [8].

В результате на констатирующем этапе исследования нами было установлено, что в первой старшей группе высокий уровень понимания и употребления в активной речи фразеологической лексики выявлен не был, средний уровень показали 7 детей (35 %), низкий уровень — 13 детей (65 %). Во второй старшей группе высокий уровень также не был выявлен, средний уровень определён у 9 детей (45 %), низкий уровень — у 11 детей (55 %).

Таким образом, на констатирующем этапе исследования в первой старшей и во второй старшей группах у детей преобладает низкий уровень понимания и употребления в активной речи фразеологической лексики. Для проведения формирующего этапа исследования мы дифференцировали группы: первая старшая — экспериментальная группа, вторая старшая группа — контрольная группа.

Целью формирующего этапа исследования являлось проведение комплекса мероприятий по обучению детей старшего дошкольного возраста пониманию и употреблению в активной речи фразеологической лексики.

Обучение дошкольников было организовано с учётом выдвинутой гипотезы и разработанного перспективного плана работы, который включал три этапа работы: знакомство с фразеологизмами, активизация фразеологической лексики в речи детей и правильное использование фразеологических выражений в коммуникативных актах.

Деятельность по обучению пониманию фразеологизмов и употреблению в активной речи фразеологической лексики в январе осуществлялась по следующим направлениям:

1. «*Культурное развитие детей*», где мы знакомили детей с понятиями «фразеологизм», «фразеологический оборот», «крылатые слова и выражения»; обогащали словарь детей фразеологизмами о нравственности; формировали умение понимать переносное значение фразеологизмов, определять недостающие слова в знакомых фразеологизмах.

2. «*Отражение нравственности в литературе*». Содержание занятий направлено на обогащение словарного запаса; развитие у детей умений определять значение фразеологизмов, заканчивать за воспитателем предложенные фразеологизмы; формирование умений находить ошибки в предложениях; обучение детей изображать фразеологизмы с помощью мимики и жестов.

3. «*Красота в природе*» — знакомство с фразеологизмами на тему «Растения»; создание условий для формирования умения определять значение фразеологизмов; обучение детей понимать переносное значение фразеологических выражений.

4. «*Красота как сила нравственности*», способствующая расширению представлений о фразеологизмах; развитию умения использовать фразеологизмы в своей речи.

В течение февраля работа была проведена по следующим темам: «*Забота о природе*», где дети знакомились с фразеологизмами о птицах и насекомых и их значениями; знакомились с ситуациями, где можно употреблять изученные фразеологизмы. «*Бережное отношение к природе*» — знакомство с фразеологизмами о животных; формирование умения соотносить фразеологизм с картинкой. «*Трудолюбие*» работа на этой неделе способствовала ознакомлению детей с фразеологизмами о трудолюбии, труде взрослых; формированию умения придумывать свои фразеологизмы; закреплению представлений о фразеологических выражениях. «*В мире доброты*» — обогащение словаря фразеологизмами о добре; закрепление умения определять значение фразеологизмов; формированию умения использовать изученные фразеологизмы в рассказе.

В марте 2024 года проводилась работа по следующим направлениям: «*Дружба*» — знакомство с фразеологизмами о дружбе; создание условий для использования фразеологизмов в собственной речи; обучение пониманию фразеологизмов. Следующая неделя «*Вежливость*» была направлена на знакомство с фразеологизмами о вежливости; закрепление умения составлять свои фразеологические выражения; закрепление умения понимать значение фразеологизмов. «*Доброта*» — обогащение словаря детей; развитие умения объяснять значение фразеологизмов; закрепление умения отгадывать значение фразеологизмов. «*Все мы дружные ребята*», где закрепляли представления дошкольников о фразеологизмах, повторяли изученные фразеологизмы, закрепляли умения отображать фразеологизмы с помощью мимики и жестов.

По окончании формирующего этапа нами проведён контрольный этап исследования, целью которого было определение эффективности комплекса мероприятий по обучению понимания и употребления в активной речи фразеологической лексики детей старшего дошкольного возраста.

На контрольном этапе была использована та же диагностическая методика, разработанная И. Н. Митькиной [8], что и на констатирующем этапе. На основе полученных данных, нами было отмечено, что в экспериментальной группе высокий уровень понимания и употребления в активной речи фразеологической лексики составил 55 % (11 детей), средний уровень — 45 % (9 детей), низкий уровень — не выявлен. В контрольной группе высокий уровень определён у 5 % (1 ребёнок), средний уровень — у 45 % (9 детей) и низкий уровень показали 50 % (10 детей).

Сравнительный анализ результатов диагностики показал, что уровень понимания и употребления в активной речи фразеологической лексики у детей контрольной группы остался практически прежним, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа, осуществлённая на формирующем этапе, была достаточно эффективна и способствовала формированию понимания и активизации в речи фразеологической лексики у детей старшего дошкольного возраста. Доказана эффективность реализации в работе с детьми старшего дошкольного возраста обучающего комплекса «Удивительная страна Волшебных слов», направленного на обучение детей старшего дошкольного возраста пониманию и употреблению в активной речи фразеологической лексики.

Список цитируемых источников

1. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : ЛадКом, 2010. — 848 с.
2. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. — СПб. : Специальная Литература, 1996. — 192 с.
3. Виноградов, В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины / В. В. Виноградов // Лексикология и лексикография. Избранные труды. — М. : Наука, 1977. — С. 118—139.
4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — М. : АПН РСФСР, 1961. — 472 с.
5. Ушакова, О. С. Теория практика развития речи дошкольников / О. С. Ушакова. — СПб. : Речь, 2011. — 463 с.
6. Любина, Г. А. Детская речь : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Г. А. Любина. — Минск : Науч.-метод. центр учеб. кн. и средств обучения, 2002. — 130 с.
7. Ковинова, М. Л. О проблеме понимания фразеологических единиц современными носителями русского языка / М. Л. Ковинова. — М. : АСТ-Пресс, 1988. — 125 с.
8. Митькина, И. Н. Особенности овладения фразеологизмами детьми 7-го года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Митькина. — Москва, 2001. — 34 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ДВИЖЕНИЯМИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе реформирования образования одним из эффективных направлений модернизации педагогического процесса является интеграция различных образовательных областей с целью более качественного освоения детьми изучаемого материала и формирования необходимых компетенций. Так, интересным вариантом интеграции может выступить использование дидактических игр с движениями в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Арсенал подвижных игр включает богатый спектр сюжетов на различные темы. Содержание подвижных игр может быть тесно связано с различными направлениями воспитания ребёнка. Дидактические игры с движениями на природную тематику известны давно и широко используются в практике работы с детьми. Например, народные подвижные игры, где сюжет строится на взаимодействии разных животных, знакомят детей с миром и повадками диких животных, птиц («Волк во рву», «Хитрая лиса», «Медведь и пчёлы», «Лиса в курятнике», «Кукушка», «Ястребы и ласточки», «Гуси», «Наседка и птенчики») [1].

При подборе игр следует руководствоваться возрастом детей, опираться на имеющиеся у детей экологические знания, поскольку подвижные игры здесь выступают в качестве практического метода для закрепления у них представлений о мире природы. Универсальность дидактических игр с движениями позволяет включать их не только в занятия, но и в содержание прогулок, экологических праздников, развлечений и пр.

Основная часть. При включении подвижных игр с экологическим содержанием в занятия по образовательной области «Ребёнок и природа» важно учитывать задачи, решаемые на каждом конкретном занятии. Например, для задач компонента «Неживая природа» — развивать умения замечать объекты и явления неживой природы и их свойства в природе и в быденной жизни, формировать представления об отличительных признаках объектов и явлений неживой и живой природы [2] — детям можно предложить следующие игры: **Метелица.** Дети становятся вокруг дерева. По сигналу «Метелица» — они подпрыгивают, стараясь достать до ветки и стряхнуть как можно больше снега. **Вьюга.** Дети становятся в ряд и двигаются вперёд, захватывая снег двумя руками и подкидывая его вверх. **Пурга.** Дети стоят в кругу возле небольшой ели, каждый лепит снежок. По команде все одновременно бросают снежки, стараясь перебросить через ель. **Буря.** Дети кружатся на месте и с продвижением вперёд, одновременно подкидывая вверх снег. **Лесные тропинки.** Дети выстраиваются в колонну за водящим, который ведёт колонну по тропинкам, сугробам, используя разные движения. Все остальные должны точно их повторять. Задача водящего — разнообразить движения в зависимости от условий — по глубокому снегу идти с высоким подниманием колен, перешагивать с проталины на проталину. Водящий меняется через условленное количество шагов. Можно использовать шуточные задания: идти спиной вперед, придумать шаг для протапывания тропинки, прыгать на одной ноге по глубокому снегу и т. п. **Зима надоела.** Педагог читает стихотворение: «Жаворонки, прилетите, студёну зиму унесите, теплу весну принесите: зима нам надоела...» — и спрашивает детей, почему зима надоела. Каждый из детей находит свой вариант ответа. **Измени слово.** Заменить последнюю часть слова «ледоход» так, чтобы получилось другое слово (ледорез, ледокол, ледовоз и т. д.). **Что какое?** Дети поочередно называют предмет и одно его свойство (например, небо голубое, тропинка длинная и т. д.). Кто не может назвать, выходит из игры. **След в след.** Один из детей прыгает на двух ногах с продвижением вперёд так, чтобы чётко обозначились следы — «рисует дорожку» (3—5 прыжков), остальные прыгают, стараясь попасть след в след. **Кривые дорожки.** Пять—шесть детей рисуют «кривые дорожки» (зигзагом, змейкой и т. п.), остальные наблюдают за ними, подсказывают. Готовые дорожки «продаются». Покупатель подходит к владельцу дорожки и говорит: «Хозяин, хозяин, продай дорожку». Тот спрашивает: «Сколько за неё дашь?» Покупатель должен примерно рассчитать длину дорожки в шагах и ответить, например, так: «Десять шагов и все точные». Покупатель идёт по нарисованной дорожке и считает шаги. Если количество шагов соответствует предложенной цене, он становится «хозяином» дорожки. Правила: дорожка может быть продана при двух условиях: 1) количество шагов соответствует названному (равномерность шага не требуется, поэтому шаги можно «подогнать» к названному количеству); 2) пройти надо точно по начерченной линии. **Ручейки и озеро.** Дети строятся друг за другом по 4—6 человек, руки кладут на пояс или на плечи впереди стоящему — это ручейки. По сигналу «Ручейки бегут!» — дети бегут каждый в своей колонне за ведущим. По сигналу «Озеро» — каждая команда, взявшись за руки, образует круг — озеро. Выигрывает команда, которая быстрее построила круг. При повторении игры дети бегут с высоким подниманием колен, в полуприседе; водящим становится замыкающий и «ручейки» бегут в обратном направлении (бег спиной вперёд); всем участникам игры, кроме водящих, предлагается бежать с закрытыми глазами. **Найди по следу.** Дети закрывают глаза, в это время водящий идёт по песку (снегу), запутывая след, затем прячется, дети должны пройти друг за другом «след в след», отыскать спрятавшегося [3].

При решении задач компонента «Растения» можно группировать растения по разным признакам: жизненной форме (трава, куст, дерево), строению листьев (лиственные, хвойные), отношению к человеку (культурные, дикорастущие), способу использования (пищевые, лекарственные, декоративные), месту произрастания (лесные, луговые, растения водоёма, садовые, полевые, огородные, растения цветника) [2]. При этом можно использовать игры: **Найди дерево.** Педагог называет дерево (ель или берёзу), предлагает найти такое дерево, добежать до него и обхватить руками. Используются элементы соревнования: «Кто найдет «свое» дерево?», «Кто быстрее добежит до него?» и т. д. Варианты игры: дети бегут к тому дереву, веточку или лист которого показывает воспитатель, при этом надо назвать дерево; детям предлагается найти такой же лист на земле. **Чудесный мешочек.** Детям даются разные задания: взять на ощупь жёлудь со шляпкой или без неё, самый большой, самый маленький, два одинаковых по величине, один большой и два маленьких и т. д. Игровые задания: найти деревья, которые «подарили» эти удивительные плоды; попасть жёлудем в дерево с определённого расстояния. После игры поблагодарить дуб: погладить его рукой, прижаться щекой, попытаться обхватить руками, сказать ему спасибо. **Найди такое дерево.** Дети находят липу, клён, берёзу по листьям, плодам; используются задания типа: кто быстрее добежит, допрыгает. **Листопад.** Дается задание — найти по два самых крупных ярких листа. Педагог говорит, что каждый из детей будет тем листочком, который у него в руках. «Пришла осень, листья на деревьях из зелёных превратились в разноцветные — жёлтые, красные, рыжие, коричневые. Висели листья на высоком дереве (дети поднимают руки с листочками вверх), а потом оторвались от родной ветки и стали медленно падать на землю, коснулись земли и затихли, как будто уснули. Подул слабый ветерок, подхватил листочки и стал их кружить медленно-медленно (дети кружатся на месте). Поиграл листочками и затих. А потом налетел сильный ветер и погнал листочки вдоль дороги, по лесу, устроил настоящий весёлый листопад (дети бегают по поляне с листочками, кружатся, прыгают, выполняют прыжки с поворотами)». **Послушные листья.** Педагог читает стихотворение: «Падают, падают листья, в нашем лесу листопад, жёлтые, красные листья по ветру вьются, летят...» Затем берёт в руки лёгкий шарф или колечко с привязанными к нему разноцветными ленточками разной длины, машет им над головой и говорит детям: «Я — ветер, вы — листья. Ветер спит, и листья уснули (все приседают, закрывают глаза). Подул ветер и погнал листья (дети двигаются в разных направлениях — прямо, боком, спиной вперёд), закружились листья на месте; стих ветер, листья отдыхают». **С какой ветки детки.** Детям предлагают найти ель, сосну и отнести шишки по назначению, отмечается, кто правильно и быстро выполнил задание. **Берёзонька, выручай.** По сигналу педагога дети разбегаются врассыпную. Проигравшим считается тот, кто не успел добежать до берёзы и его поймал ловишка. **К названному дереву — беги.** Отмечается, кто правильно найдёт названное дерево. Тот, кто ошибся, выходит из игры или становится водящим. Около дерева дети выполняют прыжки до ветки, встают вокруг дерева, взявшись за руки и т. д. **Ветерок и одуванчики.** Все дети — одуванчики, ведущий — ветерок. Дети должны сами найти средства выразительной передачи образа. Педагог может использовать в игре фрагменты рассказов в качестве игрового фона. **Цветы и ветерок.** Дети выбирают для себя название цветка, обращаются к водящему — ветерку: «Здравствуй, ветерок! Угадай наше имя». Ветерок отвечает: «Здравствуйте, цветы!» — и начинает перечислять название цветов. Как только он угадает название, дети разбегаются, а водящий их ловит. При повторении игры выбирается другое название цветка, а также меняется способ бега: спиной вперёд, «галопом», на носках, на внешней стороне стопы. Теми же движениями пользуется и водящий. **К названному цветку — беги.** Дети не должны срывать цветы. Подбежав к цветку, его можно бережно потрогать рукой, наклониться, чтобы понюхать [4].

Компонент «Организм человека» содержит задачу — развивать умения использовать органы чувств для познания окружающего мира [2]. И здесь в работе помогут такие игры: **Что я слышу?** Предложить детям послушать, закрыв глаза, как падают листья, шумит ветер. Пошуршать листвою при ходьбе, не отрывая ног от земли («пыльный шаг»), кружась на месте и с продвижением вперёд, подбрасывать ногами листья вверх. **Что мы видим?** Каждый называет одним словом, что он видит (например, лес, небо). Говорить надо быстро, не повторять слова, сказанные другими. Кто не может быстро сказать слово — выходит из игры. **Послушаем тишину.** Дети закрывают глаза, вслушиваются в звуки леса. Они должны подобрать подходящие слова для описания звуков (например, листья шелестят тихо-тихо). **Запахи леса.** Рассказать о каком-нибудь запахе. **Что там далеко?** Всматриваясь вдаль, постараться заметить какие-то мелкие детали, рассказать о них. **Большие и маленькие ноги.** Дети становятся в ряд. Им предлагается пройти расстояние до черты (3—5 м) «широкими шагами» («посмотрим, чьи ноги самые большие»). Дети считают шаги, отмечается, кому удалось преодолеть расстояние меньшим количеством шагов. Обратно дети идут мелкими шагами («маленькие ноги»). **Пройди прямо.** Дети выстраиваются в шеренгу на расстоянии двух—трёх шагов друг от друга и рисуют впереди себя прямую линию. Им предлагается пройти по этой линии с закрытыми глазами. Отмечается, кому это удалось. Используются разные задания: пройти с закрытыми глазами приставным шагом правым, левым боком; спиной вперёд. **Разведчики.** На тропинке раскладываются разные предметы, найденные в лесу: шишки, веточки, коряги (всего 5—7 предметов). Предлагается пройти по тропинке друг за другом, запомнить, что увидели. Затем каждый рассказывает об увиденном. Для проверки правильности ответа можно снова пройти по тропинке [4].

Компонент «Животные» образовательной области «Ребёнок и природа» включает задачи — узнавать и называть виды перелётных птиц, группировать животных по разным признакам [2]. Для решения данных задач можно использовать игры: **Грачи строят гнезда.** Дети бегают по площадке, изображая грачей, которые

ищут место для гнезда, собирают для него материал. На сигнал: «Грачи строят гнезда» — дети объединяются по двое или четверо, подбегают к деревьям и, взявшись за руки, встают вокруг них. Выигрывает та подгруппа, которая быстрее «свила гнездо».

Пчёлы и одуванчики. Дети договариваются, кто будет пчёлами, а кто — одуванчиками. Все бегают по площадке. По сигналу дети-одуванчики встают на колени, пчёлы бегают вокруг них, останавливаются, нюхают, делают вид, что собирают нектар (складывают руки трубочкой, подносят ко рту, втягивают воздух). Они перелетают с цветка на цветок, подражая жужжанию пчёл. При новом сигнале дети меняются ролями.

Птицы выют гнезда. Дети изображают птиц: летают, клюют зёрна. По сигналу они должны найти себе пару, подбежать к любому дереву, принять позу стоя на одной ноге лицом друг к другу, взявшись за руки. Придерживаться правила: бегать бесшумно, легко на носках, не кричать.

Птицы и кукушка. Перед началом игры загадать загадку: «Какая птица гнезда не выёт?» У каждой птицы гнездо. Только кукушка стоит в стороне — у неё нет гнезда. На слова: «Птицы по лесу летают, комаров, мошек ищут» — все бегают по поляне, вместе с ними кукушка. На слова: «Все в гнезда» — дети стараются занять своё гнездо, оставшийся без гнезда становится кукушкой. В качестве гнёзд можно использовать невысокие пни, кочки и пр.

Пастух и стадо. Выбирают волка и пастуха, которому вручают рожок и кнут. Остальные дети — коровы. На слова: «Рано, рано поутру пастушок ту-ру-ру-ру» (пастушок играет в рожок). «А коровы в лад ему затянули му-му-му» (дети «мычат»). Пастух гонит стадо на поле (условленную лужайку), все бродят по ней. Через некоторое время пастух щёлкает кнутом и кричит: «Эй, коровы, пить хотите? Так домой скорей идите». Появляется волк, коровы убегают от него к пастуху.

У кого какие рога? Воспитатель читает стихотворение, дети как можно выразительнее передают его содержание: «Рога у барана, будто две баранки. Рога у коровы, будто две подковы. Рога у козы, будто две косы. Рога у вола, будто два кола. Рога у быка, будто два штыка. Рога у зубра, как у вил зубья. Рога у оленя — два куста сирени. Рога у лося, будто корни сосен. Сам ты можешь догадаться, что рога все, чтоб(бодаться)».

Аисты и лягушки. На поляне с помощью ориентиров определяется болото. Лягушки, спасаясь от аиста, прыгают по болоту на двух ногах в приседе, полуприседе. Аист прыгает на одной ноге и ловит лягушек. Если кто-то встаёт на одну ногу, как аист, его ловить нельзя. Пойманный становится аистом. Если водящему долго не удаётся кого-нибудь поймать, нужно уменьшить размеры болота или сменить водящего [3].

Заключение. Предлагаемые подвижные игры прошли апробацию в практике работы учреждений дошкольного образования. Они включались в содержание прогулок-походов с детьми старшего дошкольного возраста. Эти игры просты в использовании и не требуют какой-либо предварительной подготовки. Включение предложенных подвижных игр в работу с детьми по экологическому воспитанию, без сомнения, будет способствовать обогащению у дошкольников представлений о мире природы и развитию у них интереса к окружающей действительности.

Список цитируемых источников

1. Кенеман, А. В. Детские народные подвижные игры / А. В. Кенеман, Т. И. Осокина. — М. : Просвещение, 1995. — 224 с.
2. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения. — Минск : Аверсэв, 2024. — 380 с.
3. Шишкина, В. А. Прогулки в природу : учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2007. — 130 с.
4. Шишкина, В. А. Подвижные игры для детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — 3-е изд. — Мозырь : Белый Ветер, 2016. — 88 с.

УДК 373

В. В. Драгун

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка г. Мозыря», Мозырь, Республика Беларусь

РОДОСЛОВНОЕ ДЕРЕВО СЕМЬИ КАК СВЯЗь ПОКОЛЕНИЙ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ

Введение. Семейные традиции и обычаи являются неотъемлемым атрибутом семейного счастья и благополучия. Некогда традиции были обязательной составляющей сплочённой семьи, отражая нравственную позицию всех её членов. Многие традиции переходят из поколения в поколение, полностью воспринимаясь молодой семьёй современного общества. Приобщение детей с самого раннего детства к семейным традициям прививает им важность семьи и семейных взаимоотношений [1, с. 3].

Каждый из нас стремится создать в своей семье уют, атмосферу гостеприимности, неповторимости, чтобы, находясь вдали от дома, каждый из членов семьи понимал, что его там ждут, обязательно выслушают и поймут, окажут поддержку и помощь в трудную минуту. В каждой семье обязательно должны быть традиции, которые впоследствии дети перенесут во взрослую жизнь и свои семьи. Колыбельная песенка перед сном, сказ-

ка на ночь, легендарные «семейные обеды в выходные» — всё то, что имеет большое значение для становления настоящей семьи. Кроме того, это особенно важно для ребёнка, которому это помогает ощутить себя значимой частью фамилии. Всё это создает уютную дружественную атмосферу, стабильность и взаимопомощь в семье.

Основная часть. Выражение «моя родословная» уже прочно вошло в наш лексикон. Часто составление и изучение родословных становится общим делом семьи, помогающим найти контакт между старшим и младшим поколениями.

Поиск и исследования материалов в домашних и государственных архивах, встречи с людьми, знавшими представителей того или иного рода — первая ступень к серьёзной научной работе, познанию нетрадиционной истории своей страны, своего края. Историю делают люди, мы с вами. Нужно с особым тактом открывать страничку за страничкой семейных и родовых хроник. Решать, о чём можно, а о чём нельзя говорить публично. Прикасаясь к жизни своих предков, мы входим в прошлое, которое обволакивает нас, становится ближе.

Изучать свою родословную можно бесконечно. Семья развивается своим чередом: появляется ребёнок, вырастает, женится, создаётся новая семья, рождаются дети... И так испокон веков.

Память о своих предках люди хранят с доисторических времен. Когда-то имена и сведения о родственниках передавались из уст в уста. Потом родственные связи стали изображать в виде дерева, отсюда и пошло название «Родословное или генеалогическое древо», которое, по сути, было прообразом родословных таблиц. Затем все данные о родственниках начали заносить в родословные росписи.

При составлении родословного древа семьи в процессе общения с родственниками (членами фамилии), знакомыми из рассказов становятся известными факты о соблюдении традиций и обычаев в конкретной семье.

Традиции и обычаи в семье составляют духовную ауру дома, включая в себя и уклад жизни, и распорядок дня, и взаимоотношения членов семьи, и различные ежедневные ритуалы. Дом, «привыкая» к своим жильцам, улавливает их энергетику, взаимоотношения и ритм жизни, и как бы подстраивается под него. Нередко соблюдение традиций помогает нам жить. Какими бы странными порой обычаи ни были, важно, чтобы они не были надуманными. Они должны входить в вашу жизнь естественно [2, с. 38].

Во многих семьях вошло в привычку собираться за общим столом по вечерам и за чаем обсуждать события уходящего дня, строить планы на будущее. Родители рассказывают о том, как провели день и делятся своими впечатлениями, проявляют внимание к проблемам друг друга. Это же позволяет сделать и ребёнку (детям).

Прекрасной и полезной традицией является ежедневное чтение по вечерам, совместное обсуждение услышанного, высказывание своего мнения и выслушивание мнения других членов семьи.

Дружная и счастливая семья может придумать для себя «особое» приветственное слово, которое будет понятно только членам семьи. Интересно, если при приветствии друг друга, кто-то один произносит первую половину слова, а его собеседник его заканчивает. Тоже самое относится к прощанию. Можно придумать забавные пожелания друг другу на весь день.

Кухня таит в себе огромный простор для фантазии относительно создания семейной традиции. Или, например, кулинарные способности кого-то из членов семьи. Замечательно, когда в выходные дни вся семья собирается в доме за семейным обедом или ужином. Важно, чтобы это событие не сводилось к унылому поеданию деликатесов, а запомнилось в виде праздничного мероприятия, сопровождаемого смехом и улыбками членов семьи, весельем, звоном бокалов и ароматом вкусных домашних блюд.

А ещё, будет весело и интересно, если малыш тоже будет участвовать в приготовлении какого-либо традиционного кулинарного изыска, который также займёт почётное место на праздничном столе. Или, например, можно с ребёнком каждое воскресенье готовить что-то новенькое из блюд традиционной кухни и кухни разных стран — тоже своего рода традиция. Ребёнку будет не только интересно осваивать приготовление чего-то нового, но и он наглядно сможет это увидеть и попробовать.

Как это ни парадоксально звучит, но самой лучшей семейной традицией считается праздник дня рождения. Отмечать день рождения своего малыша вы можете как самый лучший семейный праздник, на который он пригласит своих лучших друзей. Это позволит ребёнку ощутить себя значимым членом семьи, научит его принимать гостей, и что немаловажно, сформирует у него традицию непременно отмечать день рождения. Взрослые на день рождения ребёнка могут придумать множество самых различных, но особенных только для него ритуалов. Например, отмечать рост ребёнка на специальной линейке, обводить ручку или ножку ребёнка, или создать фотогалерею, словом, всё то, что поможет ребёнку вспомнить свои детские годы и связанные с этим счастливые мгновения.

Очень сложно вырабатывать семейную традицию, когда дети стали взрослыми и у них уже сформировалось отношение к семье. Совсем другое дело, когда родители показывают ребёнку мир во всей его красоте, окружают его любовью и формируют стойкую жизненную позицию в течение всей жизни. Малыши воспринимают мир так, как делают это их родители. Именно от них зависит то, какое в последствие отношение будет иметь ребёнок к себе, окружающим и жизни в целом. Для него жизнь может казаться в виде бесконечного праздника или интересного и увлекательного путешествия, а может представляться в виде пугающей вылазки по диким местам или в виде неблагоприятного тяжелого труда, который ожидает его сразу после окончания школы.

Создать собственные традиции в семье, которые будут передаваться от детей к внукам, может каждый из нас. Только при этом необходимо учитывать, чтобы то или иное событие было ярким и запоминающимся для ребёнка, а главное — позитивным, чтобы повторяющееся событие соблюдалось в обязательном порядке,

независимо от чего-либо, и главное, чтобы в этом традиционном событии было что-то, что влияло бы на чувства и восприятие ребёнка.

Семейные походы в театр или выезд на природу, совместный просмотр нового детского кино, поездки к бабуле на каждый день рождения и обязательное изготовление для неё подарков собственными руками — всё это является обязательной составляющей семьи, залогом прекрасного душевного самочувствия, сохранения благоприятной обстановки в семье.

Совместные усилия педагогических работников и родителей позволяют постепенно подвести ребёнка к элементарному осознанию роли семьи в жизни человека и, прежде всего, его самого, сформировать первые представления о системе семейных и родственных отношений, помочь понять своё место в этой системе, сформировать понимание необходимости заботливого и уважительного отношения к своим близким, научить любить свою семью.

Заключение Если в большинстве случаев семейные традиции и ритуалы приносят лишь радость и удовольствие, а не ограничения, это способствует укреплению в детях чувства целостности и единения семьи, ощущение неповторимости дома и собственной уверенности в будущем. Внутреннее тепло и оптимизм в нас формируется с детства, поэтому, чем больше это заряд, тем лучше. Чем счастливее и радостнее детство ребёнка, тем счастливее он будет в дальнейшей взрослой жизни.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2022. — 416 с.
2. Маленькие граждане большой страны: программа патриотического воспитания детей дошкольного возраста «Стадчына» / авт. сост. Л. В. Дубовская // под ред. В. М. Телеченко. — Мозырь : Содействие, 2007. — 160 с.

УДК 373.2

О. Л. Дудкина, С. В. Кондратюк

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

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ЖИВОЙ ПРИРОДЕ

Введение. В настоящее время требования экологической образованности и культуры становятся неотъемлемыми качествами общей культуры личности. Всё больше внимания уделяется экологическому образованию, формированию экологического сознания, экологической культуры.

Дошкольный возраст является первоначальным периодом формирования экологического сознания подрастающего поколения. В связи с этим у педагогических работников учреждений дошкольного образования возникает необходимость формирования познавательного интереса к природе, искренней любви и бережного отношения к животному и растительному миру, стремления к сохранению и преумножению природных богатств.

Познавательные интересы — это стремление ребёнка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, и желании проникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношения [1, с. 234].

В «Учебной программе дошкольного образования» указывается, что в дошкольном возрасте закладывается позитивное отношение к природе, к себе и окружающим людям. В реализации данной задачи педагогические работники должны ориентироваться на воспитательный потенциал окружающей среды [2].

Основы экологической культуры могут быть заложены средствами экологического туризма в процессе занятий на экологической тропе и педагогически грамотно организованной деятельности. Важно, чтобы в процессе экологического воспитания приобретение знаний, умений и навыков не являлось самоцелью, а способствовало формированию познавательного интереса к живой природе. Чтобы «ребёнок дошкольного возраста мог оценить поведение человека в природе, высказать своё суждение, мнение, а также понять и принять позицию другого. Установлено, что на 5—6 году жизни более отчётливо начинают выявляться элементы экологического сознания ребёнка: интерес к природе, к определённым видам деятельности, эмоциональные реакции, более глубокие оценки поведения в природе. С шестого года жизни формируется способность к мотивированной оценке поведения в природе» [3, с. 153].

Таким образом, формирование познавательного интереса к живой природе в процессе занятий на экологической тропе играет ведущую роль в познавательном развитии детей дошкольного возраста. Психологи считают, что интерес в своём развитии выражен различными стадиями: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес.

Формирование познавательного интереса к живой природе как педагогическая проблема дошкольного образования рассматривается в трудах многих отечественных педагогов и методистов (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, Л. И. Егоренко, В. А. Зебзеева, А. И. Иванова, Л. М. Маневцова, П. Г. Саморукова, Н. А. Рыжова, П. Г. Федосеева). Экологический туризм как средство формирования познавательного интереса к природе в научно-методической литературе представлен недостаточно. И с практической точки зрения остается вопрос о том, как правильно организовать занятия на экологической тропе в рамках экологического туризма с целью формирования познавательного интереса детей дошкольного возраста является актуальным.

Цель исследования: определить эффективность экологического туризма в процессе занятий на экологической тропе как средства формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста к живой природе.

Основная часть. Нами была разработана и реализована программа экологического туризма по экологической тропе учреждения дошкольного образования с целью формирования у детей дошкольного возраста познавательного интереса к живой природе.

Эксперимент состоял из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Выборка составила 40 детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе нами был определён уровень сформированности познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к живой природе. На основании выделенных критериев были получены следующие результаты. Высокий уровень сформированности познавательного интереса показало 10 % детей, у детей не возникало трудностей в выполнении заданий, они не допускали ошибок и не задавали вопросов к воспитателю. Средний уровень продемонстрировали 60 % детей. У них возникли трудности в выполнении предложенных заданий, дети допускали ошибки, и чтобы полностью справиться с предложенными заданиями им требовалась незначительная помощь воспитателя. Дети могли допустить незначительные ошибки при группировке изображённых растений, не всегда аргументировали свой выбор, знали характерные признаки растений, но иногда допускали неточности в ответах, не всегда могли точно сформулировать ответ на поставленный вопрос. Также дети затруднялись при ответах на вопросы о порах года, требовались незначительные подсказки от взрослого. Низкий выявлен у 30 % детей, у них возникали огромные трудности в выполнении предложенных заданий. На основании полученных данных нами были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальную группу вошли дети со средним и низким уровнем сформированности познавательного интереса.

С целью формирования познавательного интереса к живой природе у детей старшего дошкольного возраста нами была составлена программа экологического туризма на экологической тропе учреждения дошкольного образования для реализации в экспериментальной группе.

Организация экологического туризма на экологической тропе предполагала реализацию следующих этапов.

Первый этап — подготовительный, который был направлен на изучение условий участка для выделения экологических объектов с целью их объединения в маршрут. Основными критериями выбора маршрута и объектов экологической тропы — это включение в нее как можно большего количества разнообразных и привлекающих внимание ребёнка объектов, их доступность для дошкольников. В качестве объектов экологической тропы мы выбирали различные виды как дикорастущих, так и культурных растений. Подготовка необходимых атрибутов, таких как «Хозяин» тропинки, таблички с описанием объектов, плана-карты экологической тропы, подготовка фотоальбома природных объектов. Составление плана занятий, наблюдений, игр на экологической тропе.

Второй этап — основной. На этом этапе была реализована система запланированных форм работы, например, «В гости к зелёному другу» и др.

В своей работе мы опирались на принципы деятельности, доступности, последовательности, гуманности, сознательности и активности в формировании познавательного интереса к живой природе.

После каждого посещения того или иного объекта дети фиксировали полученные знания в продуктивной деятельности.

Проводимая работа в рамках экологического туризма решала задачи не только экологического воспитания, но нравственно-патриотического, физического. Поскольку ряд заданий предполагал организацию различных физических упражнений (например, ходьба в разных направлениях и др.) на экологической тропе были организованы:

1. Природоохранный труд. Осмотр овощных культур (нет ли вредителей) и обработка (воспитателем) их настоем их трав, луковой и чесночной шелухи. Операция «Сломанная веточка» (подвязывание и замазывание сломанных веточек).

2. Уроки мышления. Усвоение зависимостей между объектами и явлениями живой природы — наиболее сложная для ребёнка-дошкольника тема. Облегчить решение этой задачи можно с помощью уроков мышления, основу которых составляют ответы на разнообразные «как?», «почему?», «отчего?» Например, «Почему у ёлки зелёные иголки?»; «Почему расцветаются листья?»; «Чем полезен рыжий муравей?»; «Как дышит берёза?»; «Где ночуют птицы?».

3. Уроки доброты. Проводились индивидуально или с небольшой подгруппой детей старшего возраста в минуты их обращения к миру природы. Цель: сформировать интерес к природе; формировать положительное эмоциональное отношение к ней, желание беречь её и заботиться о ней; воспитывать чуткость и чувство сопереживания. Тематика уроков доброты стали: «Что значит быть добрым?»; «Когда я был добрым

по отношению к природе»; «Кто может считаться заботливым?»; «Что значит быть ответственным?»; «Чем удивительна лягушка?» и др.

4. Обсуждение и проигрывание ситуаций. Эта форма работы способствует закреплению в сознании норм и правил поведения в природе.

5. Наблюдения за изменениями в природе и другие формы деятельности.

Третий этап реализации программы был направлен на анализ результативности проводимой с детьми работы на экологической тропе в процессе экологического туризма.

Заключение. Таким образом, уже в ходе проведённой работы на формирующем этапе эксперимента можно было наблюдать проявление заинтересованности в восприятии объектов природы, желании проявлять заботу и бережное отношение. Дети много рассказывали, отражали свои впечатления в изобразительном творчестве, задавали вопросы.

Дальнейшее исследование будет направлено на определение результативности реализации программы экологического туризма на экологической тропе учреждения дошкольного образования в экспериментальной группе.

Список цитируемых источников

1. Аксёнова, В. К. Азбука экологического воспитания / В. К. Аксёнова. // Дошкольное воспитание. — М. : Академия, 2013. — 234 с.
2. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания. — Минск : НИО, 2023. — 468 с.
3. Бобылёва, Л. С. О программах экологического воспитания дошкольников / Л. С. Бобылёва, О. О. Дубленко // Дошкольное воспитание. — М. : Просвещение, 2010. — 153 с.

УДК 37.022

Н. Н. Дыдышко, Н. А. Василевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет» Барановичи, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Сегодня в системе образования Республики Беларусь происходит изменение подхода к обучению. Современное образование ориентировано на развитие навыков мышления, креативности, исследовательских подходов и цифровых компетенций, а также на гибкое реагирование на индивидуальные потребности учащихся, что отражено в действующих образовательных стандартах. Информационно-коммуникационные технологии рассматриваются как важный компонент образовательного процесса, способствующий развитию компетенций учащихся и повышению качества образования.

Для учителей основным направлением воспитания и обучения обучающихся является формирование личности. Переход к информационному обществу и внедрение информационно-коммуникативных технологий ставят перед образовательным процессом новые задачи. Главная цель — формирование развитой мыслящей личности. Ведь способность рационально мыслить, принимать взвешенные решения и анализировать информацию становится всё более важной в условиях стремительного технологического развития и социально-экономических перемен.

На современном этапе ключевым аспектом школьного обучения является развитие мыслительных способностей учащихся. Они учатся анализировать, рассматривать варианты, делать выводы, обобщать информацию, работать с различными источниками данных. Успех учащихся, особенно в младшем школьном возрасте, неразрывно связан с развитием мыслительных навыков.

Основная часть. По А. Г. Маклакову, мышление «является высшим познавательным психическим процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности» [1, с. 299].

Разнообразие видов мышления требует их классификации. В работах отечественного психолога В. М. Козубовского [2] представлена наиболее полная система классификации видов мышления. Основополагающие принципы этой классификации включают: область применения результатов, оригинальность результатов, соответствие реальности, обоснованность выводов, а также использование различных средств мышления.

Мыслительная деятельность осуществляется с помощью логических операций, под которыми понимают умственные процессы по преобразованию и анализу объектов, представленных в виде понятий. Эти процессы включают в себя анализ, сопоставление, классификацию и прочие механизмы, способствующие структурированию информации и формированию выводов.

Операции мышления играют важную роль в повседневной жизни, так как они позволяют человеку принимать решения, обдумывать проблемы и находить решения. Каждая операция мышления выполняется с определённой целью и направлена на достижение конкретных результатов.

Мышление детей младшего школьного возраста формируется на основе наглядных образов и представлений, которые позволяют им понимать обобщения на конкретных примерах. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядными качествами объектов, имеющих отношение к их собственному опыту.

Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения младших школьников играет значительную роль в их общем развитии. Взаимодействие с различными технологиями может способствовать развитию когнитивных навыков, логического мышления, креативности и саморегуляции детей. Под информационно-коммуникативными технологиями понимают «упорядоченную совокупность действий по применению в учебном процессе компьютерных и телекоммуникационных средств (поиска, доставки, передачи, хранения, обработки и отображения информации), направленных на формирование и использование знаний, умений и навыков» [3, с. 36].

Использование информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе имеет множество плюсов и позволяет: сэкономить время на подготовку урока и проверку работ, домашних заданий и результатов обучающихся; выйти на новый, более высокий уровень работы; проводить разнообразные уроки; сделать занятие увлекательным и современным; внедрить новые обучающие программы, демонстрацию слайдов, использовать презентации, мультимедийные альбомы; познакомить обучающихся с современными способами самообразования; помочь обучающимся сконцентрировать внимание на ключевых моментах; усилить наглядную основу при освоении новых тем; приучить к самостоятельному поиску информации; сформировать общую культуру школьников; привлечь детей к научно-исследовательской деятельности; обеспечить интеллектуальный фон обучения; повысить познавательный интерес и вовлеченность школьников в обучение; сформировать информационную культуру обучающихся; развить мыслительные способности детей; привлечь к совместной работе пассивных и замкнутых ребят; повысить интенсивность и скорость занятий; улучшить показатели успеваемости; выстроить гибкий процесс обучения [4].

Классификация информационно-коммуникативных технологий представлена на рисунке 1 [5]. Необходимость представления информации в визуальной форме для обучения детей основана на психофизиологических особенностях детского возраста. Чем младше ребёнок, тем эффективнее использование плакатов, экранов и наглядных пособий для обучения. Использование красочных наглядных пособий может привлечь внимание детей и стимулировать их познавательный интерес.

К. Д. Ушинский выражает преимущества наглядного обучения следующим образом: «...Дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насилует бы детскую природу, кто захотел бы заставить её мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное ученье в формы, краски, звуки, — словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем вместе с тем наше ученье доступным ребёнку и сами входим в мир детского мышления» [6, с. 645—647].

Использование компьютеров в образовании помогает сосредоточиться на развитии навыков мышления, самостоятельного обучения и творчества, а не на заучивании информации. Вот несколько причин, почему современным учителям рекомендуется активно использовать новейшие образовательные инструменты:

1. Стимулирование творческого мышления: работа с различными мультимедийными инструментами и технологиями позволяет детям проявлять свою креативность и развивать творческое мышление, превращая идеи в цифровые проекты или арт-работы.

2. Развитие логического мышления: игры, головоломки и задачи на логическое мышление, доступные через информационно-коммуникативные технологии, помогают детям улучшить способность анализировать ситуации, прогнозировать и принимать обоснованные решения.

3. Улучшение коммуникативных навыков: интерактивные платформы и средства связи стимулируют детей к общению, сотрудничеству и обмену информацией, что способствует развитию коммуникативных навыков и умению работать в команде.

4. Развитие критического мышления: обучение критическому мышлению с помощью информационно-коммуникативных технологий помогает детям различать информацию, анализировать её, сомневаться, задавать вопросы и подвергать сомнению предположения.

5. Способствование самостоятельности и исследовательской деятельности: дети могут самостоятельно исследовать интересующие их темы, углубляться в знания и развивать навыки исследовательской деятельности через доступные образовательные ресурсы.

6. Развитие информационной грамотности и навыков поиска информации: ответная реакция предоставляет детям возможность научиться эффективно и безопасно работать с информацией, анализировать, оценивать её, что, несомненно, важно для их будущего в информационном обществе.

Заключение. Таким образом, современные информационно-коммуникативные технологии открывают широкие возможности для активного развития способностей детей, способствуя формированию гибкого и адаптивного мышления, необходимого для успешной адаптации к быстро меняющемуся миру.

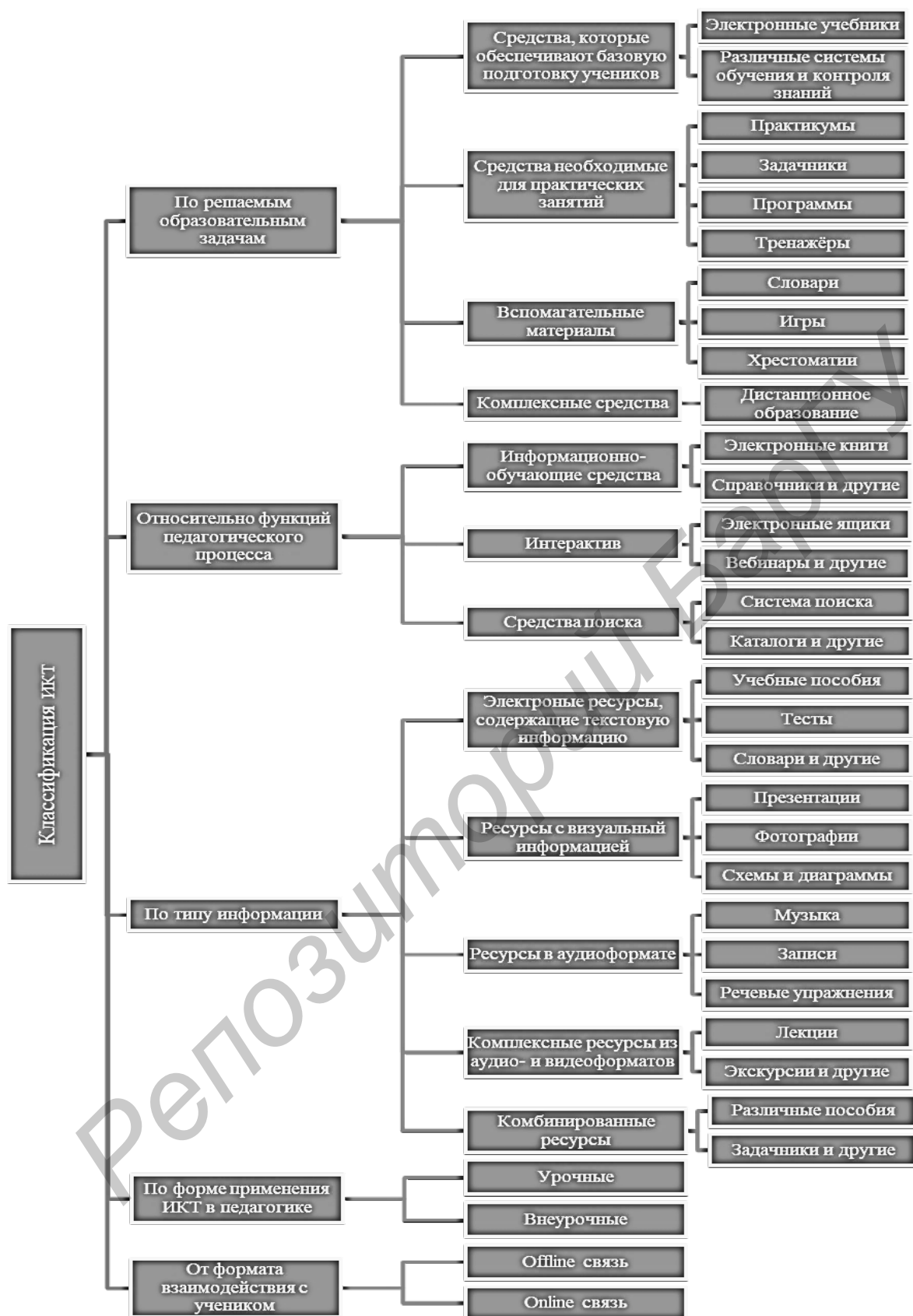


Рисунок 1 — Классификация информационно-коммуникативных технологий

Список цитируемых источников

1. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2009. — 583 с.
2. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы : учеб. пособие. В 3 ч. / В. М. Козубовский. — Мн. : Амалфея, 2004. — Ч. 2. — 368 с.

3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат. — Москва : Академия, 2005.
4. Информационно-коммуникационные технологии и их применение в образовании [Электронный ресурс] : Режим доступа: <https://nadpo.ru/academy/blog/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-i-ikh-primenenie-v-obrazovanii/>. — Дата доступа: 04.05.2024.
5. Фёдорова, А. Информационно-коммуникативные технологии [Электронный ресурс] : Режим доступа: <https://www.napishem.ru/spravochnik/informatika/informatsionnye-protsessy-i-informatsiya/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii.html> — Дата доступа: 04.05.2024
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский ; под ред. чл.-кор. АПН проф. В. Я. Струминского. — М. : МП РСФСР, 1945. — Т. 1. — 732 с.

УДК 373.2

Л. Г. Касьянова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ К НАРОДНЫМ ИГРАМ

Введение. Проблема формирования познавательного интереса у подрастающего поколения имеет свою богатую историю и свои традиции в теоретическом освещении, а также в реализации основных положений формирования познавательного интереса в практике работы образовательных учреждений. Весь многовековой опыт прошлого даёт основание утверждать, что познавательный интерес в обучении представляет собой важный и благоприятный фактор его построения. В своей статье мы уделим внимание актуальности проблемы формирования познавательного интереса к народным играм у детей, рассмотрим понятия «интерес», «познавательный интерес», обоснуем значение народной игры для всестороннего развития детей.

Основная часть. Учёные рассматривают понятие «интерес» и выделяют основные направления его развития у детей на протяжении многих лет развития теории образования.

По мнению Б. Г. Ананьева, «понятие «интерес» отражает объективно существующие отношения личности, которые проявляются в результате влияния реальных условий жизни, деятельности человека. Истоки интереса лежат в общественной жизни. В интересе выражено единство объективного и субъективного. Посредством интереса устанавливаются связи субъекта с объектом. Всё, что составляет предмет интереса, почерпнуто человеком из объективной действительности. Но предметом исследования в интересе для человека является далеко не всё, а лишь то, что имеет для него необходимость, значимость, ценность и привлекательность» [1].

Г. И. Щукина в своём исследовании отмечает, «интерес — важнейший побудитель любой деятельности, его можно считать изначальной формой субъективных проявлений, поскольку он выражает избирательный характер и деятельности, и предметов, и явлений окружающей действительности. Процесс формирования интересов происходит в деятельности, структура которой составляет объективную основу развития познавательных интересов» [2].

Предметом познавательного интереса является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру — в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость.

Познавательный интерес выражен в своём развитии различными состояниями. Условно различают последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес.

Любопытство — элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание человека. Для человека эта элементарная ориентировка, связанная с новизной ситуации, может и не иметь особой значимости. На стадии любопытства ребёнок довольствуется ориентировкой, связанной с занимательностью того или иного предмета, той или иной ситуации. Эта стадия ещё не обнаруживает подлинного стремления к познанию. И, тем не менее, занимательность как фактор выявления познавательного интереса может служить его начальным толчком.

Любознательность характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии интереса обнаруживаются достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворённости деятельностью. В возникновении загадок и их расшифровке и заключается сущность любознательности, как активного видения мира. Любознательность, становясь устойчивой чертой характера, имеет значительную ценность в развитии личности. Любознательные люди неравнодушны к миру, они всегда находятся в поиске.

Познавательный интерес на пути своего развития обычно характеризуется познавательной активностью. Познавательный интерес выступает как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями.

Таким образом, познавательный интерес представляет собой интерес к приобретению знаний. Познавательный интерес, будучи включённым в познавательную деятельность, теснейшим образом сопряжён с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности, участию в них, общению с соучастниками познания. Проявляя интерес к народным играм, участвуя в них, ребёнок стремится реализовать своё любопытство и любознательность, свой интерес в активных действиях полноправного участника игры. Это способствует развитию социальных отношений в игре, самоутверждению его в обществе сверстников, демонстрации им своих личных достижений, его понимания происходящего, оценивания событий игры. Именно на этой основе познавательный интерес к народным играм формирует личное миропонимание, мировоззрение, мироощущение, способствует более глубокому пониманию своей принадлежности к определённому этносу и активное отношение к народной культуре своего народа.

Познавательный интерес, активизируя все психические процессы человека, на высоком уровне своего развития побуждает личность к постоянному поиску преобразования действительности посредством деятельности, изменения, усложнения её целей, выделения в предметной среде актуальных и значительных сторон для их реализации, отыскания иных необходимых способов, привнесения в них творческого начала.

Для формирования познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к народным играм необходимы определённые условия, обеспечивающие эффективность выбранной тактики развития личностных качеств детей и её обоснованная необходимость.

Целесообразность использования в воспитании подрастающего поколения народной культуры, опыта предков, закрепившегося в народной педагогике, отражена в нормативно-правовой базе российской системы образования.

Необходимость воспитания и образования подрастающего поколения с учётом национальных ценностей и традиций отражена в Федеральном законе № 304 от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [3], одним из приоритетных направлений воспитательной работы определено привитие детям российских культурных ценностей и традиций.

В настоящее время «этнокультурное образование сложилось как целостная педагогическая система, имеющая свои специфические цели, задачи, содержание, формы, методы воспитания, условия и средства развития личности на разных этапах жизни. Благодаря исследованиям А. Б. Афанасьевой, Г. Н. Волкова, Т. В. Поштаревой, Т. К. Солодухиной, В. К. Шаповалова, Т. Я. Шпикаловой сделан большой шаг в развитии и становлении этнокультурного образования в России» [4].

В связи с этим, актуальной является задача приобщения детей к народной культуре посредством народных игр, вобравшим в себя лучшие национальные традиции. Значение народных игр для воспитания детей дошкольного возраста трудно переоценить.

Являясь главным видом деятельности детей дошкольного возраста, игра способствует развитию у ребёнка не только психических процессов (внимание, речь, память, мышление, воображение), а также физических качеств, но и позволяет приобрести первичный жизненный опыт, обрести духовно-нравственные начала, усвоить правила поведения и выработать такие качества как дисциплинированность, взаимовыручка, толерантность. В игре дети, подражая взрослым, самостоятельно берут на себя их роли, иногда по-своему, творчески развивая сюжет. В народных играх развиваются наиболее значимые качества личности, знания, творчество, наиболее ярко отражается образ жизни людей, их труд, быт, национальные устои.

Благодаря народным играм у детей формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной многонациональной страны, создаётся эмоционально-положительная основа для развития патриотических чувств — любви и преданности Родине. В народной педагогике есть секрет главного культурного кода, объединяющего все народы, всё человечество, независимо к какой национальности ты принадлежишь. В народных играх есть объединяющее начало — воспитание детей для дальнейшей жизни, развитие тех качеств, которые в первую очередь необходимы детям: сила, ловкость, выносливость, смекалка, терпение, уважительное отношение к окружающим и многое другое. У многих народов есть похожие игры. В арсенале игр русских, татар, башкир, казахов, туркмен и других народов есть очень похожие по правилам подвижные игры. Например, в «жмурки», «салки» и «прятки» играют дети всех национальностей. Это ещё один повод задуматься, сколько у нас общего в воспитании детей.

Народная игра основывается на побудительных познавательных мотивах. Как отражательная деятельность, игра является вторичным этапом в познании ребёнком действительности. Народные игры развивают у дошкольников умение создавать игровые образы, формируют творческую индивидуальность и эмоциональную сферу, способствуют развитию физических качеств.

Изучая народную игру, как культурное явление, следует отметить её значение в социально-нравственном и личностном развитии детей, формировании предпосылок взаимопонимания поколений. «В одних играх ребёнок учится надеяться только на свои силы, в других — на помощь товарищей. Рассказы о том, как отдыхали после трудового дня и во что раньше играли наши предки, анализ народных игр с педагогической точки зрения их пользы для детей, эвристические беседы с детьми о народных играх, сравнение жизненного опыта бабушек и дедушек разных поколений (возможно по воспоминаниям родителей) позволяют научить детей видеть единое и ценить главное в культуре труда и отдыха людей разных национальностей, прививать любовь к совместному труду и отдыху, учить культурно проводить часы досуга» [4].

Среди важных педагогических условий, способствующих формированию интереса к народным играм, обеспечивающим их воспитательную эффективность, является грамотная постановка цели, которую необходимо достичь. Педагог осуществляет подбор народных игр в соответствии с возрастными особенностями детей, их желаниями и возможностями, предоставляет право выбора, оказывает педагогическую помощь в самостоятельной организации игровой деятельности.

Народные игры во всём своём многообразии являются неотъемлемой частью народной культуры, одним из эффективных педагогических средств этнокультурного образования и воспитания подрастающего поколения в любви и уважении к культуре своего народа. Народные игры объединяют детей в общий дружный коллектив, учат уважению к участникам игры, соблюдению правил, выдержке, терпению и выносливости, дарят заряд бодрости и хорошего настроения [4].

Заключение. Таким образом, формируя у детей познавательный интерес к народным играм, мы способствуем всестороннему развитию ребёнка, воспитанию нравственных качеств. По содержанию все народные подвижные игры классически лаконичны, выразительны и доступны ребёнку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире, совершенствованию всех психических процессов, стимулируют переход детского организма к более высокой ступени развития. В народных играх совершенствуется эстетическое восприятие мира, двигательные навыки. Народная игра способствует достижению единения коллектива, его сплочённости, развивает необходимые детям качества: силу, ловкость, выносливость, смекалку, терпение, уважительное отношение к окружающим, воспитывается толерантность и коллективизм.

Список цитируемых источников

1. *Ананьев, Б. Г.* Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев. — М. : Психология, 2009. — 269 с.
2. *Шукина, Г. И.* Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г. И. Шукина. — М. : Просвещение, 2009. — 240 с.
3. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : федер. закон от 31 июля 2020 г. № 304 (последняя редакция). [Электронный режим]. — Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/. — Дата доступа: 24.03.2024.
4. *Касьянова, Л. Г.* Педагогический потенциал народных игр в этнокультурном образовании младших школьников / Л. Г. Касьянова // Начальная школа. — 2023. — № 5. — С. 51—55.

УДК 378.14

Е. А. Кожуро

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

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Введение. Формирование связной речи у детей изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место задержка психического развития. В усвоении языка огромное значение имеет овладение предложением как единицей речи, ибо оно является основной формой выражения мысли. Обучение синтаксису есть необходимое условие для того, чтобы ребёнок правильно и литературно формулировал свою мысль. Морфология выступает как база синтаксиса. Без морфологии нельзя строить синтаксис словосочетаний, а без последнего — синтаксис предложений [1].

Дети с особенностями психофизического развития — это многочисленная категория, разнородная по своему составу. Часть из них имеет негрубые нарушения со стороны центральной нервной системы, вследствие её раннего органического поражения. У других детей ОПФР (здесь и далее — особенности психофизического развития) возникает на фоне функциональной незрелости ЦНС. Соматическая ослабленность, наличие хронического заболевания также могут стать причиной отставания в нервно-психическом развитии [2]. Речевая деятельность детей с задержкой психического развития изучена недостаточно, что вызывает трудности педагогов в обучении и образовании данной категории дошкольников. Формирование связной речи у детей с ОПФР приобретает первостепенное значение в общем комплексе по формированию у старших дошкольников структуры сложного предложения в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.

Основная часть. Методологическую основу исследования составляют положения философии и психологии о языке как важнейшем средстве общения, о взаимосвязи языка и мышления (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. Н. Поддьяков); закономерности развития речи детей дошкольного возраста, определённые лингвистами, психологами, педагогами (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, Ф. А. Сохин, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерица).

В. П. Глухов считал, что старшие дошкольники с системным недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связных высказываний. В большей степени

это относится к связной монологической речи. У многих детей с особенностями нарушения речи существенные затруднения отмечены уже при составлении отдельных фразовых высказываний (в частности, по наглядно представленному действию). Ещё большие затруднения вызывает составление фраз по трём взаимосвязанным картинкам, когда на первый план выступает задача определения адекватного предикативного содержания фразы путём установления логической связи между предметами [3, с. 54].

Дошкольники с задержкой психического развития характеризуются наличием затруднений при кодировании текста, его декодировании, и наличием нарушений развития такой функции речи, как планирующая. Инклюзивное образование ориентировано на то, что все дети, несмотря на свои физические, психические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования — они обучаются и воспитываются вместе со своими сверстниками по месту жительства в учреждении образования, где учитываются их особые образовательные потребности и оказывается необходимая специальная поддержка.

Формирование связной речи у детей с ОПФР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с задержкой психического развития предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

Детям с трудностями в обучении, доступна простота диалогической речи и, наоборот, для них представляет сложность монологическая речь. Для такого ребёнка, получившего задание пересказать содержание текста, важным является воспроизведение содержания текста наиболее подробно, с наибольшей точностью. Память ребёнка с задержкой психического развития захватывает на непродолжительное время слова и выражения из текста, требуемые для пересказа. Однако, задержанные памятью только для такой цели, они потом очень быстро «выветриваются», так и не войдя в активный словарный запас ребёнка. Следует отметить, что неполноценная игровая деятельность детей с задержкой психического развития также тормозит развитие новых форм речи.

Дети данной категории не умеют самостоятельно пересказать прослушанный рассказ на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет. При пересказе текстов дети с ОПФР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Высказывания детей с задержкой психического развития нецеленаправленны, обычно они используют примитивные грамматические конструкции, затрудняются связно выразить свою мысль [4].

При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. При составлении предложений, по опорным словам, у некоторых детей появляются недочёты в грамматическом оформлении речи. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на несформированность внутреннего речевого программирования (плана высказывания) и грамматического оформления речи. Сложноподчинённые предложения, которые составляют некоторые дети с проблемами в развитии, очень пространны, иногда состоят из двадцати слов.

Изучение монологической речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что речь их носит ситуативный характер (характер разговора), у этих ребят только начинается переход к контекстной речи, имеющей характер монолога. Переход от ситуативной речи к монологическому высказыванию означает не только новый этап в речевом развитии ребёнка, но и достижение им определённого уровня развития познавательных процессов [5].

Анализ речевых умений детей в области развития структуры сложного предложения показал, что подавляющее большинство детей с особыми образовательными потребностями обладает низким уровнем сформированности навыков построения различных типов сложных предложений. Как было установлено, дети чаще используют простые предложения, затрудняются в выполнении задания на построение сложных предложений. Особенно тяжело детям этой группы далось задание построить сложноподчинённое предложение. Также, при выполнении задания о продолжении начала предложения, дети отвечали односложно, не могли составить полноценную подчинённую часть предложения.

На основании полученных результатов исследования, нами разработан и апробирован обучающий комплекс и методические указания по формированию у старших дошкольников структуры сложного предложения в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Овладение навыками построения сложных предложений требует осмысления значений союзов сочинения и подчинения. Необходимо активизировать в речи дошкольников употребление сочинительных союзов, служащих для связи слов в предложении и для связи предложений, и подчинительных союзов для связи предложений. Вводить союзы в речь можно путём упражнений, в которых требуется отвечать на вопросы целым предложением или заканчивать предложение. Такие упражнения способствуют формированию умения пользоваться сложными предложениями. Следует уделять внимание умениям употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью. Необходимо формировать у детей элементарное представление о предложении и его структуре, умение пользоваться союзами, вводить языковые средства для соединения структурных частей предложения.

Заключение. Синтаксический строй речи — сложный процесс, который формируется у дошкольников постепенно от рождения до старшего дошкольного возраста. И если в младшем дошкольном возрасте этот процесс не осознан, то к старшему дошкольному возрасту дети вполне способны с пониманием относиться

к некоторым синтаксическим категориям, и усваивать их в процессе специально организованной деятельности. Для речи детей с ОПФР характерны специфические особенности: замедленный темп развития речи, нарушение её произносительной стороны, ограниченный и несоответствующий возрастным нормам активный и пассивный словарь, нарушение грамматического строя.

Список цитируемых источников

1. Дроздова, Н. В. Методический аспект формирования умений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова, А. В. Вепрева // Инклюзивные процессы в образовании : материалы междунар. конф., г. Минск, 27—28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 83—85.
2. Варенова, Т. В. Аспекты трансформирования инклюзивной культуры в инклюзивное сознание / Т. В. Варенова // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки : сб. науч. тр. ; отв. ред. Л. М. Кобрин. — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 29—32.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : уч. пособ. / В. П. Глухов — М. : АРКТИ, 2004. — 168 с.
4. Варенова, Т. В. Научно-методические аспекты региональной модели «от инклюзивной культуры к инклюзивному сознанию» / Т. В. Варенова, М. Г. Купцова. // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность : материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23—25 октября 2019 г.) ; гл. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2019. — С. 377—382.
5. Золотарева, И. В. Особенности психомоторных функций у дошкольников с задержкой психического развития / И. В. Золотарева, Г. Р. Шашкина // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19—20 нояб. 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т.; редкол. : В. В. Хитрюк [и др.]. — Минск, 2020. — С. 159—162.

УДК 372.3/4

А. Б. Кохно, С. В. Кондратюк

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

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АКЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Введение. Современное экологическое воспитание детей дошкольного возраста направлено на формирование экологической культуры личности как средства гармонизации взаимоотношений общества и природы. Н. А. Михеева считает, что экологическая культура — это «часть общечеловеческой культуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношения человека и природы; а также гармоничность сосуществования человеческого общества и окружающей природной среды; целостный адаптивный механизм человека и природы, реализующийся через отношение человеческого общества к окружающей природной среде и к экологическим проблемам в целом» [1, с. 112]. С. Н. Глазачев считает, что экологическая культура — это «осознанное отношение человека к природе, которое полностью обеспечивает сохранение и обогащение окружающей среды и при этом создаёт благоприятные условия для жизни человека» [2, с. 38].

Большинство исследователей экологической проблематики сходятся в том, что экологическая культура является качественной характеристикой общей культуры человека, его поведения и деятельности, интегративным качеством личности, которое представляет единство таких составляющих как экологическое сознание, экоцентрическое мировоззрение, экологически развитое мышление и экосообразная деятельность. Одним из базовых критериев сформированности данных составляющих является ценностное отношение к окружающему миру и осознание природы как универсальной ценности.

Основная часть. «Ценностное отношение к природе» представляет собой действенную сознательную связь человека с объектами природы по её восстановлению, сохранению и развитию в процессе активной деятельности на базе целостного понимания универсальной значимости природы и многообразия её ценностей. Е. Н. Беляева отмечает, что «ценностное отношение к природе базируется на переживании эмоций, которые опираются на личностную реакцию, обнаруживаемую во взаимодействии с природными объектами» [3, с. 81]. Основными содержательными аспектами ценностного отношения детей дошкольного возраста к объектам природы выступают когнитивный, поведенческий и перцептивно-аффективный компонент, что обеспечивает в результате не только формирование экологической воспитанности, но и целостное развитие личности ребёнка-дошкольника.

Наиболее эффективными формами взаимодействия педагога с детьми по экологическому образованию и формированию ценностного отношения к природе считаются такие формы, в которых дети получают возможность непосредственного контакта с природой. В этом случае у них формируются не только экологические знания, но и опыт использования знаний в практической деятельности. К таким формам взаимодействия можно отнести акции.

Экологические акции — это «ценностно-ориентированный метод, который даёт ребёнку возможность самостоятельно раскрыть «тайны природы» и творчески демонстрировать своё отношение к ней посредством интеграции разных видов деятельности» [4, с. 95]. Привлекает эта форма работы, прежде всего, тем, что она побуждает воспитателей повышать свой образовательный и интеллектуальный уровень, объединяет всех специалистов учреждения дошкольного образования, позволяет активно подключать родителей. Значимость экологических акций состоит в том, что посредством их реализации детям предоставляется возможность самим улучшить и исправить последствия экологически неграмотных действий людей, так как итогом любой акции является продуктивная деятельность детей. Однако реальный опыт деятельности учреждений дошкольного образования позволяет утверждать, что данной форме уделяется мало внимания, в связи с этим возникает противоречие между тем, что у дошкольников необходимо формировать ценностное отношение к природе и тем, что в учреждениях дошкольного образования экологические акции используются эпизодически.

Цель исследования: теоретически обосновать и проверить на практике эффективность использования экологических акций в формировании ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе в экологических акциях было организовано на базе ГУДО «Детский сад № 22 г. Бобруйска». В исследовании приняли участие воспитанники старших групп в количестве 44 испытуемых, их них: 22 ребёнка — контрольная группа; 22 ребёнка — экспериментальная группа.

Уровень сформированности ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста определялся нами по степени сформированности структуры компонентов: когнитивный, перцептивно-аффективный, деятельностный. Когнитивный компонент важен тем, что даёт знания дошкольникам. Знания экологического содержания регулируют и направляют поведение и деятельность детей в природе. Перцептивно-аффективный — побуждает эмоции. Яркой формой выражения отношения является деятельность ребёнка. Присутствие в содержании деятельности элементов экологической информации служит показателем его отношения к миру природы, вещей, людям и себе. Деятельностный компонент управляет поведением ребёнка. Только вместе три перечисленных компонента создают базу для оценки ценностного отношения к природе.

Для определения уровня сформированности ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста нами был применён комплекс диагностических методик: «Экологический светофор» (И. В. Цветкова), «Секретный разговор» (И. В. Цветкова), «Забота о природе» (И. В. Цветкова).

Экспериментальное исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа экспериментального исследования состояла в выявлении исходного уровня сформированности ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования на этом этапе нами был выявлен исходный уровень сформированности ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. В контрольной группе высокий уровень установлен у 6 детей (27 %), средний уровень — 11 детей (50 %), низкий уровень — 5 детей (23 %). В экспериментальной группе высокий уровень установлен у 5 детей (23 %), средний уровень — 11 детей (50 %), низкий уровень — 6 детей (27 %). Таким образом, было определено, что результаты диагностики отличаются не значительно и у детей преобладает средний уровень ценностного отношения к природе. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности ценностного отношения к природе у старших дошкольников, как контрольной, так и экспериментальной группы. Результаты исходной диагностики доказывают необходимость проведения формирующего этапа при соблюдении серии экологических акций, которые будут способствовать решению формированию ценностного отношения к природе.

В ходе формирующего этапа исследования была разработана и частично апробирована в экспериментальной группе серия экологических акций. Реализация экологических акций выполнялась поэтапно и строилась с учётом следующих принципов: осмысленность, безопасность, разумность, системность и гласность. Реализация каждой экологической акции из разработанной серии осуществлялась в три этапа.

1-й этап — *подготовительный*. Цель данного этапа состояла в подготовке детей к пониманию того, что для сохранения природы следует осуществлять природоохранную деятельность. На подготовительном этапе проведения экологической акции мы определяли совместно с детьми, на решение какой экологической проблемы она направлена, какова её цель и результат (что мы хотим?). Также продумывалась форма проведения акции (что это будет?) и её конечный продукт. На данном этапе мы составляли и размещали объявление о начале акции с указанием её темы и цели, состава участников, сроков и условий проведения, также осуществлялась подготовка оборудования и материала. В ходе проведения подготовительного этапа нами использовались такие формы и методы работы, как моделирование экологических ситуаций с их решением, беседы-рассуждения и экскурсии.

2-й этап — *практический*, предполагающий непосредственно реализацию самой экологической акции. Для реализации практического этапа нами были применены различные виды деятельности детей: опытно-экспериментальная, художественно-речевая и игровая деятельность. Здесь применялись разные виды и формы организации трудовой деятельности, цель которых состояла в сохранении объектов природы и создании условий, которые необходимы для их жизни. В ходе практического этапа дети сами придумывали, какие трудовые действия они могут совершить и какую пользу они принесут природе.

3-й этап — *итоговый*, подразумевающий подведение итогов экологической акции, «обратную связь» и определение дальнейших перспектив деятельности: что можно усовершенствовать при подготовке и проведении, есть ли необходимость повторить, а также награждение детей-участников дипломами и «медалями» за активное участие, в том числе и объявление благодарности.

Первая экологическая акция из серии была посвящена теме «Сдай макулатуру — спаси дерево». На подготовительном этапе экологической акции была подготовлена виртуальная презентация «Производство бумаги и картона. Переработка макулатуры», в результате просмотра которой дети смогли расширить свои знания о процессе производства и переработки бумаги из макулатуры. С детьми-участниками в рамках реализации практического этапа акции были проведены следующие занятия: «Наши деревья», «Свойства бумаги и картона», «Изготовление бумаги из бумажных отходов в условиях детского сада». С большим энтузиазмом в акции участвовали родители воспитанников, которые приносили старые журналы, газеты, книги, картонные упаковки. Дети совместно с родителями приняли участие в конкурсе поделок из бросового материала «Вторая жизнь бумаги и картона» и конкурсе плакатов на тему «Берегите лес!». Также был организован сбор макулатуры под лозунгом «Собираем макулатуру — спасаем деревья!». В результате проделанной работы участники акции изучили историю возникновения бумаги, познакомились с технологией производства бумаги, внесли практический вклад в дело сохранения природных ресурсов.

В ходе исследования на контрольном этапе нами был выявлен итоговый уровень сформированности ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. В контрольной группе высокий уровень установлен у 6 детей (27 %), средний уровень — 12 детей (54 %), низкий уровень — 4 ребёнка (19 %). В экспериментальной группе высокий уровень установлен у 11 детей (50 %), средний уровень — 11 детей (50 %), низкий уровень не диагностирован. Таким образом, было определено, что результаты диагностики существенно отличаются: у детей контрольной группы преобладает средний уровень, у детей экспериментальной группы преобладает высокий и средний уровень, то есть наблюдается положительная динамика уровня сформированности ценностного отношения к природе, что подтверждает тот факт, что экологические акции способствуют формированию у детей ценностного отношения к природе. У детей экспериментальной группы после проведения серии экологических акций повысился познавательный интерес, они осознают важность повседневной заботы об окружающей среде, трепетно относятся к ней, проявляя при этом желание, заботу и бережное отношение. Дети получают удовольствие и радость от восприятия природы, но в силу своих особенностей, такие дети не всегда способны анализировать последствия неадекватных воздействий в окружающей среде. У детей отмечается высокий эмоциональный отклик на взаимодействие с природой. Также они проводят личностную оценку значимости созданий природы как источника познания, охраны, пользы, красоты. Сильнее выражена потребность в использовании экологических знаний и умений на практике для решения экологических проблем.

Заключение. На основе проведённого исследования следует сделать следующие выводы: формирование ценностного отношения к природе у старших дошкольников будет успешной в процессе проведения экологических акций. Полученные результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают предположение, выдвинутое в гипотезе исследования об эффективности формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников посредством разработанной серии экологических акций.

Список цитируемых источников

1. Михеева, Н. А. К вопросу об управлении процессом экосоциализации населения России / Н. А. Михеева, П. В. Жуков // Современные исследования социальных проблем. — 2010. — № 1. — С. 112—114.
2. Глазачев, С. Н. Экологическая культура: сущность, содержание, технологии формирования / С. Н. Глазачев // Экология и образование. — 2004. — № 1-2. — С. 38—42.
3. Беляева, Е. Н. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к живой природе / Е. Н. Беляева // Наука и школа. — 2012. — № 1. — С. 81—84.
4. Дьячкова, Т. В. Воспитание экологической культуры через организацию экологических экскурсий, природоохранных мероприятий и акций / Т. В. Дьячкова // Наука и образование. — Белгород : [б. и.] 2021. — С. 93—96.

УДК 372.3/4

А. С. Кравцова, С. В. Кондратюк

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ КАК МЕТОДА ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОСВЯЗЯХ В ПРИРОДЕ

Введение. Экологическое воспитание рассматривается как «одно из направлений дошкольного образования, отличающееся от традиционной методики ознакомления детей с природой, использованием приро-

доохранной деятельности в учреждении дошкольного образования» [1, с. 3]. Экологическое воспитание дошкольников направлено не только на расширение экологических представлений детей, но и формирование у них начал экологического поведения.

По мнению С. Н. Николаевой, экологические представления — «сведения о неразрывных связях растений и животных со средой обитания и их адаптивности к ней; о применении природных богатств; о человеке в качестве неотъемлемой части природы и охране окружающей среды» [2, с. 102]. Экологические представления детей дошкольного возраста характеризуются ситуативностью, фрагментарностью, недостаточной осознанностью. Среди разнообразия методов формирования экологических представлений, особое место отводится экологическим сказкам.

Экологическая сказка — «литературное произведение, которое отражает природные явления и объекты природы, взаимозависимости и взаимосвязи, существующие в природе, в фантазийной форме, и формирующее гуманное отношение к природе» [3, с. 628]. По мнению О. Н. Анцыпирович, экологическая сказка — это «сказка, которая передаёт знания об окружающем мире и явлениях природы, растениях и животных, а также об экологических проблемах в понятной и доступной форме для детей» [4, с. 25]. Сказки являются одним из элементов детской субкультуры, которые обладают занимательностью, динамичностью событий и решают, как образовательные, так и воспитательные задачи. Использование экологических сказок в решении задач экологического воспитания в современном образовательном процессе учреждения дошкольного образования определяется не только возрастными особенностями детей дошкольного возраста, но и их педагогической ценностью.

Цель исследования — изучить возможности использования экологических сказок как метода формирования у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе.

Основная часть. Экспериментальное исследование по формированию у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе было организовано на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребёнка «Солнышко» г. Слуцка». В экспериментальном исследовании приняли участие воспитанники старшей группы в возрасте 5—6 лет: 20 детей — контрольная группа; 20 детей — экспериментальная группа. Экспериментальное исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Показатели сформированности представлений о взаимосвязях в природе у детей старшего дошкольного возраста были определены нами на основе содержания образовательной области «Ребёнок и природа» Учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь по следующим направлениям:

- неживая природа: представления о природных ресурсах, которые нужны человеку и необходимость их бережного использования; отличительных признаках объектов и явлений неживой и живой природы;
- растения: представления о признаках растений как живых существ, способах ухода за растениями в соответствии с их потребностями, необходимости соблюдения правил поведения в процессе взаимодействия с комнатными растениями и растениями в природной среде;
- животные: представления о признаках животных как живых существ, разных способах ухода за животными в соответствии с их потребностями; необходимости соблюдения правил поведения в процессе взаимодействия с домашними, бродячими и дикими животными.

Для определения уровня сформированности представлений о взаимосвязях в природе у детей старшего дошкольного возраста нами был применён комплекс диагностических методик: модифицированная методика «Диагностика экологических знаний дошкольников» О. А. Соломенниковой, методика «Удивительная прогулка» А. В. Петровой, методика «Знаатоки природы» Н. Г. Вортоњян.

На констатирующем этапе нами было установлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста, как в контрольной, так и экспериментальной группе, установлен средний уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе. Дети различают объекты живой и неживой природы, выделяют их характерные признаки, а под руководством экспериментатора и существенные признаки. Знают признаки живого, частично устанавливают частные и некоторые общие связи, однако недостаточно владеют общими понятиями и общими связями в природе. Многие из них знают большое количество растений и животных и разделяют их по видам: звери, птицы и насекомые, но не всегда могут аргументировать свой выбор. Они соотносят представителей животного мира со средой обитания. Проявляют интерес и эмоционально выражают своё отношение к животным (птицам и насекомым). В основном знают, как нужно ухаживать за животными и обитателями уголка природы. Они знают об изменении образа жизни животных по сезонам. Иногда затрудняются установить взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений. Эмоционально выражают своё отношение к представителям животного мира. Дети в основном классифицируют растения по видам: деревья, кустарники и цветы, однако называют лишь некоторые условия, которые необходимы для жизни, роста и развития комнатных растений. Знают, как правильно нужно ухаживать за комнатными растениями. В основном у них сформированы практические умения и навыки ухода за комнатными растениями. Проявляют интерес и эмоционально выражают своё отношение к комнатным растениям.

На формирующем этапе исследования мы апробировали серию экологических сказок как метода формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы о взаимосвязях в природе. Экологическое воспитание на основе применения сказочных произведений мы осуществляли в ряд этапов. На первом этапе мы предоставляли детям возможность приобретения непосредственного эмоционально-чувственного опыта общения с природой путём их включения в кратковременные наблюдения за

живыми объектами и явлениями неживой природы. На втором этапе осуществлялся вход старших дошкольников в область активного действенного освоения экологического содержания сказочного произведения. На третьем — дети овладевали средствами построения самостоятельного активного взаимодействия со сказочными образами посредством включения сказочных героев в разнообразные ситуации. На четвёртом этапе, они творчески использовали данные средства в самостоятельной деятельности. Пятый этап включил работу по формированию у детей умений осмысливать содержание сказки, оценивать собственную деятельность при работе со сказкой, а также осознавать своё отношение к экологической проблеме, которая отражена в сказочном сюжете. Апробация серии экологических сказок включила чтение и рассказывание сказок, беседы, игры-драматизации, инсценировки фрагментов и небольших отрывков сказок, творческие кукольные спектакли. Наряду с организацией наблюдений, использовались и другие формы работы, способствующие накоплению детьми эмоционально-чувственного опыта общения с окружающей средой: рассматривание картин, иллюстраций, прослушивание аудиозаписей со звуками природы, рисование; лепка; аппликация на основе впечатлений, полученных в процессе наблюдений. В своей работе с детьми мы использовали такие дидактические игры как: «Прилетели птицы», «Картина природы», «Земля, вода, воздух», «Звери, птицы, рыбы», «Четвёртый лишний» и др.

Чтение экологических сказок мы использовали как в качестве отдельной формы в работе с детьми, так и как часть экологического занятия. Были проведены занятия в форме игр-путешествий и занятия с применением игрушек-аналогов (игровых персонажей). Дети моделировали события сказки по показу, а затем составляли её самостоятельно. Также нами была организована самостоятельная творческая деятельность детей по придумыванию сказок экологического содержания. Также мы использовали и такой методический приём, как конкурс разных вариантов окончания сказки: каждый финал сказки обсуждался с детьми. За время работы дети сочинили такие сказки как: «Девочка и цветы» (бережное отношение к растительному миру), «Ручеёк и завод» (проблема загрязнения воды).

По окончании формирующего этапа нами проведён контрольный этап эксперимента, цель которого состояла в изучении динамики уровня сформированности представлений о взаимосвязях в природе у детей старшего дошкольного возраста. На данном этапе нами использовались диагностические задания, применённые на констатирующем этапе. На констатирующем этапе нами было установлено, что в контрольной группе высокий уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе выявлен у 6 детей (30 %), средний уровень — 10 детей (50 %), низкий уровень — 4 ребёнка (20 %). В экспериментальной группе высокий уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе выявлен у 11 детей (55 %), средний уровень продемонстрировали 7 детей (35 %), низкий уровень у 3-х детей (15 %). Сравнительный анализ полученных данных, показал, что в контрольной группе изменения по сравнению с началом эксперимента не установлены, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика уровня сформированности представлений о взаимосвязях в природе.

Заключение. Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы убедительно доказывают, что использование серии экологических сказок позволяет детям гораздо тоньше чувствовать и воспринимать окружающий мир, осознанней думать о последствиях взаимодействия с природой; замечать какие-либо детали и элементы, что является прекрасным для ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Комарова, И. А. Основы экологии и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста : учебно-метод. комплекс / И. А. Комарова, О. О. Прокофьева. — Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. — 100 с.
2. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей / С. Н. Николаева. — М. : ACADEMIA, 2005. — 336 с.
3. Ганиева, Г. Р. Применение сказочных сюжетов в экологическом воспитании дошкольников / Г. Р. Ганиева, З. Г. Шарафетдинова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 5. — С. 627—632.
4. Анцыпирович, О. Н. Основы методик дошкольного образования : учеб. пособие / О. Н. Анцыпирович. — Минск : Новое знание, 2016. — 390 с.

УДК 373

О. В. Лещинская

Государственное учреждение образование «Дошкольный центр развития ребёнка г. Мозыря», Мозырь, Республика Беларусь,

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Одной из приоритетных задач учебной программы дошкольного образования на современном этапе является развитие познавательной активности, любознательности, стремление к самостоятельному познанию и размышлению, развитие умственных способностей и речи ребёнка [1, с. 4].

Информационно-коммуникационные технологии прочно входят во все сферы нашей жизни. Их применение можно считать, теми новыми способами передачи знаний, которые соответствуют новому содержанию обучения и развития ребёнка [2, с. 135].

Современное общество находится в условиях быстрого роста информационного потока развития информационных технологий. Ситуация в обществе складывается таким образом, что ребёнок сталкивается с планшетом и телефоном уже в раннем возрасте и, придя в дошкольное учреждение, его трудно удивить и вызвать эмоциональный отклик на обычную картинку и сухую подачу материала. Ни для кого не секрет, что хорошо усваивается тот материал, который интересен ребёнку. Компьютер несёт в себе образный тип информации, наиболее близкий и понятный детям дошкольного возраста. Звук, движение мультипликации надолго привлекают внимание детей, и позволяют средствами мультимедиа, в наиболее доступной и игровой форме достигнуть нового качества знаний.

Целью данного опыта является повышение эффективности работы по развитию внимания у детей 5—6 лет с помощью информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Данная цель реализуется через следующие задачи:

- изучить научно-методическую литературу и передовой педагогический опыт по данной теме;
- систематизировать и создать банк данных электронных образовательных ресурсов (мультимедийных презентаций, компьютерных игр, аудиоматериалов, QR-кодов);
- апробировать в образовательном процессе ИКТ, обосновать эффективность и результативность использования информационно-коммуникационных технологий в развитии внимания у воспитанников 5—6 лет.

Основная часть. Информационные технологии — это не только и не столько компьютеры, а их программное обеспечение. Одним из наиболее доступных средств использования информационно-коммуникационных технологий в обучении детей дошкольного возраста являются мультимедийные средства и компьютерные игры [3, с. 31].

Новизна педагогической концепции нашего исследования заключается в систематизации материала и создании банка данных компьютерных игр, мультимедийных презентаций, аудиоматериалов, QR-кодов, направленных на развитие внимания в процессе коррекционно-развивающей работы.

Планируя коррекционную деятельность, соблюдаем требования, в соответствии с которыми чётко определяется педагогическая цель применения компьютерных игр, мультимедийных презентаций, аудиоматериалов, QR-кодов в образовательном процессе; уточняется на каком этапе могут применяться вышеперечисленные средства, учитывая специфику подаваемого материала; осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребёнку, при необходимости оказывается методическая помощь.

В своей работе мы выделили основные направления в применении ИКТ-технологий для развития внимания:

- использование мультимедийных презентаций.
- проведение занятий с использованием компьютерных игр в программе LearningApps, сайта детских компьютерных игр «Логозаврия», «Играемся».
- систематизация аудио записей.
- использование QR-кодов.

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные, позволяет создавать для детей новые средства обучения и увеличить объём предлагаемого материала. Яркий светящийся экран привлекает внимание, даёт возможность переключить у детей аудио восприятие на визуальное, анимационные герои вызывают интерес, в результате снимается напряжение.

Для этого при реализации коррекционно-образовательной работы с применением ИКТ включаем в занятия развивающие игры, созданные в MicrosoftPowerPoint направленные на развитие внимания «Найди такую же фигуру», «Ассоциации», «Сосчитай контур», «Найди близнецов», которые повышают результативность усвоения материала, делают занятия эмоционально насыщенными и вызывают интерес у детей. Нами собраны, систематизированы и используются в работе аудиозаписи для релаксации «Голоса зверей», «Звуки природы», «Шум воды», «Музыка звёзд», «Мокрый лепесток».

Взаимодействие с компьютером вызывает у детей живой интерес — сначала как к игровой, а затем и как к учебной деятельности. Данный интерес лежит в основе развития внимания, памяти и познавательной активности, которые обеспечивают необходимую психологическую базу при подготовке детей к школе.

На своих занятиях мы используем онлайн-сервис Learning Apps.org, где предлагаются как готовые интерактивные упражнения, а также есть возможность разработки новых упражнений, путём создания подобного или нового. Занятия с использованием таких игр становятся для воспитанников очень увлекательными, дети просто играют, но в тоже время у них происходит процесс усвоения информации намного легче и быстрее, чем на обычных занятиях. Например, игра «Найди пару» для детей 5—6 лет позволяет в игровой форме развивать внимание, наблюдательность, зрительное восприятие, умение подбирать парную картинку по смыслу.

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра, поэтому развивать внимание легче через компьютерные игры. Применяю в работе с детьми электронные игры. Первоначально мы использовали готовые игры с различных сайтов «Логозаврия», «Играемся», создали банк данных ЭОР, в который включили игры на развитие внимания и памяти («Гномы», «Конфетки», «Хвостики», «Создай картинку», «Остров сокровищ», «Найди отличия», «Заполни», «Найди картинку», «Раскраски», «Пазлы» и т. д.).

Преимущество мультимедийных средств и компьютерных игр в том, что их можно применить на разных этапах познавательной деятельности. Хотелось бы отметить, что компьютерные игры не заменяют обычные игры, а дополняют их, обогащая образовательный процесс новыми возможностями.

Заключение. Таким образом, применяя информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе с целью развития внимания детей дошкольного возраста, при тесном сотрудничестве с родителями у детей улучшается концентрация, объём, распределение, устойчивость и переключаемость внимания детей, развивается мышление, речь, вследствие чего лучше усваивается учебный материал. Результатом работы стала созданная электронная медиатека, которая включает в себя презентации, компьютерные игры, коллекцию компьютерных развивающих и обучающих программ, видеороликов, аудиозаписей для релаксации. Анализ полученных результатов показал эффективность использования информационно-коммуникационных технологий при развитии у детей внимания — у детей повысился интерес к занятию, оптимизировалось и сократилось время на усвоение программного содержания занятия.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск : Национальный институт адукацыі, 2022. — 479 с.
2. Литвина, Н. В. Применение информационных компьютерных технологий в образовательной работе с детьми дошкольного возраста / Н. В. Литвина // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : Л. Н. Воронцовская, Т. В. Поздеева, И. Г. Добрицкая [и др.] ; под общ. ред. Л. Н. Воронцовской. — Минск : БГПУ, 2013. — С. 135—137.
3. Шкнай, Л. В. Информационно-коммуникационные технологии в развитии детей дошкольного возраста: история и современность / Л. В. Шкнай // Пралеска, 2016. — № 12. — С. 30—34.

УДК 373.2

А. С. Луцник, Н. Ф. Захарченко

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Воспитание нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста — это важная и сложная задача, стоящая перед педагогическими работниками учреждений дошкольного образования и родителями. В этом периоде формируются основы нравственного сознания, устанавливаются ценностные ориентации и формируются нравственные установки у детей, что будет оказывать влияние на их дальнейшее развитие.

Основная часть. В старшем дошкольном возрасте дети становятся всё более самостоятельными и начинают проявлять собственные нравственные установки и ценности. Они способны понимать принципы добра и зла, справедливости и несправедливости, и начинают формировать своё мировоззрение.

Для успешного воспитания нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать их потребности в игре, общении, творчестве, их желание быть самостоятельными и принимать решения. Детям важно объяснять причины и последствия своих поступков, показывать примеры нравственного поведения, развивать их эмпатию и сопереживание.

Важным моментом является создание положительной атмосферы в семье, в учреждении дошкольного образования и обществе в целом. Дети в это время активно воспринимают информацию из окружающей среды, поэтому важно обеспечить им доступ к качественным нравственным образцам и информации.

Для определения возможностей и задач воспитания нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста необходимо рассмотреть основные психолого-педагогические особенности развития детей в соответствии со следующими критериями:

Образно-содержательный критерий — наличие у детей представлений о нравственных качествах. А. В. Запорожец [1], характеризуя ребёнка старшего дошкольного возраста, указывает, что в период дошкольного детства, дети имеют представления о таких нравственных качествах, как правдивость, честность, доброта, справедливость, трудолюбие, но при этом их нравственные знания пока ещё разрознены.

В. А. Сластёнин [2], развивал положение возрастной периодизации Л. С. Выготского, о взаимосвязях психологических новообразований и социальной ситуации развития (характер отношений между ребёнком и обществом, которые складываются в данный период).

Л. С. Выготский [3] считал, что одним из важнейших новообразований дошкольного возраста является возникновение в этот период внутренних нравственных инстанций. Формируя нравственные представления, нужно учить детей осознанно подходить к явлениям нравственного характера. Уже с младшего дошкольного возраста дети начинают в своём поведении ориентироваться на принятые нравственные нормы, а в старшем

дошкольном возрасте способны следовать им, что особенно важно для формирования нравственного сознания. К старшему дошкольному возрасту возникают психологические предпосылки для формирования различных нравственных представлений.

О. С. Богданова и Л. И. Катаева считают, что формирование первоначальных нравственных представлений дошкольников — это психолого-педагогическая доминанта развития личности ребёнка. Авторы формулируют педагогическое правило «нравственные представления формируются в сознании ребёнка на основе определённой последовательности поступков, умело направляемых взрослыми» [4, с. 20].

Эта последовательность выражена в последующих действиях:

- выдвижение образца нравственного поведения;
- действие ребёнка по образцу;
- повторение образца;
- выработка стереотипа, при котором ребёнок ощущает социальную значимость нравственного поступка;
- возникновение у ребёнка потребности опираться на данный стереотип в сходных ситуациях.

Согласно И. П. Подласому, «основу педагогической периодизации составляют стадии физического и духовно-нравственного развития, с одной стороны и условия, в которых протекает воспитание, с другой» [33, с. 60]. В старшем дошкольном возрасте дети ещё не имеют жизненного опыта, им ещё трудно понять чувства и эмоции другого человека, если они сами их не испытывали. Поэтому только с помощью взрослых, которые их направляют, дети имеют представление о нравственных качествах и поступках.

Эмоционально-мотивационный критерий — закрепление у детей эмоционально-чувственного опыта сопереживания, чуткости, эмоциональной отзывчивости. Формирование у ребёнка нравственных качеств происходит на основе развития у него понимания различать состояния окружающих его взрослых и сверстников. Дети этого возраста способны распознавать переживание другого человека по внешним проявлениям, сопереживать эмоциям другого человека, способны выражать своё эмоциональное отношение, проявлять активное эмоциональное отношение.

Эмоциональная отзывчивость предполагает способность человека обнаруживать, определённым образом осознавать и оценивать то событие, которое переживается другим. Многие педагоги, психологи указывают на то, что эмоциональную отзывчивость можно и нужно развивать в процессе воспитания. Возможность понимания ребёнком объективного значения передаваемых норм и требований заложена в основе формирования у него соответствующего эмоционального отношения и способности реализовать это отношение в практическом опыте. По утверждению А. В. Запорожца [1], это побуждает старшего дошкольника проявлять такие нравственные качества, как: сочувствие, забота, отзывчивость, оказание содействия в ситуациях эмоционального дискомфорта.

Действенно-практический критерий — овладение моделями нравственного поведения в индивидуальной и коллективной деятельности. Именно в поведении, в практической реализации нравственных качеств, в конкретных поступках, проявляется их действенность, наиболее чётко выступает их содержательная сторона, отражающая связь субъективных образований в сознании личности и с объективным миром. Поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность воспитываемого качества.

Заключение. Таким образом, старший дошкольный возраст является сенситивным для развития нравственных качеств. Это период, когда закладываются основы нравственного поведения и отношения. Одновременно с этим, он весьма благоприятен для формирования нравственной воспитанности ребёнка, черты которого зачастую проявляются в течении всей жизни.

Список цитируемых источников

1. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. — М. : Педагогика, 1986. — 145 с.
2. Сластёнин, В. А. Педагогика / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2012. — 576 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М. : Эксмо, 2010. — 508 с.
4. Бабанский, Ю. К. Педагогика. / под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 2012. — 479 с.

УДК 373.2

А. С. Лущик, Н. Ф. Захарченя

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

РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Игровая деятельность является одним из важнейших аспектов в развитии ребёнка. Она не только способствует физическому и психическому развитию, но и играет ключевую роль в нравственном вос-

питании детей дошкольного возраста. В статье раскрывается понятие «нравственное воспитание», рассматривается роль игровой деятельности в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена тем, что нравственное воспитание детей является одним из сложных и значимых задач воспитания в условиях учреждения дошкольного образования (далее — УДО) и семьи.

«Нравственное воспитание — это нацеленный процесс формирования морального сознания, нравственных чувств и привычек, нравственного поведения. Результат нравственного воспитания — это нравственная воспитанность. Свидетельством нравственной воспитанности является способность к эмоциональному переживанию, проявлениям совести, способность испытывать чувства стыда», — утверждает И. А. Кипина [1, с. 46].

В формировании личности и нравственном воспитании ребёнка большое значение необходимо придавать игровой деятельности как эффективному средству нравственного развития детей дошкольного возраста в условиях УДО. Игровая деятельность — это основа нормального развития детей.

Нередко дети поступают вразрез с существующими правилами морали не потому, что они их не знают, а потому что у них оказываются недостаточно сформированными такие гуманные чувства и отношения, как сочувствие, сопереживание, сострадание, отзывчивость. Ведь они нужны не только взрослому, но и ребёнку при взаимодействии с детским коллективом, чтобы найти друзей, получить их поддержку [2].

Л. С. Выготский утверждал, что, «когда дети заняты игровой деятельностью, они находятся на уровне, близком к оптимальному уровню своего развития». «Совместная деятельность является условием возникновения и проявления одной из важнейших способностей ребёнка — его доброго, гуманного отношения к сверстнику, как к себе самому. И от того, какого характера взаимодействие и общение складывается между детьми, во многом зависит тот индивидуальный стиль отношений с людьми, который будет проявляться во взрослой жизни», — отмечает О. С. Ильина [3].

Игровая деятельность — одно из наиболее эффективных средств нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста, она является нормой организации жизни и деятельности детей и обогащает детское развитие. Среди показателей такого обогащения выделяют:

- «формирование эмоциональной отзывчивости, сопереживания, взаимопомощи;
- качество взаимодействия со сверстниками, умение договариваться;
- развитие мышления, памяти, речи, воображения, творческой активности;
- игровое творчество (умение создавать новые сюжеты, новые правила игры, преодолевать стереотипы).
- осознанность и целенаправленность в действиях ребёнка с игрушками» [2].

Дети старшего дошкольного возраста с удовольствием играют в различные сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические, музыкальные игры, участвуют в игровом экспериментировании. Ребёнок в процессе игры, не осознавая, переходит на более высокий уровень нравственного развития, учится общению с другими людьми, правилам поведения, доброму отношению к людям.

Особое место занимает игры, которые создают сами дети, их называют творческими или сюжетно-ролевыми. В этих играх старшие дошкольники воспроизводят в ролях всё то, что они видят вокруг себя, в жизни и деятельности взрослых. Творческая игра наиболее полно формирует личность ребёнка, поэтому является важным средством нравственного воспитания. В игре ребёнок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные [2].

«Сюжетно-ролевые игры воспитывают у детей чуткость, способность к сопереживанию, умение замечать состояние другого человека, заботиться о людях. В сюжетно-ролевой игре ребёнок активно воссоздаёт явления реальной жизни, переживает их, это в дальнейшем наполняет жизненный опыт ребёнка. В игре дети дошкольного возраста переживают настоящие чувства, на основе которых рождаются: товарищество, доброта, эмпатия (сочувствие), коллективизм, взаимопомощь», — отмечает Т. Г. Ханова [4].

Нравственное воспитание средствами сюжетно-ролевого игрового процесса осуществляется при выполнении педагогических условий: целенаправленном педагогическом руководстве сюжетно-ролевыми играми; взаимодействии с семьёй воспитанника по проблеме нравственного воспитания; обогащении сюжетно-ролевых игр нравственным содержанием [2, с. 139].

Содержание и правила игровой деятельности — это основа воспитания нравственных качеств личности ребёнка. Постепенно в игре идёт освоение детьми нравственных норм, растёт ответственность за выполнение действий. О. С. Ильина отмечает три стадии освоения в игровой деятельности нравственных норм:

1. «Ребёнок сосредоточен на познании свойств и качества предметов, возможности действия с ними. Удовлетворив свой интерес к предметам, ребёнок начинает проявлять внимание к действиям других детей, играющих рядом. Таким образом, на этом этапе закладывается основа для дальнейшего развития детских отношений.
2. Интерес детей перемещается в сферу взаимоотношений взрослых. Педагог, руководя игрой, нацеливает детей на освоение нравственных норм, служащих основой гуманных человеческих отношений.
3. Предметные действия, даже самые привлекательные, ребёнок подчиняет главной игровой цели, определяемой игровой ролью. Центром внимания становится другой человек. Игровые действия выполняются в ситуации использования их результата на благо других людей, то есть деятельность дошкольников приобретает общественную направленность» [3].

В старшем дошкольном возрасте дети начинают понимать смысл нравственных требований и правил, у них развивается способность предвидеть последствия своих поступков, у детей формируются следующие качества: доброта, отзывчивость, сострадание, честность, справедливость, трудолюбие, дружба, бережливость [1].

При организации игр педагог помогает детям выделять нравственный смысл взаимоотношений, акцентирует внимание на проявление таких качеств как: ответственность, стремление помочь товарищу, проявить заботу, выручить из беды, договориться, проанализировать и оценить конфликтные ситуации, правильно реагировать на них.

Заключение. Таким образом, игровая деятельность является важным средством нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Она способствует развитию социальных навыков, эмпатии, формированию моральных ценностей. Поэтому, родители и педагоги должны поощрять детей в игре и создавать условия для их развития через игровую деятельность.

Список цитируемых источников

1. Кипина, И. А. Организация игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста / И. А. Кипина, К. В. Трофимова, А. В. Федосеева [и др.] // Молодой учёный. — 2021. — № 31 (373). — 152 с.
2. Петрова, В. Н. Этические беседы с детьми 4—7 лет: нравственное воспитание в детском саду : пособие для педагогов и методистов. / В. Н. Петрова. — М. : Мозаика-Синтез, 2008. — 175 с.
3. Ильина, О. С. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности / О. С. Ильина // Учёные записки. — 2017. — №3 (43). — С. 164—169.
4. Ханова, Т. Г. Воспитание нравственных ценностей детей дошкольного возраста в игре / Т. Г. Ханова, Н. В. Вялова // Проблема современного педагогического образования. — 2020. — № 62.2. — С. 362—364.

УДК 373.2

А. Н. Маскаленчик

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

СУЩНОСТЬ МЕТОДА МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ

Введение. Ментальная арифметика стала весьма популярным предметом дополнительного обучения детей. В сети можно найти множество вопросов и ответов от тех, кто пробовал заниматься, занимается и даже тех, кто о предмете знает только понаслышке, но тем не менее выражает своё мнение на основании лишь поверхностного суждения.

Ментальной арифметикой называют специально разработанную программу упражнений, которая помогает развить и ускорить мышление ребёнка, а также память, концентрацию и внимание.

Основой упражнений являются вычисления на азиатских счётах Абакус (иногда их называют японски «соробан» или по-китайски «суань-пань»). Похожая технология обучения счёту была в советское время, когда использовались русские счёты. На них тоже надо было уметь считать, знать правила. Так вот, у азиатских счётов, которые отличаются в первую очередь своим строением, тоже есть определенные правила вычислений, но к этому ещё добавляется необычное расположение бусин. Дети знакомятся с этими правилами, воспринимая их как игру и с этих пор для них математика перестаёт быть скучной [1].

Свою приставку «ментальная» арифметика приобрела благодаря тому, что упражнения предназначены для формирования не только вычислительных, но и в целом интеллектуальных умений.

Основная часть. Ментальная арифметика — это методика обучения детей дошкольного возраста, позволяющая производить быстрые и точные арифметические операции, методика так же направленная на развитие памяти, логики, наблюдательности, концентрации внимания, умения сосредоточиться на поставленной задаче [2, 3, 4].

Данная система обучения устному счёту опирается на применение древних счёт Абакус, которые существуют уже не одно тысячелетие, следовательно, проверены временем и практикой многих поколений [5].

«Абакус (лат. *abacus* — доска) — во времена античности, так называемые «пифагоровы столы» для математических вычислений и чертежей, посыпавшиеся песком или мукой. Со временем стали появляться более сложные приборы для вычислений. Первым из них считается Абакус, придуманный в Вавилоне в III тысячелетии до нашей эры. Абакус представлял собой дощечку с углублениями, по которым передвигали косточки или ракушки, имевшие определённое числовое значение. Такие счёты служили главным образом для выполнения действий сложения и вычитания. В V веке до нашей эры египтяне усовершенствовали конструкцию, начав использовать вместо линий и углублений проволоку с нанизанными камешками» [6].

На современном этапе, Абакус представляет собой «деревянные или пластиковые счёты прямоугольной формы, в которых 11 вертикальных спиц — «домиков», поделенных поперёк продольной планкой. На каждом ряду спиц нанизаны косточки, которые позволяют ребёнку визуализировать базовую десятичную

систему (сверху, над продольной планкой — одна косточка — «небесная»; под продольной планкой по 4 косточки на каждой вертикальной спице, такие косточки называются «земные») (Рисунок 1).

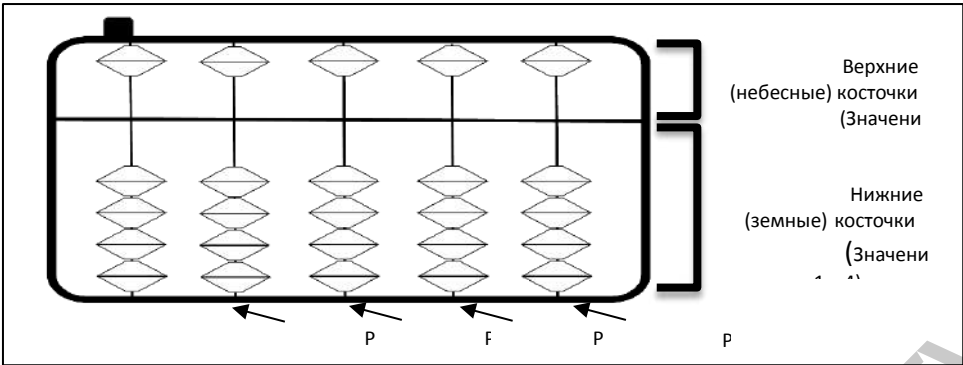


Рисунок 1 — Строение Абакуса

Такое расположение (4+5=9) даёт возможность представить на линейке все цифры от 0 до 9. Значащи-ми считаются косточки, придвинутые к средней планке. Абакусы располагаются не горизонтально, как в русские счёты, а вертикально. Вычисления на Абакусе ведётся слева направо, начиная со старших разря-дов. Абакус исключает путаницу при вычислениях, так как даёт однозначное представление о цифрах. Ни од-ну цифру нельзя отложить на счетах двумя способами, что делает арифметические действия доступным для понимания. Абакус является самыми доступными счётами для человеческого зрительного восприятия» [6].

«Ментальная арифметика даёт объёмное, фактически пространственное понятие числа и состава чис-ла. Это прекрасная база для дальнейшего обучения математике. Так как дети дошкольного возраста не могут мыслить абстрактно. Поэтому дошкольникам любые числа сначала показывают на конкретных примерах: шариках, фигурах. А ментальная арифметика дает конкретное представление, что 1 — это 1 косточка, а 9 — это косточка 5 и ещё 4 косточки» [7].

Косточки на Абакусе специально заострены, чтобы дети, перебирая их, развивали мелкую моторику. Изучение Абакуса с помощью техники двух рук позволяет стимулировать тактильные, зрительные и слухо-вые ощущения, воображение, образное мышление ребёнка. Когда все чувства стимулируются одновременно, интеллект человека развивается гораздо быстрее» [7].

Кроме счёта, есть и другие дополнительные занятия для развития внимания, памяти, мышления. Это ри-сование двумя руками (одновременно), различные головоломки, таблицы Шульте и т. д. Дети дополнитель-ные задания воспринимают как отдых. Они постоянно вовлечены в процесс. На занятии дети успевают и по-прыгать, и побегать, и поползать, и, при этом, успешно усвоить материал.

Обучение (занятия всех ступеней) обычно продолжается 2—3 года. Как правило, обучение начинается ещё до школы — в 4—6 лет. Кроме того, выбор именно этого возрастного периода обусловлен тем, что к школе мы становимся право- или левополушарными, а восстановить нейронные связи, гармонизировав работу обоих полушарий можно лишь до 10 (иногда до 12) лет [7].

Методика обучения детей работы на Абакусе делится на 3 этапа (Таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Этапы обучения детей работы на Абакусе

Этап	Содержание работы
I этап	На данном этапе, дети так же осваивают умения быстрого счёта с помощью Абакуса.знакомство с числами и их написанием; – знакомство с Абакусом и обозначением чисел и работа на нём; – освоение техники счета на косточках, используя для этих операций сразу обе руки; – решения примеров на Абакусах (сложение, вычитание).
I этап	Работа по флеш-картам; – убираются Абакусы, а вместо них используются флеш-карты, на которых изображены числа как на Абакусе; – решение арифметических задач на сложение и вычитание при помощи Абпкусов.
II этап	Флеш-карты убираются, и дети переходят к счёту в уме (на ментальном уровне); – постепенное ослабление привязки к счётам и стимуляцию детского воображения. <i>Левое полушарие</i> воспринимает числа, <i>правое</i> — картинку косточек на счётах. Так, ребёнок учится устному счёту. Он представляет перед собой Абакус и мысленно передвигает косточки, то есть происходит работа с воображаемым Абакусом. Теперь числа воспринимаются как картинки, а процесс вычисления ассоциируется с соответствующим движением косточек на счётах. В результате: ребёнок учится одновременно считать в уме и рассказывать по памяти сказки, и/или прыгать на скакалке (далее программа усложняется).

Обучение детей устному счёту основано на работе с Абакусом в комплексе со следующими приёмами и специальными развивающими упражнениями:

1. *Использование двух рук.* Обучающиеся производят вычисления на счётах сразу двумя руками, что позволяет не только развивать каждое полушарие, но и оптимизировать их взаимодействие.
2. *Визуализация.* Постепенно реальный счётный инструмент заменяется его невидимым аналогом в детском воображении. Дети представляют числовые примеры не в виде цифровых знаков, а в виде изображений с определённым положением косточек на воображаемых счётах.
3. *Пальцематика.* Пальчики рук используются даже тогда, когда ребёнок начинает считать в уме. С их помощью ребёнок передвигает невидимые счётные косточки.
4. *Умение управлять своим мозгом.* Обучающиеся, которые осваивают устный счёт по технологии «Ментальная арифметика» могут одновременно выполнять математические упражнения в уме, совершать действие пальцами рук и использовать свои творческие способности (рисовать, прыгать, танцевать, читать с выражением стихи).
5. На занятиях обязательно используется *умственная разминка и упражнения* на гармонизацию полушарий мозга [8].

Заключение. Таким образом, программа обучения ментальной арифметике, основанной на системе устного счёта с помощью арифметических вычислений на Абакусе, может стать эффективным средством развития понятия числа и интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Багаутдинов, Р. Р. Ментальная арифметика. Считаю быстрее калькулятора / Р. Р. Багаутдинов, А. Ю. Невмержицкая. — М. : АСТ, 2022. — С. 256.
2. Давыдов, В. В. Предметная деятельность и онтогенез познания / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 11—29.
3. Фазылова, Г. А. Особенности математического развития детей старшего дошкольного возраста / Г. А. Фазылова // Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции г.-к. Анапа. — Анапа : НИЦ ЭСП, 2022. — С. 33—38.
4. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М. : Юристъ, 1997. — 256 с.
5. Сырланова, С. Т. Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счёту дошкольников. [Электронный ресурс] / С. Т. Сырланова, А. Маулешева // Символ науки — 2016. — №12-2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnaya-arifmetika-kak-netraditsionnyy-metod-obucheniya-ustnomu-schyotu-doshkolnikov>. — Дата доступа: 12.01.2024.
6. Скрыбыкин, Ю. З. Книга для преподавателя по ментальной арифметике / Ю. З. Скрыбыкин, С. С. Бандерова, У. А. Архипова. — Якутск : Издательский дом СВФУ, 2018 — С. 48.
7. Кирилина, Н. Ю. Технология «Ментальная арифметика» в организации образовательной деятельности дошкольников. Из опыта работы [Электронный ресурс] / Н. Ю. Кирилина, Т. В. Фёдорова // Молодой учёный. — 2017. — № 15.2 — С. 89—91. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/149/41625/>. — Дата доступа: 12.01.2024.
8. Вострецова, Н. С. Интеллектуальное развитие детей, занимающихся по технологии «Ментальная арифметика». [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology, 2019. — № 8. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnoe-razvitiye-detey-zanimayuschih-sya-po-tehnologii-mentalnaya-arifmetika>. — Дата доступа: 21.01.2024.

УДК 373.2

А. Н. Маскаленчик, Н. Ф. Захарченя

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

РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ ЧИСЛА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ

Введение. Развитие понятия числа у дошкольников — это процесс последовательных действий, направленный на уточнение, обогащение и развитие представлений о числе, их последовательности, отношениях, месте в натуральном ряду и имеющий предметные действия разделённого (дискретного) характера, направленный на изменение состояния объекта с преобразованием внутренних и внешних связей у детей старшего дошкольного возраста, но данный процесс не является конечным [1, 2, 3]. Данный процесс, требует систематической и целенаправленной педагогической работы. Эта задача является одной из центральных в математическом образовании дошкольников. Изучением проблемы развития понятия числа у детей дошкольного возраста занимались многие педагоги. Среди них А. М. Леушина, А. В. Белошистая, В. В. Данилова, П. Я. Гальперин, Л. С. Цветкова, Е. В. Колесникова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова и др.). Педагоги утверждают, что развитие понятия числа у детей дошкольного возраста возможно только в процессе целенаправленного их обучения понятию числа, сравнению множеств и чисел, определению состава однозначных чисел, вычислительным навыкам и умению решать простейшие арифметические задачи [4].

Используемые в настоящее время методы обучения дошкольников, реализуют далеко не все возможности, заложенные в развитие понятия числа у детей дошкольного возраста. Разрешить это противоречие возможно путём введения новых, более эффективных инновационных методик и технологий обучения детей математике.

Ментальная арифметика — это высокоэффективная программа развития умственных способностей при помощи арифметических вычислений на счётах (Абакус, Соробан): подходит для детей от 5 до 16 лет, развивает оба полушария головного мозга [5].

Основная часть. Констатирующий эксперимент проводился на базе лаборатории педагогики детства и на базе государственного учреждения образования ГУДО «Детский сад № 8 г. Барановичи». Выборку исследования составили 50 человек в возрасте 5—6 лет из них 25 человек входит в экспериментальную группу и 25 — в контрольную. Диагностика проводилась с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

В ходе констатирующего эксперимента для определения уровня развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста нами были выделены критерии развития понятия числа:

1. Владение количественным счётом: называние чисел по порядку, последовательно соотнося с предметами при их линейном расположении.

2. Представление о цифрах (от 1 до 10):

- узнавание/называние записанных цифрами чисел;
- расположение цифр по порядку;
- обозначение количества предметов цифрой.

3. Выделение отношения между числами («Какое число больше/меньше?», «На сколько?»).

4. Владение арифметическими действиями:

- знание порядковых числительных;
- осуществление порядкового счёта;
- учёт указанного направления счёта;
- определение порядкового места объекта.

5. Определение состава числа.

6. Перечисление изображенных предметов с называнием итогового числа.

- решение примеров на сложение чисел.
- решение примеров на вычитание чисел.

На основании выделенных критериев, нами была разработана методика для определения уровня развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста, включающее шесть заданий.

Диагностическое задание 1. «Сосчитай домики и машинки». Цель: выявить уровень сформированности представлений о последовательности расположения предметов (сколько, который по счёту, сколько красных машин и т. д.).

Диагностическое задание 2. «Цифры». Цель: выявить уровень сформированности представлений о числах в пределах 10 на основе действий с конкретными предметными множествами.

Диагностическое задание 3. «Какое и на сколько?» Цель: выявить уровень сформированности отношений рядом стоящих чисел в пределах 10 и их уменьшении или увеличении до 3 единиц.

Диагностическое задание 4. «День рождения у мишки». Цель: выявить уровень сформированности умения порядкового счёта.

Диагностическое задание 5. «Город чисел». Цель: выявить уровень сформированности представления детей о составе числа.

Диагностическое задание 6. «Сосчитай-ка». Цель: выявить уровень сформированности умения детей решать примеры на сложение и вычитание.

Диагностика проводилась индивидуально.

В соответствии с этими критериями можно выделить три уровня развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста (высокий, средний, низкий). Анализ развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста представили в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Уровни развития у детей старшего дошкольного возраста понятия числа, чел. (%)

Группа	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	3 (12 %)	12 (48 %)	10 (40 %)
Контрольная	4 (16 %)	13 (52 %)	8 (32 %)

По результатам проведения констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что основной процент детей находится на среднем уровне развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента, позволили нам определить уровни развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста.

В процессе формирующего эксперимента была разработана авторская программа по «Ментальной арифметике» для детей старшего дошкольного возраста по развитию у них понятия числа с элементами ментальной арифметики. В данный момент программа проходит апробацию.

Цель авторской программы: создание условия для развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста, интеллектуальных и познавательных способностей, вычислительных навыков детей, возможностей восприятия и обработки информации посредством обучения счёту на Абакусе.

К авторской программе нами разработана рабочая тетрадь с заданиями и упражнениями для детей старшего дошкольного возраста.

Так же разработаны дидактические игры для развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста. В играх предусматривались достаточно простые и чёткие игровые правила, соревновательный элемент, способствующий повышению мотивации в игровой деятельности.

Учитывая доминирование в данном возрасте наглядно-образного мышления, приоритет отдавался настольно-печатным и предметным играм.

Родители являются неотъемлемой частью реализации данной программы. Таким образом, нами так же была проведена работа для родителей: консультация и беседа для родителей (индивидуальные и коллективные), открытое занятие, оформление памятки для родителей, по теме «Ментальная арифметика для детей старшего дошкольного возраста». В процессе реализации форм работы с родителями решались задачи: развить у родителей интерес и желание помочь своему ребёнку. Задача для родителей: поддержать своего ребёнка в обучении.

Отбор игр и материалов осуществляется, исходя из современных требований к обучению дошкольников, а именно: придание обучению развивающего характера, обеспечение максимальной активности детей в процессе познания.

Заключение. Таким образом, на констатирующем этапе удалось выяснить, что основной процент детей находится на среднем уровне развития понятия числа у детей старшего дошкольного возраста (трудности в основном вызывали задания на отношения рядом стоящих чисел в пределах 10 и их уменьшении или увеличении до 3 единиц; определение состава числа; решение примеров на сложение и вычитание).

Список цитируемых источников

1. Давыдов, В. В. Предметная деятельность и онтогенез познания / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1998 — № 5 — С. 11—29.
2. Фазылова, Г. А. Особенности математического развития детей старшего дошкольного возраста / Г. А. Фазылова // Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции г.-к. Анапа. — Анапа : НИЦ ЭСП. — 2022. — С. 33—38.
3. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М. : Юристъ, 1997. — 256 с.
4. Щербакова, Е. И. Методика обучения математики в детском саду : учебное пособие / Е. И. Щербакова. — 2-е изд., стер. — М. : Academia, 2000. — 272 с.
5. Скрыбыкин, Ю. З. Книга для преподавателя по ментальной арифметике / Ю. З. Скрыбыкин, С. С. Бандерова, У. А. Архипова. — Якутск : Издательский дом СВФУ — 2018 — С. 48.

УДК 37.01

А. П. Махляр, Н. Г. Дубешко

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Введение. В современном мире требования к специалистам растут, а их конкурентоспособность является одним из методов отбора. Государство и общество предъявляют к работе профессионалов, а значит, и к работе учреждений высшего образования, занятых их подготовкой, принципиально новые требования. При этом молодому специалисту после окончания учреждения высшего образования требуется, как правило, ещё немало времени, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. Несмотря на то, что адаптация к условиям работы на конкретных местах происходит на базе основного багажа универсальных и базовых профессиональных компетенций, приобретаемых в процессе получения высшего образования, одну из главных ролей играет наличие у молодого специалиста специальной готовности к профессиональной деятельности.

Поэтому в нашем исследовании «Формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в учреждении дошкольного образования при организации занятий шахматами» основной исследовательский вопрос заключается в определении научного подхода формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.

Основная часть. Объектом исследования определена профессиональная подготовка будущих воспитателей дошкольного образования в системе высшего образования, а предмет исследования — формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в учреждении дошкольного образования при организации занятий шахматами. В целях исследования эффективности процесса формирования готовности

студентов к профессиональной деятельности в учреждении образования при организации занятий шахматами был сформулирован ряд задач:

1. Уточнить понятие готовности студентов к профессиональной деятельности в учреждении дошкольного образования.
2. Определить сущность и особенности организации занятий шахматами в учреждении дошкольного образования.
3. Разработать методику формирования готовности студентов к профессиональной деятельности при организации занятий шахматами и апробировать её опытно-экспериментальным путём.

В справочной литературе «формирование» трактуется как «действие по значению глагола «формировать»; формировать — придавать чему-либо какую-либо форму, вид; организовывать, составлять, создавать». Психологи употребляют понятие «формирование» относительно личности в двух смыслах.

Первый: формирование — развитие, то есть процесс и результат изменения состояния объекта; в этом значении понятие «формирование» является предметом психологического изучения.

Второй: формирование — целенаправленное «конструирование» объекта, его «формовка», «лепка». В этом случае данное понятие становится предметом изучения в педагогических науках.

В педагогической литературе «формирование» определяется как «...процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или каких-либо её сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений» [1]; «...процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов — экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и других» [2]; подразумевает некую «...законченность человеческой личности, достижения формы зрелости, устойчивости» [1]; «...становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств» [2].

А. С. Макаренко рассматривал этот процесс как «...проектирование личности вычленение задач и способов формирования личности, необходимость выяснения, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала требованиям, которые предъявляет к ней общество.

В нашем исследовании возникла необходимость рассмотреть сущность процесса формирования профессиональной готовности у студентов. Научный анализ формирования готовности как педагогического явления требует определения основных ориентиров для его осуществления, то есть методологических подходов, что, в свою очередь, становится возможным на основе анализа понятий «методология» и «методологический подход».

В научной литературе широко используется понятие методологического подхода, употребляемое в самых разных контекстах. Оно включает в себе весьма широкое методологическое содержание. В одних случаях — полностью исчерпывается стратегическими принципами или их совокупностью; в других — понятие подхода тождественно проведению в исследовании определённой мировоззренческой позиции; в-третьих — применение определённого методологического подхода предполагает ещё и одновременное применение набора процедур и приёмов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов.

Исходя из определений компетентностного подхода в исследованиях В. И. Байденко, А. С. Белкина, О. Л. Жук, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Н. Г. Миловановой, А. М. Новикова, Б. Оскарссона, С. В. Пахаренко, Дж. Равена, В. А. Сластёнина, М. Б. Стрюкова, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторского, А. Шелтона в исследовании готовности студентов к профессиональной деятельности будем придерживаться данной методологии.

Следовательно, под процессом формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в учреждении дошкольного образования при организации занятий шахматами с позиций компетентностного подхода будем понимать образовательный процесс в учреждении высшего образования, направленный на приобретение обучающимися универсальных, базовых профессиональных и специализированных компетенций в структуре профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольного образования.

Заключение. Понятие формирования готовности к профессиональной деятельности играет ключевую роль в понимании процесса развития личности и необходимости её становления под влиянием внешних факторов, и в нашем исследовании анализируется с позиций компетентностного методологического подхода.

Список цитируемых источников

1. Методология и методы научных исследований : учеб. пособие / И. Ю. Ухарцева [и др.]. — Минск : РИВШ, 2022. — 275 с.
2. Овчаров, А. О. Методология научного исследования : учебник / А. О. Овчаров, Т. Н. Овчарова. — Москва : ИНФРА-М, 2018. — 304 с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В современном обществе особенно остро стала проблема отношения человека к окружающей среде, самому себе. Руководством к действиям личности является её нравственная воспитанность. Мотивами поведения ребёнка становятся: эгоизм, личная выгода, повышенное чувство ответственности или справедливости и др. Старший дошкольный возраст является наиболее чувствительным для формирования ценностного отношения к нравственным устоям общества, производными которого становятся моральные убеждения детей, выраженные в социально одобряемом поведении.

Формирование нравственного компонента личности оказалось во внимании учёных различных областей науки: педагогики, психологии, искусства, философии, политологии и др. Воспитание этического поведения начинается с самого раннего возраста и осуществляется на протяжении всей жизни человека. Ярким примером идеологической направленности образовательной системы можно назвать советское дошкольное образование, основоположником которого стала Н. К. Крупская. Большой вклад в изучение проблем нравственного воспитания внесли А. С. Макаренко (воспитание коллективом), Ф. С. Левина-Щирин, В. А. Горбачёва (воспитание поведения дошкольника), В. Г. Нечаева (воспитание в труде), Л. А. Порембская (воспитание самостоятельности в бытовом труде).

Исследования в области нравственного воспитания детей осуществлялись белорусскими учёными: И. Ф. Харламовым, обосновавшим закономерности нравственного воспитания в коллективе, Л. Н. Воронечкой, изучившей эффективность народной педагогики в воспитании национального самосознания дошкольников. Важным достижением в разработке проблем гармоничного развития личности ребёнка, его мотивации стали труды советского психолога Л. И. Божович — ученицы Л. С. Выготского. Зарубежные психологи Ж. Пиаже и его последователь Л. Кольберг, обосновавший понятие справедливости, отечественные психологи Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон изучали психологические проблемы этического воспитания детей, условия его организации и содержания в учреждениях образования.

Несмотря на многообразие взглядов по данной проблеме отечественными и зарубежными исследователями в различных отраслях науки, вопрос этического воспитания детей дошкольного возраста остаётся открытым к изучению. Информатизация общества подвергает личность опасности утраты ею общечеловеческих ценностей в связи с динамичными изменениями в духовной сфере жизни человечества. Учитывая этот факт, следует обратить внимание на поиски актуальной методологии сохранения мирового культурного наследия. Музыка как вид искусства в данном контексте становится важным средством воспитания, так как она является одним из путей корреляции современного духовно-нравственного воспитания старших дошкольников с моральными убеждениями, укоренившимися в менталитете белорусов.

Основная часть. Образовательный процесс вовлекает ребёнка в систему взаимоотношений, в которых он приобретает знания, умения и навыки, накапливает опыт, которые позднее интериоризируются, то есть приобретают личностный смысл. Поэтому очевидна его связь не только с определённым видом деятельности или общения, а пронизывание всей жизни обучающегося.

Определение содержания духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях связано со спецификой воздействия искусства на становление личности. Воспитывающее воздействие музыки на ребёнка выражается в обогащении его чувственного опыта, индуцировании эмоционального отклика, развитии художественного вкуса, эстетического отношения к окружающей действительности, формировании нравственных качеств. Образовательным стандартом дошкольного образования определено содержание духовно-нравственного воспитания как формирование основ нравственных представлений, накопление опыта нравственного поведения, обогащение эмоциональной сферы посредством усвоения нравственно-эстетических норм, таких как доброта, дружба, приветливость, честность, любовь, справедливость, взаимопомощь, а также приобщение к общечеловеческим и гуманистическим ценностям [1].

Специальные исследования проблем дошкольной педагогики были начаты с середины XX века. В лабораториях эстетического и нравственного воспитания при НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, организованного в 1960 году, была активизирована исследовательская деятельность учёных Е. А. Флёриной, В. Г. Нечаевой, Н. П. Сакулиной, Н. А. Ветлугиной, И. Л. Дзержинской и др. по обобщению и внедрению передового теоретического и практического опыта. Результатом плодотворной деятельности учёных НИИ дошкольного воспитания была создана «Программа воспитания в детском саду», имеющая характерную для того времени идеологическую направленность образования на построение социалистического общества и воспитание личности для жизни в нём.

Важным событием того периода стало создание «Методики музыкального воспитания в детском саду» Н. А. Ветлугиной, которой руководствуются музыкальные руководители и ныне.

1990 год в Белоруссии ознаменован созданием национальной системы дошкольного образования с опорой на белорусскую культуру. Были разработаны концепции развития дошкольного образования в Рес-

публике Беларусь, где впервые в дошкольном воспитании уделяется внимание формированию национального самосознания, не потерявшему свою актуальность в ныне действующей «Учебной программе дошкольного образования», изданной Национальным институтом образования Республики Беларусь в 2019 году.

Формирование нравственных качеств — длительный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни. Нравственные качества — это устойчивые внутренние особенности человека, образующие систему его внутренних правил, регулирующих поведение и действия по отношению к окружающей среде и человеку (в том числе и к себе). В дошкольном возрасте закладываются и формируются фундаментальные нравственные качества, выражающие отношение к:

- Родине: гордость, чувство этнической принадлежности, ценностное отношение к традициям и обычаям своей страны, чувство национального самосознания;
- другим народам: дружелюбие, ценностное отношение к мировым культурным достижениям, способность жить в мире с людьми другой национальной принадлежности, терпимость, доброжелательность;
- труду: доброжелательность во взаимодействии, трудолюбие, добросовестность, ответственность;
- природе: бережливость, забота, ответственность;
- людям: сочувствие, эмоциональная поддержка, сопереживание, дружелюбие, доброта, доверие, эмпатия, умение решать конфликты, гибкость в общении, гуманность, справедливость, милосердие, честность, скромность, чувство долга, тактичность;
- самому себе: чувство собственного достоинства, стыда, гордости, совести, самоуважение, самосознание, самооценка, способность прощать;
- объектам окружающего мира: бережливость.

Обобщив результаты, полученные в ходе проведения исследовательской работы по изучению нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального искусства определены основные положения нравственного воспитания:

1. Формирование представлений о моральных нормах, развитие умения действовать на благо окружающих, накопление опыта поведения в различных ситуациях определяют содержание духовно-нравственного воспитания.
2. Музыкальное искусство, воздействуя на эмоциональную сферу ребёнка, способствует воспитанию ценностного отношения к окружающей действительности.
3. Применение достижений белорусского образования определяет характерные национальные черты подрастающей личности.
4. Поведение детей опосредуется их интересами и потребностями, в изучении и направлении которых важна роль педагога.
5. Учёт возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития, обучающихся обеспечивает гармоничное их развитие.
6. Уровень нравственной воспитанности ребёнка определяется не объёмом представлений об этических нормах и опыта действий, а творческим проявлением их в деятельности активности и поведении.

Воспитание нравственных качеств старших дошкольников на музыкальных занятиях осуществляется системно и целенаправленно путем формирования способности к оценке действий сверстников, взрослых, художественных героев произведений данного вида искусства. Музыкальный репертуар способствует формированию нравственного опыта, эстетического отношения к окружающему миру. Именно поэтому использование музыки в дошкольном учреждении становится одним из эффективных путей педагогического влияния на поведение и поступки детей [2].

Заключение. Специфичность влияния музыки на духовно-нравственное развитие детей дошкольного возраста предвосхищает необходимость ответственного отношения музыкального руководителя к определению его содержания. Развивая эмоциональную сферу ребёнка, умение различать чувства радости и грусти, нежности и грубости, добра и зла при восприятии музыки, педагог формирует позитивное отношение к окружающей среде, учит оценивать происходящие явления с позиции «красоты» и «безобразия», этическому выражению его отношения в действиях.

Музыкальное воспитание играет важную роль в формировании высоко духовной личности, живущей по законам морали. Именно в процессе музыкальной деятельности, как наиболее предпочитаемой детьми, создаются предпосылки развития эмоциональной отзывчивости, переходящей в фазу рефлексивного состояния, трансформирующегося в стиль их мышления, поступков. Дошкольный возраст ценен чистотой помыслов и благоприятен для развития нравственных качеств человека. Совместными усилиями педагогов и родителей создаются благоприятные условия для гармоничного развития ребёнка — носителя культуры.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Республики Беларусь, 4 авг. 2022, № 228 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: https://docviewer.yandex.by/view/0/?*. — Дата доступа: 05.05.2024.
2. Зауторова, Э. В. Искусство и формирование нравственно-ценностных ориентаций личности / Э. В. Зауторова // Искусство и образование. — 2008. — № 2. — С. 68—73.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ

Введение. В настоящее время особую значимость приобретает приобщение детей дошкольного возраста к творчеству. Это обусловлено тем, что являясь одной из форм выражения гуманистической направленности личности, оно непосредственно связано не только с переживанием гармонии окружающего мира, но и его преобразованием с позиций красоты.

Сущность и специфика развития детского творчества достаточно широко освещена в трудах многих учёных. В частности, творчество исследуется как сложный деятельностный процесс, анализируется его содержание и структура, механизмы проявления, специфические особенности (Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, В. Т. Кудрявцев и др.); изучается его взаимосвязь с развитием психических процессов у детей (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.). Анализ результатов психолого-педагогических исследований показал, что в дошкольном детстве творчество обладает определённой спецификой. Так как в условиях его осуществления ребёнок открывает что-то новое для себя и новое о себе, в частности, о своих склонностях, предпочтениях, интересах. В отличие от творчества взрослого человека результат его творческой деятельности не несёт в своём содержании общечеловеческой новизны и ценности, так как характеризуется только лишь субъективной новизной. При этом процесс возникновения и становления творческой деятельности в дошкольном возрасте обусловлен развитием у дошкольников творческих способностей.

Проблема развития творческих способностей у детей дошкольного возраста рассматривается в качестве одной из важнейших задач музыкального воспитания в учреждениях дошкольного образования (Н. А. Ветлугина, К. Г. Головская, И. Л. Дзержинская, А. Н. Зимина, Н. А. Метлов, Г. А. Никашина, О. П. Радынова, К. В. Тарасова и др.). Особую значимость в этом процессе приобретает один из видов детской музыкальной деятельности — слушание музыки. Это обусловлено воздействием музыки на развитие эмоциональной сферы ребёнка, музыкальности, ассоциативно-образного мышления, воображения, восприимчивости к красоте в искусстве и в жизни, являющихся базовыми элементами активизации детского творчества. При этом развитие творческих способностей в процессе слушания музыки в дошкольном возрасте играет огромную роль в обогащении детей разнообразными видами эстетических переживаний, впечатлений, музыкально-слуховых представлений, способствуя становлению у них в будущем таких смыслообразующих ориентиров в жизнедеятельности как эстетическое постижение искусства, творческое самовыражение. Вместе с тем, несмотря на значимость проведенных ранее исследований, освещающих различные аспекты приобщения детей дошкольного возраста к музыкальному творчеству, процесс развития творческих способностей в условиях слушания музыки в дошкольном детстве изучен не в полной мере. В этой связи особую актуальность приобретает поиск новых подходов к развитию творческих способностей воспитанников в процессе слушания музыки на музыкальных занятиях в учреждениях дошкольного образования.

Основная часть. Многие исследователи отмечают, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития детского творчества (Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, В. Т. Кудрявцев и др.). В частности, Н. Н. Поддьяков утверждает, что в дошкольном детстве закладывается фундамент общего развития всех сторон детской психики, а также творчества, в условиях которого ребёнок:

- познаёт себя, свои возможности, окружающий мир и может выразить своё отношение к нему;
- не умея управлять своими мыслями и речью, может сформулировать свои желания и потребности [1].

Поэтому творческая деятельность детей дошкольного возраста представляет собой не столько предметный результат, сколько процесс самовыражения, подразумевающий развитие способности к сопереживанию, пробуждения на этой основе потребности к продуктивному самовыражению. Это особый детский мир, характеризующийся неповторимостью образов, искренностью переживаний, ярко выраженной оценкой того или иного явления, эмоциональной включённостью в процесс поиска нового, апробации разных решений, обеспечивающих получение от этого удовольствия, а не от достижения конечного результата (А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, Л. А. Парамонова и др.).

По мнению исследователей, источником развития детского творчества является воображение, представляющее собой психический процесс, направленный на создание образов предметов и ситуаций, основанных на результатах их восприятия и оригинального осмысления (Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова, В. Т. Кудрявцев, Г. А. Никашина и др.). Так С. Л. Рубинштейн утверждает, что воображение проявляется в активной деятельности ребёнка в преобразовании, пополнении, переструктурировании, обобщении его опыта на основе действий комбинирования. Важную роль в процессе комбинирования, по его мнению, играет основной механизм мышления, анализ через синтез, а преобразование объекта осуществляется на основе новых свойств объекта через включение его в новые связи с другими предметами [2].

Н. А. Ветлугина в своих исследованиях указывает на два условия возникновения детского творчества, к которым она относит: накопление впечатлений, от восприятия искусства; накопление опыта исполнительства. По её мнению, критериями успешности детского музыкального творчества является не художественная ценность музыкального образа, созданного ребёнком, а наличие эмоционального содержания, выразительности самого образа и его воплощения, вариативности, оригинальности [3]. А. В. Запорожец также отмечает, что дошкольный возраст характеризуется типичными для детства особенностями: эмоциональной отзывчивостью, интересом к творческим заданиям, интенсивностью мышления. Поэтому взрослому необходимо обучать детей активному восприятию, переживанию музыкальных произведений, которые пробуждают в ребёнке творческие силы, внутреннюю активность [4].

Следовательно, процесс слушания музыки способствует качественному изменению не только специальных и общих музыкальных способностей ребёнка, его способов мышления, личностных качеств, но и эмоциональной сферы, интеллектуально-творческих возможностей.

На основе вышеизложенного к творческим способностям детей старшего дошкольного возраста, проявляющимся в процессе слушания музыки, можно отнести такие, как способность к: воображению, сопереживанию, комбинированию, моделированию художественного образа на основе прочувствования и распознавания эмоционально-образного содержания музыки. Основным механизмом их развития являются:

- накопление и постоянное обогащение впечатлений на основе интонационного восприятия музыки;
- подражание деятельности взрослого в процессе создания художественного образа;
- формирование опыта художественного моделирования образов посредством разных средств и способов творческих действий.

На наш взгляд, значимым источником возникновения и развития детской творческой деятельности в процессе слушания музыки, её психологической основой является развитие у детей способности к воображению, выражающейся в создании художественных образов, основанных на результатах восприятия, прочувствования и осмысления эмоционально-образного содержания музыкальных произведений.

Следует отметить, что эффективность развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе слушания музыки обусловлена такими педагогическими условиями, как:

- активизация способности к восприятию музыки, детского воображения, способности к сопереживанию музыкальному образу с помощью создания проблемно-игровых ситуаций;
- актуализация образовательных ситуаций, направленных на формирование умения создавать художественный образ с помощью комбинирования движений, цвета, интонации голоса, звучания детских музыкальных инструментов на основе распрямления эмоционально-образного содержания музыкального произведения;
- использование метода творческих заданий для решения проблемно-игровых ситуаций.

Заключение. Таким образом, развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе слушания музыки, в частности, способности к воображению, комбинированию, сопереживанию, художественному моделированию образа на основе прочувствования и распознавания эмоционально-образного содержания музыки, предполагает пробуждение у них потребности к продуктивному самовыражению. Механизм их эффективного возникновения и становления у детей выражается в накоплении и обогащении их впечатлений на основе интонационного восприятия музыки, подражания деятельности взрослого в процессе создания художественного образа, формирования опыта художественного моделирования образов посредством разных средств и способов творческих действий.

Список цитируемых источников

1. Поддьяков, Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста : концептуал. аспект / Н. Н. Поддьяков ; Волгогр. гос. пед. ун-т. — Волгоград : Перемена, 1994. — 47с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Просвещение, 1999. — 487 с.
3. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребёнка / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1968. — 416 с.
4. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1 : Психологическое развитие ребёнка / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — Т. I. — 320 с.

УДК 373.2

Г. А. Никашина, В. Н. Кухмар

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

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Введение. В настоящее время стремительное развитие науки, появление новых технологий обучения, возрастающий объём информации, активное использование компьютерных средств становятся доминирующими

щими в области образования. Ведущей осью развития ребёнка в условиях дошкольного учреждения является формирование у него базиса культуры, обеспечивающего активизацию процессов саморазвития, самопознания и самовыражения своего Я в разных видах деятельности. Неограниченными возможностями для эффективного развития всех сфер детской психической активности обладают информационно-коммуникационные технологии, в частности, мультимедиа, компьютерные игры и другие, во многом определяющие личностный успех жизнедеятельности каждого человека в условиях современного общества. Между тем, анализ образовательной практики показывает, что дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования позволяет педагогам не в полной мере максимально реализовать содержательный контекст образовательной работы и обеспечить результативность развития каждого ребёнка. В этой связи для более эффективной реализации целей дошкольного образования особую значимость приобретает определение содержания новых электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих проявление у детей познавательного интереса ко всему новому, стремление к преобразованию окружающего в условиях сотворчества с взрослым.

Развитие интереса у детей представляет собой одну из фундаментальных проблем всей педагогики. При этом её решение чрезвычайно важно для успешного обучения и развития дошкольников. Особое значение она приобретает в области искусства, в частности, музыкального, где без эмоциональной увлеченности невозможно достичь необходимого результата. Поэтому, на наш взгляд, развитие у детей познавательного интереса к музыке средствами электронных образовательных ресурсов приобретает особую значимость. Это связано с тем, что яркая наглядность, визуализация и моделирование художественных образов в мультимедиа технологиях, компьютерных играх, движение, звук, мультипликация презентаций привлекают внимание детей и вызывают у них интерес к музыкальной деятельности, содействуя обеспечению качественных изменений в их художественном, интеллектуальном, эмоциональном, речевом и творческом развитии. В связи с этим, актуальность исследования проблемы развития познавательного интереса к музыке у детей дошкольного возраста средствами электронных образовательных ресурсов является безусловной.

Основная часть. Проблемой развития интереса у детей занимались такие учёные как, Б. Г. Ананьев, Н. Ф. Добрынин, В. Н. Мясищев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина и другие. Исследование музыкального развития детей дошкольного возраста с применением электронных образовательных ресурсов также вызывает огромный интерес у современных учёных в области педагогики. На это указывают многочисленные научные исследования (Л. В. Антонова, В. А. Николаев, Г. А. Никашина, С. Л. Новосёлова, А. Н. Оробинская, И. Пашелите, Г. П. Петку, А. В. Попова, С. Г. Преображенская и др.). Это связано с тем, что средства электронных образовательных ресурсов позволяют визуализировать для детей изучаемые произведения музыкального искусства, моделировать художественные образы, осуществлять музыкальное обучение в условиях игры. При этом анализ существующих сайтов, отображающих учебные презентации, направленных на решение образовательных проблем в области музыкального воспитания дошкольников, показал их небольшое количество по сравнению с наличием компьютерных дидактических игр для детей [1].

Следует отметить, что исследователи определяют сущность понятия «познавательный интерес» в разных значениях. Так С. Л. Рубинштейн рассматривает понятие познавательного интереса как «особую избирательную тенденцию личности на процесс познания, характер которой выражается в какой-либо определённой области» [2]. Ф. Н. Гоноболин называет это желанием человека обращать внимание на что-то определённое, узнавать конкретные предметы и вещи, а Г. И. Щукина утверждает, что познавательный интерес представляет собой выборочное, наполненное впечатлениями и устремлениями, отношение личности к окружающему миру [3]. Е. В. Боякова рассматривает интерес дошкольников к музыкальному искусству как предпосылку развития музыкально-эстетического сознания, эстетической потребности, вкуса, представлений о красоте (идеал), что в дальнейшем способствует формированию основ музыкальной культуры [4].

Следует отметить, что познавательный интерес может быть весьма широким, распространяющимся на получение информации вообще, на узнавание нового о различных сторонах предметного мира и углубленным в определённую область познания, в её существенные связи и закономерности. Поэтому в сферу познавательного интереса включаются не только приобретаемые ребёнком представления, но и процесс овладения ими, позволяющий приобретать необходимые способы познания и содействующий постоянному детскому развитию. Относительно дошкольного детства, можно сказать, что познавательный интерес представляет собой избирательную эмоционально-образную ориентировку ребёнка, направленную на область познания нового и процесс овладения представлениями о нём.

Рассмотрим возможности использования электронных образовательных ресурсов по развитию познавательного интереса у детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования. Так в процессе слушания музыки с их помощью можно демонстрировать портреты композиторов, иллюстрации к музыкальному произведению, мультимедиа презентации или видео в соответствии с содержанием музыкальных произведений. В музыкально-ритмических движениях возможно применение видеоклипов, фотографий для знакомства с танцами, особенностями их исполнения. Пение предполагает использование иллюстраций с элементами анимации к упражнениям, которые направлены на развитие голоса, певческого диапазона, формирование представлений о долгих и коротких длительностях, высоте звучания мелодии, а также исполнение песен под фонограмму вместе с исполнителями или в формате караоке. Музыкально-дидактические игры можно использовать в виде мультимедиа презентаций, так как в таком виде они позволяют в доступной, прив-

лекательной форме способствовать развитию у детей тембрового, звуковысотного и динамического слуха, чувства ритма, формированию представлений об эмоциях, выраженных в музыкальных произведениях, уметь определять характер музыки. В процессе игры на детских музыкальных инструментах педагог может применять мультимедиа презентации для знакомства детей с их внешним видом, спецификой их тембрового звучания, использованием в разных видах оркестра. Кроме этого, во всех видах детской музыкальной деятельности можно использовать программно-мультимедийный комплекс «Кубик», который предназначен для слушания музыкальных произведений, проведения музыкально-дидактических и подвижных музыкальных игр, визуального оформления праздников.

Исходя из этого, к педагогическим условиям развития познавательного интереса к музыке у детей от 5 до 6 лет в условиях использования электронных образовательных ресурсов мы относим:

- актуализацию мультимедиа презентаций, мультфильмов, компьютерных игр на музыкальных занятиях;
- обогащение предметно-развивающей среды видеотекой, включающей музыкальные сказки, мультфильмы, виртуальные экскурсии в мир музыки, а также мультимедиа презентациями познавательного содержания о различных музыкальных инструментах и игрушках, видах оркестра, композиторах, жанрах музыки, её взаимосвязи с другими видами искусства;

- использование наглядных, словесных, проблемно-игровых методов.

Цель использования электронных образовательных ресурсов на музыкальных занятиях выражается в развитии детского познавательного интереса к музыке в условиях разных видов музыкальной деятельности и направлена на решение таких задач в музыкальном воспитании, как:

- повышение мотивации у детей к процессу познания музыки и музыкальной деятельности;
- активизация эмоциональной увлечённости дошкольников в познании музыки и потребности в экспериментировании с музыкальными звуками;
- расширение художественного информационного пространства о музыке;
- использование разнообразных форм организации детской музыкальной деятельности.

Заключение. Таким образом, актуализация электронных образовательных ресурсов в учреждении дошкольного образования предоставляет новые возможности для широкого внедрения в процесс музыкального взаимодействия с детьми разнообразных методов, средств и форм организации детской музыкальной деятельности. Это способствует обеспечению условий для эффективного музыкального развития воспитанников, которое обусловлено проявлением у них познавательного интереса к музыке на основе применения технологий мультимедиа, компьютерных игр в условиях образовательного процесса.

Список цитируемых источников

1. Роль электронных средств обучения в формировании культуры восприятия классической музыки у детей 5—6 лет. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-elektronnyh-sredstv-obucheniya-v-formirovanii-kultury-vospriyatiya-klassicheskoy-muzyki-u-detey-5-6-let>. — Дата доступа: 12.03.2024.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
3. Косяков, Д. Познавательный интерес и его развитие [Электронный ресурс] / Д. Косяков. — Режим доступа: <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/teorija-obucheniya/poznavatelnyj-interes-i-ego-razvitiye/>. — Дата доступа: 21.04.2024.
4. Боякова, Е. В. Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дисс. ... на соиск. уч. степени канд. пед. Наук : 13.00.07 Теория и методика дошкольного образования / Е. В. Боякова. — Москва, 2001. — 16 с.

УДК 373.2

Г. А. Никашина, А. В. Трофимук

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

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СЕНСОРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ОТ 4 ДО 5 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Введение. В настоящее время одной из важных задач дошкольного образования является воспитание у детей дошкольного возраста основ музыкально-сенсорной культуры. Это обусловлено тем, что сформированность её структурных компонентов обеспечивает активность восприятия музыки, проявление способности к сопереживанию не только к художественным образам, но и ко всему окружающему. Неограниченными возможностями для реализации этой задачи в учреждениях дошкольного образования обладает музыкальное искусство, так как оно способствует развитию детских психических процессов, познавательной активности, музыкальности, эстетической восприимчивости к окружающей действительности.

Проблема воспитания основ музыкально-сенсорной культуры у детей дошкольного возраста достаточно широко освещена в исследованиях таких учёных, как Н. А. Ветлугиной, И. Л. Держинской, А. Н. Зиминной, Л. Н. Комисаровой, Э. П. Костиной, Г. А. Никашиной, С. М. Шоломович и других. В их работах особое

внимание уделяется сущности музыкально-сенсорного развития детей дошкольного возраста, рассматривается структура музыкально-сенсорной культуры, указывается на необходимость её воспитания на основе интонационного восприятия музыки, формирования у детей восприятия отдельных свойств музыкальных звуков, средств музыкальной выразительности, содействующих формированию культуры музыкального восприятия. При этом современное понимание исследователями сущности музыкально-сенсорного воспитания в дошкольном детстве выражается во взаимодействии в деятельности ребёнка музыкального восприятия, музыкально-сенсорных способностей, способов сенсорных действий, слуховых ощущений и представлений, влияющих одновременно на его зрительную, слуховую и двигательную активность, способствуя музыкальному развитию в целом.

На наш взгляд, особый интерес представляет исследование процесса формирования у детей дошкольного возраста музыкально-сенсорных представлений, включающих в своё содержание не только качество восприятия музыки, слуховых ощущений, способов сенсорных действий, позволяющих им определять и различать отдельные компоненты сенсорных свойств звучания музыкальных звуков: высоты, тембра, длительности, силы, но и качество активного вслушивания в звучание музыкальных звуков в их выразительных отношениях, наглядно-действенное ознакомление с ними. В этой связи исследование процесса формирования музыкально-сенсорных представлений у детей дошкольного возраста в настоящее время является весьма актуальным, так как необходимо определить педагогические условия, позволяющие формировать их наиболее эффективно в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения.

Основная часть. Познание окружающего мира в раннем и дошкольном возрасте начинается непосредственно с «живого созерцания» — восприятия, сенсорных ощущений, представлений. Так, Н. Н. Поддьаков отмечает, что сенсорное воспитание представляет собой целенаправленное развитие и совершенствование у детей сенсорных способностей (ощущений, восприятий, представлений) [1]. Такого же мнения придерживаются С. А. Козлова и Т. А. Куликова, которые определяют сущность сенсорного воспитания как «...целенаправленные педагогические воздействия, обеспечивающие формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия» [2, с. 142].

Процесс формирования музыкально-сенсорных представлений предполагает освоение ребёнком сенсорных эталонов, связанных с вслушиванием, восприятием, узнаванием свойств музыкального звука и их сравнением по сходству и контрасту. При этом психологическая природа их проявления обусловлена тесной взаимосвязью с развитием детского восприятия музыки. В. В. Медушевский отмечает, что музыкальным восприятием управляется перцептивная установка, представляющая систему настройки анализаторов, концентрирующих внимание и память. Он утверждает, что распознавание эмоционально-образного содержания музыки «... возможно лишь при наличии языковых представлений. Их богатством, разносторонностью определяется уровень восприятия» [3, с. 25]. Особую роль в этом процессе играют ориентировочные, исследовательские действия слушателя, обусловленные развитием его музыкально-сенсорных способностей и перцептивных действий.

По мнению многих исследователей, процесс формирования музыкально-сенсорных представлений у детей дошкольного возраста тесным образом связан с необходимостью развития у них способности к музыкальному восприятию (Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова, Г. А. Никашина, С. М. Шоломович и др.). В их исследованиях утверждается, что полноценное музыкальное восприятие возможно лишь в том случае, если ребёнок способен выделять средства музыкальной выразительности в звучании музыки. На основании этого учёные указывают на необходимость формирования слуховых ощущений, выражающихся в восприятии отдельных свойств музыкальных звуков, что будет содействовать формированию культуры музыкального восприятия в целом. Так, Н. А. Ветлугина отмечает, что в восприятии музыки имеют место общие и специальные группы сенсорных процессов. Первые из них характеризуются целостностью восприятия, при которых средства музыкальной выразительности выступают в разнообразных и сложных взаимосвязях. Вторые — объединяют процессы, связанные с восприятием отдельных свойств музыкальных звуков, а именно их высоты, длительности, тембра, динамики. Она утверждает, что усвоение детьми способов сенсорных действий при правильной их организации приводит к активизации их музыкальных переживаний [4, с. 139].

Немаловажное значение для формирования музыкально-сенсорных представлений у детей дошкольного возраста имеет развитие музыкально-сенсорных способностей, в частности, звуковысотного, динамического, тембрового слуха, чувства ритма и перцептивных действий. Так как перцептивные действия, по мнению Г. А. Никашиной, направлены на вслушивание, распознавание и воспроизведение свойств музыкальных звуков (высоты, громкости, длительности и тембра звучания) и создают первоначальную основу для обогащения слуховых ощущений и представлений дошкольников [5, с. 14].

Следует отметить, что формирование музыкально-сенсорных представлений у дошкольников возможно во всех видах детской музыкальной деятельности, каждая из которых является наиболее благоприятной для развития тех или иных музыкально-сенсорных способностей и перцептивных действий. Поэтому, как утверждает Н. А. Ветлугина, необходимо создавать такую среду, в которой ребёнок может упражняться в усвоенных способах действий [6]. При этом, исследователь указывает на значимость музыкально-дидактических игр и музыкально-дидактических пособий, направленных на развитие звуковысотного, динамического и тембрового слуха, чувства ритма, которые являются основой формирования музыкально-сенсорных представлений в дошкольном возрасте. Их сущность выражается в восприятии музыкальных звуков на

основе соотнесения с доступными для понимания детей предметами и явлениями, развитии детского музыкального восприятия, формировании музыкально-сенсорного опыта.

Актуализация музыкально-дидактических игр в работе с детьми связана с тем, что в процессе их проведения активизируется детское восприятие сенсорных свойств звучания музыкальных звуков и звуков окружающего мира, формируются умения определять, различать и сравнивать их звучание на основе проявления музыкально-сенсорных способностей с помощью игровых действий при выполнении заданий в доступной игровой форме. Это приводит к развитию у дошкольников музыкально-сенсорных способностей, слуховых ощущений, формированию на этой основе способов познания сенсорных свойств звучания музыки и представлений о них.

К педагогическим условиям формирования музыкально-сенсорных представлений о свойствах музыкальных звуков у детей от 4 до 5 лет мы относим:

- обогащение детского музыкально-сенсорного опыта разнообразными видами слуховых и визуальных ощущений, музыкально-сенсорных представлений на основе активизации восприятия свойств звучания музыкального звука и звуков окружающего мира в процессе проведения музыкально-дидактических игр;
- актуализацию действий экспериментирования с музыкальными звуками и наглядное моделирование сенсорных свойств их звучания при решении проблемно-игровой ситуации;
- создание звукового дизайна инсценировки сказочного сюжета.

Заключение. Таким образом, процесс формирования музыкально-сенсорных представлений у детей среднего дошкольного возраста посредством музыкально-дидактических игр предполагает включение в их деятельность разнообразных способов перцептивного обследования звучания музыкального звука и звуков окружающего мира, умений вслушиваться в разнообразные звуковые сочетания и определять, различать контрастность их звучания на основе проявления музыкально-сенсорных способностей (звуковысотного, динамического, тембрового слуха, чувства ритма). Такой процесс формирования и обогащения детских музыкально-сенсорных представлений в дошкольном детстве позволит детям в дальнейшем более эмоционально и осознанно воспринимать музыку, чувствовать красоту её звучания.

Список цитируемых источников

1. Сенсорное воспитание в детском саду : пособие для воспитателей / под ред. Н. Н. Поддякова. – 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1981. — 192 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 8-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2007. — 416 с.
3. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. — М. : Музыка, 1976. — 256 с.
4. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребёнка / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1968. — 416 с.
5. Никашина, Г. А. Малыш и музыка / Г. А. Никашина. — Мн. : Беларусь, 2004. — 192 с.
6. Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1983. — 255 с.

УДК 378.14

А. Н. Новик, С. В. Кондратюк

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БИОЦЕНОЗАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современной социокультурной образовательной ситуации особое внимание направлено на формирование экологической культуры личности. Это нашло отражение в нормативных документах, определяющих целевые и содержательные аспекты дошкольного образования. Так в образовательном стандарте «Дошкольное образование» экологическое воспитание обозначено как одно из направлений воспитательного процесса учреждения дошкольного образования [1]. В статье 18 Кодекса Республики Беларусь об образовании экологическое воспитание, рассматривается как процесс, направленный на формирование у обучающегося ценностного отношения к природе [2].

Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент совокупности экологических представлений о природе, субъективного отношения к природе, а также соответствующих стратегий взаимодействия с ней. Поэтому очень важно, чтобы уже в дошкольном возрасте дети получили достоверные знания и приобрели практические умения, направленные на бережное взаимодействие с природой. Значительный вклад в разработку обозначенной нами проблемы внесли исследования Е. И. Тихеевой, П. Т. Саморуковой, Л. И. Божович, Г. И. Щукиной, Т. А. Куликовой, С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой.

В системе работы по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста не последнее место должно быть отведено ознакомлению детей с биоценозами.

Понятие «биоценоз» является одним из главных в экологии и раскрывает основные закономерности жизнедеятельности живых организмов, их взаимосвязи в природном сообществе совместно обитающих на ограниченной территории растений, животных и насекомых. Без освоения этого понятия на доступном для дошкольника уровне невозможно сформировать у него экологическое сознание и умение общаться с природой правильно.

На наш взгляд, данная проблема знакомства с природными сообществами очень интересна для детей, отвечает их познавательной потребности. Хорошей поддержкой в этом является метод моделирования, который открывает массу возможностей для полноценного экологического воспитания дошкольников.

Основная часть. Под моделированием в педагогике и психологии понимают «совокупность действий при построении, преобразовании и использовании наглядно воспринимаемой системы, схемы, модели, абстракции, элементы которой находятся в отношении подобия к элементам некоторой другой системы» [3]. Важнейшим свойством модели является подобие или аналогия, способность к замещению одного предмета другим.

Метод моделирования был разработан и применялся в педагогической практике еще в 70-е годы XX века. Научной разработкой метода моделирования занимались такие авторы, как Е. Л. Агаева, Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Л. Е. Журова, Н. С. Николаева, Л. И. Цеханская и другие.

Е. Л. Агаева придавала большое внимание наглядно-пространственному моделированию. Результаты ее исследования заключаются в том, что осуществление целенаправленного воздействия на развитие основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста возможно через обучение наглядному пространственному моделированию [4].

Л. А. Венгер определил, что овладение детьми моделями и деятельностью моделирования осуществляется в течение достаточно длительного времени. В этом процессе учёный выделяет несколько этапов: освоение детьми действий замещения, использование самих моделей, построение моделей самим ребёнком. Также Л. А. Венгер выявил, что для ребёнка-дошкольника основным путём развития является эмпирическое обобщение, то есть, обобщение имеющейся информации на основе чувственного опыта. Осуществляется такое обобщение с помощью наглядно-образных средств (сенсорных эталонов, символов, знаков) [5].

О. М. Дьяченко в своих исследованиях рассматривает моделирование в двух направлениях. Первое, моделирование — это деятельность, направленная на изготовление какой-либо модели. Второе, моделирование — это создание в уме плана будущей игры, сказки, построение рисунка, то есть планирование действий в виде образов и представлений, которые содержат не все детали реальности, которую хочет показать ребёнок, а только её общую структуру, соотношение между частями [6].

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы изучить эффективность использования моделирования (с использованием лепбук) как метода формирования представлений о биоценозах у детей старшего дошкольного возраста. Исследование было проведено на базе государственного учреждения дошкольного образования в ГУДО «Детский сад № 8 г. Барановичи». Экспериментальная работа по изучению и формированию знаний и навыков проводилась с детьми старшего дошкольного возраста (5—7 лет). В исследовании принимали участие 40 детей (20 — экспериментальная группа, 20 — контрольная).

Работа проводилась в три этапа, представляющие собой констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Для определения уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста представлений о биоценозах была проведена диагностика экологических представлений старших дошкольников, основанная на методике О. Соломенниковой, и диагностическая беседа «Что я знаю о биоценозах». В основе диагностики экологических представлений старших дошкольников лежит идея о том, что экологическое воспитание детей дошкольного возраста предполагает формирование осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, а также ознакомление детей с природой, в основе которого должен лежать экологический подход, то есть опора на основополагающие идеи и понятия экологии. Эти два направления неразрывны: чтобы научить детей правильно относиться к миру природы, необходимо дать им определённые знания о живой и неживой природе.

На основе анализа данных, полученных на констатирующем эксперименте, обнаружено, что большинство детей экспериментальной и контрольных групп находятся на среднем и низком уровнях сформированности представлений. Наличие детей с высоким уровнем свидетельствует о потенциальных возможностях детей в усвоении экологических представлений.

По результатам исследования мы сделали вывод, что у детей старшего дошкольного возраста необходимо формировать представления о биоценозах.

В связи с этим нами была разработана и реализована программа «Открывая тайны биоценозов». Цель программы: формирование экологической культуры детей, расширение представлений о биоценозах посредством использования метода моделирования.

Для реализации программы нами был разработан лепбук «Биоценоз пресных водоёмов» по формированию представлений о биоценозе водоёма, мнемотаблицы и графические модели. Работа проводилась по четырём темам: «Биоценоз водоёма» (1—3 занятие), «Биоценоз луга» (4—6 занятие), «Биоценоз леса» (7—9 занятие), «Взаимосвязи в биоценозах» (10—12 занятие).

В ходе реализации содержания программы проводились различные формы работ с детьми старшего дошкольного возраста: занятия, беседы, дидактические игры, интерактивные игры и др. Что позволило сформировать общие представления о пресноводных водоёмах, лугах и лесах.

Во время реализации содержания программы все участники проявляли интерес, активно участвовали во всех формах работы.

После реализации программы была проведена повторная диагностика, которая показала, что представления детей экспериментальной группы стали более глубокими, у детей появился интерес к изучению этой темы. Таким образом, рассматривая полученные результаты, необходимо отметить, что в экспериментальной группе повысился уровень представлений о биоценозах, свои знания дети применяли в других видах деятельности.

Заключение. Полученные в процессе исследования результаты, позволяют нам сделать выводы о позитивных результатах проделанной работы. Использование метода моделирования в разных видах деятельности показали высокую эффективность при формировании экологических представлений о биоценозах у детей старшего дошкольного возраста. Дети играли, взаимодействовали с моделями с большим желанием. Этот метод даёт возможность педагогу демонстрировать те процессы, которые нельзя показать в природе. Все занятия проходили с большим интересом и оказывали на детей сильное эмоциональное воздействие, так как детям предоставлялась возможность самим действовать с моделями, рассуждать, моделировать отдельные природные процессы.

Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт дошкольного образования (утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 04.08.2022 № 228) // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf>. — Дата доступа: 25.04.2024.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 14 января 2022 г., № 154-З : Принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г. Одобрен Советом Республики 22 декабря 2021 г.: Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2022. — Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf>. — Дата доступа: 25.04.2024г.
3. Базик, И. Развитие способности к пространственному наглядному моделированию / И. Базик // Дошкольное воспитание. — 1984. — № 11. — С.18—24.
4. Агаева, Е. Л. Формирование у старших дошкольников представлений о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Москва, 1984. — 28 с.
5. Венгер, Л. А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию. / Л. А. Венгер. // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 9. — С. 25—29.
6. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. — М. : МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2007. — 197 с.

УДК 37.016

В. Н. Павловская, Н. А. Василевич

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

МНЕМОТЕХНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На сегодняшний день одним из наиболее приоритетных направлений деятельности учителя начальных классов на уроках русского языка выступает формирование орфографической грамотности обучающихся.

В исследованиях П. С. Жедек орфографическая грамотность рассматривается как «составная часть общей языковой культуры личности, как залог точности выражения мысли и взаимопонимания». Автор также отмечает, что «орфографическая грамотность, как основа культуры речи, — это «одежда мысли», по которой обычно сразу (и, как правило, безошибочно) определяют уровень образованности человека» [1, с. 24].

Формирование орфографической грамотности у обучающихся младшего школьного возраста осуществляется постепенно и систематически. И является достаточно сложным и длительным процессом, что обусловлено, в первую очередь, трудностью, большим разнообразием и разрозненностью орфографических правил, а также отсутствием мотивации к орфографической деятельности, невниманием к слову и речи. Учитывая данные аспекты, перед педагогами стоит сложная задача — найти оптимальные способы и средства формирования орфографической грамотности обучающихся.

Особое место в системе работы по формированию орфографической грамотности у обучающихся младшего школьного возраста занимает словарно-орфографическая работа. «Словарно-орфографическая работа представляет собой изучение правописания слов с непроверяемыми орфограммами, трудных по написанию или малоизвестных обучающимся по значению...» [2, с. 215].

Навыки правописания слов с непроверяемыми орфограммами зависят не только от словарных возможностей обучающихся. В младшем школьном возрасте у большинства детей слабо сформирована произвольность всех психических процессов — восприятия, внимания, памяти, мышления. В психологической литературе отмечается, что «произвольность психических процессов у обучающихся младшего школьного возраста развивается при соблюдении следующих условий: учебная информация доступна, вызывает сильные эмоциональные переживания, интересна, учебный процесс соответствует потребностям ребенка и предполагает творчество; опора на мышление, использование различных средств и способов запоминания (составление плана, группировка материала, осмысление связей различных частей и др.), что превращают память обучающихся в произвольную, осознанную, длительную [3, 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) обучающихся младшего школьного возраста на более высокий уровень. Данным требованиям отвечают приёмы мнемотехники.

Основная часть. Мнемотехника представляет собой своеобразное «искусство» запоминания, которое известно со времен Древней Греции. Первоначально мнемотехника возникла как часть ораторского искусства и была предназначена для запоминания длинных речей. С течением времени мнемотехника претерпела изменения, и на сегодняшний день позволяет не только запоминать определённый текстовый материал, но и безошибочно сохранять любую точную информацию, которая обычно считается сложной для запоминания человеком (например, номера телефонов, числовые данные и учебные тексты, содержащие множество терминов).

В исследованиях А. В. Андреевой мнемотехника описывается как «совокупность приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций» [4, с. 36]. От того, какие ассоциации будут устойчивыми и закрепятся в сознании, зависит индивидуальность каждой личности. При введении нового материала посредством мнемотехники важнейшим аспектом является обеспечение его связи с уже известной информацией, тогда она надолго сохранится в долговременной памяти.

Использование мнемотехники в образовательном процессе обучающихся младшего школьного возраста до настоящего времени является достаточно спорным вопросом. Это обусловлено тем фактом, что до недавнего времени мнемотехника рассматривалась исключительно в психологическом аспекте, а именно как специальная технология, направленная на развитие памяти человека.

В педагогическом же контексте существует определённое противоречие в контексте применения мнемотехники в образовательном процессе обучающихся младшего школьного возраста. Так, ряд авторов (Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн и другие) не считают возможным использование мнемотехники в образовательном процессе, так как, по мнению учёных, она никаким образом не влияет на развитие обучающихся. Иной точки зрения придерживаются учёные В. А. Казаренко, А. К. Колеченко и другие, которые рассматривают мнемотехнику в качестве компонента педагогической технологии. В данной связи Г. И. Фатеева, изучая особенности использования мнемотехники в образовательном процессе обучающихся младшего школьного возраста, отмечает, что, кроме развития памяти и мышления, педагогическая мнемотехника позволяет решать иную, нежели психологическая, задачу — помогать обучающимся в усвоении программного материала [5, с. 3]. На наш взгляд, мнемотехника несомненно является частью современной педагогической технологии. Применение мнемотехники в образовательном процессе позволяет стимулировать умственную деятельность обучающихся, повышать интерес к изучаемому материалу и создавать условия для более эффективного запоминания и последующего усвоения знаний.

В. Д. Щадриков и Л. В. Черёмушкина отмечают, что мнемотехника как педагогическая технология реализуется через ряд мнемических действий или способов запоминания информации (Рисунок 1) [5, с. 4].

Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволил нам выделить ряд мнемотехнических операций, которые, по мнению исследователей, наиболее часто используются в работе по формированию навыков правописания слов с непроверяемыми орфограммами: группировка, классификация, схематизация, аналогия и другие. Данные операции составляют основу разнообразных мнемотехнических приёмов, например: ассоциативные рисунки, ритмизация (рифмизация), сказки-ассоциации, схематично-рисуночная мнемоника, метод римской комнаты, «материальная (пальчиковая)» мнемотехника, визуализация (ассоциативные карты) и многие другие.

Необходимо отметить, разнообразие приёмов мнемотехники и их использование во многом зависит от педагогического мастерства педагога и его умения создавать и использовать данные приёмы в своей работе. Выбор приёма мнемотехники на уроке русского языка в начальной школе зависит также от ряда других факторов, а именно: программного содержания урока, образовательных возможностей и уровня знаний обучающихся, а также от этапа урока, на котором данный прием будет наиболее целесообразен и эффективен.

Использование приёмов мнемотехники в работе по запоминанию слов с непроверяемыми орфограммами во многом обусловлено рядом специальных правил, обеспечивающих эффективность данного процесса. В. А. Любич в данном контексте выделяет следующие аспекты, которыми должен руководствоваться педагог при организации работы на уроке русского языка с использованием мнемотехнических приёмов:

- 1) легче и лучше запоминается материал, который хорошо представлен;
- 2) легче и лучше запоминается материал, с которым осуществляются практические манипуляции;

- 3) процесс запоминания происходит лучше в перекодированном виде, а не в том, в котором информация представлена изначально;
- 4) лучше запоминается то, что хорошо осознанно;
- 5) лучше запоминается то, что удалось связать, увязать, привязать, принять как личностно значимое [6].

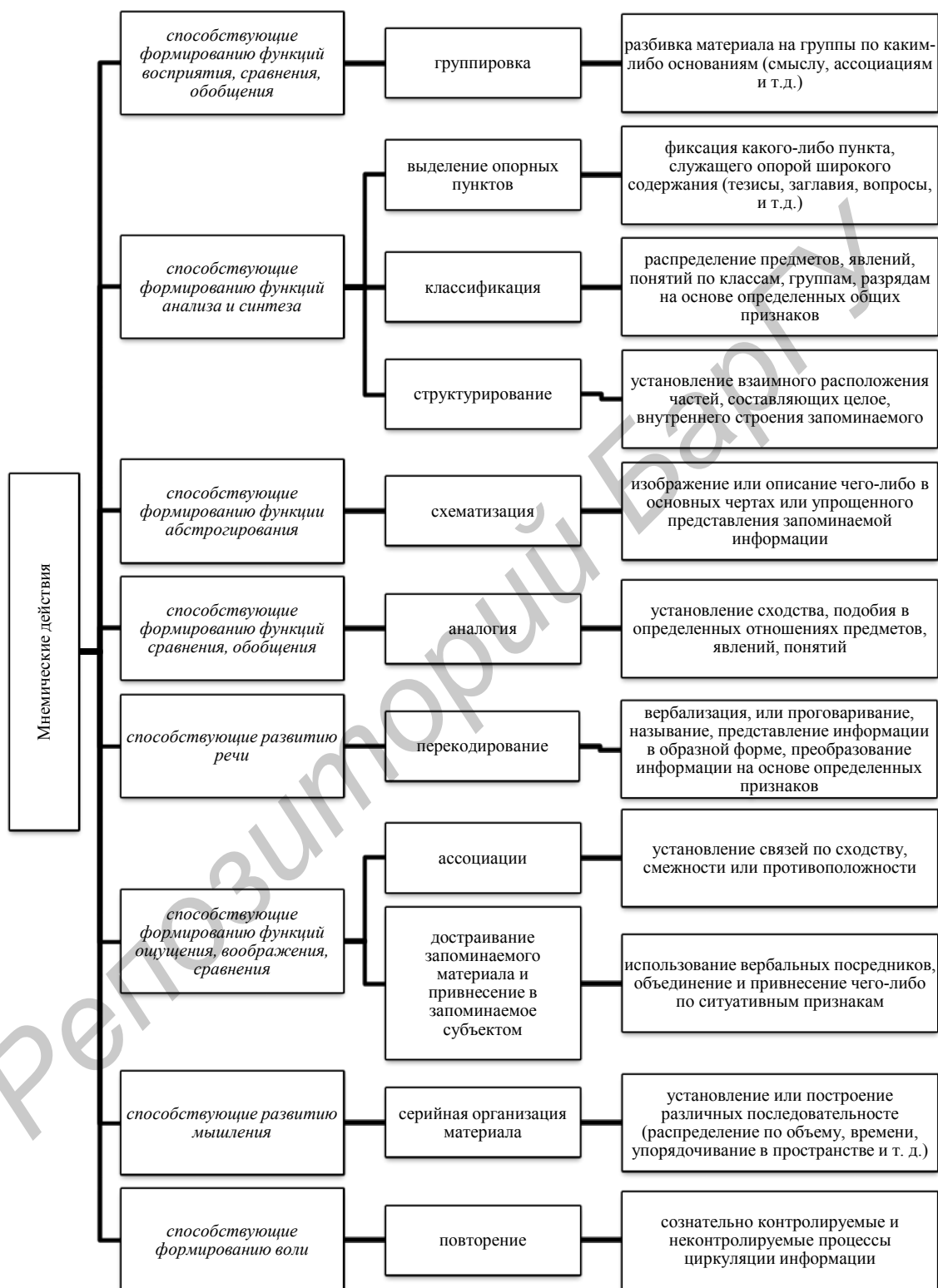


Рисунок 1 — Мнемические действия

Заключение. Таким образом, усвоение навыка правописания слов с непроверяемыми орфограммами является важным элементом в контексте формирования орфографической грамотности и полноценного овладения обучающимися литературной речью и её письменной формой. В педагогической работе по форми-

рованию навыка правописания слов с непроверяемыми написаниями у обучающихся младшего школьного возраста широко используются разнообразные приёмы мнемотехники. Выбор приёма мнемотехники в данном контексте зависит от программного содержания урока, образовательных возможностей и уровня знаний обучающихся, а также от этапа урока, на котором данный приём будет наиболее целесообразен и эффективен.

Логически выстроенная система упражнений на основе приёмов мнемотехники, благодаря которым обращение к изучаемому слову происходит в интересной и необычной форме, способствует эффективному усвоению написания слов с непроверяемыми орфограммами в начальной школе. Это, в свою очередь, повышает уровень понимания логических связей между языковыми явлениями, осознанность и произвольность запоминания слов с непроверяемыми написаниями.

Список цитируемых источников

1. Жедек, П. С. Пути совершенствования обучения орфографии / П. С. Жедек // Начальная школа. — 1990. — № 10. — С. 24—26.
2. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». — М. : Просвещение, 1988. — 240 с.
3. Психология младшего школьника : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2018 — 1 электрон. Опт. Диск (CD-ROM).
4. Андреева, И. В. Мнемотехника — здоровьесберегающая технология и современный подход к обучению / И. В. Андреева // Традиции и современность в педагогике : материалы научно-практической конференции аспирантов, соискателей и молодых ученых 26 марта 2003 года. Вып. 4. — СПб. : Питер, 2004. — С. 32—36.
5. Фатеева, Г. И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых / Г. И. Фатеева // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). — М. : Буки-Веди, 2018. — С. 3—5.
6. Любич, В. А. Мнемотехника как система запоминания новых слов на уроках русского языка в школе / В. А. Любич // Русский язык в школе. — 2015. — № 8. — С. 13—18.

УДК 37.016:81-028.31

В. Н. Павловская, Н. А. Василевич

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНМОТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одной из актуальных проблем современного образования, стоящей перед учреждениями общего среднего образования на протяжении всего исторического развития является проблема формирования орфографической грамотности обучающихся, которая представляет собой способность обучающихся обнаруживать в словах, предназначенных для записи орфограммы, а также определять их типы [1, с. 42].

В соответствии с требованиями Постановления Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125 «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» младшие школьники должны овладеть первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических), у них должно быть сформировано позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям качества речи и общей культуры человека [2].

Овладение орфографически правильной письменной речью рассматривается как один из ключевых аспектов полноценного образования личности и показателей её общей культуры. Формирование орфографической грамотности в данной связи выступает неотъемлемым компонентом в системе общего языкового образования обучающихся. Сформированная орфографическая грамотность позволяет правильно писать слова, используя правила написания и пунктуацию, обеспечивает точность выражения мыслей для достижения понимания в процессе письменного общения. Кроме того, именно орфографическая грамотность имеет исключительное значение в контексте формирования основ коммуникативной компетенции и развития навыков эффективного общения. В связи с этим, приоритетным направлением деятельности педагога на уроках русского языка в начальной школе выступает формирование орфографической грамотности обучающихся, представляющее собой «способность обнаруживать в словах, предназначенных для записи орфограммы, а также определять их типы» [1, с. 42].

Русский язык играет ключевую роль в изучении всех предметов, особенно в образовательных системах, где он является основным или одним из основных языков обучения. Изучение русского языка имеет огромное значение для развития ребёнка, потому что язык является не только средством общения, но и основой культуры и самовыражения. В результате, место русского языка в изучении всех предметов крайне важно как для академического успеха, так и для культурного обогащения обучающихся.

Цель обучения русскому языку в начальной школе — «формирование у обучающихся коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих эффективное общение на русском языке; интеллектуальное развитие обучающихся на основе формирования учебной деятельности; приобщение обучающихся к культуре бело-

русского и русского народов средствами учебного предмета» [3]. Для достижения данной цели в рамках образовательного процесса в начальной школе педагогами-практиками должны выполняться ряд задач:

- «ознакомление обучающихся с системой русского языка, нормами литературного языка; развитие орфоэпических, орфографических, грамматических, пунктуационных умений и навыков;
- развитие у обучающихся умения пользоваться языком во всех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо); обогащение словарного запаса обучающихся; развитие культуры речевого общения;
- развитие ценностного отношения к русскому языку как одному из государственных языков Республики Беларусь; постижение национальной культуры белорусского и русского народов посредством русского языка;
- развитие мотивов учебной деятельности, ценностно-смысловых установок, моральных норм, универсальных учебных действий, составляющих основу учебной деятельности» [3].

В связи с этим, русский язык как учебный предмет в начальной школе является одним из трудных предметов, так как при его изучении обучающиеся должны овладеть большим объемом информации для запоминания. Поэтому, проблема формирования орфографической грамотности у младших школьников в настоящее время становится объектом обсуждения как среди учёных-исследователей, так и среди практикующих педагогов.

Основная часть. В процессе формирования орфографической грамотности у младших школьников, особую роль играет усвоение орфографических навыков. Для этого необходимо глубокое понимание определённых правил вместо механического запоминания их формулировок. Важно, чтобы обучающиеся осознавали, как правильно писать слова, а не просто следовали инструкциям. Поэтому память младших школьников выступает в качестве процесса, который во многом определяет успешность обучения.

Е. Е. Андреева, изучая особенности памяти младших школьников, выделяет её основные характеристики:

- «у обучающихся младшего школьного возраста хорошо развита долговременная память, в связи с чем, то, что усвоено и выучено, остается в памяти надолго;
- одновременно обучающиеся могут воспринимать 1—2 объекта;
- память обучающихся младшего школьного возраста преимущественно носит наглядно-образный характер;
- у каждого обучающегося, в зависимости от его индивидуальных особенностей, наиболее развит определённый вид памяти (образная, словесно-логическая, зрительная, слуховая);
- в младшем школьном возрасте осуществляется переход от непосредственной и эмоциональной к логической и смысловой памяти» [4, с. 13].

Несмотря на вышеизложенное, в психолого-педагогической литературе отмечается, что «обучающиеся младшего школьного возраста сталкиваются с проблемами запоминания и воспроизведения учебной информации. Вместе с тем, младшие школьники легко и быстро запоминают то, что вызывает эмоциональный отклик и соответствует их интересам» [5, с. 54].

Учитывая факт, что уроки русского языка представляют собой обширный объем информации, который нужно запомнить, младшие школьники, обычно прибегают к механическому запоминанию. Однако данный способ запоминания не всегда позволяет сохранить изученную информацию на долгое время и, в соответствии с современными требованиями, становится все менее эффективным. Таким образом, возникает необходимость использования более рациональных методов, которые помогут упростить процесс запоминания. Огромным педагогическим потенциалом в данном направлении обладает мнемотехника — «совокупность приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путем образования дополнительных ассоциаций» [6, с. 36]. При этом, «ассоциативный образ не только должен быть связан со словом каким-то общим признаком (по цвету, форме, действию, материалу, количеству и т. п.), но и вызывать у обучающегося яркие образные эмоции» [7, с. 222].

Психолого-педагогические основы использования приёмов мнемотехники в процессе формирования орфографической грамотности у обучающихся младшего школьного возраста включают:

1. Развитие визуальной памяти обучающихся.

Использование приёмов мнемотехники на уроках русского языка в начальной школе, таких как ассоциации, рисунки, выделение сложных для написания слов разными цветами и другие визуальные элементы, способствует развитию визуальной памяти младших школьников. Например, обучающиеся могут визуализировать сложное для написания слово «балерина» в виде картинку, тем самым усвоить графический образ данного слова, что способствует эффективному запоминанию правильного написания.

2. Активизация когнитивных процессов, развитие творческого мышления и улучшения мотивации обучающихся к изучению русского языка.

Использование интересных и необычных приёмов мнемотехники, таких как словесные шарады, рифмы, визуальные схемы, акrostихи помогают создавать связи и ассоциации между изучаемым материалом, что формирует у младших школьников умения находить нестандартные решения для запоминания орфографических правил, способствует быстрому и эффективному запоминанию изучаемого материала, развитию творческого мышления обучающихся.

Заключение. Можно заключить, что использование приёмов мнемотехники в процессе формирования орфографической грамотности обучающихся младшего школьного возраста имеет ряд психолого-педагогических оснований, способствующих развитию визуальной памяти, активизации когнитивных процессов, повышению мотивации обучающихся к изучению русского языка. Разнообразные приёмы мнемотехники не

только помогают изучить и запомнить информацию, но и способствуют развитию творческих способностей младших школьников. Кроме того, включение данных приёмов в образовательный процесс мотивирует обучающихся младшего школьного возраста к изучению правил написания слов и делают процесс обучения более эффективным и увлекательным.

Список цитируемых источников

1. *Львов, М. Р.* Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. — М. : Просвещение, 2007. — 361 с.
2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p=W21933745p&p1=1>. — Дата доступа: 20.02.2024.
3. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для III класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adu.by/tu/> — Дата доступа: 28.02.2024.
4. *Андреева, И. В.* Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы : автореф. дисс...канд. пед. наук / И. В. Андреева. — СПб. : [б.и.], 2004. — 52 с.
5. *Шадриков, В. Д.* Мнемические способности: Развитие и диагностика / В. Д. Шадриков, Л. В. Черёмошкина. — М. : Педагогика, 1990. — 176 с.
6. *Андреева, И. В.* Мнемотехника — здоровьесберегающая технология и современный подход к обучению / И. В. Андреева // Традиции и современность в педагогике : материалы научно-практической конференции аспирантов, соискателей и молодых учёных 26 марта 2003 года. — Вып. 4. — СПб. : Питер, 2004. — С. 32—36.
7. *Павловская, В. Н.* Приёмы мнемотехники в словарно-орфографической работе на уроках русского языка в начальной школе / В. Н. Павловская // Новатор—2023 : материалы V Баранович. науч.-образоват. форума, Барановичи, 19 окт. 2023 г. / М-во образования Респ. Бела-русь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2023. — С. 222—223.

УДК 371.7

В. Н. Павловская, Э. Р. Мирончик

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Введение. В настоящее время формирование здорового образа жизни является неотъемлемым элементом целостного процесса социализации личности. Особенную актуальность обозначенная проблема приобретает в учебно-воспитательном процессе младших школьников, так как именно младший школьный возраст принято считать наиболее продуктивным периодом для направленного формирования личности воспитанников. Ценностные ориентиры, складывающиеся в данном возрасте, обладают необыкновенной устойчивостью и способны проецироваться на всю дальнейшую жизнь человека, определяя особенности и закономерности становления его личности. В связи с этим, формирование основ здорового образа жизни у младших школьников — одно из ключевых направлений в воспитании, обучении и развитии младших школьников. Такой подход помогает формировать у воспитанников правильные привычки и убеждения о том, как следует вести себя, чтобы сохранить и укрепить здоровье в будущем.

Основная часть. Анализ научной литературы позволил установить, что воспитание выступает основой формирования личности и представляет собой «деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования конкретных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, обеспечивающих нужные условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду» [1]. Согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи, утверждённой постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82, одним из приоритетных направлений в воспитании младших школьников выступает формирование основ здорового образа жизни, которое проявляется в отношении к своему здоровью и здоровью окружающих как к ценности и осознании своей ответственности за индивидуальное и общественное здоровье; наличии типичных форм и способов повседневной жизнедеятельности человека, укрепляющих и совершенствующих резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций [2, с. 21].

Здоровый образ жизни — это образ жизни человека, направленный на профилактику болезней и укрепление здоровья, включающий правильное сбалансированное питание, личную гигиену, отказ от вредных привычек или сведение их к минимуму, различные виды закаливания, здоровый сон и др. [3 с. 13].

Одним из направлений в деятельности по формированию основ здорового образа жизни среди младших школьников является организация здоровьесбережения посредством выполнения физических упражнений как на самих занятиях в начальной школе, так и во внеучебное время, целью которого выступает форми-

рование представлений о здоровом образе жизни, осознание значимости здоровья как ценности, физическое совершенствование. Воспитанники в младшем школьном возрасте находятся в периоде активного физического и психического развития, поэтому важно обеспечить их правильное воспитание в области здоровья, формирование здоровых привычек и убеждений, которые будут оказывать положительное влияние на их здоровье в будущем. Одним из ключевых аспектов организации здоровьесбережения среди младших школьников является обеспечение доступности физической активности. Следовательно, необходимо включать в режим дня младших школьников регулярные посещения спортивных секций, активные игры на уроках физкультуры и на переменах. Кроме того, важно организовывать школьные мероприятия, направленные на стимулирование воспитанников к активным видам отдыха и спорту.

Основными составляющими медико-профилактических мер по формированию основ здорового образа жизни в начальной школе являются такие, как закаливание, соблюдение правил личной гигиены и др. Сохранение и укрепление здоровья младших школьников находится в тесной взаимосвязи с оптимальным режимом двигательной активности. Воспитанники в режиме учебного дня должны реализовывать недостаток двигательной активности через средства физической культуры. Занятия физическими упражнениями необходимо дозировать с учётом возрастных особенностей младших школьников, а также климатогеографических и социальных факторов. При условии дозированного использования всего многообразия физических упражнений можно достичь поддержания высокого уровня здоровья. Достаточно проводить физические упражнения каждую неделю, используя дыхательную гимнастику, ходьбу, бег и другие циклические упражнения, в том числе физкультминутки на разных этапах уроков, которые эффективно влияют на полное восстановление нарушенных функций организма и обладают общеукрепляющими свойствами [4, с. 7].

Физкультминутки представляют собой небольшой комплекс физических упражнений. Они составляются так, чтобы при их выполнении были охвачены различные группы мышц. Физкультминутки необходимы для того, чтобы, помочь воспитанникам активизировать дыхание, усилить крово- и лимфообращение застойных участков в организме, снять статическое напряжение, поднять настроение.

На различных этапах уроков, перерывах между уроками в начальной школе могут быть применимы оздоровительно-гигиенические, танцевальные, физкультурно-спортивные, подражательные, двигательно-речевые физкультминутки и динамические паузы, направленные на укрепление различных частей тела и органов.

1. *Физкультурная минутка для улучшения мозгового кровообращения.* Исходное положение (далее — и. п.) — сидя на стуле, 1—2 — отвести голову назад и плавно наклонить назад, 3—4 — голову наклонить вперёд, плечи не поднимать. Повторить 4—6 раз. Темп медленный.

2. *Физкультминутка для снятия утомления с плечевого пояса и рук.* И. п. сидя или стоя, руки на поясе. 1 — правую руку вперёд, левую вверх. 2 — поменять положение рук. Повторить 3—4 раза, затем расслабленно опустить вниз и потрясти кистями, голову наклонить вперёд. Темп средний.

3. *Упражнение для мобилизации внимания.* И. п. — стоя, руки вдоль туловища. 1 — правую руку на пояс, 2 — левую руку на пояс, 3 — правую руку на плечо, 4 — левую руку на плечо, 5 — правую руку вверх, 6 — левую руку вверх, 7—8 — хлопки руками над головой, 9 — опустить левую руку на плечо, 10 — правую руку на плечо, 11 — левую руку на пояс, 12 — правую руку на пояс, 13—14 — хлопки руками по бёдрам. Повторить 4—6 раз. Темп — 1 раз медленный, 2—3 средний, 4—5 быстрый, 6 — медленный.

4. *Пальчиковая гимнастика.* Вышли пальчики гулять

Раз, два, три, четыре, пять
Вышли пальчики гулять.

Раз, два, три, четыре, пять
В домик спрятались опять.

Поочередное разгибание пальчиков из кулачков, начиная с большого пальца. На следующие строчки — поочередное сгибание пальчиков в кулачки, начиная с мизинца.

5. *Дыхательная разминка «Зал вздохов».* С силой выдохнуть воздух коротко, долго, с силой — слабо. Дышать коротко, отрывисто — вдох, долгий выдох.

6. *Упражнение для глаз.* Представь вращающийся перед вами обод велосипедного колеса и, наметив на нём определённую точку, следить за вращением этой точки. Сначала в одну сторону, затем в другую. Повторить 3 раза.

7. *Упражнения для ног.* Сидя, вытяните вперёд ноги, упритесь в сиденье руками и поднимите ноги вверх и вниз. Повторите 5—7 раз.

8. *Упражнение для спины.* Стоя или сидя поочередно поднимайте правое и левое плечо до уха. Повторите не менее 10 раз.

9. *Релаксационное упражнение «Маятник».* Переносить тяжесть тела с пяток на носки при покачивании вперёд-назад. Руки опущены вниз и прижаты к корпусу. Тяжесть тела переносится медленно вперёд, на переднюю часть ступни, пятки от пола не отрывать. Всё тело слегка наклоняется вперёд. Затем тяжесть тела переносится на пятки. Носки от пола не отрываются;

10. *Релаксационное упражнение «Неваляшка».* В положении сидя голову уронить на правое плечо, затем на левое плечо, покрутить, а затем уронить вперёд. Упражнение выполняется 10—15 секунд. В конце упражнения обратить внимание на приятные ощущения расслабления, возникающие при расслаблении мышц шеи.

11. *Физкультминутки в стихотворной форме.* Раз-два — шли утята.

Раз-два — шли утята, (Шагаем на месте)

Три-четыре — шли домой. (Прыжки на месте)

Вслед за ними плёлся пятый, (Хлопаем в ладоши)

Вперед бежал шестой, (*Топаем ногами*)
А седьмой отстал от всех, (*Шагаем на месте*)
Испугался, закричал: (*Хлопаем в ладоши*)
— Где вы, где вы? (*Прыжки на месте*)
— Не кричи, мы тут рядом, поищи! (*Топаем ногами*)

12. *Подвижные игры для динамических перемен.* «Передача мяча». Играющие делятся на две или несколько команд, располагающихся на расстоянии нескольких шагов друг от друга, и становятся в колонну по одному. Головные игроки находятся на одинаковом расстоянии от намеченной черты, проведённой на земле; каждый из них держит в руках мяч. По команде водящего мяч передаётся из рук в руки над головами играющих, пока не дойдёт до последнего игрока. Тот быстро бежит вперёд, становится во главе своей колонны, и вновь начинается передача мяча. Когда первый игрок окажется последним и получит мяч, он бежит к намеченной черте и кладёт мяч на землю. Тот, кто сделает это раньше других, обеспечивает победу своей команде.

13. *Упражнение для снятия утомления с мелких мышц кисти.* И. п. — сидя, руки подняты вверх. 1—2. Сжать кисти в кулак. Разжать. Повторить 6—8 раз, затем руки расслабленно опустить вниз и потрясти кистями. Темп средний.

Системное использование серии физкультминуток в учебно-воспитательном процессе младших школьников будет способствовать формированию необходимых навыков, координации движений, ловкости и др. Непринуждённая весёлая атмосфера является мощнейшим терапевтическим фактором.

Регулярное использование физкультминуток на разных этапах урока улучшает память, помогает в повышении концентрации внимания, способствует улучшению точности выполняемой физической и умственной работы младшими школьниками. Проведение физкультминуток способствует формированию правильных привычек у воспитанников в отношении занятий спортом и физической активности, что может помочь им сохранить здоровье и предотвратить возможные заболевания в будущем.

При составлении комплекса физкультминуток педагогам следует придерживаться основных требований:

- упражнения должны охватывать большие группы мышц и снимать статическое напряжение, вызываемое продолжительным сидением за партой. Это могут быть потягивание, наклоны, повороты, приседания, подскоки, бег на месте, движения кистями (сжатие, разжатие, вращение);
- упражнения должны быть просты, интересны, доступны младшим школьникам, по возможности связаны с содержанием занятий, носить игровой характер;
- комплекс должен состоять из одного-двух упражнений, повторяющихся 4—6 раз. Замена комплекса проводится не реже одного раза в две недели;
- содержание упражнений должно зависеть от характера и условий проведения урока. Так, после письменных заданий, включают движения рук, сжатие и разжатие пальцев и т. д.

Заключение. Таким образом, организация здоровьесбережения среди младших школьников является важным направлением валеологического воспитания младших школьников, обеспечивающее их полноценное физическое и психологическое развитие. Комплексный подход к здоровьесбережению, включающий физическую активность, гигиеническое воспитание и психологическую поддержку, поможет заложить основы здорового образа жизни у младших школьников и создаст основу для их успешного будущего.

Физкультминутки как средство формирования основ здорового образа жизни у младших школьников, выполняют важную роль, так как помогают воспитанникам поддерживать физическую активность в течение дня, улучшать физическую форму, развивать координацию, гибкость и силу. Кроме того, физкультминутки способствуют улучшению состояния здоровья, повышению настроения, улучшению памяти и концентрации внимания, а также снижению уровня стресса и напряжённости.

Список цитируемых источников

1. Бахтин, Ю. К. Здоровье, его компоненты и образующие факторы / Ю. К. Бахтин // Здоровье человека — 6 : материалы VI Международного конгресса валеологов, 23-25 мая 2011 года, в г. Санкт — Петербурге. — СПб. : СПбГМУ, 2017. — 300 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82 // Национальный Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/vosp/koncept-vospit-detej-i-molodioji.doc>. — Дата доступа: 21.04.2024.
3. Хомутова, Е. В. Здоровый образ жизни: укрепление здоровья / Е. В. Хомутова, М. В. Игнашкина // Наука—2020. — 2022. — № 4 (58). — С. 12—17.
4. Формирование навыков здорового образа жизни младших школьников: физкультминутки : методические рекомендации / сост. Н. П. Курнакова. — Южно-Сахалинск : ИРОСО, 2022 — 24 с.

УЧАСТИЕ В ФЕСТИВАЛЯХ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современные условия развития общества стремительными темпами оказывают влияние на детство подрастающего поколения. Быстрый темп научно-технического развития, прогрессивных технологий, инновационного развития всех сфер жизнедеятельности человека приводит к необходимости установления тесной связи и взаимодействия между миром детей и взрослых. Текущая ситуация приводит к возникновению новых требований к совершенствованию профессиональных компетенций педагогов.

Основная часть. Отечественные научная литература в содержание понятия «компетентность» включает наличие необходимых личностных характеристик, а также знаний, умений, навыков, способов и приёмов их реализации в деятельности [1, с. 18]. Так, Д. Б. Эльконин указывает на компетентность как на «меру включённости человека в деятельность. Причём, важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть» [2, с. 31]. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведова понятие «компетентный» рассматривается как индивид знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-нибудь области [3, с. 288]. В «Советском энциклопедическом словаре» понятие «компетентия» определяется как знание и опыт в той или иной области [4, с. 614].

Профессиональные компетенции современного педагога представляют собой интеграцию следующих аспектов:

- мотивационно-личностного — потребность и стремление педагога к овладению и совершенствованию профессиональных компетенций, осознание значения профессионального и личностного саморазвития;
- когнитивного — знание психолого-педагогических основ, знаний нормативных правовых документов, учебно-методических и программных документов, умение выстраивать когнитивные стратегии;
- деятельностного — практическое и оперативное применение знаний и опыта через использование различных способов реализации собственной деятельности в учреждении дошкольного образования, их проявление в различных стандартных и нестандартных ситуациях;
- рефлексивного — самоанализ процесса и результата своей профессиональной деятельности [5, с. 43].

На сегодняшний день образовательная среда предлагает множество технологий профессионального развития педагогов. Особая роль среди них принадлежит участию в работе научно-практических конференций, конкурсах, форумах и фестивалях. Предложенные темы направляют внимание воспитателей дошкольного образования к актуальным вопросам современной практической педагогической деятельности. В результате возникают условия, в которых потребность в тщательном теоретическом анализе стоящих перед педагогическим сообществом проблем приобретает ещё большую актуальность. Опыт показывает, что подобного рода форматы служат импульсом для поиска новых информационных источников с целью расширения практического педагогического опыта. Всё это является дополнительным условием возникновения нового этапа профессионального роста педагога на современном этапе развития общества.

Так в 2024 году воспитатель дошкольного образования государственного учреждения дошкольного образования «Специальный детский сад № 17 г. Пинска», студент заочной дистанционной формы обучения учреждения образования «Барановичский государственный университет», обладатель диплома второй степени в Республиканском фестивале «Педагогический дебют» Переходько Анастасия Сергеевна, стала участником Всемирного фестиваля молодёжи — 2024, который проходил в городе Сочи Российской Федерации на Федеральной территории «Сириус».

Фестиваль объединил огромное количество молодых людей из разных стран всего мира, обеспечил возможность знакомства с представителями разных культур, взаимодействие со студентами, педагогами. Кроме культурных и развлекательных мероприятий, весомая часть выделена на образовательные программы для специалистов из разных областей. Участники фестиваля имели возможность присутствовать на лекциях, панельных дискуссиях, в интеллектуальных играх, мастер-классах и тренингах от ведущих спикеров, где развивались, обменивались своим профессиональным опытом и выстраивали новое сотрудничество. Так, в рамках фестиваля была организована работа дискуссии «Наводя мосты: современные инструменты и лучшие практики международного сотрудничества в образовании и науке». Участниками дискуссии являлись Мурвира Амон, министр высшего образования науки и технологического развития в Зимбабве, Дегиш Кемаль, министр по делам спорта и молодёжи в Тунисе, Марченков Никита Владимирович, руководитель Курчатковского комплекса синхронно-нейронных исследований, Фурсенко Андрей Александрович, помощник президента Российской Федерации. В рамках дискуссии решались вопросы долгосрочного сотрудничества в области образования и науки, мотивации будущих специалистов из разных областей к активности в профессиональной деятельности с учетом условий стремительно изменяющегося мира.

Дискуссия «Феномен детства: как современная наука изучает детей?» с участием Ковалёва Артёма Ивановича, заместителя декана по учебной работе Московского государственного университета имени М. В. Ло-

моносова, Вераксы Александра Николаевича, заведующего кафедрой психологии образования и науки факультета психологии, Хорхе Эрика Торральбас Осле, профессором факультета психологии Гаванского университета, Кинтину Айреш Жоаакин, профессором Университета Лиссабона (Португалия), Зинченко Юрия Петровича, деканом факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Батышевой Татьяной Тимофеевной, детским реабилитологом, заслуженным врачом России.

В ходе проведения панельной дискуссии актуализированы проблемы влияния цифровизации на психическое и физическое развитие детей и подростков, риски существования цифровой социализации и вопрос о том, как обеспечить гармоничное взросление современного подрастающего человека. На встрече обсуждение темы было выстроено вокруг вызовов современного мира, которые имеют следующие названия: «информационная перегрузка», «вирус цифрового слабоумия», «инфосикация», «мозг в осаде», «дети поколения Z», «цифровая деменция или digital-деменция» и кому она грозит.

В развитии подрастающего поколения остро стоит проблема отсутствия общения в детской среде, что связано с высоким уровнем использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста. Данная ситуация привела к тому, что уровень развития современного ребёнка не соответствует данным, приводимым в отечественных возрастных периодизациях, как следствие, к высокой степени инфантилизации, отсутствию самостоятельности и адекватной адаптации в обществе.

Физическое и психическое развитие ребёнка на современном этапе под новым углом ставит вопрос об актуальности культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева. Среди тезисов, поставленных под сомнения выделены: взрослый — проводник ребёнка в мир культуры; обучение ведет за собой развитие; сюжетно-ролевая игра — ведущий вид деятельности ребёнка.

Современные исследования также отражают уровень развития речи дошкольников: объём словарного запаса детей негативно связан с продолжительностью пассивного экранного времени. То есть с увеличением времени просмотра видеоконтента, в результате дети используют в своей речи меньшее количество слов.

Выявлена зависимость саморегуляции и совместного экранного времени. Дети, которые обычно смотрят видео при помощи цифровых устройств одни, за год снизили свои показатели по поведенческому сдерживающему контролю. У детей, которые обычно смотрят видео при помощи цифровых устройств с родственниками, за год показатели по поведенческому сдерживающему контролю не изменились. У детей, которые обычно смотрят видео при помощи цифровых устройств со взрослыми, за год показатели по поведенческому сдерживающему контролю улучшились.

В рамках темы отражены проблемы, с которыми во взрослой жизни сталкиваются люди, не овладевшие навыками саморегуляции в детстве, среди них различные виды зависимостей, депрессия и апатия, проблемы со здоровьем, низкая продуктивность труда, сложности в поиске и сохранении места работы, безрассудное поведение, трудности в общении, совершение преступлений.

Современная ситуация показывает, что дети и взрослые становятся достаточно далеки друг от друга. Взрослые занимаются собственным приспособлением к стремительно изменяющимся условиям мира и всячески стараются отдалить ребёнка от текущих социальных проблем, которые активно развиваются, расширяются и углубляются. Указанная проблема включает в себя утрату актуальности сюжетно-ролевой игры. Информатизация общества приводит к развитию виртуальных игр и переориентации детей на такие игры. Искажение мировоззрения ребёнка, вызванное утратой специфических форм детской деятельности, приводит к возникновению психических отклонений в развитии.

Заключение. Достижения современных исследований в области детства свидетельствуют о необходимости переосмысления педагогами своей роли в образовательном пространстве и совершенствовании своих профессиональных компетенций. На сегодняшний день развитие педагогов является одним из ключевых направлений современного образования с целью качественного формирования будущего общества.

Участие в панельной дискуссии актуализирует и чётко структурирует поле имеющихся проблем, предлагает варианты их решения через сотрудничество и взаимодействие на международном уровне. Важной ценностью фестиваля является создание и поддержание пространства профессионального взаимодействия. Данный формат создаёт уникальную ситуацию понимающей и принимающей дискуссии, когда волнующая идея одного педагога приобретает новые черты в коммуникации с коллегами.

Опыт участия во Всемирном фестивале молодёжи отражает актуальность сотрудничества со специалистами в области детской педагогики и психологии между различными странами мира. Данная форма способствует повышению педагогических компетенций педагогов через знакомство с современными исследованиями и проблемами в области детства с целью наиболее эффективной профессиональной деятельности, отвечающей вызовам современного времени и воспитания гармонично развитой каждой отдельной личности.

Список цитируемых источников

1. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т. 1 — 678 с.
2. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. — Красноярск : [б. и.], 2002. — 67 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 1999. — 897 с.

4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — М.: Энциклопедия, 1988. — 614 с.
5. Авсейкова, Н. И. Модель профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования // Педагогическая перспектива. — 2023. — № 3 (11). — С. 39—47. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_39](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_39). Дата доступа: 05.05.2024.

УДК 373.2

А. С. Переходько, А. Н. Королёва

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

ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе формирование грамматического строя речи ребёнка дошкольного возраста является необходимым условием не только для полноценного речевого развития, но и развития личности в целом. Овладение синтаксической стороной речи обеспечивает успешность в школьном обучении, а грамматически правильно оформленная позволяет ребёнку быть успешным в общении с окружающими его людьми.

Высокая степень значимости сформированности синтаксической стороны речи дошкольников, а также недостаточная степень разработанности методических аспектов руководства данной составляющей речевого развития для педагогов учреждений дошкольного образования обусловили выбор темы исследования «Формирование синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста».

Основная часть. Учёными-лингвистами под связной речью понимается смысловое развёрнутое высказывание (ряд сочетающихся по логике предложений), которые обеспечивают коммуникативное общение. Связность, по мнению С. Л. Рубинштейна, представляет собой «адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя» [1, с. 413].

А. Р. Лурия считает, что составной частью совершенствования связной монологической речи является овладение синтаксическим строем языка. Для того чтобы речь была связной, необходимо использовать различные языковые средства, «нужно уметь использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение (выделение наиболее важных, ключевых слов), подбирать наиболее точные сложные предложения, использовать разные языковые средства для связи предложения и перехода от данного предложения к другому» [2, с. 125].

Основной синтаксической единицей является предложение — главное средство выражения и сообщения мысли. По мнению В. В. Виноградова, предложение «является интонационной оформленной единицей синтаксиса, которая служит для выражения мыслей и чувств. По сравнению с другими синтаксическими единицами предложение отличается, во-первых, предикативностью, во-вторых, интонационной завершенностью» [3, с. 209]. В специально-организованной и нерегламентированной деятельности педагогические работники учреждения дошкольного образования используют разнообразные методы, приёмы, средства, направленные на формирование синтаксической стороны речи дошкольников, однако, отсутствие комплексности и системности в их применении в работе с детьми не всегда приносит ожидаемые результаты.

В нашем исследовании рассмотрены возможности формирования синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста посредством внедрения в образовательный процесс обучающего комплекса «Родной край».

В целях изучения сформированности у детей среднего дошкольного возраста навыков понимания и употребления в речи синтаксических конструкций мы провели педагогическую диагностику с использованием методики О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, в которой определены следующие критерии сформированности грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста: умения использовать в речи разные синтаксические конструкции; умение употреблять простые предложения; пользоваться сложными предложениями; конструировать разные типы предложений [4, с. 153].

В диагностическую методику включены пять заданий, которые выполняются индивидуально каждым ребёнком. Также описаны три уровня оценки выполнения заданий: низкий, средний и высокий, которые определяются в зависимости от степени выраженности умений и самостоятельности выполнения ребёнком предложенного ему задания. Выборку составили 40 детей среднего дошкольного возраста, которые по результатам диагностики были распределены на контрольную (далее КГ) и экспериментальную (далее ЭГ) группы.

В ходе исследования выявлено, что затруднения у воспитанников средней группы вызывает установление верной последовательности слов в предложении, распространение предложения, составление сложных предложений с использованием сочинительных и подчинительных союзов. Результаты констатирующего этапа исследования позволили сделать вывод о необходимости работы, направленной на формирование синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста, основанной на принципах развивающего обучения, систематичности и последовательности.

Полученные количественные результаты представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Сравнительные результаты сформированности синтаксических умений у детей среднего дошкольного возраста (КГ, ЭГ).

Уровень сформированности синтаксических умений детей	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Низкий	8	40	8	40
Средний	8	40	8	40
Высокий	4	20	4	20

С целью повышения эффективности образовательной работы по формированию у детей среднего дошкольного возраста синтаксического строя речи нами был разработан обучающий комплекс «Родной край», включающий в себя два блока: первый — занятия по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения», второй — дидактические игры, которые были разделены на пять групп в зависимости от цели по формированию:

- 1) умения распространять простое предложение;
- 2) умения составлять предложения с однородными членами;
- 3) умения составлять разные виды сложных предложений;
- 4) умения составлять короткий текст;
- 5) навыка диалогической речи.

Применялись следующие виды дидактических игр: словесные, словесно-подвижные, настольно-печатные, сюжетно-ролевые, театрализованные. Всего в комплексе «Родной край» представлено 24 игры, каждая игра должна проводиться 2—3 раза с интервалом в несколько дней или недель, в зависимости от специфики игры. Единый сюрпризный момент прослеживался по ходу реализации всех форм деятельности с детьми — к детям в детский сад прилетает аистёнок Вася.

В соответствии с составленным перспективным планом работа проводилась посредством занятий, игр, упражнений на протяжении трёх месяцев с детьми экспериментальной группы, которые были активно включены в различные виды деятельности, с интересом участвовали в играх-заданиях, предлагаемых на занятиях и вне их.

Следует отметить, что формирование грамматического строя речи детей дошкольного возраста, в том числе и синтаксического строя происходит как во время специально-организованной деятельности, так и во время нерегламентированной, для последней важным является создание развивающей речевой предметно-пространственной среды. Для реализации содержания обучающего комплекса нами в группе был организован речевой центр «Речевичёк», который содержит дидактические игры, парные картинки, лото, пазлы, домино, схемы для составления описательных рассказов, пересказов сказок, книги с произведениями художественной литературы, книжки-малышки малых форм фольклора, детские журналы, серии предметных и сюжетных картинок, тематические альбомы и лепбуки.

Для определения эффективности реализации содержания обучающего комплекса дидактических игр и занятий по формированию синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста нами был проведён контрольный этап исследования, на котором решались следующие задачи:

- 1) провести повторную диагностику для выявления уровня сформированности синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста;
- 2) сравнить результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапах исследования;
- 3) проанализировать полученные результаты.

Полученные количественные результаты выполнения детьми среднего дошкольного возраста диагностических заданий представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2 — Результаты сформированности синтаксических умений у детей среднего дошкольного возраста (КГ, ЭГ)

Уровень сформированности синтаксических умений детей	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Низкий	1	5	6	30
Средний	11	55	10	50
Высокий	8	40	4	20

Сравнение полученных количественных результатов каждой группы на разных этапах эксперимента представлено в таблице 3.

Полученные результаты показывают, что синтаксические навыки детей, входящих в состав экспериментальной группы, заметно возросли: на 20 % возросло количество детей, с высоким уровнем развития изучаемой характеристики, на 15 % повысилось количество детей, показавших средний уровень. Число дошкольников, которым присущ низкий уровень развития синтаксической стороны речи, сократилось на 35 %.

В результате обучения дети научились строить предложения более грамотно, использовать различные виды предложений и объединять их в текст. Это указывает на эффективность использования обучаю-

щего комплекса дидактических игр и занятий «Мир вокруг нас» в работе по формированию синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста.

Т а б л и ц а 3 — Сравнительные результаты сформированности синтаксических умений у детей среднего дошкольного возраста на разных этапах эксперимента (ЭГ, КГ)

Уровень сформированности синтаксических умений детей	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Низкий	8	40	1	5	8	40	6	30
Средний	8	40	11	55	8	40	10	50
Высокий	4	20	8	40	4	20	4	20

Заключение. Проведённое нами опытно-экспериментальное исследование показало, что овладение синтаксической стороной речи у детей среднего дошкольного возраста вызывает значительные затруднения. Разработанный и апробированный нами в ходе исследования обучающий комплекс «Родной край» показал достаточно высокую степень эффективности и может быть использован педагогическими работниками дошкольного учреждения с целью развития синтаксического строя речи детей среднего дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
2. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — М. : Книга по требованию, 2012. — 320 с.
3. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове : учебное пособие / В. В. Виноградов. — изд. 4-е. — М. : Русский язык, 2001 — 720 с.
4. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников : учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. / О. С. Ушакова. — Москва : Институт Психотерапии, 2004. — 240 с.

УДК 355.23

А. С. Подлесная

Республиканский институт профессионального образования, Минск, Республика Беларусь

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современные социально-экономические условия и развитие производства диктуют новые требования к молодому специалисту, формируют потребность в изучении вопросов, связанных с профессиональным развитием личности, совершенствовании научно-методического и учебно-методического обеспечения образовательного процесса профессионально-технического и среднего специального образования.

В настоящее время в Республике Беларусь активно развивается научно-методическое обеспечение и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса учреждений профессионально-технического и среднего специального образования: обновляются и совершенствуются образовательные стандарты, типовые учебные планы и программы по дисциплинам и учебным предметам, что позволяет системе данных учреждений образования оперативно реагировать и адаптироваться под изменения, происходящие на рынке труда [1].

Основная часть. Раскрытию сущности и предназначения профессиональной педагогики, определению её роли в современной педагогической науке, выявлению специфики с другими отраслями педагогического знания посвящены исследования Н. В. Ронжиной, Г. М. Романцева, Н. О. Вербицкой [2; 3; 4].

Как часть института образования, понятие «образование» рассматривается в исследованиях С. В. Климан, с точки зрения социально-педагогического организованного процесса трудовой социализации и инкультурации личности [5].

Образование как совокупность знаний, умений и навыков, приобретённых при самообразовании личности или в процессе специально-организованной деятельности в учреждениях профессионального и среднего специального образования, рассматривается в исследованиях Е. В. Караман [6]. Личность представляет собой центральный субъект, которая использует образование как информационно-символическую систему для удовлетворения личностных и профессиональных потребностей.

Как специально организованный процесс, при котором происходит передача знаний и умений, ценностей от одного человека к другому, образование рассматривается Ю. Г. Волковым, И. В. Мостовой [7].

Профессиональное образование как феномен, способствующий адаптации личности в мире профессий, овладению специализированными знаниями, нормами, правилами и образцами профессиональной культуры, процессу социализации, формированию профессионального патриотизма личности, развитию индивида в профессиональной культуре, рассматривается как система, образовательный процесс и результат [8].

Профессиональное образование рассматривается нами как система профессиональных учреждений образования, представленная определёнными подсистемами-уровнями. Педагогические подсистемы-уровни включают начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное, послевузовское образование и дополнительное образование взрослых. Данные подсистемы подразумевают преемственность образования, что способствует созданию единого непрерывного образовательного пространства.

Как образовательный процесс профессиональное образование представляет собой передачу знаний, умений в конкретной профессиональной деятельности. В данном контексте профессиональное образование целесообразно рассматривать и как совокупность условий, форм и методов, использование которых будет способствовать наиболее эффективному процессу образования.

Профессиональное образование как результат представляет собой достигнутый уровень в усвоении знаний и умений, приобретённых профессиональных компетенций.

Большое влияние на эффективность образовательного процесса и его результативность оказывает создание, использование методического обеспечения образовательного процесса.

В исследованиях А. М. Новикова, комплексное методическое обеспечение рассматривается как планирование, разработка и внедрение в образовательный процесс учебно-методического комплекса, который раскрывает цели, задачи, условия, методы и приёмы, средства, необходимых для овладения содержанием учебного предмета [9]. В данном контексте методическое обеспечение рассматривается как процесс и результат проектирования учебно-методического комплекса.

Методическое обеспечение как процесс представляет собой разработку, создание и реализацию учебно-методической документации и средств обучения, способствующих эффективному образовательному процессу.

Как результат, методическое обеспечение рассматривается как совокупность всех методик, планов, учебно-методических документов, описывающих образовательный процесс и реализующихся на практике.

Таким образом, методическое обеспечение образовательного процесса представляет собой разработку, создание учебно-методической документации, средств и условий, способствующих полному погружению в учебный предмет и профессиональную деятельность.

Для активизации познавательной и творческой деятельности, повышения внимания учащихся активно разрабатываются и внедряются в образовательный процесс материалы учебно-методического обеспечения, содержание которых полностью представляется и обновляется на WEB-страницах сети Интернет-сайтах учреждений среднего специального образования. Разрабатываются и используются компьютерные тестовые задания для проведения контрольных срезов пройденного материала по дисциплинам. Преподавателями разрабатываются и обновляются видеоматериалы, презентации, текстовый материал по актуальным вопросам дисциплины, проводятся конференции с участием преподавателей и студентов других стран. Таким образом, информация, размещенная на сайтах учреждений образования, предоставляет возможность учащимся подготовиться к практическим занятиям более качественно, изучить материалы занятия подробнее или повторить уже пройденный материал; оптимизирует самостоятельную поисковую деятельность учащихся, а выполнение тестовых заданий — определить уровень усвоенного материала. Современные занятия проводятся в форме деловой игры, педагогического интенсива, интерактивного и проблемного обучения, что позволяет активизировать познавательную и творческую деятельность учащихся. Дискуссии способствуют развитию критического мышления, формированию умения отстаивать собственную точку зрения.

Заключение. Таким образом, учебно-методическая работа ориентирована на следующие аспекты:

1. Развитие, усиление инновационной стороны образовательного процесса, что характеризуется изучением современных исследований по проблемам учебного предмета, созданием и обновлением материала по темам практических заданий и внедрением в образовательный процесс инновационных форм организации образовательного процесса.

2. Разработка и внедрение в образовательный процесс инновационных форм организации самостоятельной деятельности учащихся. Данный аспект предусматривает не только углубленное изучение теоретического материала, но и активизацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся, формирование собственной позиции и её отстаивание, воспитание толерантного отношения к различным точкам зрения на проблему.

3. Создание и использование в образовательном процессе учебно-методических материалов, соответствующих современным подходам в изучении проблемы учебного предмета.

Стремительное развитие информационных технологий позволяет учащимся более детально изучать материал по теме учебных предметов, предполагает изучение передового педагогического опыта современных исследователей, выполнение заданий и контрольных срезов в режиме онлайн. Современные информационные технологии позволяют проводить обучение дистанционно, однако образовательный процесс будет иметь высокую результативность при условии партисипативного подхода, то есть взаимодействия преподавателя и учащихся.

Список цитируемых источников

1. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/novosti/novosti-pravo-by/2023/april/74029/>. — Дата доступа: 23.03.2024.
2. Ронжина, Н. В. К вопросу об определении понятия «профессиональная педагогика» / Н. В. Ронжина // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. — 2013. — № 4. — С. 115—118.
3. Профессионально-педагогические понятия : словарь / ред. кол. : Г. М. Романцев (гл. ред.) [и др.] ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург : Ргппу, 2005. — 456 с.
4. Вербицкая, Н. А. Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Вербицкая. — Екатеринбург : [б. и.], 2022. — 372 л.
5. Климан, С. В. Понятие и сущность профессионального образования / С. В. Климан // Акмеология профессионального образования : материалы 13-й Всероссийской научно-практической конференции, 17-18 марта 2016 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2016. — С. 78—82.
6. Караман, Е. В. Бизнес и образование: курс на стратегическое партнёрство / Е. В. Караман // Вестник Челябинского гос. ун-та. — 2007. — № 14. — С. 186—191.
7. Волков, Ю. Г. Социология : учебник для вузов / Ю. Г. Волков, И. В. Мостовая. — М. : Гардарики, 1998. — 244 с.
8. Омарова, А. А. Профессиональное образование как составная часть научно-образовательной среды / А. А. Омарова // Известия ДГПУ. — 2017. — № 2. — С. 69—72.
9. Маланов, И. А. Роль А. М. Новикова в развитии теории и методологии профессионального образования / И. А. Маланов // Вестник Бурятского государственного университета. — 2016. — № 4. — С. 8—12.

УДК 373.2

И. С. Пучко, С. В. Кондратюк

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Дошкольный возраст — очень важный этап в становлении экологической культуры личности. В этом возрасте ребёнок начинает выделять себя из окружающей среды, развивается его эмоциональное ценностное отношение к окружающему миру, формируются основы нравственно-экологических позиций личности. Экологическое воспитание дошкольника — это и есть познание живого, которое рядом с ребёнком, во взаимодействии со средой обитания и выработка на этой основе правильных форм взаимодействия с ним.

Необходимо научить ребёнка заботливому отношению к природе — бережно распоряжаться богатствами природы, уметь жить в согласии с природой, с окружающей средой. Именно поэтому работу по осознанному правильному отношению к природным явлениям и объектам, которые окружают ребёнка, необходимо начинать как можно раньше, при этом используя новые подходы к воспитательно-образовательной деятельности [1, с. 36].

Наряду с традиционными формами работы, такими как наблюдения, проведение опытов, чтение художественной литературы на экологическую тематику, прогулки и экскурсии, игровые обучающие ситуации, экологические занятия, в своей работе необходимо использовать театрализованные игры и постановки. Именно театрализованная деятельность несёт в себе огромные возможности в формировании природоведческих представлений у детей дошкольного возраста [2, с. 64].

Экологическая театрализованная деятельность — это соединение двух разных направлений: экологических проблем и театрализованного действия, имеющее своей целью формирование творческой экологически грамотной личности средствами театральной деятельности. Занятия экологическим театром предоставляют возможность не только изучать и познавать окружающий мир, но и жить в гармонии с ним.

Основная часть. С этой целью в учреждении дошкольного образования было проведено экспериментальное исследование эффективности театрализованной деятельности в формировании природоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось поэтапно. Первый этап — констатирующий, нацелен на выявление уровня сформированности экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Второй этап — формирующий, включал проектирование и апробацию системы организации и проведения театрализованных игр, постановок, драматизаций, творческих этюдов экологической направленности. Третий этап — контрольный, предполагал сравнительный анализ двух этапов эксперимента, полученных данных в контрольной и экспериментальной группах.

Педагогическая диагностика сформированности природоведческих представлений детей старшего дошкольного возраста была направлена на решение целого ряда взаимосвязанных задач. Она призвана выявить: в какой степени ребёнок овладел экологическими представлениями; познавательными и речевыми умениями; трудовыми навыками и умениями по уходу за живыми объектами; в какой степени у ребёнка сформировано отношение к природе. На основании данных констатирующего этапа эксперимента мы увидели, что в экспериментальной (50 %) и контрольной (45 %) группах детей преобладает средний уровень экологической воспитанности.

Дети обладают общими представлениями о живой и неживой природе, склонны допускать незначительные ошибки в немногословных ответах; наблюдается положительное отношение к объектам природы. Уровень экологической воспитанности ниже среднего наблюдается у 29 % экспериментальной и 35 % — контрольной групп детей. Дети имеют недостаточный объём представлений о животном и растительном мире, слабо развиты представления об объектах неживой природы и не сформированы практические навыки по уходу за живыми объектами. Дети не стремятся взаимодействовать с объектами природы, не склонны проявлять активность в уходе за живыми объектами.

На основании полученных данных был разработан формирующий этап эксперимента. Его цель — формирование природоведческих представлений у детей средствами театрализованной деятельности экологического характера. Он осуществлялся в три этапа: первый — *подготовительный этап* — подготовка к театрализации, изготовление игровой атрибутики, предварительная работа с детьми; второй — *обучение* средствам выразительности образа, имитирующим движениям; третий — *организация* театрализованных игр экологической направленности (закрепление представлений).

В ходе реализации формирующего эксперимента был использован комплекс методов и форм работы с детьми: литературная мини-викторина «Откуда эти строки?»; беседа-обсуждение по мотивам прочитанных произведений; игра «Да — нет». Разработано и проведено занятие с элементами драматизации «Путешествие в зимний лес». Далее следовали чтение и детализация литературного произведения «Сказка о том, как зиму искали» для театрализации произведения и распределение ролей; рисование на тему «Зима в лесу», лепка персонажей (погружение в образ); этюды «Покажи животное и птицу»; просмотр иллюстраций с животными, птицами и насекомыми; воспроизведение сказки по сюжетным картинкам; решение проблемной ситуации, связанной с сюжетом сказки. Проигрывание сказки по ролям; изготовление атрибутов и костюмов совместно с родителями; показ сказки перед детьми младшей и средней групп.

Подбор литературных произведений для театрализации осуществлялся с учётом ряда факторов: доступная детям экологическая тематика; соответствие возрастным особенностям и интересам детей; соответствие сезону и программным требованиям; воспитательная направленность сюжета; наличие ярких персонажей, динамичных событий, интересных диалогов. На заключительном этапе нами проведено обсуждение с детьми театральной постановки — сказки, систематизация полученных знаний экологической направленности. В ходе игры поощрялось творчество, дети предлагали ввести дополнительных героев, использовать песенки и танцы. С театрализованной постановкой «Сказка о том, как зиму искали» дети выступали перед родителями, воспитанниками младшей и средней групп. Система работы на данном этапе была ориентирована на получение следующих результатов: дошкольники будут уверенно определять и называть существенные признаки растений, животных, объектов неживой природы, времен года; овладеют ценностным к ней отношением, навыками природоохранной деятельности; будут стремиться к правильному и безопасному поведению в ней.

На контрольном этапе смогли увидеть, как изменился каждый исследуемый параметр природоведческих представлений в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа эксперимента. Так, на 27 % увеличилось число детей, обладающих высоким уровнем знаний о мире животных: дети смогли самостоятельно назвать всех диких и домашних животных, их детенышей, чего не наблюдалось на констатирующем этапе. Дети экспериментальной группы стали допускать меньше ошибок в ответах на вопросы о видах и характерных особенностях растений в зимний период. По сравнению с данными констатирующего этапа на 33 % возросло число детей с высоким уровнем знаний о растительном мире. В экспериментальной группе наблюдается тенденция к повышению уровня знаний в области неживой природы. Например, на 56 % увеличилась группа детей с высоким уровнем развития данного показателя, во многом за счёт ликвидации группы детей с низким уровнем. Полученные результаты могут указывать на то, что в процессе проведённых мероприятий дети экспериментальной стали более внимательны к растениям, стремятся участвовать в деятельности по уходу за ними, научились выражать собственное отношение к экологическим проблемам. Итак, в результате реализации формирующего этапа в экспериментальной группе существенно увеличилось число детей с высоким уровнем развития природоведческих представлений (с 22 % до 61 %), дети с низким уровнем не выявлены.

На основании представленных выше данных можем заключить, что проведение в экспериментальной группе образовательной работы с использованием театрализованных игр экологической направленности способствовало повышению общего уровня природоведческих представлений детей старшего дошкольного возраста, а в контрольной группе наблюдалась незначительная положительная динамика. Так же в процессе опытно-экспериментальной деятельности мы увидели преимущества экологических театрализованных игр. Театрализованные игры приближены к естественной среде коммуникации, что способствует перенесению слов и выражений из контекстуального окружения в реальную жизнь, дети учатся беречь и любить природу.

Заключение. Экологическое воспитание должно опираться как на знаниевый компонент, так и на общую экологическую культуру, что, в свою очередь, должно реализовываться в определённом виде и качестве деятельности. Именно благодаря театрализованной деятельности появляется возможность формирования природоведческих представлений у детей, норм и правил взаимодействия с природой, воспитания сопереживания к ней, активности в решении некоторых экологических проблем. В своей работе педагогическому работнику необходимо использовать разнообразные театрализованные игры и постановки, которые несут в себе поло-

жительный заряд в воспитании у дошкольников основ экологической культуры, её реализации в природоохранной деятельности.

Театрализованная игра, как активная форма экологического воспитания дошкольников, позволяет разнообразить деятельность детей в плане эмоционального и чувственного её содержания, прочувствовать окружающую их природу, получить незабываемый опыт и глубокие экологические познания.

Экологический театр способствует развитию нравственных и эстетических переживаний, изменяет взгляд на окружающий мир природы, помогает осознать его ценность. Экологический театр — новое направление в работе учреждений дошкольного образования, которое открывает новые возможности творческого поиска, результатом которого станут интересные познавательные постановки, дополнительные знания о нашем общем доме планете Земля, о взаимозависимости человека и природы.

Список цитируемых источников

1. Варивода, В. С. Методика экологического воспитания дошкольников в схемах и таблицах / В. С. Варивода. — 2-е изд. — Мозырь : Белый ветер, 2010. — 68 с.
2. Варивода, В. С. Экологическое воспитание дошкольников / В. С. Варивода. — 2-е изд. — Мозырь : Белый ветер, 2004. — 123 с.
3. Николаева, С. Н. Программа экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. — М. : [б. и.], 1993. — 156 с.

УКБ 373

Т. А. Цалка

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Дашкольны цэнтр развіцця дзіцяці г. Мозыра», Мазыр, Рэспубліка Беларусь

РАЗВІЦЦЕ МАЎЛЕННЯ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ СРОДКАМІ ТВОРАЎ БЕЛАРУСКАГА ФАЛЬКЛОРУ

Уводзіны. Самае дарагое ў жыцці — тое, што закладзена ў сэрца з ранніх год. Менавіта родная мова — сувязное звязно ў далучэнні дзяцей да агульначалавечых каштоўнасцей, традыцый і гістарычнага мінулага нашай Радзімы. У сувязі з гэтым, сам час патрабуе звярнуцца да сваіх вытокаў, далучаць дзяцей да беларускай нацыянальнай культуры, паглыбляць знаёмства з родным краем, беларускімі традыцыямі, фальклорам, прывіваць пачуццё грамадскасці, любоў да Радзімы.

Асноўная частка. Усім вядома, што дашкольны ўзрост з'яўляецца самым спрыяльным перыядам для актыўнага маўленчага развіцця чалавека. Менавіта ў гэты час адбываецца фарміраванне вуснай мовы і навыкаў маўленчых зносін — асновы для станаўлення дзіцяці як асобы. Аднак чалавек, які жыве ў грамадстве, дзе функцыянуюць дзве дзяржаўныя мовы (пераважна руская і беларуская), сутыкаецца з праблемай білінгвізму (двухмоўя) [1, с. 4]. Гэта азначае, што акрамя мовы, на якой размаўляюць бацькі і суседзі, існуе мова, на якой вядзецца навучанне і выхаванне ў дашкольнай установе.

Маленькі чалавек на працягу свайго развіцця павінен засвоіць другую мову. Для вялікай колькасці дзяцей такой мовай з'яўляецца беларуская. Ёй яны авалодваюць не ў сям'і, не ў працэсе актыўных зносін з блізкімі людзьмі, а ва ўмовах спецыяльна арганізаванага навучання. У сувязі з гэтым узрастае роля дашкольнай установы, на якую ўскладаецца адказнасць не толькі за развіццё камунікатыўных навыкаў у дзіцяці, але за фарміраванне сродкаў роднай мовы нацыянальнай самасвядомасці, за перадачу літаратурнай спадчыны, культурных традыцый, назапашаных беларускім народам на працягу гісторыі свайго існавання. Задача ўскладняецца тым, што многія дзеці, а нават і бацькі не толькі не ўмеюць размаўляць па-беларуску, не разумеюць мовы. Пры правядзенні кансультацыі «Роля беларускай казкі ў выхаванні дзяцей» бацькі шчыра прасілі раскажаць толькі на рускай мове, бо не зразумелі аб чым шла гаворка.

Адной з прычын нізкай эфектыўнасці навучання дашкольнікаў беларускай мовы ў рускамоўным дзіцячым садзе, на маю думку, з'яўляецца недахоп часу, адведзенага вучэбнай праграмай на арганізацыю адпаведных заняткаў. Родная мова становіцца тады, калі чалавек карыстаецца ёй у важных, асобна значных або эмацыянальна яркіх сітуацыях зносін, напоўніць такія сітуацыямі працэс навучання — задача педагога.

Абследаванне маўленчага развіцця старэйшых дашкольнікаў, а таксама назіранні паказалі, што дзеці зусім не карыстаюцца роднай мовай у паўсядзённым жыцці і імкнуцца пазбегнуць адказаў на роднай мове. У працэсе сумеснага з дарослым разглядавання беларускай ілюстраванай дзіцячай кніжкі, дзеці адказвалі на пытанні пры разглядзе малюнкаў пераважна на рускай мове, самастойныя выказванні на беларускай мове амаль зусім не гучалі. Але вельмі добра дзеці ўзнаўлялі кароткія літаратурныя вершы, у тэатралізаванай дзейнасці таксама карысталіся актыўна беларускай мовай.

Вядучая ідэя вопыту складаецца ў выкарыстанні фальклорных твораў у розных відах дзейнасці, якія спрыяюць развіццю беларускага маўлення дзяцей дашкольнага узросту.

«Фальклор — гэта складаная сукупнасць жанраў, розных па сваёй прыродзе, часе ўзнікнення, практычнай і функцыянальнай прызначанасці і мастацкім афармленні». Яна вылучае ў дзіцячым фальклоры наступныя жанры: «калыханкі, забаўлянкі, дзіцячыя песні, заклічкі, прыказкі і прымаўкі, дражнілкі, лічылкі, гульні, маўчанкі, скарагаворкі, казкі, загадкі, прыпеўкі.

Фальклор — найлепшы сродак выхавання і развіцця маўлення дзяцей. Дзякуючы яму, дзеці пачынаюць разумець прыгажосць беларускай мовы [2, с. 8].

Для таго каб беларускі фальклор увайшоў у жыццё дзяцей дашкольнага узросту і стаў неабходным у развіцці беларускага маўлення кожнага дзіцяці, неабходна арганізаваць прадметна-развіваючае асяроддзе.

Беларускі фальклор адна з умоў развіцця маўлення дзяцей. І ён будзе адыгрываць вялікую ролю тады, калі выхаватэль будзе ажыццяўляць педагагічнае кіраўніцтва паступова, выкарыстоўваючы выразныя сродкі беларускага народнага фальклору, ствараць эмацыянальна-станоўчыя абставіны, не разбурае ініцыятыву і свабоду выбара дзіцяці [2, с. 19].

У адпаведнасці з вучэбнай праграмай ва ўстанове дашкольнай адукацыі ўведзены адзіны дзень зносін на беларускай мове. Фарміраванне навыкаў беларускага маўлення ажыццяўляецца кожны чацвер месяца. Асноўнымі формамі працы па азнаямленню дзяцей з беларускай мовай і беларускімі нацыянальнымі традыцыямі з дзецьмі дашкольнага ўзросту з'яўляюцца, як спецыяльна арганізаваная дзейнасць, так і нерэгламентаваным віды дзейнасці. Гэта гульні-заняткі, мастацка-эстэтычная і фізкультурна-аздараўленчая праца, календарна народныя святы і забавы, выставы дзіцячага малюнка, вырабаў з прыроднага матэрыялу, дыдактычныя гульні, завучванне вершаў, чытанне і пераказ казак, гульні-драматызацыі і інш.

У нашай дашкольнай установе ў час зімовых канікул традыцыйна праходзіць «Дзень беларускай народнай казкі». У гэты дзень дзеці маюць магчымасць паслухаць казкі ў выкананні выхавальніка, пагуляць ў гульні-драматызацыі па матывам беларускіх народных казак, намалюваць малюнку «Мой любімы казачны герой». А таксама выхаванцы старэйшых і сярэдніх груп наведваюць дзяцей малодшых груп і паказваюць ім беларускія казкі з дапамогай тэатра масак і тэатра лялек, такія як «Зайкава хатка», «Коцік, пеўнік і лісіца», «Як курачка пеўніка ратавала» і іншыя.

У працэсе музычнай дзейнасці на занятках, а таксама ў нерэгламентаванай дзейнасці разам з музычным кіраўніком развучаем з дзецьмі песні на беларускай мове, ладзім карагоды, выконваем беларускія народныя танцы, знаёмімся з музычнымі народнымі інструментамі.

Музычны і літаратурны фальклор з радасцю ўспрымаецца дзецьмі і дарослымі. Ва ўстанове дашкольнай адукацыі ладзяцца фальклорныя забавы. Музычныя кіраўнікі разам з выхаватэлямі рыхтуюць і праводзяць фальклорныя святы, такія як «Калядкі», «Гуканне вясны», «Купалле» з беларускімі абрадамі, песнямі і пацешкамі («Ездзіць вясна ездзіць», «Жавароначкі прыляціце», «Каляды, калядкі...» і інш.), карагодамі («Ой вясна-красна», «Го-го-го каза»), танцамі, прыказкамі і прыкметамі. На свята Раство Хрыстова дзеці старэйшых і сярэдніх прымаюць ўдзел ў кукальным тэатры «Батлейка», «Раство Хрыстова» і знаёмяцца з гісторыяй узнікнення гэтага свята.

У нашай дашкольнай установе традыцыйна стала правозіць свята «Міжнародны дзень роднай мовы». Раніцай дзеці разам з выхавателем ў беларускіх касцюмах сустракаюць бацькоў на ўваходзе ў дзіцячы сад. Віншуюць іх з Міжнародным днём роднай мовы, прапануюць і ім пагуляць у гульні «Перакладчыкі». Бацькі з задавальненнем дастаюць із кошыка напісаныя на беларускай мове словы і перакладаюць іх на рускую. Кожны з бацькоў аставіў нам на нашым воблаке слоў адно сваё любімае беларускае слова. Пасля ўдзельнікі (бацькі і бабулі) дзякавалі за такое цікавае мерапрыемства, усім спатрэбіліся прапанаваныя памятки з народнымі забаўлянкамі, пацешкамі і лічылкамі.

Выхаванне на карнях нацыянальных традыцый немагчыма без зносін на роднай мове і ведаў аб сваёй краіне не толькі з боку выхаватэля, але і бацькоў. Таму, што фарміраванне патрыятычных пачуццяў, развіццё беларускага маўлення адбываецца больш эфектыўна, калі педагогі ўстанаўліваюць цесную сувязь з сям'ёй у ідэале яшчэ задоўга да прыходу ў дзіцячы садок. З мэтай павышэння псіхалага-педагагічнай культуры бацькоў асабліваю ўвагу надаем наглядна-інфармацыйным формам работы. Кожны чацвер у бацькоўскім кутку ў групе аформляем рубрыку «Размаўляй са мной па-беларуску», дзе размешчаем парады для бацькоў, тлумачэнне беларускіх слоў, вершы на беларускай мове, лічылкі, забаўлянкі, пацешкі, гульні і заданні для развіцця беларускага маўлення.

Неабходнасць уключэння сям'і да працэсу азнаямлення дашкольнікаў з сацыяльным акружэннем, мовай тлумачыцца асаблівымі педагагічнымі магчымасцямі, якімі валодаюць бацькі, што не можа замяніць дзіцячы сад: любоў і прыхільнасць да дзяцей, эмацыянальна-пачуццёвы бок зносін, іх грамадскі, а неэгаістычны накірунак. Гэта і дае спрыяльныя ўмовы для выхавання высокіх маральных пачуццяў і мовы выхаванцаў. Ніякія заняткі не дадуць станоўчых вынікаў, калі самі дарослыя не будуць ганарыцца сваёй краінай, сваім горадам, народам, мовай.

На маю думку, толькі выкарыстанне творчага падыходу да выхавання, аб'яднанне класічных і сучасных метадаў і прыёмаў арганізацыі работы з дзецьмі і бацькамі, спецыялістамі, уключэнне ў змест выхавальнага працэсу інавацыйных тэхналогій побач са сродкамі народнай педагогікі і галоўнае — жаданне, дапамаглі дасягнуць станоўчых вынікаў і забяспечыць якасць адукацыйнага працэсу.

Заклучэнне. Эфектыўнасць выкарыстання дадзеных форм і метадаў пацвярджаецца тым, што дзеці старэйшай групы не толькі разумеюць беларускую мову, але і карыстаюцца ёй пад час гульні, пераказваюць казкі практычна на беларускай мове — як знаёмыя, так і ўпершыню пачутыя.

Кожны беларус павінен ведаць сваю мову, а размаўляць на ёй або не ў штодзённым жыцці, кожны вырашае для сябе сам.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Старжынская, Н. С.* Развіццё беларускага маўлення дашкольнікаў ад 4 да 7 гадоў : вучэбн.-метад. дапам. для педагогаў устаноў дашк. адукацыі з руск. мовай навучання / Н. С. Старжынская, Дз. М. Дубініна. — Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2016. — 184 с.
2. *Дубініна, Дз. М.* Выхаванне ў дзяцей дашкольнага ўзросту цікавасці да беларускай мастацкай літаратуры і фальклору : дапам. для педагогаў устаноў дашк. адукацыі / Дз. М. Дубініна. — Мінск : Новое знанне, 2016. — 208 с.

УДК 372

М. М. Шовгеня

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

АФФЕКТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Исследование методики раннего обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста раскрывает ряд вызовов, которые связаны с психофизиологическими особенностями этого возрастного периода. Раннее изучение иностранных языков требует не только освоения навыков говорения на другом языке, но и гибкости в общении, познавательного интереса, умений справляться с разочарованиями и трудностями, и способности к вовлечению в учебный процесс. Эффективность этого комплексного процесса зависит от психологической готовности ребёнка изучать и использовать иностранный язык, как на занятиях, так и в повседневной жизни, веры в свои способности, отсутствия страха совершать ошибки и отсутствия стеснения при общении на чужом языке, и умения преодолевать психологические препятствия.

Основная часть. Дети старшего дошкольного возраста способны сохранять относительно устойчивое внимание в течение 30 минут, при этом, они характеризуются высокой эмоциональной возбудимостью и лёгкой отвлекаемостью. Ввиду этого им трудно концентрировать внимание на монотонных, продолжительных упражнениях. В этом возрасте у детей произвольное внимание всё ещё формируется, а непроизвольное преобладает. Так, если информация, которая предлагается на занятии наглядная, вызывает эмоции, внимание детей концентрируется на материале и становится более устойчивым. При этом объём внимания небольшой и очень неравномерно распределяется между несколькими видами деятельности. В условиях, требующих распределения внимания, дети старшего дошкольного возраста прибегают к его попеременному переключению с одного вида на другой. Восприятие детей старшего дошкольного возраста характеризуется остротой и впечатлительностью. Поэтому яркая и эмоциональная подача материала будет способствовать лучшему его запоминанию и усвоению. Конкретная и наглядная информация воспринимается детьми отчётливее, чем символическая и абстрактная. Многие исследователи отмечают особенность детской памяти, которая заключается в том, что предметы и явления, непосредственно связанные с их потребностями и интересами, запоминаются непроизвольно и надолго. Так же, по этой причине информация, имеющая для детей личный интерес, будет усваиваться быстрее и прочнее. При этом наглядно-образная память преобладает над словесно-логической [1].

Таким образом, мы делаем вывод, что овладение детьми старшего дошкольного возраста вторым языком оказывает влияние аффективно-личностная составляющая. Это означает, что содержание занятия, окрашенное положительным образом или соответствующее внутренней установке у детей будет усваиваться эффективнее и прочнее, чем даже более простая, но не вызывающая интереса у детей информация. Аффективно-личностная составляющая влияет на овладение вторым языком в значительной степени, так как она включает в себя эмоциональные аспекты и личностные особенности человека, которые оказывают влияние на процесс усвоения и использования нового языка. Это значит, что содержание занятий по обучению иностранному языку должно отражать темы интересные конкретной группе детей, что будет стимулировать их к говорению на иностранном языке, выполнению упражнений и заданий.

Для решения данной задачи исследователи предлагают использование аффективных стратегий учения, которые способствуют реализации принципа сознательности в изучении иностранного языка [2].

Аффективные стратегии направлены на формирование положительного отношения к языку и процессу обучения, умений контролировать и управлять своими эмоциями, затрудняющими обучение, такими как разочарование, страх, неудовлетворенность и т. д. Данная технология помогает овладеть способами работы

с негативными эмоциями, снизить волнение, получить самопоощрение, сконцентрировать внимание, сформировать и развить умение рассуждать.

Исследователи отмечают, что человек, который испытывает положительные эмоции при изучении второго языка и уверен в своих способностях, скорее всего, будет более мотивирован и успешно освоит новый язык, а негативные эмоции, страх перед ошибками и неуверенность в своих возможностях могут затруднить процесс овладения вторым языком. Занятие должно рассматриваться как процесс общения людей на интересную, увлекательную тему, в процессе которого дети могут познакомиться с иностранным языком, изучить его, усвоить и использовать [3].

Такая система обучения может реализоваться в упражнениях на разные виды речевой деятельности, сочетающая когнитивные и аффективные стратегии учения. При этом важно устранить монотонность и чисто тренировочный характер традиционных упражнений. Задания должны вызывать эмоции, активизировать мыслительную деятельность, естественную речевую реакцию на вопрос, реплику или высказывание, стимулировать на речевые поступки, что, в конце концов, приводит к спонтанному речевому общению. Задания подбираются таким образом, чтобы стимулировать детей осознать свои индивидуальные психологические особенности на заданных примерах, то есть применяется метод аффективного обучения. В качестве таких заданий мы видим дидактические, подвижные и сюжетно-ролевые игры. Они развивают навыки и умения самоконтроля, соблюдения правил и следования сюжету, стимулируют познавательный интерес и поддерживают мотивацию к говорению на иностранном языке.

На успешность овладения иностранным языком влияет то, что дети могут по-разному реагировать на процесс обучения в зависимости от установки, которую предлагает педагог. Установка может относиться к различным аспектам обучения, — отношение к языку, стране, где он используется, методам и целям обучения. Это также может касаться отношений между педагогом и ребёнком, учебным стратегиям и подходам к обучению, которые могут быть необходимы. А. К. Маркова выделяет несколько уровней отношения к изучению иностранного языка [4]:

- отрицательное отношение, когда превалируют мотивы ухода от неприятностей, отсутствует интерес, адекватная самооценка и все неудачи объясняются внешними причинами. У детей старшего дошкольного возраста это может проявляться как стойкий отказ от участия в занятиях, играх и общении со сверстниками и педагогом. Причинами этого может быть страх перед трудностями и ошибками, застенчивость и нерешительность ребенка, следствия тяжелой адаптации к новым непривычным занятиям;

- нейтральное (пассивно-безразличное) отношение наблюдается, когда обучаемый не ставит перед собой никаких целей, равнодушен к результатам учебного процесса. Такое отношение мы можем наблюдать у детей старшего дошкольного возраста, которые не понимают или не принимают целей изучения иностранного языка, не знакомы с культурными особенностями страны, в которой на нём разговаривают, не заинтересованы средой и содержанием занятия;

- положительное (аморфное) отношение, когда человек проявляет познавательный интерес к результату учебы, понимает и выполняет поставленные задачи по образцу, но не имеет чётких мотивов. Причинами такого отношения к процессу изучения иностранного языка может быть недостаточная личностная ориентация на интересы детей. При этом, дети выполняют предложенные задания без видимой заинтересованности, только под руководством педагога; положительное (осознанное) отношение, когда у ребёнка имеется самостоятельно поставленная цель, осознанно соотносятся мотивы и цели его действий. Такое отношение свидетельствует о том, что личностные особенности детей учитываются при выборе методов и содержании раннего обучения иностранному языку, создана развивающая педагогическая среда, которая стимулирует интерес детей к участию в играх и выполнению заданий и упражнений;

- положительное (активное, творческое) отношение проявляется, если обучающийся постоянно совершенствует способы познания, применяет их в новых условиях, имеет высокую самооценку и способен к самообразованию. Такое отношение детей старшего дошкольного возраста к изучению иностранного языка свидетельствует об использовании педагогом личностно-ориентированного подхода, оптимальных методов и приёмов, создании искусственной языковой среды, поддержании позитивного эмоционального фона на занятиях.

Кроме формирования положительного отношения детей к изучению иностранного языка важным аспектом так же является такое же отношение и у самого педагога. Так, если педагог владеет способами поддержания в себе позитивного отношения к изучаемому предмету, приёмами преодоления возникающих трудностей, применения полученных знаний на практике, формирования нового мировоззрения, а также использования наиболее эффективных методов, форм и приёмов раннего обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста, то сможет культивировать такие же качества у детей [5].

Заключение. Успешное овладение детьми старшего дошкольного возраста вторым языком зависит от многих факторов, включая аффективно-личностную составляющую. Дети в этом возрасте оказываются более заинтересованными в обучении, если информация преподносится им наглядно, вызывает эмоции и соответствует их интересам. Положительное отношение к изучению второго языка, как у детей, так и у педагога, играет важную роль в успешности обучения. Педагог должен применять аффективные стратегии учения, которые помогут формировать позитивное отношение к иностранному языку и процессу обучения, стимулировать развитие самоконтроля и поддержания мотивации детей. Важно также учитывать индивидуальные особенности детей при выборе методов и содержания обучения. Таким образом, создание позитивной эмоциональ-

ной обстановки и личностно-ориентированный подход способствуют более эффективному и успешному овладению детьми старшего дошкольного возраста вторым языком.

Список цитируемых источников

1. Вадюхин, П. С. Анализ дифференцированного состояния на развитие физиологических процессов у детей старшего дошкольного возраста с различными типами нервной системы / П. С. Вадюхин, С. Л. Вадюхина / Учёные записки университета Лесгафта. 2015. №4 (122) — С.— 229—232 // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-dependentnogo-podhoda-na-razvitie-psihicheskikh-protsessov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-razlichnymi-tipami> — Дата доступа: 04.04.2024.
2. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : ИНФРА-М, 1998. — 528 с.
3. Шепеленко, Т. М. Психологические аспекты изучения иностранных языков / Т. М. Шепеленко / Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, — 2017. — № 1 — С.—117—125.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : [б. и.], 1996. — 190 с.
5. Макковеева, Ю. А. Внешние и внутренние факторы, влияющие на успешное овладение иностранным языком / Ю. А. Макковеева / Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015. — № 3-3.— С. 128—130 // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnie-i-vnutrennie-factory-vliyayuschie-na-uspeshnoe-ovladenie-inostrannym-yazykom> — Дата доступа: 16.04.2024.

ТРАВЯНИСТЫЕ РАСТЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК ЛАКТОБАКТЕРИЙ

Введение. Лактобактерии являются перспективными микроорганизмами, относящимися к группе молочнокислых бактерий, представляют собой удлинённые грамположительные палочки, принадлежат к факультативным анаэробам.

Основной положительный эффект лактобактерий заключается в их способности образовывать вещества, обладающие антибактериальным эффектом, а также угнетающие рост гнилостных и патогенных микроорганизмов в кишечнике.

Лактобактерии обнаруживаются не только в кишечнике человека, но и входят в состав эпифитной микрофлоры растений — находятся на их поверхности, что очень важно для защиты растений от грибковых болезней. Кроме того, травянистые растения, богатые лактобактериями, используют как компонент корма для травоядных животных, для улучшения пищеварения [1, с. 6].

Закваски на основе лактобактерий широко используют для изготовления кисломолочных продуктов, включение которых в пищевой рацион человека улучшает состояние микрофлоры кишечника.

Цель исследования: выделить лактобактерии из травянистых растений для изучения их морфологических особенностей.

Задачи исследования:

1. Выделить чистую культуру лактобактерий из травянистых растений.
2. Сравнить морфологические особенности лактобактерий из травянистых растений.
3. Сравнить количественный состав лактобактерий из травянистых растений.

Объекты исследования: травянистые растения — тысячелистник обыкновенный (*Achillea millefolium*), льнянка обыкновенная (*Linaria vulgaris*), люцерна посевная (*Medicago sativa*).

Основная часть. Перед осуществлением забора проб микроорганизмов были подготовлены необходимые материалы и инструменты, а именно — стерильные салфетки, пробирки со стерильным физиологическим раствором, стерильные пинцеты.

Забор проб микрофлоры с поверхности травянистых растений проводился в Кобринском районе, на поле за городом, вдали от дороги и промышленных предприятий. Подбор необходимых растений осуществлялся с учётом их состояния — выбранные растения находились в нормальном состоянии, без видимых повреждений. Отбор проб осуществлялся методом смыва со стеблевой части растения на расстоянии 4–5 см от корня. Смывы были помещены в пробирки с физиологическим раствором, которые были плотно закрыты притертой пробкой для транспортировки в лабораторию [2, с. 98].

Для культивирования микроорганизмов была использована селективная питательная среда для лактобактерий — агар с гидролизированным молоком.

Для осуществления микробиологического анализа было подготовлено 6 десятичных разведений — от 10^1 до 10^6 . Для разведений была использована стерильная дистиллированная вода, разлитая в пробирки по 9 мл. Посев на питательную среду проводился из каждого разведения. Для этого 1 мл суспензии из каждого разведения был внесён в подготовленные чашки Петри и равномерно распределён по поверхности чашки стерильным шпателем. Затем в чашки Петри была залита охлаждённая до 40 °С питательная среда. После этого чашки были помещены в термостат для культивирования [3, с. 104].

После трех суток инкубации был проведен подсчет колоний лактобактерий. При количественном учете микроорганизмов учитывались колонии, находящиеся в толще питательной среды и имеющие вид плотных шариков.

Количество лактобактерий вычисляли по формуле:

$$N = \frac{c}{n \times 0,1} \times d,$$

где N — количество лактобактерий в пробе, КОЕ/мл;

C — сумма колоний, подсчитанных на чашках;

n — количество чашек;

d — величина первого разведения, взятого для подсчета [1, с. 28].

Для идентификации лактобактерий в полученных культурах была проведено микроскопирование культур с окраской мазков по Граму. Мазок был приготовлен на чистом предметном стекле и зафиксирован термическим способом, после чего на мазок был нанесен генцианвиолет на 2 минуты. Далее не промывая, на мазок была нанесена капля йода на 2 минуты — до почернения мазка. После этого мазок был обесцвечен добавлением 96 % спирта на 60 секунд. По истечению этого времени спирт был смыт водой, а на мазок нанесен последний краситель – карболовый фуксин на 3 минуты, по истечению которых остатки красителя были смыты водой, а мазок высушен над пламенем спиртовки и рассмотрен под микроскопом при большом увеличении (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Морфологические особенности лактобактерий из травянистых растений

Травянистое растение	Морфология лактобактерий
Тысячелистник обыкновенный	Колонии имеют форму удлинённых прямых палочек с закруглёнными концами, расположены по парам
Льнянка обыкновенная	Колонии представляют собой утолщённые палочки, собранные в цепочки различной длины
Люцерна посевная	Колонии представляют собой удлинённые одиночные палочки

Анализируя данные таблицы, можно сказать, что лактобактерии в каждом из образцов отличаются друг от друга по морфологическим признаками, но тем не менее, полученные колонии схожи с лактобактериями, находящимися в толстом кишечнике человека и животным [4, с. 316].

Другим важным показателем является количество лактобактерий, полученное при посеве разных разведений (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Количественный учет лактобактерий

Тысячелистник обыкновенный						
Степень разведения	10 ¹	10 ²	10 ³	10 ⁴	10 ⁵	10 ⁶
Число колоний	123	111	98	96	46	26
КОЕ/ мл	12,3 · 10 ¹	11,1 · 10 ²	9,8 · 10 ³	9,6 · 10 ⁴	4,6 · 10 ⁵	2,6 · 10 ⁶
Льнянка обыкновенная						
Степень разведения	10 ¹	10 ²	10 ³	10 ⁴	10 ⁵	10 ⁶
Число колоний	203	178	134	90	56	30
КОЕ/ мл	20,3 · 10 ¹	17,8 · 10 ²	13,4 · 10 ³	9,0 · 10 ⁴	5,6 · 10 ⁵	3,0 · 10 ⁶
Люцерна посевная						
Степень разведения	10 ¹	10 ²	10 ³	10 ⁴	10 ⁵	10 ⁶
Число колоний	134	99	76	56	42	26
КОЕ/ мл	13,4 · 10 ¹	9,9 · 10 ²	7,6 · 10 ³	5,6 · 10 ⁴	4,2 · 10 ⁵	2,6 · 10 ⁶

Исходя из данных таблицы видно, что из посевов проб, взятых с растения льнянка обыкновенная было получено наибольшее количество колоний лактобактерий во всех разведениях. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что льнянка обыкновенная может рассматриваться как перспективный источник лактобактерий. У люцерны посевной средние показатели количества колониеобразующих единиц, что значительно ниже в сравнении с льянкой обыкновенной. Наименьшее число колоний было выделено у тысячелистника обыкновенного, но, исходя из всего, это травянистое растение является источником различных соединений, обладающих, в том числе, и антибактериальной активностью, что вероятно, могло сказаться на результатах исследования.

Закключение. Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать вывод, что лактобактерии, полученные из исследованных травянистых растений имеют морфологическое сходство с лактобактериями, входящими в состав микрофлоры толстого кишечника человека и животных. Из них Люцерна посевная, используется как ценный корм для крупного рогатого скота и лошадей, а также может являться источником пополнения микрофлоры кормов. Льнянка обыкновенная используется как наиболее быстрый источник для выделения диких микроорганизмов, что используется для пополнения их коллекций и производства антибиотиков. Тысячелистник обыкновенный крайне положительно влияет на работу желудочно-кишечного тракта, улучшает пищеварение, уменьшает газообразование и снимает спазмы кишечника.

Исследованные травянистые растения являются важным резервуаром для выделения лактобактерий и их можно использовать для промышленного получения молочнокислых заквасок.

Список цитируемых источников

1. Ярулина, Д. Р. Бактерии рода *Lactobacillus*: общая характеристика и методы работы с ними : Учебно-методическое пособие / Д. Р. Ярулина, Р. Ф. Фахруллин. — Казань : Казанский университет, 2014. — 51 с.
2. Теппер, Е. З. Практикум по микробиологии : учебное пособие для ВУЗов / Е. З. Теппер. — Москва : Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
3. Нетрусов, А. И. Практикум по микробиологии / А. И. Нетрусов [и др.]. — Москва : Издательский центр «Академия», 2005. — 160 с.
4. Определитель бактерий Берджи : в 2 томах. / под ред. Дж. Хоулта [и др.]. — Москва : Мир, 1997. — Т. 2. — 780 с.

АНАЛИЗ ОХОТНИЧЬИХ РЕСУРСОВ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ НА ПРИМЕРЕ НЕКОТОРЫХ КОПЫТНЫХ

Введение. Территория Смоленской области находится на территории ЦФО и имеет хорошую транспортную доступность и хорошие природно-климатические условия для проведения охоты и охотничьего туризма: рыболовного, промыслового, спортивного. Это и вопросы охраны и контроля объектов охотничьих ресурсов области стало основой осуществления всестороннего изучения охотничьих ресурсов для развития туризма в Смоленской области.

Основная часть. Смоленская область — это территория давнего исторического освоения. Она расположена на западе Восточно-Европейской равнины и занимает площадь в 49,8 тыс. км². Область граничит с Республикой Беларусь и является приграничным регионом, так же область граничит с Московской областью, что частично определяет формирование и развитие индустрии охотничьего туризма Смоленской области.

«Климат здесь умеренно-континентальный, со среднегодовыми температурами от +3,5 °С до +5 °С. Безморозный период составляет примерно 125—148 дней. Количество осадков 630—730 мм. Преобладают осадки в виде дождя, на снег приходится одна треть от общего объема осадков на территории области. Устойчивый снежный покров формируется, как правило, в начале декабря, а сходит в первой декаде апреля.

Рельеф равнинный, пологоволнистый, отличительной особенностью можно считать преобладание сравнительно глубоко врезаемых речных долин. Гидрологическая сеть весьма разнообразна, Смоленская область принадлежит бассейнам Балтийского, Каспийского и Черного морей. По территории проходят такие крупные реки как Днепр и Западная Двина. Остальные реки не превышают 100 км, только 16 из 1149 рек перешагнули этот порог.

Растительность соответствует южной подзоне хвойно-широколиственных лесов с преобладанием ельников и березняков различных видов. Общей характеристикой лесного покрова можно считать его высокую антропогенную низменность, в области высокий процент замещения коренных лесов малоценными мелколистными породами. Животный мир характерен для своей природной зоны» [1, с. 119–120].

В состав Смоленской области входят 25 административных районов, в каждом из которых располагаются охотхозяйства, проводящие учет и использование охотничьих ресурсов.

«Сегодня территория охотничьих угодий региона превышает 4,6 миллионов гектаров, из которых 13,6 % (526 тыс. га) — общедоступны. В целом на территории области функционирует 168 охотничьих угодий, управляемых юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями. Долгосрочные лицензии оформлены на 24 охотхозяйства, а остальные 144 — на основании соглашений. Еще 16 охотничьих хозяйств относятся к общедоступным» [2, с. 121]. Таким образом, отмечается сразу 2 несоответствия, во-первых, в соответствии с российским законодательством, процент площади, занимаемой общедоступными охотничьими угодьями должен быть не менее 20 %. Во-вторых, они есть не во всех муниципальных районах, всего 16 из 25, да и площади у них зачастую меньше. К ним на территории области относятся ОДУ, расположенные в следующих районах: Смоленском, Ярцевском, Духовщинском, Кардымовском, Вяземском, Руднянском, Починковском, Монастырщинском, Рославльском, Сычевском, Дорогобужском, Демидовском, Сафоновском, Ельнинском, Угранском.

На территории Смоленской области учет численности охотничьих ресурсов проводят методами зимнего маршрутного учета, шумового прогона и методом искусственных концентраций. Министерство лесного хозяйства и охраны объектов животного мира Смоленской области определяет на территории области 22 вида животных и птиц, используемых для охоты. К животным ресурсам относятся белка, горностай, волк, заяц-беляк, заяц-русак, кабан, косуля, куница, лисица, лось, олень благородный, олень пятнистый, рысь, хорь, лань, медведь бурый и барсук, к птицам относятся глухарь, рябчик, тетерев, серая куропатка, белая куропатка.

Наибольший интерес для нас представляют крупные копытные, которые являются основным видом охотничьих ресурсов области. По результатам исследований на конец 2023 года была собрана информация, представленная в таблице 1

Т а б л и ц а 1 — Численность некоторых копытных охотничьих животных на территории Смоленской области

Административный район	Косуля	Лось	Олень благородный	Олень пятнистый	Лань
Велижский	310	664	90	-	-
Вяземский	1104	2144	2635	280	244
Гагаринский	707	1739	732	47	-
Глинковский	465	876	427	5	-
Демидовский	320	677	-	-	-
Дорогобужский	375	642	50	-	-
Духовщинский	542	1209	11	-	-

Окончание табл. 1

Административный район	Косуля	Лось	Олень благородный	Олень пятнистый	Лань
Ельнинский	404	810	199	-	-
Ершичский	446	466	-	-	-
Кардымовский	778	756	-	-	-
Краснинский	815	812	30	-	-
Монастырщинский	725	679	58	-	-
Новодугинский	365	1584	343	143	-
Починковский	983	1185	454	-	-
Рославльский	957	1284	98	10	-
Руднянский	656	1054	233	-	-
Сафоновский	561	900	284	-	-
Смоленский	971	1119	-	-	-
Сычевский	348	1096	99	198	-
Темкинский	532	941	1019	-	-
Угранский	443	1031	491	-	-
Хиславичский	675	785	123	-	-
Холм-Жирковский	186	884	110	-	-
Шумячский	445	650	83	-	-
Ярцевский	462	650	-	-	-
ИТОГО	14575	24637	7569	683	244

Из данных таблицы видно, что максимальной численностью из представленных видов обладает лось. Это одно из самых распространенных охотничьих животных Смоленской области, по данным Министерства его численность растет, начиная с 2011 года. Олень пятнистый и лань представлены незначительными популяциями и являются интродуцированными видами. Только лось и косуля распространены во всех районах области, тогда как олень благородный в 20 районах, олень пятнистый в 6 районах, а лань только в 1 районе.

Самые бедные районы по наличию изучаемых охотничьих ресурсов Велижский, Демидовский, Ершичский, Ярцевский. По данным таблицы видно, что копытные распределены по территории области неравномерно, это связано и с географическим расположением района, и с его лесистостью, а также с особенностями работы охотхозяйств с животными. Очевидным является зависимость от разведения таких интродуцированных видов, как олень благородный, олень пятнистый и лань. Последняя представлена только в одном районе – Вяземском и численность ее самая низкая среди всех копытных.

На численность также влияют еще 2 показателя — это гибель в ДТП и незаконный отстрел. За период 2023 года на территории области составляет: лось — 119 голов, косуля европейская — 25 головы, олень благородный — 3 головы.

Гибель от незаконной добычи: лось — 31 голова, косуля европейская — 4 головы, кабан — 1 голова, олень благородный — 2 головы.

В текущем году также было запланировано добыть некоторое количество голов в научных целях. В соответствии с письмом ФГБНУ ВНИИОЗ им. проф. Б. М. Житкова «О добыче копытных животных в целях научно-исследовательской деятельности» от 07 апреля 2023 года на территории Смоленской области провести добычу в научно-исследовательских целях копытных животных из общей квоты добычи в 2023—2024 году.

В Вяземском районе, в период с 11 января 2024 по 28 февраля 2024 года в угодьях ООО о/х «Смоленское» им. Я. Я. Колесникова:

- олень благородный взрослый — 15 особей;
- олень благородный до года — 5 особей;
- лось взрослый — 6 особей;
- лось до года — 4 особи;
- лань взрослая — 4 особи;
- лань до года — 1 особь.

В Гагаринском районе, в период с 11 января 2024 по 31 марта 2024 года в угодьях ООО «ЭКО-ЛАЙН»:

- лось взрослый — 1 особь;
- лось до года — 1 особь.

В Сычевском районе, в период с 11 января 2024 по 28 февраля 2024 года в угодьях некоммерческой организации «Фонд возрождения охоты»:

- лось взрослый — 11 особей;
- лось до года — 3 особи;
- косуля европейская взрослая — 2 особи;
- косуля европейская до года — 3 особи;
- пятнистый олень взрослый — 3 особи;
- пятнистый олень до года — 1 особь.

Таким образом, мы видим, что на территории области ведется контроль и учет охотничьих ресурсов по всем действующим направлениям в соответствии с нормативно-правовыми актами, определяющими обращение с охотничьими ресурсами.

Некоторый интерес представляет и динамика развития охотничьих видов за определенный период времени (рисунок 1).

Из диаграммы видно, что практически все изучаемые нами виды охотничьих ресурсов увеличили свою численность за последние 10 лет. Это увеличение имеет практически линейный характер, что может свидетельствовать о рациональном использовании охотничьих ресурсов на территории Смоленской области.

Самый большой и устойчивый рост численности отмечается у лося и оленя благородного.

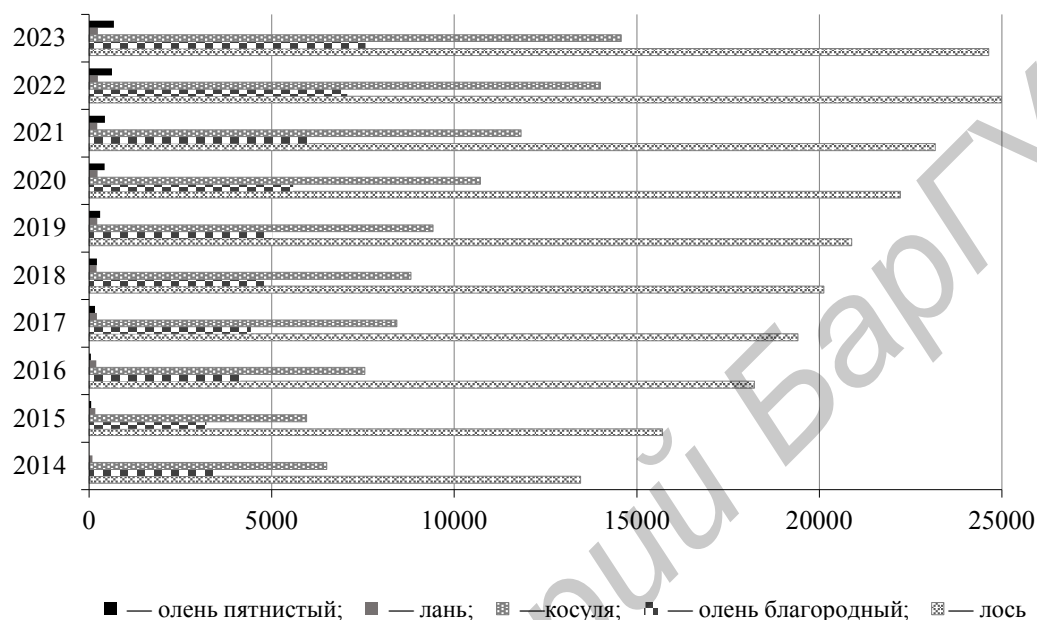


Рисунок 1 — Динамика численности копытных за последние 10 лет

Заключение. Таким образом, можно сделать следующие выводы. Территория Смоленской области расположена в центральной части Европейской России и имеет природно-климатические характеристики, соответствующие умеренному климату. На территории области обитают 22 вида охотничьих животных и птиц. Особое внимание было уделено изучению состояния крупных копытных. Они представлены 5-ю видами: лось, олень благородный, олень пятнистый, косуля, лань. В целом, состояние изучаемых охотничьих ресурсов можно оценить как удовлетворительное, они расположены неравномерно по территории области, что особенно касается 2-х интродуцированных видов (лань и олень пятнистый). Однако, численность каждого из изученных видов возрастает на протяжении последних 10 лет, не смотря на их использование в целых охоты.

Список цитируемых источников

1. Войтенкова, Н. Н. Экологическое состояние и основные направления охраны окружающей среды Смоленской области. / Н. Н. Войтенкова // Фундаментальные и прикладные аспекты геологии, геофизики и геоэкологии с использованием современных информационных технологий. Материалы V Международной научно-практической конференции. Часть 1. — Майкоп: Изд-во «ИП Кучеренко В. О.», 2019. — С. 119-123.
2. Войтенкова, Н. Н. Особенности распределения охотничьих хозяйств на территории Смоленской области. / Н. Н. Войтенкова, С. Д. Баранова // Материалы XI Международной научно-практической конференции. Среда, окружающая человека: природная, техногенная, социальная. (г. Брянск, 29 апреля 2022 г.) — Брянск: БГИТУ, 2022. — С. 119—126.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЗЕМЕЛЬ

Введение. Увеличение населения на земле требует увеличения производства продуктов питания. Поскольку, несмотря на рост населения, площадь земельных угодий (посевов) не увеличивается, обилие урожая должно быть создано за счёт правильного использования минеральных и органических удобрений. В настоящее время 50-60% производимой сельскохозяйственной продукции приходится на минеральные удобрения.

Основная часть. Экологические проблемы, а именно опасностью химического заражения как сельскохозяйственных площадей, так и окружающей среды в целом. Если из числа минеральных удобрений азотные и фосфорные удобрения (аммиачная селитра, карбамид, аммофос, калийная селитра) не вносятся в соответствии с вегетационным периодом и потребностями растений, в сельскохозяйственной продукции возникает нитратная проблема. При попадании в организм с пищей большого количества нитратов они в результате окислительно-восстановительных процессов превращаются в нитриты и нитрозамины, являющиеся канцерогенными (вызывающими рак) веществами. Кроме того, аммиачная селитра, будучи высокотоксичной, при попадании в почву уничтожает почвенные организмы: дождевых червей и почвообразующие микробы. Затем образовавшиеся мутационные микробы расщепляют это удобрение на оксид азота (N_2O) и воду. Образующийся N_2O в срок до шести месяцев достигает озонового слоя, последовательно разрушая его и вызывая экологическую напряжённость.

Известно, что органические соединения в почве (торф, перегной) образуют с тяжёлыми металлами не-реакционноспособные комплексные соединения — хелаты, что препятствует усвоению тяжёлых металлов растениями. Органические вещества в почве, по сравнению с неорганическими соединениями, образуют комплекс с тяжёлыми металлами, препятствуя их поступлению в растение. Учитывая вышеизложенное, важно подчеркнуть, что при использовании органических и минеральных удобрений с целью повышения продуктивности сельского хозяйства, экологические проблемы и охрана окружающей среды всегда должны находиться в центре внимания. Этого требует диалектическое и устойчивое развитие общества.

В последние годы широкое распространение получило использование в качестве органических удобрений отходов, вызывающих загрязнение окружающей среды. В связи с этим большое значение имеет использование вермикомпоста.

Вермикомпост — это органическое удобрение, богатое питательными веществами. Вермикомпостирование получило распространение во всем мире как экологически чистый технологический процесс, повышающий плодородие почвы. В этом технологическом процессе используются дождевые черви.

Поскольку вермикомпосты не выделяют неприятного запаха в окружающую среду, данный технологический процесс можно проводить вблизи населённых пунктов, что позволяет избежать дополнительных затрат.

Вермикомпостирование — это безотходный, экологически чистый, экономически эффективный процесс, который может использоваться во всех крупных и мелких хозяйствах, включая фермерские хозяйства. В результате получается биогумус, который является экологически чистым, богатым питательными веществами удобрением. Биогумус очищает почву от химических загрязнителей, повышает плодородие почвы, образует питательные вещества, усваиваемые растениями. Вермикомпостирование — это простой биотехнологический процесс компостирования, в котором используются определённые виды червей.

Вермикомпост, то есть биогумус, образуется в результате переработки органических отходов червями. Это высокомолекулярное органическое соединение. Биогумус содержит 3,2 % общего азота, 2,2 % общего фосфора, 2 % общего калия и другие необходимые растениям макро- и микроэлементы.

Вермикомпост — это натуральное гранулированное органическое удобрение с высоким содержанием гумуса. При внесении в почву даже в небольших дозах ускоряет созревание урожая, ускоряет цветение, положительно влияет на рост и продуктивность растений. Также использование биогумусов приводит к уничтожению болезнетворных микроорганизмов, повреждающих растения. Дождевые черви играют важную роль в переработке азота. Ограниченные исследования биогумуса показывают, что он увеличивает пористость почвы на 50–500 мкм, увеличивая дренаж почвы. Одной из основных особенностей, отличающих биогумус от обычного компоста, является то, что это удобрение содержит антибактериальные вещества и феромоны, отпугивающие вредителей [3, с. 75].

Одной из основных особенностей, отличающих биогумус от обычного компоста, является то, что это удобрение содержит антибактериальные вещества и феромоны, отпугивающие вредителей [3, с. 77]. Сельскохозяйственное использование земель вызывает существенные изменения в естественных почвенных процессах, режимах и свойствах. Эти изменения связаны с обработкой почвы, внесением удобрений, различными мелиоративными и иными мероприятиями. Развитие почвы и почвенного покрова, а также формирование его плодородия очень тесно связано с сочетанием природных факторов почвообразования и различных воздействий человеческого общества, с развитием его производительных сил, экономических и социальных условий [1, с. 72].

В наше время почвы загрязняются и разрушаются. В процессе использования почвы подвергаются механическому, физическому, химическому и биологическому загрязнению. Каждое из этих загрязнений считается опасным на своём уровне. Однако более опасными считаются химические отходы, попадающие в почву в результате отходов производства промышленных предприятий.

Использование пестицидов в течение длительного времени привело к их переносу из почвы в живые организмы, что привело к возникновению различных заболеваний. Поскольку недостаток питательных веществ в почве не даёт высокого урожая даже при нормальных условиях орошения, считается необходимым проведение мелиоративных мероприятий, связанных с внесением удобрений [2, с. 67].

Для повышения биологической активности почвы считается целесообразным вносить в первую очередь органические удобрения (биогумус, вермикомпост). Органические удобрения получают в лабораторных условиях с помощью микроорганизмов (калифорнийский дождевой червь). С упомянутыми эффективными микроорганизмами (ЭМ) связано повышение плодородия почв со слабой биологической активностью и высокой степенью усвоения минеральных (N, P, K) органических удобрений. При скормливания этим микроорганизмам (калифорнийскому дождевому червю) органических отходов (пищевых отходов), они быстро размножаются в течение 4 месяцев. В результате воздействия дождевых червей поток воздуха в почве ускоряется, что считается основным фактором уплотнения почвы. Для повышения биологической активности выбраны растения: свёкла, сосна и пихта. Плюсы этих растений в том, что они содержат много витаминов C, E и K [3, с. 82].

Заключение. Проведённые исследования показали, что в результате агротехнических мероприятий внесённые под растения в разных вариантах на серо-бурой почве удобрения положительно повлияли на количественные показатели микроорганизмов. Постепенно на обрабатываемых землях загрязнённых территорий стало увеличиваться количество микроорганизмов.

Список цитируемых источников

1. Мамедов, Г. С. Основы почвоведения и географии почв. Баку : «Вяз», — 2007. — 383 с.
2. Заманов, П. Б. Агрохимические основы влияния питательных веществ и удобрений на свойства почвы и продуктивность растений. Баку: Элм, — 2013. — 266 с.
3. Артемьев, В. П. Использование вермикюльтуры калифорнийских красных червей для переработки органических отходов в биогумус // Вермикомпостирование и вермикюльтура как основа экологического земледелия в XXI веке: проблемы, перспективы, достижения. Сборник научных трудов. Минск, 2007, — 285 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Введение Важными задачами подготовки специалистов новой формации по физической культуре и спорту, ориентированных на гуманно-личностную парадигму образования, обучения и воспитания, являются: формирование устойчивого интереса и стойкой мотивации к постоянному творческому поиску; непрерывность и преемственность совершенствования физического и образовательного потенциалов на всех ступенях педагогического процесса; личностная ориентация содержания образования; формирование готовности использовать свой опыт в реальной жизни, постоянно обогащая его; создание оптимально сбалансированной среды жизнетворчества субъектов самопознания, условий и образовательного пространства для самореализации каждого индивида в избранном виде профессиональной деятельности.

Реализация выдвигаемых задач вполне осуществима при включении в образовательный процесс высшей школы теорий, концепций и технологий личностно ориентированной направленности, где интегрирующим компонентом выступает личностно ориентированный подход как целевая направленность современного процесса образования, обучения, воспитания и развития личности будущего специалиста.

Основная часть Модель подготовки будущего педагога выступает как интегрированная, специально организованная система, позволяющая создать условия для формирования у студентов потребности в профессиональной самореализации в практической деятельности и стремления к ней, а его готовность к реализации ее основных компонентов на практике является условием выполнения профессиональных функций.

Сама готовность представляется нам интегральной моделью, особым состоянием личности педагога, проявляемым во взаимодействии мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-практического, эмоционально-волевого и рефлексивного компонентов. Личность же характеризуется мотивами и стремлениями, соответствующими содержанию ее «личностного мира», и выступает как система черт, проявляющих характеристик индивидуальности; как деятельностное «Я» субъекта; как система ее направленности; как субъект персонализации; как субъект общественного поведения и коммуникации. Источниками ее развития являются: взаимоотношения с окружающей действительностью; организация жизнедеятельности; деятельность и общение; взаимосвязь обучения и развития [1].

Учет основных компонентов модельного построения и методологических подходов к пониманию личности позволяет создавать оптимальную среду взаимодействия и пространство выбора для формирования готовности будущего педагога реализовывать свои проекты и идеи с ориентацией на личностный подход в обучении и практической деятельности. Критериями готовности к проектированию и реализации личностной ориентации являются рефлексия собственной профессиональной эффективности; целостность деятельности; осознание ответственности за предоставляемую свободу выбора; способность не только реализовать свой проект, но и отходить от него; неординарность мышления и способность на поступок; творческая инициатива и самостоятельность в суждениях и деятельности, предопределяющих успех в достижении поставленной цели и профессиональном росте.

Личностный подход на практике может быть реализован учителем, овладевшим учебным предметом на личностном уровне, свободно владеющим научной информацией, умеющим выделять субъективный контекст предмета и видеть его ценностно-мировоззренческие и социально-прогностические тенденции развития. Анализ современного технологического рассмотрения личностного подхода позволяет предположить, что развитие готовности учителя к его реализации на практике основано на преобразовании его мотивационных и операционно-исполнительских структур деятельности, включающих такие личностные свойства, как эмпатийность, увлеченность, толерантность, критичность, рефлексивность [2].

Профессионализм и компетентность будущего учителя физической культуры в системе личностной ориентации процесса обучения и его готовность реализовать идеи гуманизации и демократизации на практике базируются на следующих компонентах профессиональной готовности: формирование ценностно-смыслового отношения к содержанию предметного материала; учет мотивационно-ценностных ориентаций, интересов и установок личности воспитанников; создание условий для реализации личностных структур сознания обучающихся в процессе взаимодействия; включение элементов разумного риска для проявления эмоционально-волевых качеств личности; построение учебно-воспитательного процесса на принципах взаимодействия, взаимопомощи, сотрудничества, взаимореализации в процессе субъект-субъектного общения с переходом в режим

самообучения и самостоятельности; создание условий для осознания смысла изучаемого материала, проявления инициативы в постановке личных планов и ответственности за их решения и реализацию в условиях автономности и проявления личностной позиции.

В сфере физической культуры образовательный компонент готовности к будущей деятельности базируется на наличии ряда противоречий:

- между увеличением кадрового состава физкультурных работников и низким уровнем их образованности и возможности профессионального роста;
- между потребностью отрасли «физическая культура и спорт» в педагогах-профессионалах и социальной и профессиональной готовностью выпускников вузов к преобразующей, исследовательской, творческой деятельности;
- между содержанием физкультурного образования и условиями организации учебного труда будущих специалистов.

Для устранения этих противоречий необходимо решить проблему интеграции физкультурного образования, науки и практики в общую культуру будущего специалиста, повышения его компетентности, ориентации на социальные и профессиональные ценности и мотивационного обеспечения процессов самовоспитания и самообразования, где самостоятельное планирование и действие являются основой достижения конечного результата [3].

Главными направлениями переориентации преподавателей факультетов физической культуры на приоритетное использование личностного подхода в практике обучения и профессиональной подготовки студентов, формирования у них готовности к творческому саморазвитию являются следующие:

- замена устоявшегося взгляда на обучение студентов (его нивелирование) на развитие их уникальности и неповторимости;
- предоставление возможности и права выбора приоритетов, содержания образования, способов восприятия, видов деятельности, трудности программ саморазвития, стилевых особенностей взаимодействия и отношений;
- личная заинтересованность педагогов в росте и развитии студентов в условиях доверительности, открытости, взаимопонимания, диалогического общения, паритетности, партнерства, сотрудничества, творческого взаимодействия;
- постановка реальных задач и предоставление возможности самостоятельного выбора трудности образовательных программ, способов решения проблем социализации, последовательности реализации своих проектов;
- содействие в развитии критичности, рефлексивности в поведении, общении, деятельности, отношениях.

При этом педагогические условия как важное средство физического воспитания субъектов самопознания способствуют переводу ценностного потенциала сознания на более высокий уровень его самоорганизации.

Заключение Таким образом, готовность будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности в условиях реализации идей личностно ориентированного подхода базируется на ряде основополагающих компонентов: создание комфортных условий для самореализации и самосовершенствования личности; создание ситуаций успеха, свободы выбора, диалога, рефлексии, состязательности, мышления, творчества, творческого поиска; создание образовательно-развивающей среды для самопроявления и раскрытия личностного потенциала обучаемых, творческого обогащения субъектного опыта; выработка личностного смысла учения, личностной позиции, индивидуального стиля и манеры поведения, мышления, отношений, деятельности; организация взаимодействия равноправных партнеров, объединенных одной целью при реализации жизненных планов и проектов; взаимосвязь теории и практики при ориентации студентов на мышление и действия творческого характера, самостоятельность в познании; формирование мотивационно-ценностного отношения к значимой деятельности; развитие способности к саморегуляции и самоуправлению; совместное составление индивидуально-коррекционных программ саморазвития и самореализации воспитанников, определяя границы ближайшей и отдаленной перспектив роста и развития каждого.

Список цитируемых источников

1. *Виленский, М. Я.* Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза / М. Я. Виленский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2016. — № 1. — С. 27—32.
2. *Жуков, В. К.* Теория и практика управления в системе непрерывного педагогического образования / В. К. Жуков. — Томск : Изд-во Томского ун-та, 2019. — 152 с.
3. *Фатеев, В. А.* Подготовка будущего учителя физической культуры в системе «Школа — Вуз» на основе личностно ориентированного подхода : монография / В. А. Фатеев. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2018. — 232 с.

ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Успешность процесса формирования у обучающихся интереса к урокам физической культуры во многом зависит от эффективности применяемых технологий обучения и развития двигательных умений и навыков. Одной из таких технологий, на наш взгляд, является квест-технология. В статье рассматривается возможность применения разработанного комплекса квест-уроков как активных средств, методов обучения, внедрение которых изменит форму деятельности учащихся, повысит эффективность учебно-воспитательного процесса, как возможность повышения мотивации к урокам по предмету «Физическая культура и здоровье», физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности у учащихся среднего школьного возраста.

Основная часть. Происходящие реформы в системе школьного образования, ориентация учебного процесса на широкое использование деятельностного подхода, заставляют учителей, преподавателей, специалистов в области физической культуры и спорта искать новые прогрессивные направления интенсификации учебного процесса физического воспитания. Одним из направлений реализации деятельностного подхода являются инновационные технологии обучения, а именно, квест-технологии, где обучающиеся в процессе игры решают конкретно поставленные задачи, систематизируют новую информацию [1], [2].

Что же такое квест-технологии? Какие задачи они призваны решать в процессах обучения и воспитания? Английское слово “quest” можно трактовать как «поиск», «решение» или даже «приключение», т. е. это деятельность обучающегося, направленная на поиск решения обозначенных в сюжете задач [3].

В нашем исследовании квест-технологии рассматриваются как одно из направлений повышения мотивационной составляющей у обучающихся среднего школьного возраста на уроках по предмету «Физическая культура и здоровье».

Проблема формирования у школьников интереса к занятиям физической культурой стала очевидной давно. К сожалению, она не в полной мере решается практически, недостаточно освещена в методической литературе. Многие специалисты в области физической культуры и спорта считают, что формировать интерес к физической культуре можно только в каких-то особых условиях расширения материально-технической базы, резко отличающихся от тех, которыми располагает абсолютное большинство школ в настоящее время. Многие видят решение этой проблемы только в увеличении количества уроков физической культуры [4].

На наш взгляд, одной из главных задач учителя физической культуры в современной школе является формирование у школьников высокой положительной мотивации и интереса к предмету через включение в активную спортивную, соревновательную и творческую деятельность, а это возможно используя инновационные технологии обучения, а именно квест-технологии.

Актуальность проведенного нами исследования связана с поиском наиболее оптимальных способов повышения интереса к урокам по предмету «Физическая культура и здоровье», при этом главным условием является непосредственное включение обучающихся в познавательную двигательную деятельность и сохранение эмоционального и физического здоровья.

Практическая значимость исследования заключается в том, что содержащиеся в работе теоретические положения и выводы, разработанный и внедренный в образовательный процесс комплекс квест-уроков для повышения интереса к познавательной двигательной деятельности у обучающихся V—VI классов на уроках по предмету «Физическая культура и здоровье», а также обоснованная результативность использования квест-уроков, позволяют оптимизировать педагогический процесс. Применяемая квест-технология в образовательном процессе содействует формированию, сохранению и укреплению интереса у обучающихся среднего школьного возраста к урокам физической культуры, а также в возможности практического использования комплекса квест-уроков в работе общеобразовательных школ учителями физической культуры, при подготовке специалистов педагогических специальностей.

Исследовательская работа по применению квест-технологий для повышения интереса к урокам физической культуры у учащихся средних классов проводилась в 2022/2023 учебном году на базе Государственного учреждения образования «Средняя школа № 15 города Барановичи». Респондентами выступили ученики V—VI классов (экспериментальные классы 5 «В» $n = 20$, 6 «Г» $n = 20$, контрольные классы 6 «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 методики «Составление расписания на неделю» С.Я. Рубинштейн в модификации В.Ф. Моргуна [5].

Определение мотивации к учению осуществлялось на основе разработанной нами анкеты, в которой учитывался не только предыдущий опыт исследований других авторов, но и данные предварительных опросов учащихся V—VI классов, где респонденты отвечали на вопросы своими словами, что позволило сформулировать варианты ответов на определенном «сленге», который не укладывается в общепринятые понятия, относящиеся

к физической культуре. Мы считаем, что для более точного выявления сущности мотивации школьников целесообразно использовать их терминологию и понятийный аппарат.

Для изучения уровня заинтересованности в уроках физической культуры использовался метод педагогических наблюдений. Экспертная оценка интереса проводилась во время педагогических наблюдений в реальных условиях учебно-воспитательного процесса.

Для решения проблемы повышения интереса к урокам физической культуры мы использовали метод моделирования. Сконструированный нами комплекс квест-уроков отражает системно расположенные элементы моделируемого процесса, функциональную связь между структурными частями урока, логику построения и организации процесса формирования интереса к урокам физической культуры школьников средних классов используя квест-технологии обучения.

До начала формирующего эксперимента показатели мотивационной сферы к урокам по предмету «Физическая культура и здоровье» у обучающихся экспериментальных и контрольных классов были близки к однородности.

Проанализировав результаты формирующего эксперимента, можно с уверенностью утверждать, что образовательная квест-технология оказывает положительное влияние на интерес и мотивационную сферу учащихся к урокам по предмету «Физическая культура и здоровье». Разработанный и внедренный в образовательный процесс комплекс квест-уроков является одним из эффективных путей формирования мотивации к занятиям физической культурой, способствует развитию спортивно-познавательного интереса учащихся, повышает эмоционально-психологический настрой на уроках физической культуры, так как на таких занятиях создается непринужденная обстановка, они нравятся учащимся больше, чем обычные уроки со строгой структурой и установленным режимом работы. Задания, которые обучающиеся на таких уроках выполняют, вдохновляют, вселяют уверенность в свои силы и способности, влияют на познавательную активность школьников среднего возраста, способствуют коммуникативному взаимодействию между учениками, и как следствие, можно говорить о повышении эффективности учебно-воспитательного процесса.

Заключение. В настоящее время учебными программами по предмету «Физическая культура и здоровье» для обучающихся общеобразовательных школ предоставляется право учителям на творчество при определении содержания уроков физической культуры. В соответствии с этим, педагог должен иметь профессиональные компетенции, для решения главной социально-педагогической задачи — формирование у школьников интереса к физической культуре [6].

Интерес к физической культуре — это интегральный результат сложных процессов мотивационной сферы обучающихся. Мотивация занятий физической культурой воспитывалась и воспитывается всегда, используются разнообразные методы организации урока по предмету «Физическая культура и здоровье», но эффект в становлении интереса получается не всегда значительный. Педагогам следует пересмотреть свои ориентации и отношение к подбору методов организации, вариантов обучения на уроках физической культуры и обратить внимание на квест, как инновационную технологию и модель обучения.

Список цитируемых источников

1. Осяк, С. А. Образовательный квест — современная интерактивная технология / С. А. Осяк, С. С. Султанбекова, Т. В. Захарова, Е. Н. Яковлева, О. Б. Лобанова, Е. М. Плеханова [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1—2. — режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20247>. — Дата доступа 25.09.2023.
2. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М. : Академия. — 2007. — 368 с.
3. Вишневский, В. А. Квест-технологии в реализации коррекционно-развивающей функции урока физической культуры в инклюзивном образовании / В. А. Вишневский, И. А. Ухватава, М. Н. Мальков // Теория и практика физической культуры. — 2019. — № 5. — С. 91–93.
4. Дуркин, П. К. Формирование у школьников интереса к физической культуре : учеб. пособие / П. К. Дуркин. — Архангельск : Изд-во, Арханг. гос. техн. ун-та, 2006. — 128 с.
5. Ковалева, Н. В. Психолого-педагогическая характеристика личности учащегося : метод. указания / Н. В. Ковалева, Калинингр. ун-т. — Калининград, 1997 — 24 с.
6. Учебная программа по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» для I–XI классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] Постановление Министерства образования Республики Беларусь 19.07.2023 № 199// Национальный образовательный Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyjgod/obshchee_srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/fizicheskaya-kultura-i-zdorove.html. — Дата доступа: 15.03.2024.

КОЛИЧЕСТВЕННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ КАЛЬЦИЯ В МОЛОКЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ

Введение. Каждый день человеку необходимо потреблять различные макро- и микроэлементы. Одним из наиболее важных макроэлементов является кальций, суточная потребность которого достаточно высока и составляет от 1000 до 1200 мг. Высокая потребность организма объясняется тем, что кальций является структурным компонентом костей и эмали, участвует в механизме свертывания крови, передачи нервных импульсов, а также занимает одну из главных ролей в сокращении мышц. Количество необходимого кальция может варьироваться в зависимости от образа жизни, состояния здоровья, возраста, а также в зависимости от физиологического состояния организма. Одним из наиболее доступных источников кальция является молоко и молочная продукция [1, с. 126].

Основная часть. Роль кальция в организме человека велика. Кальций играет важную роль в сокращении и расслаблении мышц, является структурным компонентом костной ткани в виде различных апатитов. Так же кальций — это один из главных кофакторов в механизме свертывания крови. Из-за его высокой биологической роли потребность кальция в организме высока по сравнению с другими макроэлементами. [2, с. 22; 3, с. 118; 4, с. 88; 5, с. 3]

В теле человека массой 70 кг количество кальция варьируется от 1000 до 1100 г. Также, стоит принять во внимание то, что потребность в кальции в разный период жизни различны. Суточная потребность в кальции в различные периоды жизни составляет:

- до 6 мес. — 400 мг;
- 7—12 мес. — 600 мг;
- 1—10 лет — 800 мг;
- для растущего организма 11—18 лет — 1500 мг;
- для беременных и кормящих женщин его необходимо 1400—2000 мг в сутки,
- для женщин в периоде менопаузы — 800—1500 мг.

Организм человека усваивает кальций и фосфор с разной интенсивностью на протяжении года. С февраля по май задержка этих веществ в организме возрастает, и в мае, например, их больше в организме, чем в апреле несмотря на то, что в мае мы получаем этих веществ меньше. Это связано с тем, что кальция и фосфора в это время года меньше в продуктах питания. В июне и июле усвоение кальция и фосфора продолжают нарастать, но в эти месяцы и с пищей поступает больше минеральных веществ. С августа по январь усвоение кальция и фосфора непрерывно снижается.

Исходя из вышеизложенных данных, а также учитывая факт, что биоусвояемость кальция составляет 25—40%, становится очевидным, что для поддержания здоровья человеку необходимо употреблять продукты, богатые кальцием [6, с. 50]. К таким продуктам относятся все молочные изделия, особенно молоко. Однако, для эффективного контроля уровня потребления кальция, критически важно знать его концентрацию в пищевых продуктах. Проблематичность ситуации усугубляется тем, что большинство производителей молочной продукции не предоставляют точные данные о содержании кальция в своей продукции, что затрудняет точный расчет его потребления.

Цель данного исследования заключается в определении точного количества кальция в молочных продуктах, поскольку это имеет решающее значение для разработки рекомендаций по питанию и поддержания здоровья населения. Основным критерием при выборе объектов для исследования популярность различных производителей молока и молочной продукции среди потребителей (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Исследуемые виды молока.

Наименование продукта	Производитель
Молоко «Савушкин продукт»	ОАО «Савушкин продукт»
Молоко «Свежие новости»	ОАО «Бабушкина крынка»
Молоко «БеллАкт»	ОАО «БеллАкт»
«Молоко для детей»	ОАО «Минский молочный завод №1»
Молоко «Рогачевское»	ОАО «Рогачевский МКК»
Молоко «Отборное»	ОАО «Слущкий сыродельный комбинат»

Среди всех образцов только в продукте «Молоко для детей», производимом ОАО «Минский молочный завод № 1», на упаковке было указано содержание кальция. Однако, следует подчеркнуть, что согласно этикетке, этот продукт был дополнительно обогащен кальцием.

В качестве метода определения кальция было выбрано обратное титрование, поскольку этот метод отличается высокой точностью. Анализ основан на комплексонометрии, разработанной А. Я. Дуденковым. Этот метод позволяет отслеживать не только содержание свободного кальция, но и его связанную форму.

Принцип метода основан на создании стабильного комплекса с ионами кальция при помощи Трилона Б. Этот комплекс настолько крепко удерживает кальций, что даже нерастворимые кальциевые соединения растворяются в молоке. Используя индикатор, который меняет цвет в присутствии ионов кальция, можно точно определить момент эквивалентности по изменению окраски.

Для осуществления обратного титрования необходимо добавить избыток Трилона Б в молоко, а затем измерить его количество, связанное с ионами кальция, при помощи раствора хлорида кальция. Мурексид, используемый как металлоиндикатор, в щелочной среде без кальция становится сине-фиолетовым, а в присутствии кальция — розовым.

Для проведения количественного определения кальция в образцах молока в коническую колбу вместимостью 250 см³ было отмерено 5 см³ молока, а затем прилито 90 см³ воды, 5 см³ 2 н. NaOH, 4 см³ 0,1 н. Трилона Б. Полученный раствор был перемешан и оставлен при комнатной температуре на 2 минуты. По истечении времени в колбу шпателем было внесено 0,05 г мурексида. Далее раствор был перемешан, при этом наблюдалось изменение окраски раствора на сиреневый цвет. Титрование проводилось 0,1 н. CaCl₂ до появления устойчивого окрашивания. Далее по каплям был добавлен 0,1 н раствор Трилона Б до появления сиреневой окраски (заметного синеватого оттенка) [7, с. 80].

По результатам титриметрического анализа всех образцов были получены данные, приведенные в таблице 2.

Т а б л и ц а 2 — Результаты титрования

Наименование продукта	Объем Трилона Б, пошедший на титрование, мл				Объем CaCl ₂ , пошедший на титрование, мл			
	№1	№2	№3	Среднее значение	№1	№2	№3	Среднее значение
Молоко «Савушкин продукт»	6,0	5,9	5,8	5,9	4,0	3,9	3,8	3,80
Молоко «Свежие новости»	5,4	5,3	5,5	5,4	3,2	3,1	3,3	3,20
Молоко «БеллАкт»	6,3	6,1	6,3	6,23	3,5	3,3	3,5	3,43
«Молоко для детей»	6,2	6,3	6,2	6,23	3,4	3,4	3,4	3,43
Молоко «Рогачевское»	5,0	4,9	4,9	4,93	2,8	2,7	2,7	2,73
Молоко «Отборное»	4,7	4,8	4,8	4,73	2,7	2,8	2,8	2,73

Формула расчета массовой доли кальция:

$$\omega_{Ca} = \frac{V_1 - V_2 \cdot 2 \cdot 0,97 \cdot 100}{V},$$

где V_1 — общий объем 0,1Н раствора Трилона Б, добавленного к молоку (4 см³ плюс количество, израсходованное на второе титрование), см³;

V_2 — объем 0,1Н раствора хлорида кальция, израсходованного на обратное титрование Трилона Б, см³;

V — объем исследуемого молока, см³;

2 — количество кальция, соответствующее 1 см³ ОДН раствора Трилона Б, мг;

0,97 — коэффициент для перерасчета количества молока из кубических сантиметров в граммы.

Результаты расчета представлены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3 — Массовая доля кальция.

Наименование продукта	Содержание кальция в исследуемом молоке		
	г/мл	мг/100мл	мг/100г
Молоко «Савушкин продукт»	0,08140	81,40	78,96
Молоко «Свежие новости»	0,08704	87,04	84,43
Молоко «БеллАкт»	0,11208	112,08	108,72
«Молоко для детей»	0,11342	113,42	110,02
Молоко «Рогачевское»	0,08807	88,07	85,43
Молоко «Отборное»	0,08006	80,06	77,66

Заключение. Результаты исследования показывают, что количество кальция в молочной продукции различных производителей примерно одинаково. Однако, особенно выделяются два бренда: ОАО «Минский молочный завод № 1» и ОАО «БеллАкт», продукция которых содержит повышенное количество кальция. Это может быть обусловлено их специализацией на производстве продуктов питания для детей, к которым предъявляются повышенные требования, в особенности к количеству кальция. Несмотря на расхождение данных, полученных в ходе исследования, с общедоступной информацией о содержании кальция в молоке, можно утверждать, что уровень кальция в молочных продуктах остается значительным и удовлетворяет потребностям человека в кальции.

Список цитируемых источников

1. Егоров, В. В. Бионеорганическая химия / В. В. Егоров. — СПб : Лань, 2023. — 412 с.
2. Терентьев, А. А. Биохимия мышечной ткани : учеб. пособие / А. А. Терентьев. — М. : РНИМУ им. Н.И. Пирогова, 2019. — 258 с.
3. Ханнанова-Фахрутдинова, Л. Р. Гигиена и экология человека: терморегуляция и теплопродукция : учеб.-метод. пособие / Л. Р. Ханнанова-Фахрутдинова. — Казань : КНИТУ, 2018. — 197 с.
4. Барсуков, Н. П. Цитология, гистология, эмбриология / Н. П. Барсуков. — СПб : Лань, 2023. — 268 с.
5. Самаль, Т. Н. Клиническая патофизиология гемостаза и кислотно-основного состояния : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Самаль. — Минск : БГМУ, 2019. — 31 с.
6. Радыш, И. В. Введение в элементарологию : учеб. пособие / И. В. Радыш [и др.]. — Оренбург : ОГУ, 2017 — 183 с.
7. Воронцова, Л. А. Пищевая химия : лабораторный практикум / сост. Л.А. Воронцова. — Благовещенск : ДальГАУ, 2015. — 148 с.

УДК 796.011

Е. Г. Гулюк, Е. А. Красько

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

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ

Введение. Роль мировых достижений требует неустанного поиска новых, действенных средств и методов работы с юными спортсменами. Спортивная подготовка может считаться правильной лишь в том случае, если вызывает положительные анатомо-физиологические изменения в организме, оказывает оздоровительное влияние, способствует всестороннему физическому развитию и на данной основе обеспечивает улучшение спортивных результатов. Этого можно достигнуть только в случае полного соответствия объема и интенсивности тренировочных нагрузок возрастным особенностям занимающихся, степени их подготовленности.

Скоростно-силовая подготовка является составной частью современного тренировочного процесса, направлена на повышение функциональных возможностей спортсменов и достижение высоких результатов в избранном виде спорта. Под скоростно-силовой подготовкой понимается эффективное применение средств и методов комплексного воспитания быстроты и силы. В основе скоростно-силовых способностей лежат функциональные свойства нервно-мышечной системы, позволяющие совершать действия, в которых наряду со значительными мышечными напряжениями требуется максимальная быстрота движений.

По мнению специалистов, скоростные способности в большей степени являются врожденными и меньше всего подвергаются изменениям в процессе тренировки. Добиться повышения скорости можно не только использованием специальных методов и средств, направленных на развитие собственно скоростных способностей, но и косвенным путем, развивая силовые качества, скоростно-силовые способности, улучшая технику движений.

Основная часть. Развитие скоростно-силовых качеств — одна из ключевых задач спортивной подготовки. Эти качества важны в большинстве видов спорта, от легкой атлетики до игровых видов спорта, таких как футбол, баскетбол, хоккей и т. д. Совершенствование методов тренировки активно продолжается, и специалисты разработали множество подходов для повышения эффективности упражнений. Вот несколько ключевых современных тренировочных методик, направленных на развитие скоростно-силовых качеств.

Плиометрика — это форма тренировки, предназначенная для увеличения мощности (сила скорости) и улучшения общих спортивных показателей. Термин «плиометрика» происходит от греческих слов «плио» — больше и «метрик» — мера, что в совокупности означает «увеличение меры» или «больше силы». Эта методика основана на использовании плиометрического рефлекса, который заключается в быстром растяжении мышц, за которым сразу следует их быстрое сокращение. Такой подход увеличивает силу и скорость сокращения мышцы, благодаря чему спортсмен может достигнуть лучших результатов в прыжках, спринте и других видов спорта, требующих взрывной силы.

Основные упражнения плиометрики:

1. Прыжки на месте: простейший пример плиометрического упражнения, который помогает развить способность мышц быстро сокращаться после их предварительного растяжения.

2. Скакалка: помимо развития координации, это упражнение развивает плиометрические способности икр и бедер.

3. Берпи: комплексное движение, сочетающее в себе приседания, отжимания и вертикальный прыжок. Улучшает взрывную силу и выносливость.

4. Прыжки на ящиках (бокс-прыжки): прыжки на высокую платформу и обратно вниз. Развивают взрывную силу бедер и ног.

5. Попрыгунчики (Tuck Jumps): вертикальные прыжки с подтягиванием коленей к груди во время прыжка. Улучшают мощность и взрывную силу.

Принципы тренировки:

- разминка: перед выполнением плиометрических упражнений необходима тщательная разминка для подготовки суставов, связок и мышц к предстоящим нагрузкам;

- интенсивность и объем: плиометрические тренировки должны быть высокоинтенсивными, но объем упражнений должен контролироваться, чтобы избежать переутомления и травм;

- восстановление: поскольку плиометрические упражнения оказывают значительную нагрузку на мышцы и связки, между тренировками должны быть достаточные перерывы для восстановления;

- прогрессирование нагрузок: со временем увеличивайте интенсивность и объем тренировок, добавляя сложные упражнения или увеличивая количество повторений и сетов.

Преимущества плиометрических тренировок:

- улучшение взрывной силы и скорости;

- улучшение координации и агилити;

- эффективное увеличение мышечной массы и подтягивание фигуры;

- увеличение эффективности в других видах тренировок.

Это специальные упражнения, направленные на увеличение силы и скорости за счет использования быстрых и мощных движений, включая прыжки. Плиометрика помогает улучшить взрывную силу и реактивную способность мышц благодаря использованию стресс-рефлекса мышц. Примеры включают прыжки на ящик, скакалку, скакалку «белая звезда» и различные варианты прыжков в длину и высоту на месте.

Силовые тренировки

1. *Выбор упражнений:* для развития силы и скорости мышц важно выбирать упражнения, которые активируют большое количество мышечных групп одновременно. Примерами таких упражнений могут быть приседания, тяга штанги, жим гантелей, тяга гантелей и т. д.

2. *Использование свободных весов и тренажеров:* силовые тренировки могут проводиться как с использованием свободных весов (гантели, штанга), так и на специализированных силовых тренажерах. Оба варианта имеют свои преимущества и могут быть эффективными для развития силы и скорости.

3. *Тренировочные программы:* для достижения оптимальных результатов необходимо разработать индивидуальные тренировочные программы, учитывающие цели спортсмена, его физическую подготовку и особенности организма. Программы могут включать различные виды упражнений, количество подходов и повторений, интенсивность нагрузки и т. д.

4. *Регулярность тренировок:* для эффективного развития силы и скорости мышц необходимо проводить силовые тренировки регулярно, соблюдая определенный график тренировок и отдыха. Это поможет достичь постепенного увеличения нагрузки и прогресса в тренировках.

5. *Контроль техники выполнения упражнений:* важно правильно выполнять упражнения на силовых тренировках, чтобы избежать травм и достичь максимальной эффективности тренировок. Рекомендуется обращаться за помощью к опытным тренерам или специалистам по физической подготовке для коррекции техники выполнения упражнений.

Силовые тренировки играют ключевую роль в развитии скоростно-силовых качеств и должны быть включены в общую программу тренировок спортсмена.

Технические тренировки

1. *Анализ техники:* перед началом технических тренировок необходимо провести анализ техники выполнения движений спортсмена. Это позволит выявить ошибки и недочеты в технике и определить области, которые требуют улучшения.

2. *Упражнения на коррекцию техники:* на основе анализа техники можно разработать специальные упражнения и drills, направленные на коррекцию ошибок и улучшение техники выполнения движений. Эти упражнения могут включать в себя различные динамические и статические упражнения, работу с инструментами (например, лентами, мячами) и другие методики.

3. *Повторение элементов техники:* для закрепления правильной техники выполнения движений необходимо регулярно повторять элементы техники на тренировках. Это поможет спортсмену создать моторные программы и автоматизировать правильные движения.

4. *Использование видеоанализа:* для более точного контроля над техникой выполнения движений можно использовать видеоанализ. Запись тренировок и последующий анализ видеоматериалов позволяют выявить мельчайшие детали в технике спортсмена и работать над их улучшением.

5. *Индивидуальный подход*: каждый спортсмен имеет свои особенности и потребности в развитии техники. Поэтому важно разрабатывать индивидуальные программы технических тренировок, учитывая особенности каждого спортсмена и его цели.

6. *Силовые тренировки с акцентом на скорость*

Применение силовых тренировок с более легким весом и упором на скорость выполнения. Включать в рабочие подходы упражнения с умеренной нагрузкой, выполняемые с максимально возможной скоростью, помогает улучшить показатели как в силе, так и в скорости.

Спринт — это не только способ развития скорости, но и силы, особенно при использовании интервальных тренировок с переменной интенсивностью. Короткие спринты с полной отдачей, перемежающиеся с периодами восстановления, способствуют улучшению анаэробных способностей и эффективности мышечных волокон быстрого сокращения.

Интервальные тренировки со спринтами с переменной интенсивностью являются эффективным способом развития скоростно-силовых качеств. При выполнении таких тренировок спортсмены выполняют короткие спринты с максимальной скоростью, затем переходят на период восстановления, который может быть активным или пассивным. Этот метод тренировки помогает улучшить выносливость, ускорение и мощность движений.

Кроме того, спринты с полной отдачей способствуют развитию силы и ускорения, так как требуют максимального усилия от спортсмена на коротком участке дистанции. Это помогает улучшить мощность движений и эффективность работы мышц.

Таким образом, спринт — это эффективный метод тренировки, который позволяет развивать скоростные и силовые качества спортсменов, улучшать анаэробные способности и эффективность мышечных волокон быстрого сокращения. Комбинация коротких спринтов с периодами восстановления помогает достичь оптимальных результатов в развитии физических способностей.

Использование современных технологий

Включение в тренировочный процесс высокотехнологичного оборудования, такого как силовые платформы, тренажеры с переменным сопротивлением и системы для анализа движений, позволяет более точно анализировать производительность и адаптировать тренировочные программы для максимального развития скоростно-силовых качеств.

1. *Силовые платформы*: силовые платформы представляют собой специальные устройства, которые могут измерять силу, скорость и мощность движений спортсмена. Использование силовых платформ позволяет тренерам более точно анализировать производительность спортсмена во время выполнения упражнений, определять слабые стороны и улучшать технику выполнения движений.

2. *Тренажеры с переменным сопротивлением*: тренажеры с переменным сопротивлением позволяют настраивать уровень нагрузки в зависимости от индивидуальных потребностей спортсмена. Это позволяет создавать более персонализированные тренировочные программы, адаптированные к уровню подготовки и целям спортсмена.

3. *Системы для анализа движений*: современные системы для анализа движений позволяют тренерам записывать и детально анализировать движения спортсмена, выявлять ошибки в технике выполнения упражнений и предлагать корректирующие мероприятия. Это помогает улучшить координацию движений, повысить эффективность тренировок и ускорить развитие скоростно-силовых качеств.

4. *Использование носимых устройств для мониторинга*: носимые устройства, такие как спортивные часы, пульсометры, трекеры движений и другие, позволяют тренерам и спортсменам отслеживать различные параметры тренировок, такие как пульс, скорость, расстояние, темп и другие. Эти данные помогают оптимизировать тренировочный процесс и адаптировать программу к индивидуальным потребностям спортсмена.

5. *Использование виртуальной реальности*: виртуальная реальность может быть использована для имитации соревновательных условий и создания специальных тренировочных сценариев, которые помогут спортсменам развивать скоростно-силовые качества. Такие тренировки позволяют улучшить реакцию, координацию движений и принятие решений в реальном времени.

6. *Использование аналитических систем и видеоанализа*: современные аналитические системы и программы видеоанализа позволяют тренерам и спортсменам детально изучать технику выполнения движений, выявлять ошибки и недочеты, а также отслеживать прогресс в развитии скоростно-силовых качеств. Это позволяет быстрее корректировать ошибки и улучшать технику выполнения движений.

7. *Использование биомеханических систем*: биомеханические системы позволяют проводить детальный анализ движений спортсмена, измерять силу, скорость, углы сгиба и другие параметры движений. Эти данные помогают оптимизировать технику выполнения упражнений, улучшить координацию движений и повысить эффективность тренировок.

8. *Использование электростимуляции*: электростимуляция является одним из методов ускорения развития скоростно-силовых качеств. С помощью специальных устройств можно активировать мышцы и улучшить их работу, что способствует увеличению силы и скорости движений.

Использование указанного высокотехнологичного оборудования в тренировочном процессе позволяет тренерам и спортсменам более точно контролировать процесс тренировок, оптимизировать нагрузки и адаптировать программы для достижения максимальных результатов в развитии скоростно-силовых качеств.

Комбинирование этих методик в тренировочном процессе позволяет спортсменам достигать значительных успехов в улучшении своих скоростно-силовых качеств. Важно подходить к тренировкам комплексно и использовать разнообразные методы для достижения наилучших результатов.

Заключение. Таким образом, проектирование учебно-тренировочного процесса в условиях новых требований предусматривает иные подходы не только к планированию результатов, но и к отбору содержания и методов обучения. Использование современных методов для развития скоростно-силовых качеств — это в первую очередь творческий подход к тренировочному процессу с целью повысить интерес к занятиям. Эти методики позволяют спортсменам развивать скоростно-силовые качества более эффективно и эффективно использовать современные технологии для достижения высоких результатов.

Список цитируемых источников

1. Грецов, Г. В. Теория и методика обучения базовым видам спорта : Легкая атлетика : учебник для студ. учреждений высш. образования / Г. В. Грецов, С. Е. Войнова, А. А. Германова и др.; — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2014. — 288 с.
2. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры : учеб. для вузов / Л. П. Матвеев. — М. : Физическая культура, 2012. — 543 с.
3. Миронов, Д. Л. Анализ эффективности различных подходов к скоростно- силовой подготовке юных легкоатлетов-спринтеров / Д. Л. Миронов, В. Н. Егоров, Э. М. Попов // Известия Тульского государственного университета. — Физическая культура. Спорт. — 2016. — № 4. — С. 132—138.
4. Литвинов, А. В. Методика развития скоростно-силовых качеств легкоатлетов на этапе специализации / А. В. Литвинов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2016. — № 2. — С. 47—51.
5. Рунова, М. А. Двигательные качества и методика их развития / М. А. Рунова. — М. : Физкультура и спорт, 2003. — 140 с.
6. Удалова, Т. А. Внедрение инновационных технологий на уроках физкультуры в общеобразовательной школе / Т. А. Удалова, Т. В. Левченкова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2015. — № 2. — С. 12—14.
7. Чедова, Т. И. Инновационные педагогические технологии как средство формирования здорового образа жизни студентов / Т. И. Чедова, Г. А. Гавронина // Теория и практика физической культуры. — 2019. — № 6. — С. 58—59.

УДК 746.42

Е. О. Журко, Е. С. Ковалевич

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

ВЛИЯНИЕ РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Ритмическая гимнастика является одним из видов оздоровительной гимнастики. Раскрывая ее основное содержание, необходимо сказать, что ритмическая гимнастика — это своеобразное сочетание общеразвивающих упражнений, бега, прыжков, элементов танца и других гимнастических упражнений, выполняемых под эмоциональную ритмичную музыку преимущественно поточным способом, т. е. без пауз и остановок [1].

Занятия ритмической гимнастикой оказывают многостороннее воздействие на организм занимающихся, на уровень физической подготовленности (УФП). Они активно влияют на деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма и приближаются в этом качестве к таким физическим нагрузкам, как ходьба, бег, езда на велосипеде и т. д. [2].

Основная часть. В своем исследовании мы определяли влияние ритмической гимнастики на уровень физической подготовленности у обучающихся средних классов (11—12 лет).

На начальном этапе измерения уровня физической подготовленности было выявлено, что высокий уровень развития имеют 5,5 % испытуемых, средний — 58,3 %, низкий уровень — 36,2 %. Средний балл выполнения тестов составил 3,9 балла (таблица 1). При выполнении заданий, отмечалось особое затруднение в тестах на определение уровня ловкости (3,7 б.), внутренней ритмичности (3,7 б., 3,6 б.) и ориентации в пространстве (3,7 б, 3,4 б.).

Т а б л и ц а 1 — Начальное тестирование

Тесты	Экспериментальная группа (X) n = 10	Ст. ошибка средней величины (±S)	Контрольная группа (X) n = 10	Ст. ошибка средней величины (±S)
T1	3,7	±0,3	3,7	±0,7
T2	4,3	±0,3	4,2	±0,7
T3	3,7	±0,3	3,9	±0,3
T4	3,8	±0,3	3,7	±0,3
T5	4,1	±0,3	3,6	±0,3
T6	3,6	±0,3	3,7	±0,3
T7	4,2	±0,3	4,3	±0,3
T8	4,6	±0,3	4,0	±0,7
T9	3,4	±0,3	3,7	±0,3
Средний балл	3,9		3,9	

На заключительном этапе исследования повторное тестирование (таблица 2) контрольной и экспериментальной групп показало, что в экспериментальной группе высокий уровень физической подготовленности у 61,2 % (прирост составил 55,7 %), средний уровень развития показали 38,8 % испытуемых. Прирост составил 19,5 %.

Низкого уровня физической подготовленности в экспериментальной группе выявлено не было.

В контрольной группе высокий уровень физической подготовленности имеют 11,1 % испытуемых. На этом этапе увеличилось количество занимающихся на 5,6 %. Следовательно, можно подтвердить то, что возраст 11—12 лет достаточно благоприятен для развития физических качеств. У школьников в этом возрасте высокая пластичность нервной системы и, в этом возрасте дети быстро овладевают новыми двигательными действиями даже без специального воздействия на них. Средний уровень выявлен у 72,2 % (прирост на 13,9 %), низкий уровень физической подготовленности показали 16,7 % испытуемых, количество занимающихся с низким уровнем развития уменьшилось на 19,5 %.

Т а б л и ц а 2 — Повторное тестирование

Тесты	Экспериментальная группа (X) n = 10	Ст. ошибка средней величины ($\pm S$)	Контрольная группа (X) n = 10	Ст. ошибка средней величины ($\pm S$)
T1	4,5	$\pm 0,3$	4,0	$\pm 0,7$
T2	4,8	$\pm 0,3$	4,6	$\pm 0,3$
T3	4,6	$\pm 0,3$	4,2	$\pm 0,7$
T4	4,4	$\pm 0,3$	3,8	$\pm 0,3$
T5	4,5	$\pm 0,3$	4,0	$\pm 0,7$
T6	4,6	$\pm 0,3$	3,8	$\pm 0,3$
T7	4,6	$\pm 0,3$	4,3	$\pm 0,7$
T8	4,7	$\pm 0,3$	4,0	$\pm 0,7$
T9	4,4	$\pm 0,3$	3,7	$\pm 0,3$
Средний балл	4,6		4,0	

В результате проведенных тестов видно, что в контрольной группе средний балл выполнения увеличился на 0,1 б. (таблица 4), а в экспериментальной на 0,7 б (таблица 3). В контрольной группе, как и в экспериментальной, замечен прирост показателей, но в экспериментальной группе прирост показателей значительно больше.

Т а б л и ц а 3 — Результаты экспериментальной группы

Экспериментальная группа							
Тесты	Начальные показатели (X_1)	Ст. ошибка средней величины ($\pm S$)	Конечные показатели (X_2)	Ст. ошибка средней величины ($\pm S$)	Процентный прирост W (%)	t-критерий Стьюдента	$t_{кр}$ ($p < 0,05$)
T1	3,7	$\pm 0,3$	4,5	$\pm 0,3$	19,5	1,90	$< p$
T2	4,3	$\pm 0,3$	4,8	$\pm 0,3$	10,7	1,90	$< p$
T3	3,7	$\pm 0,3$	4,6	$\pm 0,3$	21,7	2,14	$> p$
T4	3,8	$\pm 0,3$	4,4	$\pm 0,3$	14,6	1,42	$< p$
T5	4,1	$\pm 0,3$	4,5	$\pm 0,3$	9,3	0,95	$< p$
T6	3,6	$\pm 0,3$	4,6	$\pm 0,3$	24,3	2,38	$> p$
T7	4,2	$\pm 0,3$	4,6	$\pm 0,3$	9,0	0,95	$< p$
T8	4,6	$\pm 0,3$	4,7	$\pm 0,3$	2,2	0,23	$< p$
T9	3,4	$\pm 0,3$	4,4	$\pm 0,3$	25,6	2,38	$> p$
р. зн	3,9		4,6				

Т а б л и ц а 4 — Результаты контрольной группы

Контрольная группа							
Тесты	Начальные показатели (X_1)	Ст. ошибка средней величины ($\pm S$)	Конечные показатели (X_2)	Ст. ошибка средней величины ($\pm S$)	Процентный прирост W (%)	t-критерий Стьюдента	$t_{кр}$ ($p < 0,05$)
T1	3,7	$\pm 0,7$	4,0	$\pm 0,7$	7,8	0,30	$< p$
T2	4,2	$\pm 0,7$	4,6	$\pm 0,3$	9,1	0,52	$< p$
T3	3,9	$\pm 0,3$	4,2	$\pm 0,7$	7,4	0,39	$< p$
T4	3,7	$\pm 0,3$	3,8	$\pm 0,3$	2,6	0,23	$< p$
T5	3,6	$\pm 0,3$	4,0	$\pm 0,7$	10,5	0,52	$< p$
T6	3,7	$\pm 0,3$	3,8	$\pm 0,3$	2,6	0,23	$< p$
T7	4,3	$\pm 0,3$	4,3	$\pm 0,7$	0	0	$< p$
T8	4,0	$\pm 0,7$	4,0	$\pm 0,7$	0	0	$< p$
T9	3,7	$\pm 0,3$	3,7	$\pm 0,3$	0	0	$< p$
р. зн	3,9		4,0				

В тестах на развитие координационных способностей лучшие результаты в экспериментальной группе показаны в определении уровня развития внутренней ритмичности (прирост на 1 б. — 24,3 %) и коллективной (прирост на 0,4 б. — 9 %), равновесия (+0,9 б. — 21,7 %), ловкости (прирост на 0,8 б. — 19,5 %) и ориентации в пространстве (+1б. — 25,6 %) (таблица 3). Для достижения этого УФП на занятиях использовались специальные ритмические упражнения на согласование движений с музыкой (разновидности ходьбы с хлопками и движениями рук), подобранные комплексы ритмической гимнастики.

Меньший прирост наблюдается в заданиях на определение уровня точности (+0,5 б. — 10,7 %), пластичности (+0,1 б. — 2,2 %).

В контрольной группе наибольший прирост показателей был получен в тестах на определение точности (+0,3 б. — 9,1 %), ловкости (+0,3 б. — 7,8 %), равновесия (+0,4 б. — 10,5 %), что не превышает показатели в экспериментальной группе. Остальные результаты показали прирост в 0,1 б. Данные результаты показывают, что КС у детей 11—12 лет развиваются, но при отсутствии способствующих развитию средств дают малый прирост.

Сравнение исходных и конечных данных показало, что были получены достоверные (для 5 % уровня значимости) различия в тестах на определение равновесия (Т3), где $t(2,14) \geq t_{кр}(2,10)$, ритмичности (Т6), где $t(2,38) \geq t_{кр}(2,10)$ и ориентации в пространстве (Т9), где $t(2,38) \geq t_{кр}(2,10)$ на 5 % уровне значимости ($p < 0,05$). Таким образом, улучшение результатов в экспериментальной группе свидетельствует об эффективности данной методики при построении урока физической культуры и здоровья.

Определен УФП у обучающихся средних классов (11—12 лет), занимающихся ритмической гимнастикой помимо посещения уроков физической культуры и здоровья. На начальном этапе измерения УФП было выявлено, что высокий уровень развития имеют 5,5 %, средний — 58,3 %, низкий уровень — 36,2 %. Средний балл выполнения тестов составил 3,9 балла. При выполнении заданий, отмечалось особое затруднение в тестах на определение уровня ловкости (3,7 б.), внутренней ритмичности (3,7 б., 3,6 б.) и ориентации в пространстве (3,7 б., 3,4 б.).

В результате итогового тестирования контрольной и экспериментальной групп мы определили, что в экспериментальной группе высокий УФП у 61,2 % (прирост составил 55,7 %), средний уровень развития УФП показали 38,8 %, что меньше, чем в начальной группе на 19,5 %.

В контрольной группе высокий УФП у 11,1 %, на этом уровне увеличилось количество занимающихся на 5,6 %. Следовательно, можно подтвердить то, что возраст 11—12 лет достаточно благоприятен для развития физических качеств. У школьников в этом возрасте высокая пластичность нервной системы и в этом возрасте дети быстро овладевают новыми двигательными действиями даже без специального воздействия на них. Средний уровень выявлен у 72,2 % (прирост на 13,9 %), низкий уровень развития УФП показали 16,7 % детей, количество занимающихся с низким уровнем развития физических качеств уменьшилось на 19,5 %.

Средний балл выполнения тестов в экспериментальной группе увеличился на 0,7 балла, а в контрольной на 0,1 балла.

С помощью средств ритмической гимнастики удалось повысить результаты в тестах на определение УФП, ритмичности, как внутренней, так и коллективной, ориентации в пространстве и видах равновесия.

Заключение. Для развития уровня физической подготовленности обучающихся среднего школьного возраста наиболее эффективной оказалась программа, включающая ритмическую гимнастику, элементы танцев, дыхательные упражнения, способствующие развитию физических качеств, дифференцировке мышечных усилий, развивающие пространственный анализ и повышающие запас разнообразных двигательных умений и навыков занимающихся.

Список цитируемых источников

1. Садовская, О. А. Ритмическая гимнастика на уроках физической культуры. Детский тренер / О. А. Садовская. — М. : ФИС, 2002.
2. Борисова, И. В. Танцуют все / И. В. Борисова // Физкультура и спорт. — 2003. — №5. — С. 24–25

УДК 796.51

Д. А. Кишея, Е. С. Ковалевич

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

ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Туризм, как форма активного досуга, не только предоставляет возможность отдохнуть и насладиться природой, но и играет важную роль в физическом воспитании. Современный образ жизни, характеризующийся сидячим образом работы и недостатком двигательной активности, подчеркивает важность поиска альтернативных методов поддержания здоровья и укрепления физической формы. В этом контексте туризм выступает как эффективное средство стимулирования физической активности, способствующее развитию выносливости, координации и общей физической подготовки. В данной статье мы рассмотрим роль туризма

в физическом воспитании, его влияние на здоровье и физическую форму, а также методы оптимизации этого процесса для достижения максимальных результатов.

Основная часть. Исторический обзор туризма как средства физического воспитания уходит своими корнями в древние времена, когда путешествия и перемещения были не только необходимостью, но и способом поддержания физической формы и выживания. В древности люди отправлялись в длительные пешие походы, пересекали горные хребты и преодолевали водные преграды, что требовало от них значительной физической выносливости и силы.

В средние века паломничества к святыням и храмам были не только религиозными обрядами, но и формой физического испытания. Эти длительные путешествия, часто проходившие через горные хребты и труднопроходимые местности, стимулировали развитие выносливости и силы участников.

В XIX веке с развитием железнодорожных и автомобильных путей туризм стал более доступным для широких масс. Отдых на природе, пешие прогулки, горные восхождения и плавание стали популярными формами активного отдыха и физической активности.

В XX веке с развитием массового туризма и спортивных направлений в туризме, таких как альпинизм, пеший туризм, водные виды спорта и другие, туризм стал не только средством отдыха, но и средством физического воспитания и развития. В современном мире туризм является важной составляющей физической культуры и спорта, способствуя укреплению здоровья и поддержанию активного образа жизни [1].

Физические аспекты туризма охватывают широкий спектр физической активности и требований к организму туриста во время путешествия. Вот некоторые из них:

1. Выносливость: пешие походы, велосипедные прогулки, горные восхождения и другие виды туризма требуют от участников хорошей выносливости для преодоления длительных расстояний и перепадов высот.

2. Сила и гибкость: некоторые виды туризма, такие как альпинизм или скалолазание, требуют от участников силы для преодоления естественных препятствий, а также гибкости для маневрирования по сложному рельефу.

3. Координация и баланс: активности вроде каякинга, сноубординга или скалолазания требуют от участников хорошей координации движений и умения сохранять баланс в различных условиях.

4. Устойчивость к нагрузкам: длительные походы и активные виды отдыха могут быть нагрузочными для организма, поэтому важно иметь хорошую устойчивость к физическим нагрузкам и умение адаптироваться к переменным условиям.

5. Уход за здоровьем: туризм также стимулирует заботу о собственном здоровье и физической форме, включая правильное питание, уход за телом и защиту от вредных воздействий окружающей среды.

Физические аспекты туризма подчеркивают важность поддержания хорошей физической подготовки и заботы о здоровье для полноценного и безопасного участия в путешествиях и приключениях.

Туризм эффективно вписывается в контекст физического воспитания, предоставляя уникальные возможности для развития физической активности и заботы о здоровье. Вот как туризм может служить средством физического воспитания:

1. Активное движение: пешие походы, велосипедные прогулки, горные восхождения и другие виды туризма требуют от участников активного движения и физической активности на открытом воздухе.

2. Укрепление выносливости: длительные походы и активные виды отдыха способствуют увеличению выносливости организма, развитию кардио-сосудистой системы и улучшению общей физической формы.

3. Развитие моторики и координации: различные виды туризма, такие как альпинизм, водные виды спорта или скалолазание, требуют от участников хорошей моторики, координации и баланса.

4. Поддержание здорового образа жизни: участие в туристических походах и приключениях способствует формированию здорового образа жизни, включая правильное питание, регулярную физическую активность и уход за здоровьем.

5. Спортивные направления: некоторые формы туризма, такие как экстремальные виды спорта и соревновательные маршруты, могут быть интенсивными физическими тренировками, способствующими улучшению физической формы и спортивным достижениям [2].

Исследования и практические применения туризма как средства физического воспитания у школьников разных возрастных групп демонстрируют его эффективность для развития физических навыков, здоровья и социальных навыков. Вот несколько примеров:

1. Младшие школьники (6—10 лет): исследования показывают, что организованные экскурсии и приключения в природе способствуют развитию моторики, координации движений и общей физической активности у младших школьников. Практическое применение включает организацию школьных походов в парки, леса или на природные объекты с активными играми и упражнениями.

2. Средние школьники (11—14 лет): участие в многодневных походах и активных экскурсиях в горы или на природные тропы способствует улучшению выносливости, силы и координации у «средних» школьников. Практическое применение включает организацию школьных походов с ночевками и различными физическими заданиями. Исследования также подчеркивают важность социальных аспектов туризма для «средних» школьников, таких как развитие командного духа, умения работать в группе и решать проблемы в коллективе.

3. Старшие школьники (15—18 лет): участие старших школьников в экстремальных видах туризма, таких как скалолазание, спелеология или водные виды спорта, способствует развитию силы, координации

и уверенности в себе. Практическое применение включает в себя организацию спортивных секций и тренировок по выбранным видам туризма. Также исследования подтверждают важность туризма как средства социальной адаптации и развития лидерских качеств у старших школьников через организацию выездов, во время которых они могут принимать решения, решать проблемы и работать в команде [2].

Продemonстрированные примеры проведенных исследований и практических применений подчеркивают значимость туризма как средства физического воспитания у школьников разных возрастных групп, способствуя их физическому, социальному и эмоциональному развитию. Из чего можно заключить что:

1. Туризм предоставляет уникальные возможности для развития физических навыков и поддержания здоровья у широкого спектра возрастных групп, начиная с младших школьников и заканчивая взрослыми.

2. Участие в туристических походах, приключениях на открытом воздухе и спортивных мероприятиях способствует улучшению выносливости, силы, координации и общей физической формы.

3. Туризм стимулирует заботу о здоровье, активный образ жизни и развитие социальных навыков, таких как командный дух, умение работать в группе и принятие решений в экстремальных ситуациях.

Заключение. Таким образом, туризм представляет собой не только возможность для отдыха и приключений, но и эффективное средство физического воспитания, способствующее улучшению здоровья, развитию физических и социальных навыков, а также формированию здорового образа жизни. Дальнейшие исследования в этой области помогут более полно раскрыть потенциал туризма как средства физического воспитания и его влияние на здоровье и благополучие общества.

Список цитируемых источников

1. Соколова, М. В. История туризма : учеб. пособие / М. В. Соколова. — 6-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 352 с.
2. Вяткин, Л. А. Туризм и спортивное ориентирование : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. А. Вяткин, Е. В. Сидорчук. — 5-е изд., испр. — М. : Академия, 2013. — 224 с.
3. Новиков, В. С. Инновации в туризме : учеб. пособие / В. С. Новиков. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2010. — 207 с.

УДК 796.011

Е. С. Ковалевич, А. С. Лукьянич, Е. В. Савицкая

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

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Введение. Физкультурно-оздоровительная работа в университете имеет большое значение и актуальность в современном образовательном процессе студентов. Эта работа охватывает широкий спектр мероприятий и программ, которые способствуют развитию физической активности, спортивным достижениям и общему благополучию студентов.

Занятия физической культурой и спортом помогают поддерживать здоровье, повышать работоспособность, улучшать настроение и общее самочувствие молодежи. Физические упражнения в режиме дня направлены на укрепление здоровья, повышение умственной и физической работоспособности, оздоровление условий учебного труда, быта и отдыха студентов [1, с. 130—131].

Основная часть. Физкультурно-оздоровительная работа в университете — это комплекс мероприятий, направленных на укрепление и сохранение физического и психического здоровья и оздоровление студентов, сотрудников и их детей. Основными задачами физкультурно-оздоровительной работы в университете является организация спортивных секций по различным видам спорта, участие в спортивных мероприятиях и соревнованиях на различном уровне, популяризация здорового образа жизни, проведение спортивных и оздоровительных мероприятий.

В университете за физкультурно-оздоровительную работу отвечает Спортивный клуб, секция теории и практики физической культуры и др. Они совместно разрабатывают планирование, организуют и проводят физкультурно-оздоровительную работу.

Спортивный клуб является первичным коллективом физической культуры — основным звеном физкультурного движения в университете. Основой деятельности спортивного клуба является широкая самостоятельность, самоуправление и самообслуживание его членов с привлечением к работе спортивного студенческого актива.

Для физического воспитания студентов университет располагает современной спортивно-оздоровительной инфраструктурой и материально-технической базой. Спортивные сооружения БарГУ оснащены современным оборудованием и инвентарем, что позволяет достаточно эффективно организовывать образовательный и воспитательный процесс. В университете работают спортивные секции: волейбол, армрестлинг, пауэрлифтинг, дзюдо, самбо, настольный теннис, туризм. Выбор видов спорта, по которым организуются

и проводятся спортивные секции в вузе, определяются несколькими факторами. В первую очередь, это учет интересов и потребностей студентов; спортивной специализации преподавателей; материально-технических возможностей кафедры психологии физического воспитания, спортивных традиций вуза.

В обязанности спортивного клуба входит:

1. Планирование развития физической культуры и спорта в университете.
2. Организация систематических занятий студентов различных специальностей физической культурой и спортом в факультетских командах, секциях по различным видам спорта.
3. Обеспечение повышения уровня спортивного мастерства спортсменов, подготовку спортсменов-разрядников.
4. Участие в проведении физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятиях университета.
5. Организация спортивно-массовой работы в студенческих общежитиях.
6. Проведение подготовки и обеспечение участия сборных команд вуза и отдельных спортсменов в соревнованиях, проводимых Республиканским центром физического воспитания и спорта учащихся и студентов, федерациями.
7. Организация физкультурно-массовой и спортивной работы с детьми сотрудников и преподавателей университета.
8. Проведение консультаций по здоровому образу жизни.

Непосредственное проведение учебных мероприятий и спортивных соревнований обеспечивается силами общественного актива при квалифицированной помощи секции теории и практики физической культуры.

Оздоровительные мероприятия включают в себя индивидуальные и групповые занятия с использованием средств гигиенического, оздоровительно-рекреативного, профессионально-прикладного и лечебного направлений. Эти мероприятия носят индивидуальный характер (зарядка, соблюдение режима дня, закаливание и т. д.) и групповой (зарядка, занятия в различных группах, турпоходы и др.) и проводятся под руководством инструкторов-методистов. Активный отдых в выходные дни (туристические походы, прогулки, игры, купание и т. д.) предусматривает преимущественно групповые занятия и мероприятия с использованием оздоровительно-рекреативного и общеподготовительного направлений.

Спортивные соревнования являются одним из наиболее эффективных видов организации массовой оздоровительной, физкультурной и спортивной работы в вузе. По характеру зачета и определению результатов все соревнования делятся на: личные, лично-командные и командные. По форме проведения они подразделяются на открытые и закрытые, очные и заочные, одноразовые и традиционные, однодневные и многодневные, официальные и товарищеские, классификационные. Также эти формы используются в сочетании [2, с. 11].

Выбор видов спорта, по которым организуются и проводятся спортивные соревнования в вузе, определяются несколькими факторами. В первую очередь, это учет интересов и потребностей студентов; спортивной специализации преподавателей; материально-технических возможностей кафедры физического воспитания и спорта, спортивных традиций вуза. Организацию и проведение всех форм физкультурно-спортивных и оздоровительно-массовых мероприятий в вузе осуществляет спортивный клуб совместно с кафедрой физического воспитания и спорта. В системе физического воспитания обучающихся университета спортивные соревнования занимают большое место.

Только четко организованные спортивные соревнования могут полностью выполнить свои функции и обеспечить достижение участниками наивысших спортивных результатов. Успешное проведение спортивных соревнований зависит от уровня подготовительной организационной работы, которая складывается из многих пунктов: составления календарного плана спортивных соревнований, разработки положений о соревнованиях, составления сметы расходов на каждое соревнование, подбора судейской коллегии и организации ее работы, обеспечения оповещения о соревнованиях [3, с. 118].

Заключение. Физкультурно-оздоровительная работа в университете для студентов, преподавателей и сотрудников является важным и необходимым компонентом активной учебной деятельности и заботы о здоровье. Она способствует улучшению физического состояния, повышению работоспособности, профилактике различных заболеваний и формированию здорового образа жизни.

Через проведение разнообразных тренировок, спортивных и оздоровительных мероприятий и других видов физической активности университет приобщает студентов к заботе о своем здоровье и физической форме.

Таким образом, физкультурно-оздоровительная работа в университете играет важную роль в обеспечении здоровья и активного образа жизни университетского сообщества, что в свою очередь способствует успешному учебному процессу и общему благополучию участников университетской жизни.

Важно продолжать развивать и совершенствовать программы по физкультурно-оздоровительной работе в университете, учитывая индивидуальные потребности и интересы всех участников учебного сообщества.

Список цитируемых источников

1. Бердников, И. Г. Массовая физическая культура в вузе: учеб. пособие / И. Г. Бердников, А. В. Маглеваний, В. Н. Максимова и др. — М. : Высш. Школа, 1991. — 240 с.
2. Гордилин, С. К. Физическое воспитание студентов : тексты лекций / С. К. Гордилин, В. В. Руденик. — Гродно : ГрГУ, 2002. — 83 с.
3. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов. — М. : Академия, 2000. — 480 с.

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В АДАПТАЦИИ ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Введение. Физическое воспитание является важнейшим фактором сохранения и укрепления здоровья в нашей стране, что делает его все более важным вопросом. Согласно приоритетным направлениям государственной политики и национальным проектам, направленным на улучшение здоровья нации и формирование здорового образа жизни, возрастает значение совершенствования физического воспитания в образовательных учреждениях. Это предполагает создание условий, способствующих физическому и психическому здоровью посредством спорта и физической культуры, а также развитие физических качеств человека, который может использовать эти качества и имеет доступ к мотивации [1].

В Республике Беларусь физическое воспитание студентов специальной медицинской группы (СМГ), проводится с использованием игровых методов. Это может включать в себя различные виды спорта, адаптированные под особенности студентов. Например, адаптированные версии футбола, волейбола, баскетбола и других игр могут быть использованы для развития физических навыков студентов.

Кроме того, важно учитывать их здоровье и предоставлять им возможность выбирать виды спорта, которые им подходят. Это может включать в себя занятия йогой, плаванием или другими видами активности, которые не нагружают суставы или спину.

Физическое воспитание студентов СМГ в Республике Беларусь также направлено на развитие социальных навыков и укрепление позитивного отношения к занятиям спортом. Все это помогает студентам специальной медицинской группы сохранять свое здоровье и активно участвовать в общественной жизни.

Основная часть. Физическая культура в высшем учебном заведении является самостоятельной дисциплиной и неотъемлемой частью обучения в формировании общей и профессиональной культуры современного высокообразованного специалиста.

Основными средствами на занятиях по физической культуре в группах СМГ являются:

- циклические аэробные нагрузки для тренировки кардио-респираторной системы (дозированная ходьба, занятия на велотренажере и беговой дорожке, оздоровительная аэробика, ходьба на лыжах, плавание);
 - силовые упражнения, тренирующие мышечную систему;
 - упражнения на гибкость для профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата.
- Обязательными являются индивидуальные для каждого студента упражнения:
- общеразвивающие и специальные корригирующие упражнения;
 - релаксационные упражнения, снимающие эмоциональное и умственное перенапряжение;
 - дыхательные упражнения, позволяющие быстро увеличивать функциональные возможности организма [2].

Чтобы физическое воспитание и спорт оказали положительное влияние на здоровье, необходимо обеспечить обязательное медицинское наблюдение за студентами, отнесенными к определенным медицинским группам. При поступлении в учреждение образования здоровье подрастающего поколения ухудшается, так как физическая активность снижается на 50 %, а у старших школьников и студентов — на 75 %, что приводит к снижению функциональных возможностей растущего организма [3, с. 4].

Следует учитывать особенности здоровья и физической подготовки студентов, относящихся к специальной медицинской группе. Перед началом занятия следует выполнить задачи подготовительного этапа, который включает следующие пункты:

- постепенно подготовить сердечно-сосудистую и дыхательную системы, весь организм школьников к выполнению физической нагрузки;
- воспитать у учащихся потребность систематических занятий физическими упражнениями;
- научить быстро, находить и правильно считать пульс;
- обучить элементарным правилам самоконтроля (судить о состоянии здоровья по самочувствию, характеру сна, наличию аппетита, по различной степени утомляемости на уроке физкультуры) [3, с. 8].

В период этого этапа студенты выполняют упражнения в медленном темпе из исходного положения «лежа» и «сидя», за это время изучаются особенности каждого студента, его физическая подготовленность, психологические особенности, способность организма переносить физическую нагрузку.

Вслед за подготовительным этапом следует основной этап:

- освоение основных движений и навыков программы по физической культуре для учащихся СМГ;
- повышение общей тренированности и функциональной способности организма к перенесению физической нагрузки в школе и дома.

Занятия этого этапа постепенно включают в себя все типы открытых распределительных устройств. Занятия по танцам, легкой атлетике и художественной и спортивной гимнастике. Шаги, упражнения на баланс, подвижные игры и некоторые спортивные игры [3, с. 9].

Игровые методы для студентов СМГ на занятиях по физической культуре должны быть адаптированы к их физическим возможностям и ограничениям. Некоторые игры могут включать в себя умеренные упражнения, такие как ходьба, бег, легкие упражнения с мячом или резиновыми кольцами.

Важно также учитывать индивидуальные потребности каждого студента и предоставлять им возможность выбирать игры, которые им нравятся и которые они могут выполнять безопасно.

Некоторые игры, такие как волейбол или баскетбол, могут быть слишком интенсивными для студентов специальной медицинской группы, поэтому важно выбирать игры, которые подходят их физическому состоянию. Кроме того, игры должны быть организованы таким образом, чтобы способствовать улучшению координации, баланса и гибкости студентов.

В целом, игры на уроках физкультуры должны быть направлены на поддержание и улучшение их физического состояния, а также на развитие позитивного отношения к занятиям физической активностью.

Исходя из выше сказанного в содержание занятий по физической культуре с учащимися специальной медицинской группы можно включить следующие игры:

1. Игры с мячом: мячи разных размеров и текстур могут быть полезными для развития координации и баланса.

Игра «Шагай вперед!» — участники могут играть в командах, либо в парах (по 2—3 человека), на небольшой площадке длиной не менее 40 м. В 20—30 м от средней линии на каждой половине площадки проводятся лицевые линии. Каждая команда произвольно располагается на своем поле в 5—10 м средней линии. По сигналу один из игроков начинает игру: бросает волейбольный мяч по направлению лицевой линии противника, соперника. Игроки пытаются поймать мяч слету, если это удастся, то поймавший делает с места ловли 2—3 больших шага вперед и выполняет бросок на площадку противника. Игра продолжается до тех пор, пока одна из команд или пар не забросит мяч за лицевую линию противника.

Игра «Передай мне» — играющие делятся на небольшие группы. Каждая группа выстраивается шеренгой на расстоянии 4—5 м одна от другой. Игроки, стоящие первыми в шеренгах, держат в руках по мячу. По сигналу преподавателя «Внимание, марш!» первые игроки передают мячи своим соседям, те в свою очередь, передают следующим, и таким образом мячи передаются до конца шеренги. Последние игроки в шеренгах получив мячи, должны коснуться ими пола и передают друг другу до первого игрока в обратном направлении. Первые же игроки, получив мячи, должны поднять их вверх. Побеждает та шеренга или группа, игроки которой первыми закончили передачу мяча. Данная игра может использоваться с музыкальным сопровождением. Мяч нельзя уронить, поднимать, если упал, передавать только соседнему игроку. Играть можно не только в положении стоя, но и сидя.

2. Игры с помощью музыки: танцевальные игры или игры, требующие движений в ритме музыки, помогут участникам не только развивать физическую активность, но и повышать настроение.

Игра «Замороженный танец». Данная игра помогает улучшить быстроту реакции, моторику и развить социальные навыки. Сущность игры заключается в том, что все участники должны танцевать пока играет музыка. Как только музыка останавливается, им нужно застыть в танцевальной позе. Для игры «Замороженный танец» необходимо заранее подготовить несколько музыкальных композиций.

Игра «Познавательная картошка» — это увлекательная игра с мячом и музыкальным сопровождением. Участники становятся в круг и начинают перебрасывать или передавать быстро мяч друг другу, но, прежде чем передать, необходимо участнику ответить на вопрос. Вопросы могут быть выбраны заранее педагогом, либо придумываться в процессе игры. Если участник «обжегся» или не поймал мяч, или не ответил на заданный вопрос, то он должен сесть в круг. Данная игра, может быть с музыкальным сопровождением, а также использоваться на первых занятиях, в качестве игры-знакомства.

3. Групповые игры: Учитывайте важность командной работы и социализации. Разделите участников на группы и предложите им задания, требующие сотрудничества и взаимодействия друг с другом.

Игра «Ловцы» — участники делятся на две команды, каждая из которых располагается на своей половине площадки. Каждая команда в своем составе имеет по два игрока-«ловца». По сигналу «ловцы», взявшись за руки, начинают преследовать игроков противника с таким расчетом, чтобы сомкнуть вокруг них руки. Игрок, вокруг которого «ловцы» сомкнули руки, считаются пойманными и выбывают до конца игры. Игра продолжается 3—4 минуты, после чего осуществляется подсчет оставшихся участников в каждой команде. Побеждает та команда, у которой осталось наибольшее количество непоиманных участников [4, с. 12]

Игра «Скворечники»: играющие формируют из скакалок кружки — «скворечники», где в каждом должно быть два участника — пара «скворцов». Число играющих нечетное, один — без дома. Игроки бегают, ходят по площадке в разных направлениях, пока не прозвучит сигнал «Скворцы прилетели!». По данному сигналу игроки бегут в «скворечники» и размещаются в них по двое. По сигналу «Скворцы летят!» снова бегают по площадке. Опоздавший остается без дома [4, с. 13]

Заключение. Использование игровых методов в адаптации физического воспитания студентов специальной медицинской группы поможет им улучшить свое физическое состояние, развить координацию, выносливость, силу, гибкость, реакцию. Игры могут также способствовать улучшению психологического состояния студентов, укреплению дружеских отношений, развитию командного духа и уверенности в себе.

Кроме того, игровые методы делают занятия более интересными и увлекательными, что может мотивировать студентов к регулярным занятиям физической активностью.

Важно учитывать индивидуальные особенности каждого студентка специальной медицинской группы и подбирать игры, учитывающие их возможности и ограничения. Таким образом, использование игровых методов в адаптации физического воспитания студентов СМГ может быть эффективным инструментом для достижения оптимальных результатов в их физическом развитии и общем благополучии.

Список цитируемых источников

1. Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021-2025 гг. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://etalonline.by/document/?regnum=c22100028> — Дата доступа:
2. Специальные медицинские группы кафедры физического воспитания и спорта [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.bsmu.by/student/kafedry/fizicheskogo-vospitaniya-i-sporta/spetsialnye-meditsinskie-gruppy-kafedry-fizicheskogo-vospitaniya-i-sporta/>.
3. Петрушкевич, Е.И. Физическая культура в специальных медицинских группах: курс лекций / Е.И. Петрушкевич, М.А. Карелин. — Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. — 60 с.
4. Харитонович, Г. С. Подвижные игры на занятиях по физическому воспитанию в специальном медицинском отделении: Учебно-метод. Пособие для преподавателей и студ. спец. мед. отделения БГУИР всех форм обуч./ Г. С. Харитонович, В. М. Колос, А. А. Желнова и др. — Мн.: БГУИР, 2005. — 35 с.

УДК 579.63

А. С. Козырев, М. П. Федосенко

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАЩИТНЫХ МАСОК, ИЗГОТОВЛЕННЫХ ИЗ РАЗНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Введение. Дыхание играет важную роль в жизни человека. В связи с развитием промышленных технологий и повышением общей загрязненности воздуха, существует необходимость в защите органов дыхания. Кроме того, недавняя вспышка вирусного заболевания COVID-19 показала, что в процессе дыхания в организм человека попадают не только выхлопные газы, но и большого количества патогенных микроорганизмов. В период пандемии для защиты органов дыхания человека были широко использовались средства индивидуальной защиты органов дыхания, большая часть которых была представлена защитными масками, изготовленными из разных материалов — марля, ткань, синтетические нетканые материалы и др. Данные средства защиты работают как фильтрующие средства поступающего атмосферного воздуха. Следует отметить, что защитные маски не могут использоваться в течение длительного времени, так как в составе вдыхаемого и выдыхаемого воздуха имеются частицы воды, что приводит защитные маски в негодность.

Цель исследования — определить защитные свойства масок, изготовленных из разных материалов, в отношении бактериальных микроорганизмов.

Задачи исследования:

1. Определить зависимость эффективности маски от времени ее ношения.
2. Определить комфортность ношения масок, изготовленных из разных материалов.

Объекты исследования — медицинские маски, тканевые маски и ватно-марлевые маски, изготовленные в домашних условиях.

Основная часть. Для проведения исследования было подготовлено по 5 штук масок трех типов — медицинские (нетканый материал) и тканевые, купленные в аптечной сети, а также ватно-марлевые, изготовленные в домашних условиях. Из 5 масок 4 штуки были использованы непосредственно в исследовании, а одна была использована в качестве контрольного образца. В исследовании приняли участие 12 добровольцев без признаков инфекций верхних дыхательных путей. Была проведена разъяснительная беседа, в ходе которой участники были ознакомлены с целями и задачами исследования, а также с правилами ношения защитных масок. Для испытания защитных свойств каждого из вида масок были отобраны 4 участника, двое из которых носили маски в течение рекомендованного времени и двое — в течении времени, превышающего рекомендованное [1, с. 3] (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Время ношения масок

Тип маски	Рекомендованное время ношения, ч	Время, превышающее рекомендованное, ч
Медицинская	2	3,5
Тканевая	4	5,5
Ватно-марлевая	3	4,5

Отбор проб для проведения микробиологического исследования проводился методом смывов с внутренней поверхности масок. Для этого были подготовлены пробирки с стерильными ватными тампонами, вмонтированными в пробки, содержащие по 2,0 мл стерильного физиологического раствора. Для взятия проб смыв производился со всей внутренней поверхности маски, после чего тампон был возвращен в пробирку, в которую, далее было добавлено 8 мл стерильного физиологического раствора, после чего пробирки были оставлены на 10 минут при комнатной температуре для получения исходного разведения [2, с. 5]. За это время был проведен опрос участников о комфортности ношении масок. В ходе опроса участники оценили комфортность ношения масок по пятибалльной системе (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты опроса участников исследования

Тип маски	Время ношения, ч	Отметка	Замечания
Медицинская	2	3	Металлическая пластина вызывает легкий зуд
	2	5	Участник не выразил негативных комментариев
	3,5	3	Маска намокла и стала сползать, затрудняя дыхание
	3,5	3	Маска намокла, из-за чего было некомфортно
Тканевая	4	5	Участник не выразил негативных комментариев
	4	4	Резинка сильно давит
	5,5	3	Маска намокла, из-за чего было трудно дышать
	5,5	3	Маска намокла, из-за чего было трудно дышать
Ватно-марлевая	3	3	Не эстетичный внешний вид
	3	4	Маска плохо держится
	4,5	3	Сильно потеет лицо, тяжелая
	4,5	2	Из-за намокания вата скомкалась и стала тяжелой

После получения исходного разведения был осуществлен посев смывной жидкости на питательную среду МПА глубинным методом для определения общей микробной обсемененности. Чашки Петри с посевами были помещены в термостат, где находились при температуре 37 °С в течение суток, по прошествии которых чашки были извлечены из термостата для подсчета колоний (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Результаты подсчета колоний

Тип маски	Время ношения, ч	Количество колоний	Диаметр колоний, мм
Медицинская	2	0	0
	2	0	0
	3,5	1	5
	3,5	1	3
Тканевая	4	0	0
	4	0	0
	5,5	1	7
	5,5	3	5; 4; 4
Ватно-марлевая	3	2	3; 2
	3	2	2; 2
	4,5	3	10; 8
	4,5	2	8; 6; 4

На большинстве чашек было отмечено образование не большого количества колоний, с незначительным распространением — до 5 мм в диаметре. На чашках со смывами, взятыми с ватно-марлевых масок, срок ношения которых превышает рекомендованное время, было отмечено самое большое количество колоний — 5 штук, диаметром до одного сантиметра. На чашках со смывами с тканевых масок, время ношения которых было больше рекомендованного, было обнаружено 4 колонии до 7 мм диаметром. При просмотре чашек со смывами, сделанными с медицинских масок, время ношения которых превышало рекомендованное, было обнаружено по 2 колонии, диаметром до 5 мм. На чашках с посевами смывов с масок, время ношения которых не превышало рекомендованное, колонии в количестве 2 штук и диаметром до 3 мм были обнаружены только в посевах, взятых с ватно-марлевых масок. На посевах со смывами, взятыми с контрольных масок, роста колоний не наблюдалось.

Заключение. Исходя из опроса участников исследования самыми комфортными в ношении оказались тканевые защитные маски (15 баллов), как менее комфортные были определены медицинские маски (14 баллов), а самыми некомфортными участники исследования назвали ватно-марлевые маски (12 баллов). Таким образом, можно сделать вывод, что тканевые защитные маски являются самыми комфортными для ношения, однако, разница в баллах незначительна, из чего можно заключить, что все защитные маски являются относительно комфортными для повседневного ношения.

Результаты эффективности защитных масок оценивались по количеству образовавшихся колоний и их размеру. Наименьшая эффективность была отмечена у медицинских и тканевых масок — на посевах смывов с масок, время ношения которых не превышало рекомендованное, не было обнаружено ни одной колонии. Такие результаты могут быть обусловлены прохождением через материал маски бактерий или наличием вирусных частиц, которые не могут быть обнаружены при посеве на питательную среду. На посевах смывов с того же

типа масок, но с превышенным сроком ношения, было обнаружено 2 колонии диаметром 5 мм и 3 мм. Подобные результаты могут быть свидетельством снижения защитной способности масок, вследствие чего микроорганизмы задерживаются на маске и могут стать причиной аутоинфицирования. При просмотре чашек Петри со смывами, сделанными с тканевых масок, длительность ношения которых была больше рекомендованной, было обнаружено 4 колонии с диаметром от 4 до 7 мм. Полученные результаты могут быть обусловлены значительным намоканием маски, вследствие чего микроорганизмы задерживались на поверхности маски в каплях жидкости. По результатам исследования ватно-марлевые маски оказались более эффективными, чем другие маски — на посевах, со смывной жидкостью масок, время ношения которых не превышало рекомендованное, было обнаружено по 2 колонии на каждой чашке, при этом диаметр колоний не превышал 3 мм. Такие результаты являются свидетельством наличия хорошей барьерной функции, которая обусловлена наличием 6 слоев марли и прослойки из ваты. На посевах смывов ватно-марлевых масок, которые использовались дольше рекомендованного времени, были отмечены 5 колоний с диаметром от 4 до 10 мм. Такой результат может быть обусловлен чрезмерным намоканием маски.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что комфортность защитных масок, изготовленных из разных материалов, находится примерно на одном уровне, но самой комфортной, по отзывам участников исследования, оказалась тканевая маска.

Защитная способность оценивалась по количеству колоний, полученных при посеве смывов с внутренней поверхности масок. Единственным типом масок, длительность ношения которых соответствовала рекомендованному времени, и на котором были обнаружены бактериальные микроорганизмы, оказались ватно-марлевые маски. При этом, на всех посевах со смывами с масок, время ношения которых превышало рекомендованное, были обнаружены колонии микроорганизмов, что может быть обусловлено намоканием масок вследствие дыхания и задержкой микроорганизмов в каплях жидкости, что может стать причиной аутоинфекции.

Не смотря на полученные результаты, сделать однозначный вывод об эффективности того или иного типа масок не представляется возможным, поскольку существует необходимость проведения определения видового состава микроорганизмов, а также микробиологического анализа внешней стороны защитных масок.

Список цитируемых источников

1. Рациональное использование средств индивидуальной защиты при коронавирусной болезни (COVID-19) и соображения применительно к ситуации их острой нехватки. Временное руководство: утв. ВОЗ 06.04.20: по состоянию на 03 мая 2024 г. — Женева: ВОЗ, 2020. — 37 с.
2. Методы микробиологического контроля санитарно-гигиенического состояния помещений в организациях здравоохранения и стерильности изделий медицинского назначения: утв. М-вом здравоохранения Респ. Беларусь 28.01.06: по состоянию на 3 мая 2024 г. — Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2006. — 22 с.

УДК 796.011

Е. С. Ковалевич, Е. В. Чурилов, А. О. Савастюк

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

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Младший школьный возраст называется «золотым возрастом» для развития координационных способностей. Ведущую роль в трактовке координационных способностей отводят координационным функциям центральной нервной системы. Младший школьный возраст — это возраст, когда проходит период глубоких качественных изменений всех систем организма, его совершенствование. Вместе с тем, младший школьный возраст наиболее благоприятен для формирования практически всех физических качеств и способностей, реализуемых в двигательной активности.

Основная часть. Теоретические и экспериментальные исследования позволяют выделить специальные, специфические и общие координационные способности (КС). Специальные КС относятся к однородным по психофизиологическим механизмам группам двигательных действий, систематизированных по возрастающей сложности. К специфическим, или частным, КС (горизонтальная классификация КС) относятся: способность к ориентированию в пространстве, равновесие, ритм, способности к воспроизведению, дифференцированию, оценке и отмериванию пространственных, временных и силовых параметров движений, способности к реагированию, быстрой перестройке двигательной деятельности, способности к согласованию движений, произвольное мышечное напряжение и статокINETическую устойчивость. Результатом обобщения специальных и специфических КС стало понятие «общие КС». Это понятие сформировано в итоге многочисленных научных исследований и практических наблюдений. Можно наблюдать детей, которые одинаково хорошо

выполняют задания на ориентирование, равновесие, ритм и т.п., подтверждая реальность существования фактора «общая координационная готовность» или — «общие КС» [1, с. 130].

По признакам стандартизации или варьирования воздействий на уроке физической культуры и здоровья выделяют методы стандартно-повторного и вариативного (переменного) упражнения. Первые используют для развития КС школьников при разучивании новых, достаточно сложных в координационном отношении двигательных действий, овладеть которыми можно лишь после ряда повторений их в относительно стандартных условиях. Вторые, по мнению большинства исследователей и практиков, являются главными методами развития КС. Методы вариативного (переменного) упражнения для формирования КС можно представить в двух основных вариантах: методы строго регламентированного и не строго регламентированного варьирования. К первым можно условно отнести 3 группы методических приемов:

Первая группа — приемы строго заданного варьирования отдельных характеристик или всей формы привычного двигательного действия:

- а) цель; прыжки в длину или в высоту с места в полную силу, вполсилы, в одну треть силы и т. п.);
- б) изменение скорости или темпа движений (выполнение общеразвивающих упражнений в обычном, ускоренном и замедленном темпе; прыжки в длину или в высоту с разбега с повышенной скоростью; броски в корзину в непривычном темпе — ускоренном или замедленном и т. п.);
- в) изменение ритма движений (разбег в прыжках в длину или в высоту, бросковые шаги в метании малого мяча, в баскетболе или гандболе и др.);
- г) изменение исходных положений (выполнение общеразвивающих и специально-подготовительных упражнений в положении стоя, лежа, сидя, в приседе и др.; бег лицом вперед, спиной, боком по направлению движения, из приседа, из упора лежа и т. д.);
- д) варьирование конечных положений (бросок мяча вверх из и. п. стоя, ловля — сидя; бросок мяча вверх из и. п. сидя, ловля — стоя; бросок мяча вверх из и. п. лежа, ловля — сидя или стоя и т. п.);
- е) изменение пространственных границ, в которых выполняют упражнение (упражнения на уменьшенной площадке, метание диска из уменьшенного круга; выполнение упражнений в равновесии на уменьшенной опоре и т. п.);
- ж) изменение способа выполнения действия (прыжки в высоту и в длину при использовании разных вариантов техники прыжка; совершенствование техники бросков или передач мяча при целенаправленном изменении способа выполнения приема и т. п.).

Вторая группа — приемы выполнения привычных двигательных действий в непривычных сочетаниях:

- а) усложнение привычного действия добавочными движениями (ловля мяча с предварительным хлопком в ладоши, поворотом кругом, прыжком с поворотом и др.; опорные прыжки с дополнительными поворотами перед приземлением, с хлопком руками вверх, с кругом руками вперед и др.; подскоки на обеих ногах с одновременными движениями рук и т. п.);
- б) комбинирование двигательных действий (объединение освоенных общеразвивающих упражнений без предметов или с предметами в новую комбинацию, выполняемую с ходу; соединение хорошо освоенных акробатических или гимнастических элементов в новую комбинацию; включение вновь разученного приема единоборства или игры в состав уже разученных технических или технико-тактических действий и т. п.);
- в) зеркальное выполнение упражнений (смена толчковой и маховой ноги в прыжках в высоту и в длину с разбега; метание снарядов, передачи, броски и ведение мяча «не ведущей» рукой; выполнение бросковых шагов в баскетболе начиная с другой ноги и т. п.).

Третья группа — приемы введения внешних условий, строго регламентирующих направление и пределы варьирования:

- а) использование различных сигнальных раздражителей, требующих срочной перемены действий (изменение скорости или темпа выполнения упражнений по звуковому или зрительному сигналу, мгновенный переход от атакующих действий к защитным по звуковому сигналу и наоборот);
- б) усложнение движений с помощью заданий типа жонглирования (ловля и передача двух мячей с отскоком и без отскока от стены; жонглирование двумя мячами одинаковой и разной массы двумя и одной рукой и т. п.);
- в) выполнение освоенных двигательных действий после раздражения вестибулярного аппарата (упражнения в равновесии сразу после кувырков, вращений и т. п.; броски в кольцо или ведение мяча после акробатических кувырков или вращений и т. п.);
- г) совершенствование техники двигательных действий после дозированной физической нагрузки или на фоне утомления (совершенствование техники передвижения на лыжах, бега на коньках на фоне утомления и т.п.);
- д) выполнение упражнений в условиях, ограничивающих или исключающих зрительный контроль (ведение, передачи и броски мяча в кольцо в условиях плохой видимости или в специальных очках; упражнения в равновесии с закрытыми глазами; прыжки в длину с места на заданное расстояние и метание на точность с закрытыми глазами и т. п.);
- е) введение заранее точно обусловленного противодействия партнера в спортивных играх (с отработкой финта только на проход вправо или на бросок - проход к шиту справа или слева от опекуна; заранее оговоренные индивидуальные, групповые или командные атакующие и защитные тактические действия в спортивных играх и т. п.) [2, с. 30—32].

Методы не строго регламентированного варьирования содержат следующие примерные приемы:

а) варьирование, связанное с использованием необычных условий естественной среды (бег, передвижение на лыжах, езда на велосипеде и др. по пересеченной и незнакомой местности; бег по снегу, траве, в лесу и др.; периодическое выполнение технических, технико-тактических действий и проведение игры в волейбол, баскетбол, футбол в непривычных условиях, например, на песчаной площадке или в лесу и т. п.);

б) варьирование, связанное с использованием в тренировке непривычных снарядов, инвентаря, оборудования (технические приемы игры разными мячами; прыжки в высоту через планку, веревочку, резинку, забор и др.; гимнастические упражнения на незнакомых снарядах и т. п.);

в) осуществление индивидуальных, групповых и командных атакующих и защитных тактических двигательных действий в условиях не строго регламентируемых взаимодействий соперников или партнеров (выполнение различных тактических действий с разными соперниками и партнерами; проведение вольных схваток в борьбе и т. п.);

г) игровое варьирование, связанное с использованием игрового и соревновательного методов. Это состязание в двигательном творчестве (соперничество в оригинальности построения новых движений и связок у акробатов, гимнастов, прыгунов в воду и на батуте и др.; игровое соперничество в искусстве создания новых вариантов в спортивных играх и т. п.) [3, С. 34].

Заключение. Таким образом, наиболее эффективными средствами воспитания координационных способностей являются игры и физические упражнения. Координация движений тренируема, и дети легко поддается воздействию педагогического процесса. Развитые координационные способности сохраняются в течение сравнительно длительного срока.

Список цитируемых источников

1. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: «ФиС», 2001. — 186 с.
2. Боген, М. М. Обучение двигательным действиям. — М.: Физическая культура и спорт, 2005. — 234 с.
3. Вавилова, Е. Н. Особенности проявления двигательных качеств у детей 6—7 лет. // Роль физического воспитания в подготовке детей к школе: Сб. науч. тр./ Под ред. Ю.Ф. Змановского и Н.Т. Тереховой. — М., 2000. — С. 34.

УДК 378.183

Е. А. Красько, О. В. Шило, А. А. Мацевило

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

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Введение Каждое новое поколение студентов вступает во взрослую жизнь в новых социальных условиях, испытывает на себе воздействие как новых, так и старых, но значительно переформатированных факторов, и на каждом новом этапе развития общества проблема формирования волевых качеств у студентов, в том числе и средствами физической культуры, требует научного переосмысления, переработки приемов, форм, методов решения.

На развитие волевых качеств студентов влияет множество разноплановых факторов, в состав которых большинством исследователей, изучающим проблематику формирования волевых качеств, включаются формы, методы и средства физической культуры, поскольку они позволяют удовлетворить стремление студентов к физическому совершенствованию, ускорению темпов саморазвития, желанию добиться авторитета, познать себя как личность, занять достойное место в кругу сверстников.

Основная часть. Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества, характеризующие его как личность и имеющие большое значение для учебы, труда. К волевым качествам относятся: целеустремленность, решительность, смелость, мужество, инициативность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, дисциплинированность.

Развитие воли происходит в нескольких направлениях:

- преобразование произвольных психических процессов в произвольные;
- обретение человеком контроля над своим поведением;
- выработка волевых качеств личности.

Человек сознательно ставит перед собой все более трудные задачи и преследует все более отдаленные цели, требующие приложения значительных волевых усилий в течение достаточно длительного времени. С этим можно встретиться при отсутствии задатков к определенной деятельности, но через труд человек добивается хороших результатов.

Всякое произвольное действие требует для своего совершения определенного, хотя бы минимального, волевого усилия. Преодоление трудностей и препятствий совершается для достижения определенных целей. Чем значительнее цель и выше уровень волевых мотивов, тем большие трудности способен преодолеть

человек. Важно, никогда не утрачивать дальнейшей перспективы, не терять из виду конечных целей деятельности. Необходимым условием воспитания воли является формирование высших мотивов деятельности моральных принципов и убеждений, основывающихся на нравственном мировоззрении. Особое значение приобретает в этой связи воспитание общественных потребностей, сознательности и чувства долга.

Если обучающийся поставил дальнюю цель, имеет далекую перспективу, весьма важно видеть этапы достижения этой цели, намечать ближайшие перспективы, разрешать частные задачи, в итоге которых будут созданы условия для достижения конечного результата.

Благодаря высокому уровню развития мыслительных процессов у студентов ярко выражено стремление к самосовершенствованию и самопознанию, осознанному обучению и тренировкам. В этом возрасте проявляется достаточно высокий уровень волевой активности, проявляется настойчивость в достижении поставленной цели, умение быть терпеливым на фоне утомления и истощения. Интенсификация обучения в этом возрасте идет по пути усиления учебной направленности.

Занятия по физической культуре студентов в учреждениях высшего образования имеют свою специфику. Важными условиями развития волевых качеств студентов являются формирование и развитие социальных чувств: долга, ответственности. Это позволяет контролировать себя, правильно определять свои сильные и слабые стороны, видеть перспективу дальнейшего развития и физического совершенствования тела. В ходе изучения научной литературы к настоящему времени ряд ученых пришли к выводу, что воля как один из аспектов сознания человека, является функцией нормально функционирующего мозга, продуктом его деятельности, позволяющим человеку управлять собой, особенно преодолению трудностей.

Волевые качества значительно лучше развиваются и проявляются у студентов в процессе учебных занятий по физической культуре. Активные занятия разнообразными физическими упражнениями, подвижными и спортивными играми способствуют формированию жизненно важных физических и волевых качеств. Условиями развития волевых качеств выступает организация информационного обеспечения, способствующая информационному ориентированию студентов за счет сочетания двух содержательных компонентов — обязательного (базового) и вариативного (для решения частных задач); усиления образовательной направленности физической культуры с целью информирования студентов; использование нетрадиционных систем физических упражнений и включение студентов в практическую деятельность для формирования мотивации к занятиям.

Занятия физической культурой со студентами имеют существенные особенности, они характеризуются:

- с упором на закрепление и совершенствование основных двигательных качеств, на подготовку к сдаче нормативных требований учебной программы;
- использованием нестандартных условий в обучении навыкам и умениям, совершенствуя их, в том числе упражнения, требующие решения в сложных и неожиданных ситуациях;
- разнообразием деятельности с различными препятствиями и нехваткой времени, с максимальными физическими и психологическими усилиями (работа с отягощениями, бег в гору);
- тренировкой выполнения двигательных действий по координации движений после больших физических нагрузок, скорости восстановления и координации двигательных действий (после длительного бега — метание в цель);
- тренировкой на развитие силы, скоростно-силовых навыков и различных видов выносливости.

Для того чтобы стимулировать волевые усилия на преодоление все возрастающих трудностей, в учебно-тренировочном процессе применяется ряд методов психологического воздействия. При помощи этих методов педагог не только стимулирует волевые качества студентов, но и вырабатывает у них соответствующие установки, создает такие оптимальные состояния, которые способствуют достижению оптимальной работоспособности или отдыху.

Их можно разделить на 2 группы: методы словесного и методы смешанного воздействия. К методам словесного воздействия относятся: разъяснения, убеждения, одобрения, похвала, требования, приказ, примеры из спортивной жизни, критика и др. К методам смешанного воздействия относятся: поощрения, награждения, одобрения, наказание, срочная информация о результатах действия, специальные упражнения для самонастройки, упражнения для отвлечения от неприятных мыслей.

Воспитание волевых качеств является частью самосовершенствования личности и должно осуществляться в соответствии с правилами самовоспитания «силы воли». Рекомендуется поставить перед собой конкретные задачи и описать пути и средства решения каждой из них. При этом необходимо:

1. При выполнении физических упражнений наметить систему препятствий и трудностей, преодоление которых требует проявления запланированного волевого навыка, это означает:

- длительные физические нагрузки и борьба с переутомлением;
- риск и опасность, ограниченное время для принятия и реализации решений;
- повышенная ответственность за выполнение двигательных действий;
- необходимость действовать по личной инициативе.

2. Создать благоприятные условия для выполнения физических упражнений, стимулирующих активность по преодолению препятствий и трудностей. Это могут быть, например, занятия на красивой местности, помощь и страховка, соревновательный или игровой метод.

3. Установить правила, которые обязывают поощрять настойчивость и решительность, выносливость и самоконтроль, независимость и инициативу.

4. Пополнять свои знания с целью наиболее квалифицированного решения поставленной задачи (изучение специальной литературы, наблюдение, эксперименты, консультации).

Заключение. 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.

Таким образом, физическое воспитание обладает эффективным потенциалом воздействия на состояние здоровья студентов, а также является важным аспектом влияния на волевою сферу личности.

Список цитируемых источников

1. Глазунов, Ю. Т. О волевых качествах человека и основаниях их выделения / Ю. Т. Глазунов, К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2016. — № 2. — С. 64 — 66.
2. Захарова, И. Н. Волевые качества личности / И. Н. Захарова // Молодой ученый. — 2019. — № 29 (267). — С. 84 — 86 с.
3. Прилепских, О. С. Особенности воли и волевых качеств личности в подростковом возрасте / О. С. Прилепских // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 63-3. — С. 314 — 317.

УДК 579.24

Н. А. Круковский, М. П. Федосенко

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЕ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ НАПИТКОВ НА РОСТ ЛАКТОБАКТЕРИЙ

Введение. Энергетические напитки все сильнее набирают популярность среди молодежи, что обусловлено их стимулирующим эффектом. По заявлениям производителей данные напитки содержат в себе витамины, однако их эффект нивелируется наличием в составе кофеина, большого количества сахара и красителей, которые могут оказывать негативное влияние на организм человека и, в особенности, на рост и развитие организма ребенка, в связи с чем существует запрет на продажу энергетических напитков несовершеннолетним.

Большое количество сахара, содержащегося в энергетических напитках, может нарушить баланс микрофлоры кишечника человека, что, в свою очередь может негативно сказаться на всем организме человека [1, с. 274].

Одним из важнейших представителей нормальной микрофлоры кишечника человека — лактобактерии, представляющие собой группу микроорганизмов, выполняющую ряд важных функций: а именно переработка лактозы и других углеводов в молочную кислоту, подавление патогенной и гнилостной микрофлоры, выработка антибиотических веществ и многие другие функции [2, с. 14].

Основная часть. Целью проведенного исследования было определение влияния энергетических напитков на рост лактобактерий. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Получить накопительную культуру путем выделения лактобактерий из термостатного йогурта.
2. Получить чистую культуру из накопительной.
3. Осуществить посев чистой культуры лактобактерий на питательную среду с добавлением энергетического напитка.
4. Определить влияние энергетических напитков на рост лактобактерий.

Для проведения исследования были выбраны энергетические напитки 3 торговых марок: «Ред Булл», «Динамит», «Горилла». Эти энергетические напитки имеют различия в своем составе (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Сравнение составов и значения pH выбранных торговых марок энергетических напитков

Наименование энергетического напитка	Состав энергетического напитка	Кислотность среды, pH
«Ред Булл»	Газированная вода, сахароза, глюкоза, регуляторы кислотности (лимонная кислота, гидрокарбонат натрия, карбонат магния), таурин (400 мг), натуральный кофеин (32 мг), витамины: ниацин (8 мг), пантотеновая кислота (2 мг), В ₆ (2 мг), В ₁₂ (2 мкг), ароматизаторы, красители (сахарный колер I, рибофлавин).	3,66
«Динамит»	Вода, сахар, вкусоароматическая основа «Энергия» (глюкозно-фруктозный сироп, регулятор кислотности лимонная кислота, кофеин, таурин, вкусоароматические вещества, красители: E150c и рибофлавин; инозитол, витамины: ниацин (В ₃), пантотеновая кислота (В ₅), пиридоксина гидрохлорид (В ₆), цианокобаламин (В ₁₂)), регулятор кислотности лимонная кислота, консервант бензоат натрия.	2,75
«Горилла»	Вода питьевая подготовленная, сахар, вкусоароматическая основа «Gorilla energy» (вода, ароматизаторы, краситель сахарный колер IV E150d), витаминный премикс (витамины С, В ₇ , В ₃ , В ₅ , В ₆ , В ₁₂), регуляторы кислотности лимонная кислота и цитрат натрия 3-замещенный, мальтодекстрин, таурин, кофеин натуральный, L-карнитин.	3,38

Выбор этих торговых марок был обусловлен их популярностью среди потребителей и большим количеством рекламы в интернете.

Для получения накопительной культуры лактобактерий был использован термостатный био йогурт торговой марки «Асаблiвы». Выбор именно этого кисломолочного продукта был обусловлен большим количеством лактобактерий в его составе. Микроорганизмы сохраняются за счет особой технологии приготовления. Для культивирования была использована среда Лактобакагар – аналог среды MRS. Питательная среда Лактобакагар предназначена для культивирования и выделения лактобацилл из клинического материала, пищевых и молочных продуктов. Питательная среда MRS используется для культивирования лактобактерий, выделенных из различных источников (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Состав питательных сред

Питательная среда	Состав
Лактобакагар	Панкреатический гидролизат рыбной муки, мясной и дрожжевой экстракты, глюкоза, твин 80, калия монофосфат, цитрат аммония, сульфат магния, хлорид марганца и агар-агар
MRS	Декстроза, мясной экстракт, дрожжевой экстракт, цитрат аммония, сульфат магния, агар-агар, бактериологический пептон, ацетат натрия, гидрофосфат калия, твин 80, сульфат марганца

Схожесть составов данных питательных сред позволила использовать среду Лактобакагар вместо среды MRS для выделения лактобактерий из йогурта.

Посев йогурта на питательную среду был выполнен методом истающего штриха. После посева чашки были помещены в термостат для культивирования при температуре 37°C. Спустя 6 суток была получена накопительная культура лактобактерий. С целью идентификации микроорганизмов была проведена окраска по Граму и тест на каталазную активность. При проведении светового микроскопирования окрашенных образцов наблюдались бактерии сине-фиолетового цвета, палочковидной формы с закругленными концами. Тест на каталазную активность дал отрицательный результат. Проведенные тесты позволили подтвердить принадлежность выращенной культуры к роду *Lactobacillus*. Далее микроорганизмы были пересажены на свежую питательную среду и спустя 6 суток культивирования была получена чистая культура лактобактерий.

Чистая культура лактобактерий была пересажена на питательную среду с добавлением 3 мл энергетического напитка (20% от общего количества среды в чашке). Кроме того, был проведен посев лактобактерий на питательную среду без энергетического напитка с целью сравнения морфологических признаков выросших колоний. Помимо этого, был выполнен посев каждого из энергетических напитков на питательную среду МПА с целью контроля микробиологической безопасности энергетических напитков. После выполнения посевов все чашки были помещены в термостат для культивирования при температуре 37°C.

По прошествии суток чашки с МПА были извлечены из термостата. Признаков роста колоний микроорганизмов не было обнаружено, что говорит о микробиологической чистоте энергетических напитков.

Осмотр чашек с колониями лактобактерий было проведено спустя двое суток культивирования. В чашке Петри со средой с добавлением энергетического напитка торговой марки «Ред Булл» наблюдался бурный рост лактобактерий, колоний визуально гораздо больше чем на среде без добавления энергетического напитка, что говорит о стимулирующем влиянии напитка «Ред Булл» на рост лактобактерий. В чашке Петри со средой с добавлением энергетического напитка торговой марки «Динамит» и на среде без энергетического напитка количество колоний было примерно равным, что может говорить об отсутствии существенного влияния энергетического напитка «Динамит» на рост колоний лактобактерий. В чашке Петри со средой, содержащей энергетический напиток торговой марки «Горилла» количество колонии было значительно меньше, чем в чашке со средой без энергетического напитка, что говорит о подавляющей роли напитка «Горилла» на рост лактобактерий.

Заключение. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что энергетические напитки разных торговых марок по-разному влияют на рост лактобактерий.

Так, на питательной среде с добавлением энергетического напитка торговой марки «Ред Булл» наблюдался бурный рост, что говорит о стимулирующем влиянии напитка на рост лактобактерий. Подобные результаты могут быть обусловлены наличием в составе «Ред Булла» сахарозы и глюкозы, которые легко усваиваются лактобактериями.

На питательной среде, содержащей энергетический напиток «Динамит», количество колоний было лишь незначительно больше, чем на среде без энергетического напитка, что говорит об отсутствии существенного влияния напитка на рост микроорганизмов. Результаты могут быть обусловлены присутствием витаминов, которые являются стимуляторами роста, но рост бактерий, вероятно, сдерживает наличие в составе глюкозо-фруктозного сиропа, который плохо усваивается лактобактериями.

На питательной среде с добавлением энергетического напитка «Горилла» колоний было значительно меньше, чем на среде без добавления энергетического напитка, что позволяет говорить и том, что этот напиток подавляет рост лактобактерий. Подобный результат может быть обусловлен наличием в составе напитка мальтодекстрина, который, являясь полимером, трудно разлагается бактериями и не может быть использован как источник питания, а другой углеводный компонент — сахар, усваивается лактобактериями, но не так легко, как углеводы из других энергетических напитков. Однако, несмотря на вышеописанные результаты исследования,

сделать однозначный вывод о влиянии на рост лактобактерий, в частности — лактобактерий кишечника человека, не представляется возможным в связи с противоречивостью полученных результатов. Для конкретизации вывода требуется проведение дополнительных исследований.

Список цитируемых источников

1. Яруллина, Д. Р. Бактерии рода *Lactobacillus*: общая характеристика и методы работы с ними : учеб.-метод. пособие / Д. Р. Яруллина, Р. Ф. Фахруллин. — Казань : Казанский университет, 2014. — 51 с.
2. Ткаченко, А. В. Влияние энергетических напитков на здоровье молодежи / А. В. Ткаченко, Д. В. Маковкина // Образовательный вестник «Сознание». — 2017. — № 19. — С. 274—276.

УДК 316.4

В. Г. Левкевич, А. В. Баканова, Е. А. Бусик

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Введение. В Республике Беларусь пока не сложилось единое мнение по вопросу внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные школы, особенно в систему физического воспитания школьников. Многие специалисты не верят в эффективность подобной системы, а некоторые вообще считают ее неосуществимой, полагая, что различные особенности обучающихся являются непреодолимым препятствием для его внедрения. Причем подчеркивается, что различия детей особенно ярко проявляются именно в двигательной сфере, что обычно актуально для уроков физической культуры.

Необходимо подчеркнуть, что проблема совместного обучения двигательным действиям, развития физических способностей и воспитания личностных свойств детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), особыми образовательными потребностями (ООП) и их здоровых сверстников в нашей стране изучена недостаточно.

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с ним.

С возрастом число слабослышащих детей увеличивается — сказываются перенесенные болезни или лечение препаратами, вредно действующими на слух. Если восстановить утраченный слух нельзя, то глухоту ребенка можно и нужно скомпенсировать другими средствами [2].

Нарушение слуха у обучающихся затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых детей отмечается значительное отставание в физическом развитии. В связи с трудностями, возникающими при овладении пространственными представлениями и двигательными действиями, нарушается правильная поза при ходьбе, беге, в естественных движениях, в подвижных играх, нарушается координация и точность движений.

Основная часть. Неотъемлемым компонентом общего образования детей младшего школьного возраста, одним из условий их успешного социокультурного развития выступает физическое воспитание. В условиях инклюзивного образования оно позволяет решать задачи, связанные с формированием основ физической культуры и культуры здоровья школьников с разными образовательными потребностями, обеспечивая им равные возможности и готовность к дальнейшему обучению в инклюзивной школе

Для учащихся с ООП занятия физической культурой, прежде всего, являются эффективным средством реабилитации и социальной адаптации. В результате грамотно построенных физкультурных занятий у такого ребенка происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуется мышечный тонус и моторика, стимулируется звуковая и речевая активность, развивается ручная и двигательная умелость, регулируется психическое состояние.

Двигательная активность для данной категории детей является средством профилактики развития целого ряда негативных изменений в организме, связанных с вынужденными условиями гипокинезии и гиподинамии [1].

Необходимо отметить, что в настоящее время физическому воспитанию детей с разными образовательными потребностями все еще не уделяется должного внимания. Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что многие специалисты не верят в эффективность инклюзивного образования, полагая, что различные возможности детей в двигательной сфере являются непреодолимым препятствием для ее внедрения.

Для того, чтобы выстроить эффективный педагогический процесс, грамотно определить дидактические принципы, ставить и решать задачи образовательной деятельности, необходимо знать состояние здоровья, физические, психические, личностные особенности всех обучающихся, в том числе и с нарушениями в развитии, так как характеристика объекта педагогических воздействий является исходным условием любого процесса образования.

Знание общих закономерностей и особенностей формирования двигательной сферы детей с ОПФР важно для поиска эффективных педагогических средств и методов коррекции двигательных нарушений. Коррекционно-развивающая направленность педагогической деятельности неразрывно связана с процессом обучения двигательным действиям и развитием физических качеств.

Осуществление физического воспитания в условиях инклюзивного образования должно основываться на основополагающих концепциях воспитания: личностно-ориентированной, сотрудничества и гуманизма. В основе ее компонентов должно лежать самоутверждение личности детей с особенностями психофизического развития и особыми образовательными потребностями в мире.

Индивидуальный подход к обучающимся с нарушением слуха, должен осуществляться на основе отбора методических приемов обучения и воспитания с учетом всех особенностей занимающихся: структуры и тяжести основного дефекта, наличия или отсутствия сопутствующих или вторичных нарушений, возраста, физического развития, а так же систематизации компонентов инклюзивного физического воспитания.

Разработка особого содержания и использования самых разнообразных организационных форм физического воспитания с детьми с нарушением слуха должна опираться на следующие положения:

- учет противопоказаний для детей с ОПФР по использованию средств и методов физического воспитания;
- создание условий для эффективного личностного и физического развития как детей с ОПФР, так и их здоровых сверстников;
- максимально возможное использование урочных и рекреационных форм занятий физическими упражнениями в системе инклюзивного образования.

Заключение. С целью повышения эффективности процесса физического воспитания обучающихся с нарушением слуха педагогу рекомендуется:

1. Проводить комплексные уроки физического воспитания, включающие общеразвивающие, коррекционные, прикладные упражнения, игры и эстафеты.
2. Занятия проводить в различных построениях школьников: в кругу; в свободном распределении по залу; в колонне; в разомкнутой шеренге; на месте и в движении.
3. Общеразвивающие, коррекционные и прикладные упражнения в младших классах целесообразно проводить в форме имитационных упражнений и игровых заданий, объединенных в комплексы.
4. К каждому занятию следует подбирать разнообразные упражнения и сочетать их в оптимальных пропорциях, чтобы обеспечить всестороннее воздействие на организм занимающихся и доступность выполнения каждому ученику.
5. Работать в тесном контакте с врачами, которые дают сведения об индивидуальных особенностях учащихся.
6. Необходимо помнить о наиболее типичных противопоказаниях:
 - длительная задержка дыхания при выполнении всех видов физических упражнений;
 - упражнения с длительным статическим напряжением;
 - упоры и висы;
 - наклоны и повороты туловища с большой амплитудой.
7. Во избежание переутомления обучающихся учитель должен осуществлять индивидуальный подход к дозировке физических нагрузок на уроке. Целесообразно широко использовать все способы регулирования физических нагрузок путем изменения исходного положения, количества повторений упражнений, темпа, уменьшения или увеличения амплитуды движения, введения дыхательных упражнений.
8. Планировать осуществление физического воспитания в соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к проведению урока физической культуры:
 - постепенное повышение нагрузки к середине урока и снижение в его конце;
 - чередование различных видов упражнений в соответствии с возможностями учащихся.

В уроке целесообразно выделить четыре части: вводную, подготовительную, основную, заключительную, которые методически связаны между собой.

9. Для организации подготовительной части урока до его начала назначить двух дежурных (ученик с ОПФР и здоровый школьник), которые будут помогать учителю организовывать класс и сдавать рапорт. На каждом занятии дежурные меняются.

10. Оценку успеваемости на уроках инклюзивного физического воспитания педагогу следует осуществлять в форме текущего учета, подходить к оценке каждого ученика сугубо индивидуально по результатам выполнения контрольных упражнений.

11. Необходимо помнить, что помещение, отведенное для уроков, должно соответствовать установленным санитарно-гигиеническим нормам, оборудовано спортивным инвентарем, аптечкой для оказания первой медицинской помощи.

На наш взгляд, при соблюдении перечисленных рекомендаций инклюзивное физическое воспитание не только возможно, но и будет эффективным как для здоровых детей, так и для детей с нарушением слуха.

Современному учителю физической культуры необходимо не только реализовывать образовательную деятельность, но и непрерывно адаптироваться к субъектам образования в соответствии с особенностями их здоровья и особыми образовательными потребностями.

Список цитируемых источников

1. Аксенова, О. Э. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. — М.: Советский спорт, 2005. — 296с.
2. Байкина, Н. Г. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих. — М.: Советский спорт, 2001. — 65с.

УДК 378.147.88

Т. И. Мандик, К. О. Садовская, Н. И. Филимонова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь
Лидский колледж, учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
Лида, Республика Беларусь

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОЛОНТЕРСКОЙ 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.

Важной тенденцией развития современного педагогического образования выступает переход от квалификационного подхода в профессиональной подготовке студента к компетентностному. Л. Е. Сикорская считает, что одной из важных характеристик будущего специалиста является его творческий потенциал — творческая составляющая компетентностей, который определяется как состоявшиеся личностные качества субъекта, обусловленные наличным опытом деятельности в рассматриваемой сфере [4, с. 65—71].

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 [3, с. 251—253].

В структуре готовности будущего учителя, такие ученые как Л. П. Толмачева [5, с. 23], А. С. Гаязова [1, с. 124] выделяют такие качества, как профессиональное мировоззрение и оптимизм, проявляющиеся в его социально-активном отношении к субъекту педагогического воздействия.

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 компетентностей. Следовательно, огромный педагогический потенциал заложен в волонтерском движении — добровольной деятельности людей, направленной на достижение социально-значимых целей и решение проблем общества.

Основная часть. Организация волонтерской деятельности в Барановичском государственном университете — одно из направлений воспитательной работы. Главными ее целями являются формирование у обучающихся нравственно-этических традиций милосердия, пропаганда здорового образа жизни, духовное совершенствование и самореализация.

Волонтеры отряда «Fitlife», организованного на базе кафедры психологии и физического воспитания решают задачи спортивного волонтерство. 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 непринужденная 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 дает 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».

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.

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.

Одним из основных направлений является профилактика здорового и безопасного образа жизни — это концепция жизнедеятельности человека, направленная на улучшение и сохранение здоровья с помощью соответствующего питания, физической подготовки, морального настроя и отказа от вредных привычек.

Здоровый образ жизни проявляется в отношении к своему здоровью и здоровью окружающих как к ценности и осознании своей ответственности не только за свое здоровье, но и за здоровье будущих поколений; умении противостоять разрушительным для здоровья формам поведения; сформированности навыков личной гигиены; наличии умений и навыков сохранения и укрепления здоровья.

Содержание воспитательной работы по формированию здорового образа жизни направлено на усвоение обучающимися многогранности понятия «здоровье», восприятие его как общечеловеческой и личностной ценности; воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; приобщение к занятиям в спортивных кружках и секциях; формирование культуры питания, труда и отдыха; предупреждение вредных зависимостей. В связи с этим проводится множество мероприятий по пропаганде здорового образа жизни.

В последнее время активно развивается новое направление добровольческой деятельности молодежи — спортивное волонтерство [2]. Студенты помогают организаторам республиканских и городских спортивных соревнований, а также сопровождают и оказывают социально-педагогическую поддержку детям с особенностями психофизического развития во время проведения спортивных мероприятий. Во время соревнований студенты-волонтеры помогают в регистрации участников, встрече делегаций, установке оборудования и снаряжения, подготовке трассы и маршрутов. Самые опытные и профессионально подготовленные осуществляют судейство, проводят эстафеты и спортивные конкурсы.

Во время проведения спортивно-массовых мероприятий волонтеры создают особую доброжелательную, дружелюбную и праздничную обстановку, которая погружает зрителей, а также гостей, в атмосферу позитива и эмоционального подъема. Для студентов, участие в спортивном волонтерстве предоставляет возможность получить опыт работы на республиканских и городских мероприятиях, познакомиться с известными спортсменами, найти друзей, единомышленников и обрести навыки работы по профессии.

Проведенное нами анкетирование среди студентов третьих курсов специальностей «Физическая культура» и «Спортивно-педагогическая деятельность» позволило выявить основные мотивы обучающихся, занимающихся добровольческой деятельностью. Таким образом, ответы студентов были проранжированы и представлены в следующей последовательности:

1. Реализация личностного потенциала — 58 %;
2. Общественное признание, чувство социальной значимости — 42 %;
3. Профессиональное ориентирование — 36 %;
4. Выполнение общественного долга — 27 %;
5. Организация свободного времени — 14 %.

Следовательно, проанализировав результаты анкетирования, мы видим, что стать волонтером может практически любой студент, желающий «делать добрые дела». Отметим, что работа по подготовке обучающихся-волонтеров к осуществлению основных направлений деятельности включает проведение тематических дискуссий, круглых столов, семинаров по темам: «Волонтеры и волонтерство», «Хочешь ли ты быть волонтером?», «Волонтерские движения в Республике Беларусь», «Волонтерство в системе формирования здорового образа жизни», «Волонтеры и их роль в работе с детьми, молодежью, пожилыми людьми».

Заключение. Волонтерская деятельность позволяет студентам реализовать свои интересы и возможности, привить любовь к избранной профессии, сформировать умения, навыки и качества, необходимые будущему учителю физической культуры.

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, дает возможность выявить и испытать свои силы и способности.

Список цитируемых источников

1. Гаязов, А. С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе : дис.... д-ра пед. наук / А. С. Гаязов. — Бирск, 2009. — 145 с
2. Данилина, Е. В. Спортивное волонтерство как способ самореализации / Е. В. Данилина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5(32). URL: [http://sibac.info/archive/guman/5\(32\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/5(32).pdf)
3. 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.
4. Сикорская, Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи: концептуальные основы / Л. Е. Сикорская. — М., 2010. — 120 с.
5. Толмачева, Л. П. Социализация личности начинается с добровольчества / Л. П. Толмачева. — М. : Новосибирск, 2019. — 56 с.

УДК 378.172

И. А. Ножка, А. Н. Шахлевич

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

ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Введение. Социально-политические вызовы современного мирового пространства предлагают задуматься о физическом здоровье обучающихся, которым предстоит развивать белорусское сообщество, сохраняя его интересы и ценности в перспективе. Обучающиеся педагогических специальностей учреждений высшего образования (УВО) представляют собой элитный отряд белорусской молодежи, которой следует обладать знаниями не только в вопросах здоровьесбережения, но и в вопросах накопления национального капитала здоровья.

В контексте сохранения и укрепления здоровья молодежи разработка адекватного медико-педагогического сопровождения занятий по физической культуре имеет социальную значимость, профилактическую и оздоровительную направленность и значительно уменьшая расходы государства на систему здравоохранения [2]. Одним из путей решения проблемы здоровьесбережения может стать обеспечение процесса физического воспитания обучающихся УВО современными методиками врачебно-педагогического контроля, разработанными с применением возможностей информационных компьютерных технологий (ИКТ), что позволит обеспечить специалистов комплексной информационно-аналитической и прогнозной системой, позволяющей вести мониторинг комплексных характеристик физического здоровья.

Основная часть. Состояние здоровья молодежи — это серьезная проблема современного социума [3, 4, 5]. Данные многочисленных исследований свидетельствуют о негативных тенденциях, связанных с важными показателями, характеризующими физическое здоровье: в настоящее время у обучающихся учреждений высшего образования отмечается возрастание патологии системы кровообращения на 20 %, органов зрения — на 25 %, эндокринной системы — на 30 %, психических расстройств — на 50 %; число обучающихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ) постоянно возрастает; о данным Минздрава Республики Беларусь каждый третий юноша по состоянию здоровья не может быть призван на военную службу. Реальное состояние здоровья обучающихся свидетельствует о том, что отношение к собственной телесности, личное понимание сущности здоровья как ценности в молодежной среде остаются на низком уровне. В настоящее время педагогическая общественность России, Беларуси активно проводит мониторинговые исследования, связанные в основном с изучением проблем состояния здоровья обучающихся специальных медицинских групп [2, С. 112].

На наш взгляд, одной из ключевых задач, стоящих перед педагогическим сообществом в области физического воспитания является совершенствование медико-педагогического контроля путем современного подхода к оценке физического здоровья обучающихся учреждений высшего образования с применением информационных компьютерных технологий (далее, ИКТ), которая позволит вести мониторинг комплекса показателей, характеризующих состояние молодых людей. Особую актуальность данная задача должна приобрести во время профессиональной подготовки будущих специалистов педагогического профиля в период становления личности, которые в последствии будут ответственны за гармоническое развитие будущих поколений. Характер труда педагога является провокатором гиподинамии роста жировой и снижения мышечной массы тела и как следствие заболеваний, вызванных сидячим образом жизни. Своевременное выявление отклонений в физическом состоянии обучающихся в период профессиональной подготовки в УВО является актуальным и имеет превентивное значение для здоровья будущего специалиста сферы образования, так как их будущее профессиональная деятельность связана с умственным трудом, характеристиками которого являются: «сидящая» поза, малые энерготраты, статичность, сниженные мышечные напряжения, нарушения

Цель исследования — оценить физическое здоровье обучающихся педагогических специальностей Барановичского государственного университета (БарГУ) с применением информационных компьютерных технологий.

Физическое здоровье — это состояние организма человека, характеризующееся возможностями адаптироваться к различным факторам среды обитания, уровнем физического развития, физической и функциональной подготовленностью организма к выполнению физических нагрузок [1]. Следует отметить, что именно физическое здоровье выступает главным человеческим и социальным капиталом, т. к. оно выполняет важную адаптивную функцию приспособление к меняющимся условиям внешней и социальной среды.

Чтобы получить сведения о динамике физического здоровья, необходимо ответственно относиться к результатам и анализу сведений медицинских справок, а также распределения обучающихся по группам занятий физической культурой [2, С. 112]. Исходя из сказанного исследование физического здоровья обучающихся педагогических специальностей Барановичского государственного университета факультета педагогики и психологии и лингвистического факультета с использованием возможностей приложения MS Excel было проведено на основании сведений медицинских справок, а также распределения обучающихся по медицинским группам для занятий физической культурой (рисунок 1).

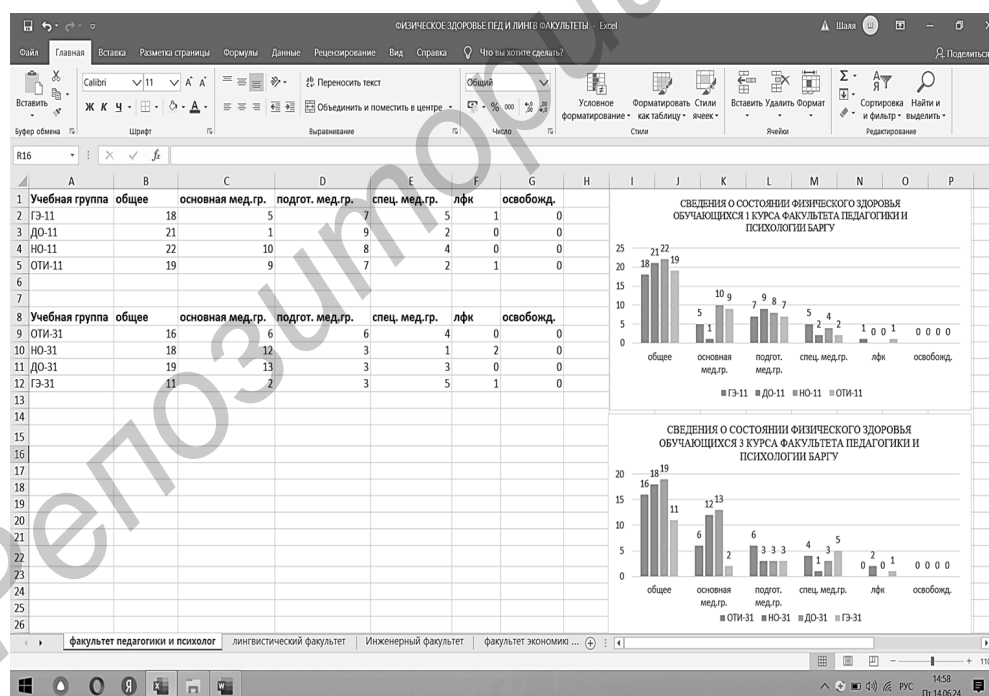


Рисунок 1 — Сведения о распределении обучающихся 1-го и 3-го курсов факультета педагогики и психологии по медицинским группам, представленные в приложении MS Excel (октябрь 2023 г.)

Сведения, представленные в таблице 1 и на рисунке 2, демонстрируют результаты медицинского обследования обучающихся 1-х и 3-х курсов двух факультетов БарГУ, ведущих подготовку специалистов педагогических специальностей (n—311) и данные приказа «О формировании учебных отделений по физическому воспитанию студентов» для организации образовательного процесса по учебной дисциплине «Физическая культура» на факультетах учреждения образования «Барановичский государственный университет» в 2023/2024 учебном году.

Т а б л и ц а 1 — Распределения обучающихся 1-го и 3-го курсов факультета педагогики и психологии и лингвистического факультета БарГУ по медицинским группам (октябрь, 2023 г.)

Факультет	Количество обучающихся, отнесенных по состоянию здоровья к медицинским группам для занятий физической культурой				
	Основная	Подготовительная	СМГ	ЛФК	Освобожденные
ЛФ 1 курс	26	33	16	3	0
ФПП 1 курс	25	31	13	2	0
1 курс (n/x)	51/25,5	61/32	29/14,5	5/2,5	0
ФПП 3 курс	33	15	13	3	0
ЛФ 3 курс	45	35	12	6	0
3 курс (n/x)	78/39	50/25	25/12,5	9/4,5	0
Всего	129	114	54	14	0

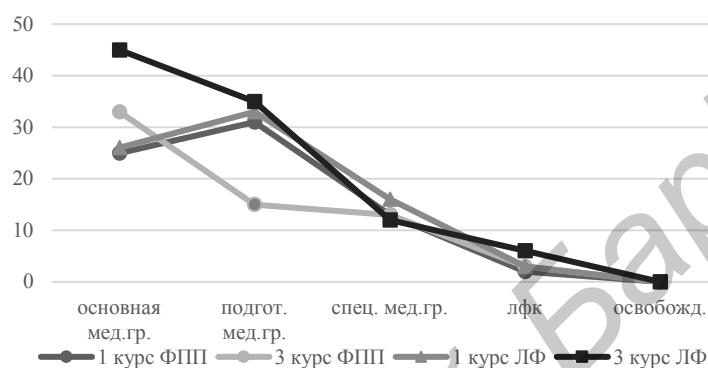


Рисунок 2 — Распределение обучающихся 1-го и 3-го курсов факультета педагогики и психологии (ФПП) и лингвистического факультета (ЛФ) по медицинским группам (n=311, октябрь 2023 г.)

Анализ результатов распределения обучающихся 1-го и 3-го курсов факультета педагогики и психологии и лингвистического факультета по медицинским группам для занятий физической культурой позволил сделать следующие выводы о состоянии физического здоровья обучающихся педагогических специальностей Барановичского государственного университета:

- из общего количества процент обучающихся педагогических специальностей не имеющих стойких отклонений в состоянии здоровья составляет 41,47 % (n=129), процент обучающихся отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной группе составляет — 36,65 % (n=114), процент обучающихся имеющих стойкие отклонения в состоянии здоровья и распределенных в подготовительную и специальную медицинские группы, и группу ЛФК — 21,88 % (n=68), освобожденных от занятий физической культурой нет;
- количество обучающихся 1-го не курса имеющих отклонений в состоянии здоровья по состоянию здоровья ниже (34,93 %), чем третьекурсников (48,1 %);
- наблюдается незначительное уменьшение количества физически здоровых первокурсников, поступающих на педагогические специальности;
- средние показатели состояния здоровья обучающихся педагогических специальностей 1-х и 3-х курсов не имеют существенных различий.

Закключение. В современных социально-экономических условиях ценностью, определяющей жизнедеятельность и жизнеспособность человека является его физическое здоровье. Физическая культура в современном социокультурном пространстве должна функционировать как система, обеспечивающая физическое здоровье молодежи страны. Объективная оценка физического здоровья и установление его динамики во времени являются непременными условиями эффективного управления процессом физического воспитания обучающихся в учреждении высшего образования. Анализ студенческой среды Барановичского государственного университета свидетельствует о том, что физическое здоровье обучающихся педагогических специальностей находится в пределах среднестатистических по Республике Беларусь, однако наблюдается незначительное уменьшение количества физически здоровых первокурсников, поступающих на педагогические специальности.

Список цитируемых источников

1. Бойцова, Т. Л. Основные термины физической культуры и спорта: учеб. пособие / Т. Л. Бойцова, В. В. Бисеров. — Екатеринбург : УПИ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2009. — 78 с.
2. Гляцевич, М. П. Мониторинг физического состояния студентов БГУ 1 курса : сборник научных статей «Вопросы физического воспитания студентов Вузов» / М. П. Гляцевич, Л. В. Исайчева, Л. Н. Юрева. — БГУ : Минск, 2014. — С. 112—118.

3. Грязева, Е. Д. Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов : монография / Е. Д. Грязева и др. — М. : ФЛИНТА: Наука, 2015. — 168 с.
4. Лысова, И. А. Оценка общей физической подготовленности студентов [Электронный ресурс]: монография / И. А. Лысова, А. В. Блинова, Ю. В. Нечушкин. — Электрон. Текстовые данные М. : Московский гуманитарный университет, 2012. — 201 с.
5. Осипов, В. Н. Инновационные технологии оценки физической подготовленности студентов. / Инновационные образовательные технологии Минский университет управления // — 2015. — № 2 (42) — С.38—41.

УДК 316.42

К. О. Садовская, В. С. Кузьма, Н. И. Филимонова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь
Лидский колледж, учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Лида,
Республика Беларусь*

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ И ПЕДАГОГИКЕ

Введение. Основой волонтерства являются альтруистические начала личности. Альтруизм — бескорыстная забота о благе других и готовность жертвовать во имя этого своими личными интересами. Практическое содержание этой личностной характеристики заключается в стремлении человека к развитию сотрудничества, взаимопомощи и взаимоподдержки, в проявлении милосердия.

Сущность волонтерской деятельности нашла свое отражение в педагогической науке. Тенденция «социализации» педагогики и «педагогизации» социальной помощи, в том числе и акций благотворительности, практических проявлений милосердия со временем развивалась, получала научное осмысление и практическое подтверждение. В результате социальная работа, главной задачей которой является оказание помощи и поддержки нуждающимся с целью повышения их благополучия в обществе, стала «наукой и профессией», а в педагогике выделилась «идущая» ей навстречу наука и практика — социальная педагогика [5, с. 36].

Следовательно, волонтерство как значимая составляющая общественной работы является социально-педагогической категорией.

Основная часть. Контент-анализ проблемы исследования позволил выявить ведущие мотивы для вступления в ряды добровольцев:

- убеждения нравственного и религиозного характера;
- потребность в общении, активности, реализации своих способностей, общественном и государственном признании;
- желание приобрести новую работу и профессию, добиться лучшей работы социального учреждения [3, с. 92—97].

Подчеркнем, что основными мотивами участия обычных людей во всевозможных добровольческих акциях милосердия являются следующие виды деятельности:

- 62 % — хотят сделать полезное, доброе дело;
- 34 % — решили попробовать таким образом занять свое свободное время;
- 29 % — считают, что занимающий соответствующее положение в общественно-государственной иерархии их близкий родственник от этого приобретет дополнительные дивиденды в общественном признании, повысит свой имидж среди избирателей или подчиненных;
- 26 % — занимаются добровольной благотворительной деятельностью на почве религиозных убеждений.

Организаторам волонтерской деятельности следует постоянно контролировать и оценивать проводимую работу как в целом, так и дифференцируя по каждому участнику. При этом, осуществлять данную деятельность необходимо очень деликатно, избегать негативных высказываний, не допускать упреков и возмущений. Таким образом, могут быть использованы анкеты для волонтеров с вопросами следующего содержания, разработанные автором Е.А. Луговой [4, с. 222]:

1. Что вам в вашей добровольческой деятельности удастся лучше всего?
2. Что бы вы поменяли в организации волонтерской работы?
3. Что вызывает у вас наибольшие трудности?
4. Адекватна ли действующая волонтерская программа поставленным целям и задачам, существующим социальным проблемам?
5. Поддерживают ли вас штатные сотрудники?
6. Что вас радует в вашей волонтерской работе?
7. Хотите ли вы продолжать работу, поменять ее или прекратить?

Анализ развития мотивации волонтерства дает нам возможность выделить три стадии.

На первой стадии волонтер, как правило, испытывает неуверенность, много времени уделяет изучению обстановки, окружения, испытывает повышенную потребность в инструктировании, помощи и поддержке.

На второй стадии свойственно выражение своей точки зрения и инициатив, большая уверенность в себе и меньшая зависимость от других, стремление работать лучше и осваивать что-то новое, испытывать удовлетворение от содеянного. На третьей стадии волонтер не представляет свою жизнь без благотворительной деятельности, отдает больше, чем получает, ведет за собой менее опытных, раскрепощен, активен в проявлении добровольческих инициатив [1, с. 27—36].

Любые значимые волонтерские намерения должны планироваться, проектироваться, представляться соответствующими программами, условиями которых являются:

- понимание волонтерами поставленных задач;
- поддержка индивидуальных участников согласно этим задачам;
- уважительное отношение к каждому участнику, создание условий для укрепления имиджа, повышения социального статуса, содействие личностному росту;
- формирование положительного рабочего окружения;
- создание эффективной структуры;
- четкая управленческая линия, авторитетный, восприимчивый, инициативный лидер.

Планирование волонтерской деятельности основывается на разработке стратегии и тактики, постановке целей и задач, разработке программ с указанием конкретных мероприятий, сроков их исполнения и исполнителей. В разрабатываемые волонтерские проекты и программы в обязательном порядке необходимо включать вводную часть, в которой должна исчерпывающе анализироваться ситуация, обосновываться исходящая из этого необходимость добровольческой акции, осуществление которой должно снять или ослабить существующие проблемы. Должен быть обоснованный прогноз того уровня социальной действительности, на который планируется выйти благодаря работе волонтеров после окончания программы. Так, вся планируемая работа должна быть полной смысла, логически восприниматься каждым добровольцем, представляться как полезная и необходимая [2].

Необходимо указать, что соответствующее внимание должно уделяться учебе волонтеров, процессу структурирования по всевозможным, связанным с работой умениям и навыкам, которые потребуются волонтерам для осуществления их индивидуальной добровольческой деятельности. В курс обучения целесообразно включить не только беседы, но и лекции, демонстрации, проработку соответствующих печатных пособий, компьютерных программ.

На подготовительно-обучающем этапе должно осуществляться не только одностороннее информирование волонтеров, но и более глубокое изучение их личностных характеристик. В конечном итоге к началу волонтерской практики организаторы добровольческих акций должны обеспечить соответствие добровольца предполагаемой работе; соответствующим образом сориентировать и обеспечить ему необходимую стажировку; проработать варианты и формы обратной связи.

Следовательно, по результатам обучения на данном этапе волонтеры должны понимать следующие функции:

- когда и где им выполнять свою работу, и какими полномочиями они обладают при принятии решений;
- что им следует делать в процессе работы;
- чего им не следует делать;
- как следует поступать в случае чрезвычайных происшествий и непредвиденных обстоятельств;
- с кем им придется работать и как их роль и обязанности согласуются с другими волонтерами и штатным персоналом;
- как предстоящая волонтерская работа вписывается в общую картину решения социальных проблем на уровне региона и выше.

Волонтеры, как правило, объединяются в сообщества, так как именно в них создаются наиболее приемлемые условия для осуществления волонтерских акций. Ключевыми элементами функционирования сообщества является сбор информации о проблемах в обществе, их оценка и поиски вариантов помощи; вовлечение новых членов в волонтерское сообщество; обмен идеями добровольческой работы; взаимоподдержка волонтеров; развитие волонтерской организации.

Анализ литературы и практический опыт позволил нам составить характеристику успешного лидера программы:

- успешен тот, кто идет на компромисс;
- отталкивается от установленных целей;
- коммуникабелен и эффективен в общении;
- проницателен и восприимчив;
- хорошо интегрирует различные интересы и приоритеты;
- творческий, легко приспосабливающийся;
- обеспечивает позитивную ролевую модель;
- кто признает усилия всех, а не приписывает все себе.

Таким образом, развитость волонтерства и благотворительности — показатель уровня культуры общества, гражданской позиции его населения. Волонтерство как милосердие в действии есть реальное проявление гуманизма, высших человеческих качеств. Всячески содействовать развитию волонтерского движения,

поддерживать добровольческие инициативы, оказывать необходимую методическую помощь — святая обязанность будущего педагога.

Ряд исследований обосновывают потенциал отдельных профессионально-ориентированных видов волонтерства в профессиональном становлении личности обучающихся в вузе: социально-педагогического, связанного с участием в социальной работе [3].

Заключение. Опираясь на проведенный анализ исследований, а также на собственный опыт, мы пришли к выводу, что потенциал волонтерской деятельности играет большую роль в обеспечении личностного и профессионального роста студентов, формировании необходимых профессиональных качеств, профессиональной направленности.

Рассмотрение волонтерской деятельности в социальном и педагогическом аспектах, анализ международного и отечественного опыта такой деятельности привели нас к пониманию добровольческой деятельности студентов как особой формы их отношения к миру, отражающей готовность и способность тратить личные ресурсы ради общественных целей и способствующую формированию их ценностных ориентаций и социального опыта.

Волонтеры рассматривают свою деятельность как инструмент социального, культурного, экономического и экологического развития. Совместная деятельность волонтеров осуществляется, как правило, в рамках разного рода ассоциаций, способствует реализации основных человеческих потребностей на пути строительства более справедливого и мирного общества, более сбалансированному экономическому и социальному развитию, созданию новых рабочих мест и новых профессий.

На сегодняшний день в Республике Беларусь создаются все условия для развития молодежного волонтерского движения, направленного на развития чувства взаимопомощи, создаются условия для реализации молодежных инициатив, что способствует снижению вовлечения молодежи в антиобщественные организации.

Приобретая опыт волонтерства во время обучения в университете, студенты знакомятся с ее формой и содержанием, учатся работать в команде волонтеров при использовании педагогических технологий в социальной сфере, в том числе в образовательной среде, овладевают приемами эффективной групповой и индивидуальной коммуникации, практическими навыками использования различных педагогических технологий в волонтерской деятельности.

Список цитируемых источников

1. Богданова, Е. В. Подготовка будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности / Е. В. Богданова // Идеи и идеалы. — 2019. — № 1 (3). — С. 27—36.
2. Екимова, С. Г. Волонтерское движение в гуманитарном вузе / С. Г. Екимова // Высшее образование в России. — 2016. — № 12. — С. 92—97. Волонтерские программы: сделайте мир лучше, путешествуя // Momondo [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.momondo.ru/discover/volonterskie-programmy>. — Дата доступа: 14.01.2024.
3. Козодаева, А. Ф. Добровольческая деятельность как основа воспитания нравственных качеств студенческой молодежи / А. Ф. Козодаева // Вестник ТГУ. — 2010. — Вып. 11 (91). — С. 121–126.
4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М.: Академия, 2018. — 580 с.

УДК 664.681.2, 631.461.5

И. А. Скибская, Н. П. Дмитривич

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

ОРГАНОЛЕПТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ БИСКВИТНЫХ ПОЛУФАБРИКАТОВ С ВВЕДЕНИЕМ В СОСТАВ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

Введение. Функциональные добавки — это пищевые ингредиенты, позволяющие улучшить органолептические свойства и качественные показатели продуктов питания. Внедрение в пищевую промышленность функциональных добавок идет довольно медленно, однако, в последние годы, стало происходить активное внедрение функциональных добавок в кондитерские изделия. Особый интерес среди кондитерских изделий представляют бисквиты, поскольку они являются универсальной основой для приготовления тортов, пирожных, рулетов и других продуктов. Бисквит представляет собой воздушный полуфабрикат с эластичным мякишем, тонкостенной, равномерно распределенной пористостью, с тонкой гладкой верхней корочкой. Популярность бисквита и кондитерских изделий на его основе обуславливает актуальность разработки рецептуры и технологии производства бисквитов, содержащих функциональные добавки [1, с. 146].

Основная часть. Перспективными функциональными добавками являются различные водоросли, которые содержат в своем составе белки, полисахариды, липиды, металлы, аминокислоты. Однако, не менее полезной для здоровья человека является цианобактерия *Spirulina platensis*. Она содержит большое количество белка, витаминов и антиоксидантов. Кроме того, порошок спирулины богат полноценным белком и имеет в своем составе незаменимые аминокислоты [1, с. 16]. По данным производителя пищевая ценность на 100 г продукта

составляет: белки — 60 г, жиры — 8 г, углеводы — 15 г, а энергетическая ценность (калорийность) — 1460 кДж (360 ккал). В связи с этим была разработана рецептура бисквита с добавлением порошка спирулины (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Рецептура бисквитного полуфабриката с добавлением порошка спирулины, в г на 100 г

Ингредиенты	Количество
Мука	28,10
Сахар	34,70
Меланж	57,90
Ванилин	0,35
Картофельный крахмал	6,90
Порошок спирулины	2,00

Процесс приготовления бисквитного полуфабриката подробно описан ранее [2, с. 380]. При приготовлении бисквитных полуфабрикатов учитывали требования, предъявляемые к ним нормативной документацией, а именно — СТБ 549-94 (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Требования к бисквитам по органолептическим показателям

Наименование показателя	Характеристика
Форма	Разнообразная, соответствующая форме, в которой производилась выпечка, без вмятин и повреждений.
Поверхность	Шероховатая, с отделкой или без нее, в соответствии с рецептурой. Неподгоревшая. Допускаются вкрапления сахара и наличие трещин, не изменяющих товарного вида изделий. Для бисквитов с добавлением мака, кокосовой стружки, орехов, семян арахиса, цукатов, сухофруктов и других — с соответствующими включениями этих добавлений. Для бисквитов с отделкой — художественно отделана в соответствии с рецептурой. Для глазированных бисквитов поверхность должна быть ровной или слегка волнистой. Допускается частичное глазирование бисквитов. Для упакованных бисквитов допускается незначительная морщинистость. При отделке помадой она не должна быть липкой или засахаренной.
Цвет	От светло-желтого до светло-коричневого, допускается неоднородная окраска боковых поверхностей при выпечке в формах, смазанных жиром. Для изделий с добавлением орехов, семян арахиса, цукатов, сухофруктов и других добавлений на поверхности цвет последних темнее, чем поверхность. Для бисквитов с отделкой — соответствующий цвету отделочных полуфабрикатов в соответствии с рецептурой.
Вид в разрезе	Бисквит хорошо пропеченный, без комочков и следов непромеса, пористость развитая, без пустот. Для изделий с начинкой — бисквит, более уплотненный в местах, граничащих с начинкой. Не допускается выступ начинки за края изделия. Для изделий с прослойкой — бисквит, равномерно прослоенный отделочным полуфабрикатом. Для бисквитов с добавлением мака, кокосовой стружки, орехов, семян арахиса, цукатов, сухофруктов и других добавлений — с соответствующими включениями этих добавлений.
Вкус и запах	Свойственные данному наименованию, без посторонних привкуса и запаха. При внесении пряностей, ароматизатора или другой вкусовой ароматической добавки — соответствующие внесенной добавке.

В качестве объектов исследования были выбраны бисквиты собственного приготовления с добавлением порошка спирулины (образец № 1) и без него (образец № 2), а также бисквит промышленного производства торговой марки «Русский бисквит» (образец № 3). Бисквиты были приготовлены согласно СТБ 549-94 [3, с. 2].

Для оценки органолептических показателей было отобрано 10 испытателей, которым было предложено оценить продукт по пятибалльной шкале. Критериями оценивания выступали: форма, характер поверхности, цвет, вид в разрезе, вкус и запах бисквита.

Средний балл по всем показателям, оцениваемым при органолептическом анализе образца № 1 (бисквит собственного приготовления с добавлением порошка спирулины) составил 4,7 балла (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Результаты органолептического анализа бисквита собственного приготовления с добавлением порошка спирулины

Номер испытателя	Форма	Поверхность	Цвет	Вид в разрезе	Вкус	Запах
1	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	3,0
2	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
3	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,0
4	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0
5	4,0	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0
6	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
7	5,0	5,0	5,0	4,0	4,0	5,0
8	4,0	5,0	5,0	4,0	4,0	5,0
9	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0
10	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0
Средний балл	4,6	5,0	5,0	4,6	4,7	4,4

Максимальный балл данный образец имел по показателям «цвет» и «поверхность». Самый низкий балл образец № 1 получил по показателю «запах» — 4,4 балла.

При оценивании во время органолептического анализа средний балл образца № 2 (бисквит собственного приготовления без добавления порошка спирулины) составил 3,6 балла (таблица 4).

Т а б л и ц а 4 — Результаты органолептического анализа бисквита собственного приготовления без добавления порошка спирулины

Номер испытателя	Форма	Поверхность	Цвет	Вид в разрезе	Вкус	Запах
1	4,0	3,0	5,0	3,0	3,0	4,0
2	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	5,0
3	3,0	3,0	5,0	3,0	3,0	4,0
4	4,0	4,0	5,0	3,0	4,0	4,0
5	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0
6	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
7	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
8	3,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
9	3,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
10	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	5,0
Средний балл	3,6	3,7	4,3	3,1	3,1	4,2

Данный образец имел более высокий балл по показателям «цвет» и «запах». Образец № 2 получил самый низкий балл по показателям «вид в разрезе» и «вкус» — 3,1 балла в обоих случаях.

Бисквиты собственного приготовления сравнивались с бисквитом промышленного производства по основным органолептическим показателям, предусмотренным нормативными документами (таблица 5).

Т а б л и ц а 5 — Результаты органолептического анализа бисквита, приготовленного в условиях предприятия пищевой промышленности

Номер испытателя	Форма	Поверхность	Цвет	Вид в разрезе	Вкус	Запах
1	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
2	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
3	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
4	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
6	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
7	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
8	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
9	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
10	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Средний балл	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0

При проведении органолептического анализа, образец № 3 (бисквит, приготовленный в условиях предприятия пищевой промышленности) получил средний балл 5,0 по всем показателям.

Заключение. В результате проведенного исследования было выявлено, что лучшими органолептическими характеристиками обладал бисквит промышленного производства, получивший среднюю оценку 5,0 баллов, бисквит собственного приготовления с порошком спирулины получил более низкий средний балл — 4,7, в то время как бисквит собственного приготовления без добавления порошка спирулины получил невысокий средний балл — 3,6. На основании полученных результатов исследования, можно сделать вывод, что бисквит собственного производства с добавлением порошка спирулины и бисквит промышленного производства обладали схожими органолептическими характеристиками по мнению независимых экспертов, что свидетельствует о высокой привлекательности бисквита для возможных потребителей при внедрении в производство разработанной рецептуры.

Список цитируемых источников

1. Гришина, Л. Н. Разработка технологии хлебобулочных изделий с применением микроводоросли спирулины / Л. Н. Гришина. — М. : Моск. Гос. ун-т пищ. произв, 2012. — 185 с.
2. Скибская, И. А. *Spirulina platensis* как натуральный краситель для бисквитного полуфабриката / И. А. Скибская, Н. П. Дмитриевич // Инновационные технологии в промышленности и образовании: сборник материалов I международной научной конференции, Пинск, Нукус, 14 декабря 2023 г. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.] ; редкол.: В.И. Дунай [и др.]. — Пинск : ПолесГУ, 2023. — С. 380—382.
2. Бисквиты : СТБ 549-94. – Введ. РБ 11.04.2017. — Минск : Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2017. — 24 с.

ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Введение. Волонтерское движение молодежи и представителей старшего поколения вызвано стремлением к гуманистической деятельности. Людей в волонтерском движении привлекает, прежде всего, желание реализовать свой потенциал, приобрести жизненный опыт.

Представляется, что такого рода деятельность служит сплачивающим фактором для представителей разных поколений и различных конфессиональных и политических убеждений в условиях возросшей дифференциации социума. Однако для подобного объединения необходим новый уровень понимания этого многогранного явления. Определенные шаги в этом направлении наукой предприняты. Можно отметить работу Е. А. Луговой, посвященную «философскому основанию» добровольчества, в которой главное внимание уделено альтруизму и его аксиологическому и социальному обоснованию [7, с. 221—223]. Автор рассматривает нравственные принципы и категории, лежащие в основе феномена добровольчества, такие как альтруизм, добро, свобода воли, сострадание и бескорыстие. Заслуживают внимания разработки Л. Г. Герасимовой, посвященные методологии волонтерской деятельности, ее практическому воплощению [2, с. 7—11].

На наш взгляд, в качестве руководящего этического принципа волонтерской деятельности может быть взят принцип автономной морали, предложенный Иммануилом Кантом. Он закрепляет возможность выбора и отвергает любое насилие и принуждение. Использованию человека в качестве средства он противопоставляет возможности нравственно активной личности, способной действовать на благо обществу в силу собственных моральных установок.

Основная часть. Волонтерская деятельность носит преимущественно альтруистический характер. Знаменательно, что противоположные понятия «альтруизм» и «эгоизм» могут быть направлены на одну цель — сделать человека счастливым, осуществить его мечты, но пути для этого избираются разные. Альтруизм и эгоизм противоположны друг другу, потому что интересы других людей для первого — цель, а для второго лишь средство. Тем не менее, оба этих принципа глубоко укоренены в человеческой природе. Безусловно, инстинкт самосохранения относится к базовым механизмам и оказывает влияние на все живые организмы.

Эгоизм важен для выживания индивида в его конкурентной борьбе за существование, он является своеобразным фундаментом его телесной организации. К тому же осознание в другом подобного себе «Ты» немислимо без некоего обособления себя от мира в виде «Я». Окончательное осознание своего «Я» в качестве деятельностного субъекта мы обнаруживаем у немецких классических философов. Оставаясь биологическим существом, человек стал в ходе развития цивилизации еще и субъектом культуры, обнаружил способность вести игру по собственным правилам. К тому же зачатки альтруистического поведения: инстинкт материнства и самопожертвования, присущи и высшим животным. Видимо, нельзя сводить все многообразие поведения человека к одному только инстинкту. Тем не менее, нынешняя массовая культура порой обнаруживает подобную тенденцию. Вряд ли появление социологии как науки было бы возможно без этого мировоззренческого сдвига в сторону фигуры Другого. Термин «альтруизм» был впервые предложен основателем социологии О. Контом. Он выразил этот новый принцип существования в простой и емкой формуле: «Живи для других» [4, с. 425].

В свою очередь Г. Спенсер, последователь Конта рассматривал процесс развития человека как эволюцию от эгоизма к альтруизму [3, с. 29]. Вместе с тем Спенсер подверг критике морализм, проповедующий безграничный альтруизм, поскольку он может снизить шансы индивида на продолжение рода, к тому же на практике он зачастую оказывается проявлением лицемерия, за которым порой скрываются корыстные мотивы. Вместе с тем Спенсер видит в альтруистическом поведении основы семьи. К понятию «альтруизм — эгоизм» обращались в своем творчестве также Э. Дюркгейм и Г. Зиммель [4, с. 235]. Дюркгейм акцентирует внимание на двойственности человеческой натуры, выражающейся в термине *homoduplex*, эта двойственность находит свое выражение в противоборстве телесных и духовных начал. Зиммель видит в таком противоборстве, прежде всего, внутренний конфликт, поскольку индивид, с одной стороны, принадлежит группе, с другой — сохраняет свою биологическую внесоциальную природу. Как личность, так и общество, которое также может быть представлено как своеобразная «симфоническая личность», например, в концепции Л. П. Карсавина, стремятся сохранить свою внутреннюю целостность [8, с. 152—163]. При этом каждая из сторон, игнорируя интересы противоположной впадает в эгоизм.

Современный российский исследователь А. В. Быков отмечает, что, несмотря на пристальное внимание со стороны классиков социологии к термину «альтруизм», в последнее время он становится в этой науке маргинальным [1, с. 38—46]. Поворотным пунктом здесь, очевидно, послужила теория действия Т. Парсонса, в которой ведущая роль отводится нормативным рамкам поведения индивида, а не его собственным нравственным установкам. Альтруистическая мораль, по Парсонсу, всегда ориентирована на коллектив и нормы,

существующие внутри него, а индивидуальные партикуляристские устремления зачастую служат становлению единичной личности. В качестве эталона альтруистического поведения Парсонс приводит профессию врача, для которого права пациента априори выше собственных [3, с. 314].

Эстафету Конта подхватил П. Сорокин, который пытался возродить традицию изучения альтруизма, особенно в поздний, «американский» период своего творчества. Философ рассматривал альтруизм «как одно из самых действенных средств преодоления бездуховности современной цивилизации». Питирим Сорокин отмечал, «что альтруистическая любовь способна стать огромной силой при условии, если известно, как ее производить и использовать». Идеи П. С. Сорокина, на наш взгляд, тесно связаны с феноменом волонтерства [41, с. 231]. Движущей силой для такой подвижнической деятельности, проявляющейся как в разовых поступках, так и в систематическом социальном поведении в различных сферах жизни общества, всегда являлись социальные потребности. Сам социолог определяет свои воззрения как «консервативный христианский анархизм». Представляется, что в данном случае анархические идеи не противостоят теперешнему социальному идеалу гражданского общества с их переносом центра тяжести с политической вертикали на горизонталь межличностных отношений. Однако их реализация невозможна без активной созидательной деятельности на добровольной основе.

Волонтерство — добровольчество, которое помогает строить отношения между людьми на новых принципах. В перспективе оно может способствовать устранению противоречий между различными слоями населения и снижению напряженности в обществе. Сорокин в этот период своей деятельности активно обращается к идеям П. А. Кропоткина [5, с. 124] и Л. Н. Толстого [6, с. 239]. Апеллируя к философскому наследию великого писателя в статье «Л. Н. Толстой как философ», Сорокин подчеркивал, что у Толстого присутствует невыразимая сущность Бога, которую невозможно познать традиционными способами мышления. У писателя, считает Сорокин, свойствами Бога являются такие понятия, как любовь, истина, разум, абсолютное совершенство и абсолютная разумная воля. Действительно, идеал братства и взаимопомощи владел умом Толстого уже с раннего детства. В своих воспоминаниях писатель описывал случай, когда он вступил в муравейное братство, созданное страшим братом Николаем. Это братство оказало большое влияние на Льва Николаевича, на формирование его нравственных идеалов. Главной идеей этого братства был рецепт того, как сделать так, чтобы все люди были счастливы и любили друг друга. Кредо одного из первых детских «добровольных объединений» Лев Толстой сформулировал следующим образом: «...как сделать, чтобы все люди не знали никаких несчастий, никогда не ссорились и не сердились, а были бы постоянно счастливы...» [7, с. 221—223].

Можно отметить справедливость слов русского мыслителя А. И. Герцена, который писал: «Действительный интерес совсем не в том, чтобы убивать на словах эгоизм и подхваливать братство, а в том, чтобы сочетать гармонически свободно два неотъемлемые начала жизни человеческой». Нельзя не согласиться и со словами классика, утверждавшего, «что для того, чтобы поверить в добро, надо начать его делать» [4, с. 521].

Таким был жизненный путь Альберта Швейцера, который первую часть своей жизни посвятил собственному самообразованию и самоусовершенствованию, а вторую — реализации своей этики «благоговения перед жизнью» на практике, основав больницу во Французской Экваториальной Африке. Он спасал сотни жизней чужих людей, ставшими для него своими, явив тем самым пример здорового или иначе «прогрессивного» альтруизма. Полагаем, что способность к альтруистическому поведению заложена в наших генах, поскольку кооперация была необходима нашим предкам задолго до того, как они овладели речью. Склонность к добрым поступкам, доверчивость и благодарность имеют в значительной степени генетическую природу и подвержены наследственной изменчивости у современных людей [10, с. 68—85].

Заключение. Анализ литературных источников позволил нам предположить, чтобы обрести себя, человеку на начальном этапе его жизни необходим разумный эгоизм, но для того, чтобы реализовать себя как личность, нужно жить в сообществе с другими, ставить себя на место других, уметь жить их интересами, будучи связанным с ними единой для всех плотью мира.

Таким образом, можно говорить о формировании новой социальной философии, новом виде социального служения — волонтерской деятельности. С одной стороны, она приобретает форму личной вовлеченности и получения социальных благ, с другой — является формой социальной эмпатии и альтруизма. Именно на данном стыке возможно построение новых принципов социальной солидарности и развития гражданского общества не только в теоретических конструктах, но и на практике.

Общественное развитие невозможно без социального служения и именно волонтерской деятельности под силу активизировать процесс социальной эмпатии, а также соединить усилия государственного аппарата с возможностями и потребностями различных социальных групп в общественном благе.

Список цитируемых источников

1. Быков, А. В. Альтруизм в социологических теориях: интегративный подход / А. В. Быков. — М., 2018. — 157с.
2. Герасимова, Л. Г. Волонтерская деятельность в рамках современного подхода к воспитательному процессу в профессиональном образовании / Л. Г. Герасимова // Ученые записки ЗабГГПУ. — 2012. — № 3. — С. 7—11.
3. Герье, В. И. Огюст Конт и его значение в исторической науке / В. И. Герье. — М.: Мир, 2016. — 329 с.
4. Герцен, А. И. Наши и «не наши». Письма русского (сборник) / А. И. Герцен; [сост. А. А. Тесли]. — М.: РИПОЛ классик, 2017. — 556 с.
5. Кропоткин, П. А. Этика / П. А. Кропоткина. — М.: 1922. — т. 1. — 234с.

6. Лев Толстой о величии души человеческой. Путь Огня. Сборник письменных и устных высказываний всемирно известного русского писателя. Сост. М.А. Орлов, М.: Свет, 2017. — 464с
7. Луговая, Е. А. Феномен добровольчества в социокультурном пространстве России / Е. А. Луговая. — М. : Саратов: ПАГС, 2008. — С.221—223.
8. Персонализм, Л. П. Карсавина и европейская философия. — М. : Прогресс-традиция, 2003. — 271 с.
9. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин; [Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов]. — М. : Политиздат, 1992. — 543 с.
10. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. — М., Прогресс, 2009. — 543 с.

УДК 316.4

Н. И. Филимонова, Н. Н. Филимонов, Э. А. Макара

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

ОРГАНИЗАЦИЯ СПОРТИВНО-МАССОВОЙ, ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие физической культуры и спорта является одним из важнейших направлений государственной социальной политики, эффективным инструментом оздоровления нации и укрепления международного имиджа Республики Беларусь [1].

Важнейшей задачей в учреждении образования «Барановичский государственный университет» является создание здоровьесберегающей и здоровьесформирующей образовательной среды, необходимой для физического, психического и нравственного развития личности и формирования мотивации к здоровому образу жизни у студентов.

Физическое воспитание в Барановичском государственном университете ориентировано на выполнение социального заказа — подготовку молодого специалиста, который имеет достаточный уровень здоровья, необходимое физкультурное образование и физическую подготовленность для того, чтобы соответствовать требованиям квалификационной характеристике избранной специальности.

Основная часть. Организация физического воспитания в университете осуществляется кафедрой психологии и физического воспитания совместно со спортивным клубом на основании государственных документов с учетом условий и возможностей спортивной базы, контингента студентов, квалификации профессорско-преподавательского состава.

Основными формами учебных занятий в рамках изучения дисциплины «Физическая культура» для студентов являются:

1. Академические занятия в сетке учебного расписания включают:

– теоретические занятия: лекции, методические уроки, консультации;

– практические занятия: учебные занятия, зачетные соревнования, контрольное тестирование; соревнования по избранному виду спорта.

2. Внутривузовские спортивно-массовые мероприятия и спортивные соревнования: туристические походы, спортивные праздники, спортивные вечера.

3. Межвузовские спортивно-массовые, физкультурно-оздоровительные мероприятия: участие в соревнованиях разного уровня.

4. Самостоятельные занятия для студентов с низким уровнем физического состояния и студентов СМГ: оздоровительные занятия при методическом руководстве преподавателя кафедры.

Для обучающихся 3 курса всех специальностей организованы факультативные занятия по «Физической культуре» (Плавание) в объеме 34 часов.

Формированию физической культуры, совершенствованию спортивного мастерства, пропаганде здорового образа жизни среди студенческой молодежи способствует то факт, что в университете работает 11 секций по различным видам спорта.

Успешное выступление студентов-спортсменов БарГУ, обучающихся по дневной форме получения образования, победителей и призеров спортивных соревнований (местного, областного, республиканского, международного уровней), подготовленных руководителями спортивных секций, за последние 3 года:

– 2021 год: 1-е место — 17; 2-е место — 21; 3-е место — 14;

– 2022 год: 1-е место — 19; 2-е место — 23; 3-е место — 11;

– 2023 год: 1-е место — 22; 2-е место — 22; 3-е место — 27.

Под руководством преподавателей кафедры психологии и физического воспитания и инструкторов спортивного клуба подготовлены:

– 2021 год: 1 — мастер спорта; 4 — кандидата в мастера спорта;

– 2022 год: 2 — мастер спорта; 3 — кандидата в мастера спорта;

– 2023 год: 2 — мастер спорта; 4 — кандидата в мастера спорта.

Преподавателями кафедры ведется активная работа по приобщению студентов к здоровому образу жизни, привлечению студентов к регулярным занятиям физическими упражнениями, повышению уровня их физкультурных знаний.

С целью формирования мотивации спортивного совершенствования, обменом опытом и техниками в различных видах спорта организовываются и проводятся:

- спортивный студенческий фестиваль в рамках Международного дня студенческого спорта;
- блиц-турнир по спортивным играм «Преемственность поколений»;
- открытые первенства по видам спорта.
- акция «Зарядка для всех» в рамках реализации государственного профилактического проекта «Здоровый город»;

Так, традиционно для студентов, на кафедре проводятся студенческие фестивали спортивных танцев «DANCEFESTIVAL», спортивный фестиваль в рамках Международного дня студенческого спорта, организуются соревнования «Спортивный рывок» в рамках международного марафона «Великой Победе в благодарность!». Ежегодно для студентов I курса БарГУ в рамках Республиканского фестиваля «Неделя спорта и здоровья» проводится физкультурно-спортивный праздник «Спорт для всех», спортивно-массовое мероприятие «Зимние забавы», залное ориентирование «Ориент-шоу», флеш-моб «Бодрое утро» для студентов и преподавателей университета, посвященное Международному дню здоровья.

Для формирования знаний студентов в области физической культуры и спорта ежегодно проходят студенческая олимпиада «Здоровый образ жизни», интеллектуальная игра «Брейн-ринг».

С целью повышения мотивации обучающихся к здоровому образу жизни, профессиональным занятиям видами спорта приглашаются выдающиеся спортсмены, тренеры города, используются презентации и видеоролики о спортивных достижениях белорусских спортсменов.

При проведении спортивно-массовых мероприятий студенты активно привлекаются в качестве помощников судей: блиц-турниры по спортивным играм «Преемственность поколений», соревнования по спортивным играм «Спорт для всех», эстафеты «Едины спортом», открытые региональные фестивали здорового образа жизни «Время действовать!», открытые первенства по плаванию, волейболу, стритболу, игре в дартс, теннису настольному, пауэрлифтингу.

Кафедра проводит физкультурно-оздоровительные мероприятия в рамках волонтерской деятельности:

- оказывает сопровождение спортивных праздников для детей с особенностями психофизического развития в ГУО «СШ № 13 г. Барановичи», ГУО «СШ № 15 г. Барановичи»;

- участие в спортивном празднике, посвященном международному дню защиты детей.

Большое внимание ППС кафедры уделяет патриотическому воспитанию молодежи. Так, проведен цикл спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий:

- проведение открытого первенства по пауэрлифтингу в рамках международного марафона «Великой Победе в благодарность!».

- участие в легкоатлетическом пробеге «Память»;

- туристический поход «Тропами войны»;

- велопробег «Память о жертвах и Победе»;

Заключение. Опыт практической работы кафедры по организации физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» свидетельствует о том, что физическая культура еще не стала насущной потребностью каждого молодого человека, не превратилась в интерес каждого отдельного студента. Именно отношение молодежи к различным видам физической культуры в настоящее время является одной из основных социально-педагогических проблем образовательного процесса, развития и внедрения физической культуры, спортивной деятельности, физической рекреации в университете. Основной задачей преподавателей кафедры психологии и физического воспитания является поиск средств и методов включения различных видов физической культуры в физкультурно-оздоровительную работу и образ жизни студенческой молодежи. Поэтому преподавателям, занимающимся оздоровлением студенческой молодежи средствами физической культуры, необходимо формировать устойчивых интересов, мотивов и потребностей в занятиях физической культурой. Необходимо принимать дополнительные меры по активизации физкультурно-спортивной работы, так как физкультура и спорт должны быть доступны всем студентам и стать неотъемлемой частью их жизни [2].

С целью усовершенствования качества проведения занятий по физической культуре, ППС кафедры планирует решение следующих задач по улучшению процесса:

1. Совершенствовать методы и формы работы со студентами по формированию основ культуры здорового образа жизни.
2. Совершенствовать методику использования оздоровительных технологий в образовательном процессе студентов.
3. Продолжить внедрение элементов практико-ориентированной подготовки студентов в процессе осуществления физического воспитания.
4. Поддерживать существующие и открытие новых физкультурно-спортивных интересов студентов.
5. Осуществлять индивидуальный, личностно ориентированный и дифференцированный подходы.

6. Привлекать к участию в спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

7. Наладить сотрудничество кафедры психологии и физического воспитания с Центром и лабораторией по реализации ЦУР в университете в направлении ЦУР-3 «Хорошее здоровье и благополучие».

Список цитируемых источников

1. Аллянов, Ю. Н. Физическая культура. / Ю. Н. Аллянов, И. А. Письменский. — М. : Юрайт, 2024. — 451 с.
2. Ангелова, О. Ю. Основы инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта / О. Ю. Ангелова. — М. : Лань, 2023. — 102 с.

УДК 378.183

О. В. Шило, Е. А. Красько

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

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФУНДАМЕНТ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Введение. Актуальность данной темы приобретает важное значение, так как огромное количество людей нуждается в помощи и поддержке. У многих людей помощь со стороны близких родственников не оказывается, и поэтому они нуждаются в посторонней помощи, которую им могут оказать волонтеры.

21 век — век космических скоростей и компьютерных технологий, когда в погоне за наживой и богатством люди забывают о самом главном нравственном принципе: «Твори добро». Но есть люди, которые живут по этому принципу и носят гордое имя — волонтер. Изначально слово «волонтер» имеет латинское происхождение: «voluntarius» («доброволец» или «желающий»). В русском языке его считают заимствованным с французского «volontaire», что означало лицо, добровольно поступившее на военную службу. Волонтерское движение стало развиваться и постепенно превратилось в широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности и охватывая различные стороны жизни.

Основная часть. Молодежное волонтерское движение зародилось в 20-х годах уходящего столетия после первой мировой войны. Молодые люди — французы и немцы, встретились и пришли к замечательной мысли, ставшей впоследствии лозунгом волонтерского движения: «Лучше работать вместе, чем воевать друг против друга». В 1920 году во Франции близ Вердена был осуществлен первый проект волонтерского лагеря с участием немецкой и французской молодежи, в рамках которого волонтеры восстанавливали разрушенные Первой мировой войной фермы, оказывали пострадавшим помощь. Денег за свою работу волонтеры не получали, но исправно обеспечивались заинтересованной стороной проживанием, питанием и медицинским страхованием — это принцип организации волонтерского труда, который сохранился и по сей день [1].

Деятельность по социальной поддержке населения не может быть и никогда не была сугубо государственной задачей. Если общество становится субъектом социальной помощи, защищенность каждого его члена значительно возрастает. Эти традиции составляют основу развития волонтерского движения среди молодежи сегодня.

Волонтерство — деятельность по своей природе просоциальная в целевом, процессуальном, содержательном, технологическом компонентах. Включаясь в волонтерскую деятельность, человек стремится на безвозмездных основах повлиять на трансформацию современного ему общества, сделать его лучше. Молодежь — традиционно наиболее социально активная демографическая группа, которая может стать основой крупномасштабного волонтерского движения. Вопрос о потенциале использования молодежной волонтерской деятельности может рассматриваться как минимум в двух аспектах: влияние молодежного волонтерства на конкретно-историческую ситуацию, сложившуюся в обществе; влияние волонтерства на саму личность молодого человека, включающегося в данную деятельность.

По мнению П. Джордан, волонтерство стремится к достижению нескольких результатов. Оно, с одной стороны, помогает в создании стабильного и сплоченного общества, а с другой стороны — дополняет услуги, предоставляемые государством. В словаре С. И. Ожегова волонтерство трактуется как добровольное выполнение обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг, добровольный патронаж над инвалидами, больными и престарелыми, а также лицами и социальными группами населения, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях. По мнению Е. И. Холостовой, волонтеры — это люди, делающие что-либо неформально, работая бесплатно как в государственных, так и в частных организациях медицинской, образовательной сферы или сферы социального обеспечения, либо являются членами добровольческих организаций [2]. Несмотря на богатство содержания волонтерской деятельности и разноплановость ее целевой направленности, можно говорить о существовании общих характеристик этого явления. Прежде всего, доброволец

не должен заниматься волонтерской деятельностью с целью получения финансовой прибыли, а любое финансовое возмещение должно быть меньше стоимости выполненной работы. Волонтерская деятельность должна осуществляться добровольно, без принуждения со стороны. Волонтером может быть любой человек, желающий посвятить свое свободное время добровольному труду, а также обладающий таким качеством как ответственность.

Последние десятилетия стали наиболее активным этапом развития волонтерства в новейшей истории нашей страны. За это время добровольческий сектор стремительно развивался и своему нынешнему состоянию во многом обязан социальной активности молодежи, ее стремлению оказать поддержку нуждающимся что, собственно, и является основой добровольчества.

На сегодняшний день институт волонтерства распространен во многих странах мира, становясь все более значимым педагогическим ресурсом развития общества. Во Всемирной Декларации Добровольчества, принятой в январе 2001 года (объявленного Годом Добровольцев), отмечается, что добровольчество — фундамент гражданского общества, оно привносит в жизнь потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости. В Декларации подчеркивается, что добровольчество — способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста, через осознание человеческого потенциала. Добровольчество может быть также фактором развития стран, реализуя идею ООН о том, что народы имеют силу изменить мир. Декларация поддерживает права каждой женщины, мужчины и ребенка на вступление в ряды добровольцев независимо от культурных и этнических особенностей, религии, возраста, пола, физического, материального положения. Все люди должны иметь право свободно посвящать время, талант, энергию другим людям не ожидая вознаграждения. Декларация написана в соответствии с Всеобщей Декларацией Прав Человека (1948 г.) и Международной Конвенцией о Правах Ребенка (1989 г.) и исходит из принципа, что «любое лицо имеет право свободного объединения в мирные ассоциации» [3].

Волонтеры рассматривают свою деятельность как инструмент социального, культурного, экономического и экологического развития. В Декларации особо подчеркивается, что волонтерство является добровольным выбором, отражающим личные взгляды и позиции, активное участие гражданина в жизни человеческих сообществ. Оно должно способствовать улучшению качества жизни, личному процветанию и углублению солидарности людей. Совместная деятельность волонтеров осуществляется, как правило, в рамках разного рода ассоциаций, способствует реализации основных человеческих потребностей на пути строительства более справедливого и мирного общества, более сбалансированному экономическому и социальному развитию, созданию новых рабочих мест и новых профессий.

Волонтерство — это не единичное явление, а установившееся и постоянно совершенствующееся течение современного общества. Волонтерская деятельность способствует изменению мировоззрения самих людей и тех, кто рядом, и 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.

Заключение. Волонтерство сегодня — это мощное общественное движение, имеющее свои организации во всех странах мира, но давно уже переросшие как национальные границы, так и сферу применения волонтерского труда. Волонтерство, как показывает международный опыт, развивается в рамках так называемого третьего сектора, или некоммерческих организаций.

Таким образом, волонтерская деятельность носит гражданский характер. Опыт деятельности показывает благотворительную направленность работы. Волонтерская деятельность выполняет функцию нравственного воспитания, возрождение в молодежной среде фундаментальных ценностей, таких как, гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость и других важных ценностей.

Список цитируемых источников

1. *Арсентьева, Т. Н.* Психолого-педагогические основы разработки и внедрения инновационных проектов молодежного добровольчества / Т. Н. Арсентьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2019. — № 136. — С. 46-55.
2. *Ершова, Н. Н.* Добровольчество — школа гражданского становления молодежи: учебно-методическое пособие / Н. Н. Ершова, М. Н. Бородатая. — Киров : Изд-во ВятГГУ, 2019. — 193 с.
3. *Толмачева, Л. П.* Социализация личности начинается с добровольчества / Л. П. Толмачева. — М. Новосибирск, 2019. — 56 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 159.9

Д. А. Венжик, Н. И. Дегиль

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Медиация является эффективным инструментом восстановительных программ в школе, который способствует разрешению конфликтов между учащимися и создает благоприятную атмосферу для продуктивного обучения.

Медиация — это процесс урегулирования конфликтов с помощью нейтрального посредника, который помогает сторонам найти взаимоприемлемое решение. В школах медиаторы могут быть как учащиеся, так и педагоги, которые прошли специальное обучение [1, с.8].

Основная цель школьной медиации — помочь учащимся разрешить конфликты мирным путем, научить их эффективно общаться и развивать навыки сотрудничества. Программы школьной медиации помогают предотвратить агрессию, улучшают атмосферу в школе и способствуют развитию позитивных отношений между учащимися [2, с.15].

Основная часть. Услуги школьной медиации доступны в разных городах Беларуси. Все они начали работать в разное время, а их менеджеры прошли обучение на специализированных курсах.

Опыт внедрения концепции медиации в белорусских школах пока ограничен, но, что немаловажно, он положительный. Руководители служб активно работают с администрацией школы, коллегами, родителями и учащимися, чтобы объяснять идеи, укреплять доверие, готовить молодых посредников и организовывать работу по оказанию услуг. Ввиду инновационного характера этого процесса подводить его итоги пока рано, остается лишь поделиться трудностями и успехами [3, с.27].

Значимая роль в развитии медиации принадлежит общественному объединению «Белорусский республиканский союз юристов». Для развития внесудебной медиации в Республике Беларусь данной общественной организацией в 2010 году учрежден первый в Республике Беларусь «Центр разрешения конфликтов», преемником идей которого ныне выступает Учебно-практическое учреждение «Центр «Медиация и право». «Центр «Медиация и право» со вступлением в силу Закона стал проводить различные проекты по внедрению медиации в общественные отношения в различных сферах в Беларуси [4, с.16].

В 2015/2016 учебном году «Центр медиации и права» запустил проект по развитию школьной медиации в Республике Беларусь. К причинам, побудившим к организации проекта, относятся: дисбаланс стресса среди детей и подростков, который часто приводит к конфликтам в школьной среде; необходимость персонализации процесса обучения подрастающего поколения; поиск новых технологий управления конфликтами; создание «школ» в образовательных учреждениях международного уровня. Эффективность рутинных координационных услуг» [4, с.21].

В Республике Беларусь с 21 января 2014 года вступил в силу Закон Республики Беларусь «О медиации», который ввел правовой инструмент проведения переговоров, примирительных процедур, разрешение конфликтов и споров с участием независимого третьего лица — медиатора [5, с.43].

Общественное объединение «Союз юристов Республики Беларусь» играет важную роль в развитии медиации. В целях развития внесудебной медиации в Республике Беларусь в 2010 году эта общественная организация создала первый в Республике Беларусь «Центр разрешения конфликтов», правопреемником ее концепции теперь является учебно-практическое учреждение «Медиативно-правовой центр». С вступлением в силу этого закона Центр «Медиация и право» начал работу над различными проектами по внедрению медиации в различные сферы белорусских общественных отношений [5, с.47].

Медиация в сфере образования — инновационный метод разрешения споров и предотвращения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса. При возникновении сложных жизненных ситуаций, в том числе конфликтов с законом.

Сегодня медиация необходима на каждом уровне образования, от начальной школы до университета. Школьные услуги медиации (примирения) занимают особое место и призваны помочь учащимся, учителям и родителям в разрешении конфликтных ситуаций. Педагоги, руководители образовательных учреждений, психологи, социальные педагоги в силу характера своей профессии часто выступают в роли медиаторов, но не обладают всеми навыками для организации эффективной медиации.

Учащиеся могут подвергаться давлению со стороны учителей при разрешении конфликтов в системе учитель-ученик. Различные проблемы в образовательных учреждениях могут маскироваться и переходить

в стадию латентного конфликта, провоцируя агрессию, гнев и другие деструктивные проявления не только учащихся, но и преподавателей.

В 2013–2014 гг. был реализован проект «Дружелюбная школа для стабильного будущего». Данный проект был реализован Общественным объединением «Белорусский фонд SOS-Детская деревня» совместно с лабораторией медиации и практической конфликтологии филиала Российского государственного социального университета в г. Минске при поддержке Программы малых грантов Посольства США в Республике Беларусь. Он был направлен на создание школьной службы медиации на базе Боровлянской средней школы №1 (Минский район, Республика Беларусь) [5, с.54].

Заключение. В настоящее время проблемы конфликтов и несогласий среди учащихся в школах становятся все более актуальными. Для решения таких ситуаций и снижения напряженности в учебных заведениях, важно осуществить внедрение службы медиации в школьных кругах.

Создание службы медиации в школах Беларуси может способствовать созданию благоприятной атмосферы в учебных заведениях, улучшению взаимоотношений между участниками образовательного процесса и снижению уровня конфликтов. Медиация — это инструмент разрешения конфликтов, который способствует улучшению общественного диалога и формированию гармоничных взаимоотношений.

Список цитируемых источников

1. Бисембаева, А. К. Основы школьной медиации : учебное пособ. — Костанай : КГПИ, 2017. — 152 с.
2. Гребенкин, Е. В. Школьная медиация: подходы, контексты, особенности / Е. В. Гребенкин // Сибир. пед. журн. — № 3. — 2017. — С. 14—18.
3. Джанашиа, А. З. Медиация как технология урегулирования конфликтов: практикум / А. З. Джанашиа. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2016. — 68 с.
4. Коновалов, А. Ю. Модели работы с конфликтами на основе восстановительной медиации в системе образования // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 3. — С. 18—30.
5. Луговцова, Е. И. Организация школьной службы медиации : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е. И. Луговцова, Ю. Н. Егорова. — Минск : Нац. ин-т образования, 2017. — 200 с.

УДК 94(476) «1941/1945»

С.В. Вируцкая

Учреждения образование «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

Введение. Великая Отечественная война 1941—1945 годов является самым значимым событием в истории Беларуси, а победа в войне — предмет национальной гордости. Именно Великая Отечественная война является той идеей, тем событием, которое стало мощным объединительным фактором для современной Беларуси.

Историческая память способствует консолидации нации, формирует национально-гражданскую идентичность. Будущее страны зависит от сегодняшних школьников, студентов, потому очень важно прививать им уважительное отношение к историческому прошлому и культурным традициям страны.

Основная часть. В результате изменений, которые происходят в современном обществе, очень важно сохранить в памяти новых поколений истинные знания о Великой Отечественной войне, которые могли бы повлиять на сознание молодых людей должным образом.

Специалисты отмечают, что «массовая культура создает индивидов без корней», им становится не интересна история, традиции и ценности родной культуры, они увлечены транслируемыми поверхностными идеалами [1, с. 55].

Система ценностей современной молодежи терпит кризис, в связи с чем, основной задачей является формирования ценностей как основы сознания, которое ориентирует молодежь в восприятии современного мира и происходящих в нем событиях.

В связи с этим актуальным является вопрос патриотического воспитания подрастающего поколения. Важно формировать у молодежи уважение к культурному и историческому наследию, стремление к его сохранению и развитию.

Патриотизм является одним из основных факторов сплоченности общества. Под термином «патриотизм» ученые понимают нравственный принцип, социальное чувство, социокультурную ценность (одну из системообразующих ценностей общегосударственного уровня), содержанием которого является любовь к Отечеству (Родине), постоянная готовность личности к защите Отечества [2, с. 18–19].

Исследователи отмечают, что формирования патриотических качеств личности проходит несколько этапов становления. «Изначально — это чувства привязанности к своей семье, близким, родному дому

и другие, которые впоследствии проявляются в отношении к малой Родине, т.е. того места, где родился и вырос человек — селу, городу, родной природе и т.п. Затем, по мере взросления, в результате учебы, а затем и социализации личности происходит осознание уникальности своего народа, неповторимости его культуры, обычаев и традиций, языка, истории и, наконец, понимание необходимости укрепления государства как наивысшего результата развития народа» [3, с. 107].

Важно помнить, что патриотическое воспитание — это комплексная деятельность органов государственной власти, организаций, образовательных учреждений, учреждений культуры, общественности, СМИ, родителей по формированию у молодёжи высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга.

Патриотическое воспитание должно осуществляться на знании истории и культуры. Важно сформировать и привить чувство любви и уважения к Родине в период, когда у ребенка закладывается ценностное отношение к миру. Дети должны впитывать культуру, проникаться психологией своего народа.

Историческая память народа укрепляет чувство общности и национальной идентичности, потому важно сохранить ценность патриотического мировоспитания через призму истории Великой Отечественной войны.

Именно отечественная история должна нести идейно-воспитательную роль и формировать население Беларуси как патриотов, способных гордиться не только своими корнями, но и самостоятельно определять свое настоящее и будущее, должна стать основой в формировании мировоззрения человека [4, с. 13].

В учебной деятельности необходимо использовать современные технологии обучения, которые активизируют познавательный интерес к прошлому. Образовательный процесс можно сделать интереснее, используя методы визуализации, заинтересовывая проектной деятельностью. Эффективно использовать такие формы актуализации исторической памяти как патриотическое кино, в котором всегда поднимается тема нравственного выбора, благородства, а образ советского воина отражает любовь к Родине и верность патриотическим идеалам.

Важно организовывать и проводить разного рода мероприятия, направленные на патриотическое воспитание молодежи. Это может быть историческая реконструкция, посещение интерактивных музеев, компьютерные игры с историческим контентом.

Большим потенциалом в познавательном и воспитательном значении обладают музейные учреждения, экспозиционные выставки, которые, не только хранят достоверные первоисточники истории и культуры, но и являются важнейшим институтом, который осуществляет целенаправленное когнитивное и эмоциональное воздействие на человека, являясь центром культуры. Деятельность исторических музеев образовательных учреждений играет важную роль в формировании профессиональных и общекультурных компетенций обучающихся. Исторические музеи сохраняют традиции и обеспечивают наглядную репрезентацию связей между событиями и поколениями, способствуют сбережению памяти и углублению знаний о Великой Отечественной войне.

Основная задача на современном этапе развития Республики Беларусь — не допустить забвения героического подвига белорусского народа и выработать активную государственную позицию в так называемых «войнах памяти». Для защиты исторической правды в стране, на конституционном уровне закреплены нормы о том, что «государство обеспечивает сохранение исторической правды и памяти о героическом подвиге белорусского народа в годы Великой Отечественной войны» (статья 15), «сохранение исторической памяти о героическом прошлом белорусского народа, патриотизм являются долгом каждого гражданина Республики Беларусь» (статья 54) [5].

Продолжается формирования официального исторического нарратива, государством выдвигаются факты и документальные материалы для защиты исторической правды и борьбы с фальсификацией. Белорусское законодательство было дополнено в 2021—2022 годах законами «О недопущении реабилитации нацизма» и «О геноциде белорусского народа». В 2021 году Генеральная прокуратура Республики Беларусь возбудила уголовное дело по факту совершения нацистскими преступниками, их пособниками, националистическими формированиями в ходе Великой Отечественной войны и в послевоенный период на территории БССР и других государств геноцида белорусского народа.

Заключение. Без обращения к прошлому невозможно понять процессы, происходящие в настоящем. К сожалению, на сегодняшний день, историческая память превратилась в инструмент геополитической борьбы. Фальсификация и искажение исторической действительности стали частью информационной войны. С целью консолидации общества и преемственности поколений, в Беларуси последовательно реализуется государственная историческая политика, проводится целенаправленная работа по патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Сохранить общую для всей нации историческую память о событиях и людях, павших в годы Великой Отечественной войны, является не только государственной, но и общественной задачей.

Список цитируемых источников

1. *Старикова, А. В.* Влияние массовой культуры на современную молодежь // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе: Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2017. — С. 54 — 56.
2. *Исаева, Ю. В.* Историческая память о Великой Отечественной войне как духовно-нравственная основа патриотического воспитания молодежи / Ю. В. Исаева // Вестник государственного и муниципального управления. — 2014. — № 4(15). — С. 18 — 24.
3. *Ерофеев, А. А.* Историческая память как фактор консолидации российского общества в условиях современных геополитических вызовов / А. А. Ерофеев // Россия в XXI веке: глобальные вызовы, приоритеты и перспективы развития: Материалы XVI Всероссийской

научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Барнаул, 18–19 апреля 2023 года. — Барнаул : ООО «Пять плюс», 2023. — С. 107 — 108.

4. Мандрик, И. В. Победа в Великой Отечественной войне - историческая память и национальная гордость советских людей / И. В. Мандрик // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. — 2015. — № 2—3(86-87). — С. 5 – 14.

5. 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.

УДК 37.013.8:39

Т. А. Даниленко, Н. И. Дегиль

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

НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ В БЕЛОРУССКОЙ СЕМЬЕ

Введение. Семья в этнической педагогике белорусов рассматривается как важнейший институт воспитания, обширные и многообразные возможности которого позволяют заложить основы нравственного, интеллектуального, эстетического, жизненного опыта ребенка. Признание приоритета семейного воспитания как в прошлом, так и сейчас повышает ответственность родителей за формирование и воспитание подрастающего поколения.

Основная часть. «Традиция» — то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычаи и т. п.). Традиционно воспитание белорусских детей осуществлялось в многодетной семье [1, с.367].

Как отмечает исследователь Л. В. Ракова, большое количество детей было характерным для крестьянской семьи, от одного до семи. Однако, в силу смертности, чаще в семье было трое детей. Появление детей в семье — это огромное счастье: «Многа дзяцей — многа клопату, але і радасці шмат». Многодетная семья считалась идеальной, ибо благосостояние зависело от того, сколько в ней тружеников. Желание иметь много детей было связано с тем, что в большой семье легче воспитывать детей. Народная мудрость гласит: «Адно дзіця — не дзіця, двое дзяцей — палова дзіцяці, трое дзяцей — гэта дзіця». Воспитание играет важную роль в формировании личности: «Разумным дзіця не родзіцца». «Нягоднік не родзіцца, а робіцца». К перевоспитанию относились весьма скептически: «З лысага цялятка лысы» [3, с. 44].

Воспитание детей — это святая обязанность всех родителей. «Умеў дзіця радзіць, умеі і вывучыць». «Твае дзеткі — табе і глядзеці», поэтому необходимо подходить к этому ответственно.

Считалось, что детей с малого возраста необходимо держать в строгости и быть к ним требовательным: «З пестуна нічога не выйдзе», «Малому не панукай, а што трэба дай», «Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, з сямі — пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка».

В тоже время народная мудрость предостерегала от чрезмерной строгости и жестокости в воспитании детей: «Не біце дубцамі — павучайце слаўцамі», «Сілай адабраць можна, а даць — не», «Не біце вяроўкамі, а навучайце гаворкамі».

В семье, где много детей, любовь была равная ко всем ее членам: «Каторага пальца не ўрэж, то кожны баліць». Родители относились с особой нежностью к «немаўляткам» — детям до года, пока они не научались говорить и ходить [4, с. 298].

В семье играли важную роль мать и отец. С момента рождения дети находились под присмотром матери. Мальчиков она опекала до 14–16 лет, пока они не становились помощниками по хозяйству. С малых лет мать приучала дочку к ведению домашних дел: учила готовить еду, убирать в доме, шить, вязать, ткать, — тем самым готовила к будущей семейной жизни, выполнению основной функции женщины — материнству.

Отец относился к дочери со строгостью: «Бацька не матуля: не пацалуе і не прытуле». Но по традиции в хороших крепких сельских семьях отец заботился о ней, часто в праздники делал подарки. У дочерей отец воспитывал аккуратность, рассудительность, приветливость, сердечность и деликатность. С малых лет отец воспитывал сыновей как будущих хозяев и работников. Важнейшими качествами, которые воспитывались у мальчиков, были трудолюбие, самостоятельность, ответственность.

Авторитет бабушек и дедушек был непререкаемым. Они являлись основателями рода, старшими членами семьи, основателями семейных традиций. К мнению бабушек и дедушек прислушивались, обращались за советом не только дети, но и все члены семьи [4].

Традиционным был обряд крещения детей. Для этого выбирали крестных, которые наряду с родителями несли всю ответственность за воспитание детей. Крестные родители, были даже важнее кровных родителей, ибо отвечали перед всем родом за воспитание своего крестника. Крестный брал ребенка с собой в церковь, мастерил игрушки, брал на рыбалку, в лес, на сенокос. В свою очередь дети обязаны во всем слушаться своих крестных.

У белорусов издревле существовал такой обычай: если дети оставались без родителей, их брали на воспитание в свои семьи родственники, соседи, сельчане: «Хто не любіць чужых дзяцей, той ніколі не ўгадае ўласных — народжаныя дзеці будуць паміраць у раннім узросце».

Традиционными были формы обращения друг к другу семье. Маленьких детей обычно называли ласково: «А дзіятка ты мае роднае», «Мае сонейка», «Мая ластаўка», «Мая кветачка», «Мой сыночак». Использовали в речи уменьшительно-ласкательные суффиксы: Манечка, Степочка и др. В свою очередь дети так обращались к взрослым: «Родна матачка», «Бабулька мая, галубка мая!» и др.

К родителям, бабушкам и дедушкам дети обращались на «вы». Это рассматривалось как знак уважения: «Вы матуля», «Вы тата, татка», «Вы бабуля», «Вы дзядуля». Считалось, что обращение детей к взрослым на «ты», является проявлением грубости, неуважительного отношения [5].

Труд у белорусов рассматривается как первое, главное направление в воспитательной системе, а также основное средство воспитания детей. «Дзетачка спі, а дзела помні». «Праца не паганіць чалавека, а корміць і поіць». «Без працы не будзе дзецям шчасце». Критерием высоконравственного поведения является добросовестное отношение к труду. «Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гожа».

Родители ценили детский труд, терпеливо, с пониманием относились к тем или иным промахам, понимали, что труду необходимо учиться и это дело не одного дня [5, с. 65].

Заключение. Таким образом, сохранение и возрождение народных белорусских традиций воспитания детей в семье, является, на наш взгляд, необходимым. Это позволит обратиться к нашим корням и тем самым обогатить процесс разностороннего развития ребенка. Современным белорусским семьям следует помнить о традициях, богатейшем опыте, который достался нам в наследство.

Список использованных источников

1. Работаем по программе «Пралеска»: пособие для педагогов и руководящих кадров учреждений, обеспеч. получение дошкольного образования, с русским языком обучения / Е. А. Панько и др. — Минск: НИО; Аверсэв, 2007. — 304 с.
2. Чэчат, В. В. Педагогіка сямейнага выхавання (тэарэтыка-метадалагічны аспект) / В. В. Чэчат. — Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 1995. — 195 с.
3. Жлоба, С. П. Народная педагогіка Полесся: монографія / С. П. Жлоба. — Брэст: Изд-во БрГУ, 2002. — 328 с.
4. Ракава, Л. 3 гісторыі беларускай сям'і / Л. Ракава // Роднае слова. — 1997. — №6. — С. 172—181.
5. Ракава, Л. В. Традыцыі сямейнага выхавання ў беларускай весцы / Л. В. Ракава. — Мінск: Ураджай, 2000. — 111 с.

УДК 37.013.42

Н. И. Дегиль, С. А. Старостин

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

СТЕНДОВАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Введение. В целях развития общества важным аспектом является подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего универсальными, базовыми профессиональными и специализированными компетенциями. Организация научной-исследовательской деятельности студентов в рамках научных конференций, конкурсов, олимпиад является важным фактором развития профессионального самосознания будущего педагога.

Основная часть. Сегодня в университетском образовании наметился существенный сдвиг в организации учебно-воспитательного процесса и основных целях, и задачах. Если раньше основное внимание концентрировалось на теоретико-методологической подготовке студентов и развитии его репродуктивных способностей, то теперь основным ориентиром становится практико-ориентированная профессиональная подготовка специалистов, инновационное и творческое развитие личности будущего специалиста [1, с. 403].

Целесообразно начать формирование профессионального самосознания через научно-исследовательскую работу путем участия в научных студенческих сообществах, объединениях и конференциях, олимпиадах, кейс-чемпионатах, мастер-классов, проектных интенсивах разного уровня. Именно приобретение практического опыта помогает студентам формировать профессиональное самосознание, в том числе критическое мышление, исследовательские навыки, потребность в постоянном совершенствовании себя как будущего специалиста.

Например, ежегодно, в рамках проведения Недели социальной педагогики на факультете педагогики и психологии Барановичского государственного университета проводится Стендовая конференция с международным участием «Социально-педагогическая наука будущего».

Цель — стимулирование научно-исследовательской активности обучающихся в направлении поиска решений актуальных педагогических, социально-педагогических проблем.

Задачами конференции являются:

- демонстрация научного потенциала обучающихся учреждений высшего и общего среднего образования;
- стимулирование научно-исследовательской, инновационной деятельности обучающихся учреждений высшего и общего среднего образования;

– создание условий для взаимодействия университета различными учреждениями высшего и общего среднего образования, включая зарубежных вузов-партнёров.

Под понятием «стендовый доклад» (постер) мы представляем презентацию основных результатов научного исследования, оформленную в виде плаката в электронном и бумажном вариантах, своего рода визитная карточка работы. Стендовый доклад используется как эффективный способ подачи и визуализации исследуемого объекта, а также является одной из востребованных форм представления информации на конференциях, семинарах, благодаря которой за короткий промежуток времени можно донести разноплановые сведения большого объема.

На стендовой конференции презентуются стендовые доклады, выполненные как в индивидуальном порядке, так и авторским коллективом, подготовленные под руководством научного руководителя. Участники могут представить для выставки несколько стендовых докладов.

Постер должен включать следующие обязательные структурные части:

1. Название работы (исследования, разработки).
2. Персональные данные: Ф.И.О. автора(-ов), название учреждения образования, факультет, специальность, курс, класс, e-mail; Ф.И.О. научного руководителя.
3. Актуальность исследования.
4. Цель и задачи исследования.
5. Методы исследования в работе.
6. Полученные результаты и их новизна.
7. Комплекс предложений по использованию результатов исследования.
8. Список использованных источников.

Для регистрации стендовый доклад должен быть подготовлен в электронном (формат .pdf), для участия в выставке — бумажном виде (формат листа А2, ориентация — горизонтальная или вертикальная).

При оценивании работ учитываются актуальность рассматриваемого вопроса, творческая составляющая стендового доклада, элементы научной новизны, соответствие содержания исследования заявленной теме, его структурированность, практическая значимость результатов исследования.

По результатам оценки определяется 3 лучших стендовых доклада по каждому научному направлению, а также учащиеся среднего образования и обучающиеся учреждений высшего образования оцениваются отдельно.

Педагогический коллектив кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин выработал свой алгоритм работы со студентами в ходе подготовки и проведения стендовой конференции «Социально-педагогическая наука будущего». Преподаватели кафедры работают над формированием у будущих педагогов компетенций, которые понадобятся им для организации научно-исследовательской работы в образовательной практике, в частности, над способностью организовывать индивидуальную и совместную учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся, и проходит в несколько этапов (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Этапы работы преподавателей со студентами

Ценностно-мотивационный	Содержательно-информационный	Процессуально-деятельностный
Помогает исследователям определить цели и задачи деятельности, а также пути их достижения; преподаватель мотивирует студента к участию в научном мероприятии и дальнейшему более глубокому исследованию проблемы; повышение репутационного уровня студента; понимание ценности, значимости, престижности научной работы	Формирование исследовательских компетенций; поиск, обработка и анализ информации для подготовки постера; развитие критического мышления и умений представить полученный результат в логичном и понятном варианте, научный руководитель помогает в определении темы их работы и формулировании научного аппарата; участие в научных мероприятиях	Выступление студента на конференции, в ходе которой участник может получить ценные комментарии, предложения и критику; формирование навыков публичного выступления, налаживание научных контактов, поиск единомышленников

Все вышеназванные этапы органично взаимосвязаны, продвижение по ним позволяет студентам первых курсов оценить свой исследовательский потенциал и порождает у них желание участвовать в научной работе. Обучающиеся же старших курсов и выпускники получают возможность набирать навыки и совершенствовать свои навыки научного исследования. Проведение научного исследования студентами может рассматриваться в качестве одного из наиболее эффективного фактора формирования профессионального самосознания.

На протяжении 5 лет участие приняли студенты специальностей «Социальная педагогика», «Социально-педагогическое и психологическое образование», «Психология», «Социальная работа», «Немецкий язык. Английский язык», «Дошкольное образование», «Начальное образование», учащиеся средних школ и гимназий г. Барановичи и ближайших районов, нужно отдельно сказать об участии учащихся, которые осваивают факультативный курс «Введение в педагогическую профессию», студенты университетов-партнёров — Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Российская таможенная академия (Ростовский филиал); Российский государственный университет правосудия, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова.

В целях популяризации научной деятельности и качественной подготовки научных работ, в том числе стендовых докладов, регулярно нами проводятся мастер-классы по подготовке стендовых докладов. Данные

мероприятия организованы в рамках работы студенческого научно-исследовательского объединения «Синергия научных инициатив» (факультет педагогики и психологии) и студенческого научно-исследовательского объединения «Педагогический поиск» (кафедра педагогики и социально-гуманитарных дисциплин).

Заключение. Стендовая конференция выступает фактором развития профессионального самосознания будущего педагога, участвуя в научно-исследовательской деятельности, студенты приобретают и развивают научно-исследовательскую компетентность, формируют профессиональное самосознание — что является залогом устойчивого развития общества.

Список цитируемых источников

1. Дегиль, Н. И. Профессиональное самосознание будущих специалистов (социального педагога) как условие устойчивого развития общества // Социологический альманах. — 2018. — № 9. — с. 402—408.

УДК 37.025

Ю. В. Евтюхина, В. В. Хитрюк

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

АНАЛИЗ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Введение. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся в настоящее время отнесено к числу важнейших направлений воспитательной работы в учреждениях образования Республики Беларусь. Одной из самых значимых задач каждого учреждения образования является воспитание настоящего гражданина и патриота. Патриотизм является фундаментом государственности, строящейся на формировании у каждого человека чувства преданного, бескорыстного служения своей стране и гражданской приверженности своему государству [1].

Основная часть. Приведем примеры, учебных предметов и возможность внедрения гражданско-патриотического воспитания.

Учебные предметы в своем содержании имеют огромный воспитывающий и развивающий потенциал, позволяющий учителю эффективно реализовывать целевые установки гражданско-патриотического воспитания.

Отбор содержания учебного материала в каждом учебном предмете осуществляется исходя из базовых национальных ценностей. Средствами разных предметов у учащихся в ходе образовательного процесса воспитывается отношение к своему Отечеству, своей малой Родине, своему народу, родному языку, духовным, природным и культурным ценностям.

Учебники выполняют в этом плане важную функцию:

- расширяют представления учащихся о своем крае, природных условиях и ресурсах, об особенностях взаимодействия человека, природы, общества;
- воспитывают бережное отношение к природе и результатам труда человека;
- задают образцы служения Отечеству, формируют чувство сопричастности к жизни России и гордости за свою Родину, народ и историю;
- развивают у учащихся интерес к изучению своей страны, ее прошлого и настоящего, ее природы и общественной жизни, ее духовного и культурного величия.

Это даёт возможность педагогам использовать духовно-нравственное содержание учебника для работы с учащимися в учебном процессе [1].

География — это учебный предмет, формирующий у учащихся систему комплексных социально ориентированных знаний о Земле как о планете. Но вместе с тем этот учебный предмет о закономерностях развития природы, об особенностях, динамике и территориальных следствиях главных природных, экологических, социально-экономических и иных процессов, протекающих в географическом пространстве. На уроках географии, необходимо акцентировать внимание на информации о вкладе в мировую науку белорусских учёных. Среди главных задач предмета — создание образа родного края.

Курс биологии направлен на формирование у учащихся представлений об отличительных особенностях живой природы, ее многообразии и эволюции, о человеке, имеющем биологическую и социальную природу.

Научно-материалистическое воспитание школьников необходимо сочетать с нравственным, духовным и патриотическим воспитанием. Нравственность — это не только определенные нормы поведения, но и чувство патриотизма. Его отличительной чертой является любовь к Отечеству, умение бережно хранить и передавать из поколения в поколение то, что делает человека поистине красивым, добрым, чутким, мужественным. В ходе подготовки к уроку учитель делает отбор содержания учебного материала, который способствует формированию патриотического воспитания. К такому содержанию относится:

1. Включение в тематику учебного материала художественных произведений поэтов и писателей, посвященных красоте и любви к родной природе.
2. Включение в урок природоохранной и иной полезной деятельности учащихся.
3. Акцент на уроке на великие открытия.
4. На уроках рассматриваются пути решения практических проблем, связанных с ключевыми отраслями народного хозяйства, с охраной здоровья и окружающей среды.

5. Природа — сильнейшее средство воздействия, прекрасный метод воспитания, которым необходимо овладеть и пользоваться. Уметь видеть природу, понимать ее — это первое условие воспитания через природу [2].

Уроки истории призваны помочь учащимся пережить и осмыслить все положительное, что было в прошлом. Привитие общечеловеческих норм нравственности, любви к Родине, ко всему человеческому является важнейшим этапом воспитания Гражданина. Это достигается тогда, когда идеи патриотизма раскрываются перед умом и сердцем ученика в ярких, эмоциональных образах, пробуждают в нем чувства сопереживания, благодарности к мужественным борцам за торжество правды, справедливости. В то же время знания о Родине должны вызывать не только гордость за ее достижения, но и тревогу, озабоченность тем, что у нас не все еще так, как должно быть. История — могучая сила, которая творит патриота, гражданина.

История, основанная на достоверных фактах и объективных оценках, представляет собирательную картину социального, нравственного, созидательного, коммуникативного опыта людей. Она служит богатейшим источником представлений о человеке, его взаимодействии с природой, об общественном существовании. Выстраивая эти представления в соответствии с общей линией времени, движения и развития, учебный предмет «История» составляет «вертикаль» гуманитарного знания. Существенным вкладом данного учебного предмета в образование и развитие личности является историзм как принцип познания и мышления, предполагающий осознание принадлежности общественных явлений к тому или иному времени, неповторимости конкретных событий и вместе с тем изменения, движения самого бытия человека и общества. Изучение истории предусматривает соотнесение прошлого и настоящего. При этом возникают ситуации диалога времен, культур, образа мысли, мотивов поведения, нравственно-этических систем, формируются патриотические чувства [3, с. 98].

Программный материал курса физики позволяет проводить патриотическое и военно-патриотическое воспитание, начиная с 7 класса. Рассмотрим аспекты учебного материала, которые позволяют учителю на уроке физики реализовать задачи патриотического воспитания.

1. Биографии ученых, которые внесли свой вклад в развитие техники.
2. Люди-легенды, беззаветно преданные Родине, своему делу, личности, в судьбе которых отразилась наша эпоха со всеми ее трудностями и противоречиями.
3. Высказывания, крылатые фразы, цитаты ученых.
4. Великая Отечественная война явилась трудным испытанием не только для армии, но и для науки. Ученые, конструкторы, инженеры с первых дней войны отдавали все свои силы, знания, опыт великому делу Победы.
6. Ученые-патриоты — самым непосредственным образом исполнили свой патриотический долг помощи фронту. Используя эту информацию на уроках, учитель воспитывает патриотов, помнящих о том, какой ценой была завоевана Победа.
7. Патриотическое воспитание можно осуществлять с помощью заданий по решению задач, которые необходимо связывать с жизнью, техникой и производством, с научно-техническим прогрессом, с достижениями наших ученых и конструкторов. Применение этих задач на уроках активизирует мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию технического творчества, повышает интерес к физике и технике, развивает чувство гордости за достижения страны [3, с. 110].

Химия по праву считается наукой созидания. На уроках химии учителю предоставляются большие возможности для патриотического воспитания учащихся, формирования стойкой гражданской позиции подрастающего поколения.

Рассмотрим предусмотренные программой, аспекты патриотического воспитания на уроках химии.

1. Великие ученые, которые внесли неоценимый вклад в развитие химии. Данная информация способствует формированию чувства гордости за свою страну и великих соотечественников.
2. Изучение исторических фактов, связанных с великими открытиями и изобретениями ученых в области химии.
3. Изучение биографии великих химиков, которые внесли вклад в развитие науки.
4. Знакомство с современными достижениями в различных областях отечественной химической промышленности [3, с. 148].

На уроке математики патриотическое воспитание осуществляется через следующие составляющие образовательного процесса на уроке: содержание образования, методы и формы обучения, использование случайно возникших или специально созданных воспитывающих ситуаций, через личность самого учителя.

Аспекты патриотического воспитания на уроках математики могут быть следующие: сообщение исторических данных, показывающих роль учёных-математиков в укреплении оборонной мощи нашей страны использование эпиграфов к уроку, подбор математических задач для уроков с учётом дидактических и методических требований, но с патриотическим направлением. Например, подсчитайте, сколько граммов весит 1/8 часть буханки хлеба массой в 1 кг? Одна такая «восьмушка» была дневным рационом ленинградцев в самые тяжелые дни блокады этого города.

Важной целью изучения белорусского языка в школе является: воспитание гражданственности и патриотизма, любви к белорусскому языку, сознательного отношения к языку как духовной ценности, средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности.

В содержании предмета «Белорусский язык» заложены разные типы учебного материала, которые учитель может использовать для патриотического воспитания на уроке. Самые главные из них — это теоретические сведения о языке и дидактический материал. Нужно понимать, что любовь к своей Родине проявляется в грамотном и бережном обращении с белорусским языком. На уроках необходимо учить учащихся соблюдению норм устной и письменной речи, а также общей речевой культуре.

Эффективным в деле патриотического воспитания являются уроки внеклассного чтения. Это одно из важных направлений в работе учителя, так как уроки по основному курсу литературы всегда опирались на широкое внеклассное чтение. На это нацеливают и школьные программы, и учебники. Без уроков внеклассного чтения трудно представить уроки литературы в школе. Большое многообразие литературных произведений, которые не вошли в школьную программу могут использоваться учителем для более глубокого понимания и воспитания патриотизма у учащихся [3, с. 226].

Заключение. Рассмотрение различных учебных предметов со стороны гражданско-патриотического воспитания повышает интерес учащихся к их изучению. Такие подходы обладают и психологическим фактором, так как убедительно показывают учащимся, насколько важно изучать различные учебные предметы и при этом познавать свою Родину, и настраивают их на серьезное отношение к ее изучению.

Список цитируемых источников

1. Военно-патриотическое воспитание. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://zasl-1.minsk-roo.gov.by/воспитательная-работа/военно-патриотическое-воспитание/программа-патриотического-воспитания-рб/>. — Дата доступа: 12.04.2024.
2. Межпредметные связи. [Электронный ресурс]. Режим доступа: elib.bspu.by/bitstream/doc/2925/1/Царик%20И.%20ГПВ%20и%20ЭУМК.pdf. — Дата доступа: 12.04.2024.
3. Волчек, А. Ж. Гражданско-патриотическое воспитание / А. А. Волчек. // Мн. : Изд. центр БГУ, 2023. — 340 с.

УДК 37.017

Ю. В. Евтюхина, В. В. Хитрюк

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

СУЩНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Одним из приоритетных направлений развития современного общества является воспитание молодого поколения. В связи с этим особую актуальность для государства приобретает проблема патриотического воспитания. В настоящее время, для развития и процветания государства мало, чтобы человек получил образование в узкой специализации. Немаловажным фактором становится желание человека работать и всячески способствовать развитию своей страны. Для этого с раннего возраста детям необходимо прививать любовь к героическому прошлому и культуре своего народа, гордость за родной язык. Данная проблема актуальна и значима в наше время, так как будущее нашей страны зависит от подрастающего поколения и перед педагогами стоит непростая задача сформировать в каждом молодом человеке все необходимые качества, которые создадут устойчивый фундамент для дальнейшего развития личности.

Основная часть. Патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляется в процессе включения учащихся в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа — любви к малой Родине, к своим родным местам; воспитание готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов республики Беларусь: герба, флага, гимна, символики других стран.

Патриотизм — это чувство любви к своей Родине, выраженное в активной деятельности по ее процветанию и защите от врагов. В этом определении заложена сущность идеологии патриотизма в общем виде. Конкретно направленность патриотизма определяется его идеологической основой.

Идеологическую основу патриотизма в Республике Беларусь определяют:

- наличие единой и неотчуждаемой территории Республики Беларусь с ее народом, историческими и культурными ценностями, достойными своего сохранения, развития и защиты;
- наличие Конституции Республики Беларусь, гарантирующей построение и совершенствование демократического социального правового государства;

– наличие государственной символики Республики Беларусь, которая выражает подлинно народные традиции, имеет национальные исторические корни и соответствует современному и перспективному развитию нашей Родины;

– единство народа вне зависимости от этнической и идеологической неоднородности общества;

– приверженность Республики Беларусь общечеловеческим ценностям и осознание себя полноправным субъектом мирового сообщества;

– неравномерность общественного развития и наличие национальных Вооруженных Сил практически во всех государствах мира, что не исключает возможности вооруженных конфликтов.

Общественная потребность в патриотическом воспитании личности занимает важное место в Республике Беларусь. Для более четкого представления данного понятия, дадим определение и рассмотрим структуру воспитательного процесса.

По мнению А. Н. Выршикова, воспитательный процесс — «это педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена разноуровневых и разноплановых актов формирования личности молодого человека, в ходе которой решаются задачи развития и психологической подготовки личности к жизни в конкретных условиях. Элементами воспитательного процесса выступают: цели, задачи, субъектно — объектные взаимодействия, содержание, формы, методы, технологии, механизмы реализации средств и диагностики эффективности как самого процесса, так и новообразований в личности воспитанника. Целевая определенность патриотического воспитания и содержательные параметры определяются его пониманием как субъектной сферы человеческого бытия, в которой решаются фундаментальные проблемы обретения идеалов, смыслов, ценностей и т.д.» [1, с.156].

Согласно существующим нормативным документам, целью патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь является: привитие молодежи любви к Беларуси, формирование у нее устойчивого желания способствовать ее процветанию и стремления защищать от врагов. Реализация этой цели зависит от выполнения в той или иной мере конкретных задач, основными из которых в данный момент являются: привитие глубокого уважения к национальному наследию, традициям, обычаям, культуре, религиям народа Беларуси; привитие уважения к Государственному гербу и Государственному флагу Республики Беларусь, основанному на героической истории белорусского народа; воспитание в духе национального взаимодействия и дружелюбия, монолитного единства народа Республики Беларусь, интернациональное воспитание; привитие любви и уважения к белорусскому языку, как языку коренного населения Беларуси, русскому и другим языкам народа Республики Беларусь; физическое воспитание, организация выполнения оборонно-спортивных комплексов и нормативов; воспитание уважения к Вооруженным Силам Республики Беларусь и защитнику Отечества, воина; формирование у юношей морально-психологической и физической готовности к выполнению ими конституционной обязанности по защите Республики Беларусь; убеждение в необходимости для Беларуси мира и международного сотрудничества. Патриотическое воспитание учащейся молодежи осуществляется по многим направлениям. Определенную роль в патриотическом воспитании играют ряд общественных организаций, отделов по делам молодежи, отделов идеологической работы и т.д.

Эффективным средством патриотического воспитания учащейся молодежи остаются музеи. Особое значение отводится музеям боевой славы. Большое воспитательное воздействие на учащихся имеет работа по сбору документов, материалов и вещественных экспонатов во время туристско-краеведческих экспедиций непосредственно на местах, где проходили исторические события [2]. Важное место в патриотическом воспитании учащихся отводится идейно-воспитательной работе: воспитанию на Государственной символике Республики Беларусь. Регулярно проходят мероприятия, посвященные Дню Конституции, Дню Независимости Республики Беларусь, 15 февраля, 23 февраля, 9 мая и другим праздникам. В эти дни проводятся встречи молодежи с участниками Великой Отечественной войны, ветеранами, солдатами и офицерами Вооруженных Сил Республики Беларусь. Большое значение в патриотическое воспитание молодежи Республики Беларусь вносят: республиканская краеведческо-патриотическая акция «Дорогами войны», республиканские акции «Забота» (по досмотру и благоустройству памятников), «Ветеран живет рядом», «Вспомним их поименно», «Живые голоса истории», «Памятник», «Чистоту местам боевой Славы», уроки мужества на тему «Пусть поколения помнят», исторические лектории на тему «Па дорогах франтавых», вечера-встречи, экскурсии в историю на тему «Ничто не забыто, никто не забыт», выставки-обзоры, вечера поэзии на тему «Строка, рожденная в бою», вечера памяти, конкурсы патриотической песни, посвященные освобождению Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков. Координатором названных акций и конкурсов выступают соответствующие государственные организации, в частности Республиканский центр туризма и краеведения учащейся молодежи, отделы спорта и туризма, образования, культуры. Участники этих акций и мероприятий выявляют, берут на учет, благоустраивают места воинской славы — памятники, памятные знаки на местах боев, места массовых и единичных захоронений жертв войн. Они оказывают шефскую помощь ветеранам войны и труда, участникам военных событий. Эффективной формой воспитательной работы, дающей хороший педагогический результат и используемой на протяжении нескольких десятков лет, являются походы по местам боевой славы [3].

Благодаря таким мероприятиям подрастающее поколение Беларуси знает, чтит, сохраняет и передает следующим поколениям историческое прошлое нашей страны, а значит, обогащается духовно.

Заключение. Таким образом, очень важно заинтересовать молодежь новыми видами и формами патриотической воспитательной деятельности. Разработать планы, которые позволили бы вести работу по

направленням: пропаганда здороваго образа жыцця, спорта і турызма, выхаванне моладёжы ў духе уважэння к героічэскаму прошламу свайго Родны, вывучэнне гісторыі, культуры, традыцый роднога краю, фарміраванне патрыятычнага свядзення ў навучаюся моладзёжы. Выкарыстанне сучасных падходаў у працэсе патрыятычнага выхавання павінны дазволіць моладому чалавеку по-новаму пазглянуць на сваю краіну, глыбжэ асэнсавалі асабістую супрачэснасць к яе гісторыі і культуры, асознаць сваю ролю ў ўмацаванні і развіцці Айчыны.

Спісак цытуемых крыніц

1. Буткевіч, В. В. Патрыятычнае выхаванне навучаюся: гісторыя і сучаснасць: падручнік для педагогаў агульнаадукацыйных устаноў, устаноў знешняшкольнага выхавання і навучання / В. В. Буткевіч. // Мінск : Выдавецкі інстытут адукацыі, 2010. — 207 с.
2. Форма грамадзянска-патрыятычнага выхавання. [Электронны рэсурс]. Рэжым доступу: https://mozyr-school7.by/wp-content/uploads/2022/12/IMP_2022_RpoVPV_s_dop-2.pdf. — Дата доступу: 13.04.2024.
3. Патрыятызм. [Электронны рэсурс]. Рэжым доступу: <https://www.n-asveta.by/dadatki/eshb/velichko.pdf>. — Дата доступу: 13.04.2024.

УДК 614.2(091) (476) «1919/1923»

А. А. Капліў

Інстытут гісторыі Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі, Мінск, Рэспубліка Беларусь

БАРАНАВІЧЫ Ў СІСТЭМЕ ПОЛЬСКАГА САНІТАРНАГА КАРДОНА ПАДЧАС БАРАЦЬБЫ З ЭПІДЭМІЯМІ 1919–1923 гг.

Уводзіны. Адным з цяжкіх наступстваў польска-савецкай вайны 1919–1921 гг. для тэрыторыі Беларусі стала эпідэмія інфекцыйных хвароб — перадусім сыпнога і зваротнага тыфаў. З прычыны высокага захворвання як мясцовага насельніцтва, так і вайскоўцаў, асноўнай мэтай польскай акупацыйнай адміністрацыі стала недапушчэнне хворых на ўласна польскія землі. Мэтай дадзенага артыкулу з’яўляецца высвятленне ролі баранавіцкага рэпатрыяцыйнага этапу ў структуры польскіх супрацьэпідэмічных мерапрыемстваў.

Асноўная частка. Галоўным чынікам распаўсюджвання эпідэміі падчас польска-савецкай вайны і ў першыя гады пасля яе заканчэння стаў рух бежанцаў, якія рухаліся са ўсходу на захад, і з-за антысанітарных умов скучанасці ва ўмовах сталых пераездаў сталі пераносчыкамі небяспечных эпідэмічных хвароб. Асноўным шляхам перасоўвання бежанцаў і, адпаведна, распаўсюджвання эпідэміі на акупаваных польскімі войскамі беларускіх землях з’яўлялася чыгунка, адным з буйных вузлоў якой заставаліся Баранавічы, што сталі своеасаблівай «брамай» у Польшчу. Таму ў мэтах папярэджання распаўсюджвання эпідэміі ў Польшчу па чыгунцы распараджэннем начальніка штаба літоўска-беларускага фронту ад 28 чэрвеня 1919 г. на чыгуначных станцыях усім пасажырам для куплі квітка было неабходна атрымаць пасведчанне аб адсутнасці інфекцыйных хвароб у павятовага, гарадскога, ваеннага альбо чыгуначнага лекара [1, с. 65].

Аднак галоўным сродкам дасягнення гэтых недапушчэнняў тыфу ў Польшчу абвешчвалася стварэнне станлага санітарнага кардону ўздоўж усходняй мяжы Польшчы. Кардон мусіў складацца з шэрагу кантрольных станцый на чыгунцы, якія ўключалі баракі для пражывання, эпідэмічны шпіталь, агульны шпіталь і дэзінфекцыйныя камеры [2, с. 46].

Санітарны кардон складаўся з трох ліній:

1) лінія фронту — «знешняе кола»;

2) галоўная лінія — «сярэдняе кола», якая складалася з памежных станцый, дзе кантраляваўся рух насельніцтва ў напрамку ўсход — захад;

3) памежная лінія паміж «крэсамі» і ўласна польскімі землямі — «унутранае кола» [3, с. 681].

Асноўны маршрут руху бежанцаў пралягаў па лініі Смаленск — Мінск — Баранавічы, таму цэнтральным звяном другой лініі польскага санітарнага кардону апынуўся кантрольны пункт у Баранавічах, які першапачаткова займаў 7 памяшканняў барачнага тыпу, але пазней уключаў ужо 12 драўляных баракаў і адзін мураваны будынак. На гэтых плошчах быў разгорнуты шпіталь на 360 ложкаў, шпітальная кухня, харчовы склад, пральня, амбулаторыя, дзве лазні з агульнай прапускной магчымасцю 2 500 апрацовак у дзень, галоўны склад, канцелярыя і памяшканні для персаналу. Таксама быў пабудаваны тунэль на 10 чыгуначных вагонаў і мураваны будынак, у якім дзейнічалі дэзінфекцыйныя камеры для санітарнай апрацоўкі [3, с. 685—688].

Рэпатрыяцыйны пункт падзяляўся на брудную і чыстую зоны. З бруднай зоны здаровыя людзі накіроўваліся ў лазні, а хворыя — у этапны шпіталь. Рэчы бежанцаў падлягалі абавязковай дэзінфекцыі ў адмысловай камеры. Пасля лазні бежанцы падлягалі абавязковым прышчэпкам і толькі пасля гэтага прапускатся далей [4, с. 46]. Надзвычайны характар барацьбы з эпідэміямі праяўляўся ў больш жорсткіх мерах пакарання за непадначаленне санітарным прадпісанням. Так, у выпадку выяўлення вошай грамадзянін падлягаў дадатковай дэзінфекцыі, а пры праявах хваробы прымусява накіроўваўся на лячэнне. Людзі, якія рухаліся з агменямі інфекцыйных хвароб, падлягалі пяцідзённаму каранціну [5, с. 294]. Невыкананне правілаў каралася штрафам

да 10 000 польскіх марак ці арыштам на тры месяцы. Пры гэтым забаранялася ўтрымліваць вагоны на чыгуначных станцыях больш за 24 гадзіны, а таксама прадпісвалася праводзіць рэгулярную дэзінфекцыю на перонах і станцыях [6, арк. 8].

Непасрэдны ўдзельнік бежанскага руху праз заходнебеларускія землі Л. Галяк успамінаў, што ў працэсе рэпатрыяцыі з Ліпецку ў Вільню ўзімку 1921—1922 г. праз Мінск яго сям'я ехала ў перапоўненым вагоне ў антысанітарных умовах і трапіла на рэпатрыяцыйны этап у Баранавічах. Сам працэс дэзінфекцыі Л. Галяк характарызаваў так: *«Цягнік затрымаўся недалёка ад драўляных баракаў, куды загадалі нам перанесці свае рэчы і раскладацца дзе хто хоча на драўляных, двухпавярховых без сеннікаў нарах. Праседзелі ў гэтых бараках цэлы тыдзень — гэты тыдзень лічыўся каранцінам. У гэтым часе звадзілі ўсіх раз у лазню, дзе далі на кавалачку мыла і папырскалі трохі цеплаватай вадою, але незначна, бо намыленае цела прыйшлося абціраць ручніком. Таксама тут нам выдалі на пары ніжняй амерыканскай бялізны... Пасля лазні ў Баранавічах, быў назначаны дзень ад'езду эшалёнам у Вільню»* [7, с. 27—29].

Аднак санітарныя ўмовы, якія ў тэорыі мусілі спрыяць зніжэнню захворвання ў рэальнасці наадварот сталі прычынай яго павелічэння. Так, карэспандэнт газеты «Świat» М. Фукс, што наведаў баранавіцкі рэпатрыяцыйны этап у студзені 1922 г., так апісаў яго сартавальнае аддзяленне: *«Густыя, жудасныя вылучэнні трапляюць у нос. Праз некалькі імгненняў у мяне пачынае кружыцца галава, і, каб не здрыгануцца, я выбягаю на наветра»* [8, с. 7—11]. Разам з тым інтэлігенцыя аддзялялася ад астатняй масы бежанцаў і пражывала ў лепшых умовах, у параўнанні з іншымі людзьмі, а санітарны агляд на вошы ў «прывілеяваных» катэгорый рэпатрыянтаў праводзіўся павярхоўна [8, с. 11].

Медыцынскі персанал працаваў на мяжы чалавечых магчымасцей. Карэспандэнт польскай газеты «Świat» М. Фукс адзначаў: *«Санітарка, бледная, стомленая, з патухлым позіркам, мітусілася з дзіўнай энергіяй. Яна не думае пра небяспеку таго, што ёй пагражае кантакт з хворымі, яна не лічыць сваіх сіл. Яна выконвае абавязак са спакоем і ўдумлівасцю, якія выклікаюць захапленне... Сапраўды, гэтыя лекары, медсёстры, служыцелі і ўсе астатнія, якія ў гэтым пекле нястомна працуюць, не звяртаючы ўвагі на тое, якая пагражае ім небяспека, заслугоўваюць найвышэйшага прызнання. Няма слоў, каб выказаць захапленне і хвалу за іх ахвярнасць!»* [8, с. 8, 11].

Умовы пражывання бежанцаў падчас каранціну былі надзвычай экстрэмальнымі і таксама часам спрыялі распаўсюджванню хвароб. Карэспандэнт газеты «Świat» М. Фукс у студзені 1922 г. так апісваў умовы ў бараку для бежанцаў, які быў перароблены з канюшні былой расійскай арміі: *«Крык, шум, ліхаманкавыя заклікі да імёнаў, жаночы плач, дзіцячыя рыданні, стогны і ўздыхі хворых. Халодны вецер, што дзьме па зале, не здольны рассяць і змякчыць страшны пах... На «нарах» з збітых дошак, у двух кантынгентнах, бесперашкодна адпачываюць тыя, каму ўдалося заняць месца. Але ўнізе, у зале: пекла! Мітусня, трывога, адчай! Хваля злога наветра азмрочвае цяжкай душой. Як гэтыя людзі могуць трымаць гэтыя пакуты! Я праціскаюся да дзвярэй, грудзі захоплівае падбадзёрлівае дыханне свежага марознага наветра. І бачу перад сабой расшпіленыя брызентавыя палаткі. Учора было 15 градусаў ніжэй за нуль. У гэтых палатках абдымаюцца жанчыны, старыя, дзеці? Два чалавекі з насілкамі. Нейкі скрутак на насілках. Я набліжаюся. Труп маленькага дзіцяці ў лахманах...»* (малюнак 1) [8, с. 8].



Малюнак 1 — Палаткі, у якіх ўзімку 1922 г. даводзілася пражываць бежанцам [8, с. 11]

Удзельнік бежанскага руху П. Сяўрук пры праходзе праз баранавіцкі рэпатрыяцыйны этап у верасні 1921 г. адзначаў у сваім дзёніку: *«Народу мноства. Давядзецца чакаць пад адкрытым небам, таму што баракі перапоўненыя народа»* [9, с. 185]. Толькі праз два дні пасля прыезду ў Баранавічы П. Сяўрука ён са сваякамі атрымаў дах над галавою: *«...Перанесліся пад сцяну нейкага каменнага барака. Варты жалю прыстанак, але трохі лепш, чым пад чыстым небам, асабліва з прычыны значных прымарозкаў»* (малюнак 2) [9, с. 185].



Малюнак 2 — Бежанцы ў барак у Баранавічах, 1922 г. [8, с. 10]

У выніку тэарэтычных падмуркі пабудовы польскага санітарнага кардону на практыцы рэалізаваліся недасканалы, што выклікала негатыўныя наступствы і нават абумоўлівала рост захворвання. Антысанітарныя ўмовы пражывання бежанцаў пры знаходжанні ў каранціне, адсутнасць раздзелу хворых і здравых людзей і іх сумеснае знаходжанне выклікала заражэнне нават здравых бежанцаў тыфам. Так, паводле ўспамінаў Л. Галяка нават пасля тыднёвай дэзінфекцыі яго сям'я заразілася сыпным тыфам, што на думку аўтара адбылася менавіта падчас знаходжання на каранціннай станцыі ў Баранавічах [7, с. 30–31]. Карэспандэнт газеты «Świat» М. Фукс скончыў свой рэпартаж пра баранавіцкі рэпатрыяцыйны этап апісаннем высокай смяротнасці бежанцаў: «...трунаў не хапае, так што труны складаюцца адзін на аднаго... Яны ўтвараюць бязладную, жудасную кучу... кроў рэжэцца ў венах пры гэтым выглядзе... Яны ўсё роўна адправяцца ў агульную магілу, і ніхто са сваякоў больш не знойдзе таго месца» [8, с. 8, 11].

Усяго падчас рэпатрыяцыі ў Польшчу вярнулася каля 2 млн чалавек, з якіх значная частка з'яўлялася носьбітамі заразных хвароб. У выніку праца баранавіцкага пункту была надзвычай інтэнсіўнай: толькі з 24 сакавіка па 10 верасня 1921 г. праз яго прайшлі 148 601 ваеннапалонных і бежанцаў [3, с. 688]. За кастрычнік 1921 г. праз каранцінную станцыю ў Баранавічах прайшоў 50 981 бежанец, з якіх 891 быў шпіталізаваны, а 497 памерла. У лістападзе 1921 г. праз станцыю прайшло ўжо 259 843 бежанца, з якіх 1227 шпіталізавана, а 1400 памерла [10, с. 414].

Змаганне з хваробамі і фільтрацыя бежанцаў падвяргала значнай рызыцы і медыцынскі персанал, што працаваў на каранцінных станцыях. Небяспечны ўзровень захворвання сярод рэпатрыянтаў пацвярджае высокая смяротнасць эпідэмічнага медперсаналу, які непасрэдна кантактаваў з заражанымі: толькі на баранавіцкім рэпатрыяцыйным этапе пры змаганні з эпідэміямі загінулі 182 чалавекі лекарскага і дапаможнага медыцынскага персаналу [11, с. 46]. У гонар медыкаў, што загінулі ў Баранавічах падчас эпідэміі, у 1923 г. быў усталяваны 9-мятровы помнік-абеліск, які быў урачыста адкрыты 20 кастрычніка 1923 г. (малюнак 3) [12, с. 24]. На адкрыцці помніку прэм'ер-міністр Польшчы В. Вітас адзначыў, што лекары і санітарны персанал адалі свае жыццё, каб не дапусціць эпідэміі на захад, што выратавала не толькі Польшчу, але і ўсю Еўропу [13, с. 2].

Заклучэнне. Падсумоўваючы ход супраць эпідэмічнай барацьбы 1919—1923 гг, варта адзначыць, што для Польшчы акупаваныя беларускія землі сталі санітарным кардонам на шляху распаўсюджвання сыпнога тыфу і іншых хвароб. На прыкладзе працы баранавіцкага рэпатрыяцыйнага этапу бачна, што недасканалая арганізацыя супрацьэпідэмічных мерапрыемстваў з боку польскіх улад стала прычынай захавання значнага захворвання як сярод бежанцаў, так і санітарнага медперсаналу, які мусіў ахвяраваць сваім жыццём дзеля стрымлівання эпідэміі.



Малюнак 3 — Абеліск у Баранавічах у памяць аб медыцынскім персанале, што загінуў падчас эпідэміі у 1920—1923 гг. [14]

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Lietuvos centrinis valstybės archyvas. — F. 64. Ap. 20. B. 25.
2. Stacja kordonu dezynfekcyjnego // Wschód Polski. — 1920. — № 4 (luty). — S. 46.
3. Godlewski, E. Działalność Naczelnego Nadzwyczajnego Komisarjatu do spraw walki z epidemiami w roku 1920 i w pierwszym półroczu 1921 r. / E. Godlewski, Z. Schinzel // Przegląd Epidemiologiczny. — 1922. — T. 1, z. 7. — S. 669—822.
4. Sprawozdanie o stanie zdrowotnym Rzeczypospolitej Polskiej oraz o działalności władz i instytucji zdrowia publicznego w roku 1923. — Warszawa : Generalna Dyrekcja Służby Zdrowia, 1925. — 171 s.
5. Rozporządzenie Komisarza Generalnego Ziem Wschodnich, dotyczące przymusowego leczenia w szpitalach osób chorych na dur plamisty i oczyszczania ich mieszkań : 15 kwietnia 1920 r. // Dziennik Urzędowy Zarządu Cywilnego Ziem Wschodnich. — 1920. — Nr. 35 (79). — Poz. 902. — S. 294.
6. Дзяржаўны архіў Брэсцкай вобласці. — Ф. 5. Воп. 1. Спр. 120.
7. Галяк, Л. Успаміны. У 2 кн. / Л. Галяк. — ЗША: Выдавецтва «Летапіс», 1982—1983. — Кн. 1. — 248 с.

8. Fuks, M. W Baranowiczach (Wrażenia umyślnego wysłańca «Świata») // Świat. — 1922. — Nr 4 (28 stycznia). — S. 7—11.
9. Сяўрук, П. Небыцця не існуе: невядомыя старонкі беларускага нацыянальнага руху / П. Сяўрук. — Гародня — Wrocław : Wrocławski Druk. Nauk. PAN, 2008. — 240 с.
10. Gawryszewski, A. Ludność polski w XX wieku / A. Gawryszewski. — Warszawa, 2005. — 623 s.
11. Dwadzieścia lat publicznej służby zdrowia w Polsce odrodzonej (1918–1938). — Warszawa : Ministerstwo Opieki Społecznej, 1939. — 151 s.
12. Pomnik ofiar epidemii w Baranowiczach // Świat. — 1923. — № 43 (27 października). — S. 24.
13. Uczczenie poległych w walce z epidemiami // Orędownik Ostrowski. — 1923. — № 86 (27 października). — S. 2.
14. Музей гісторыі медыцыны Беларусі. — КП 9221.

УДК 316.46

А. С. Касянік

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

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЛИДЕРСТВА: КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СИСТЕМА ВНУТРЕННИХ РЕСУРСОВ ЛИДЕРА

Введение. Актуальность исследуемой проблемы обуславливается особенностями, характерными для лидера — человека, который стоит во главе группы, определяет основные направления её деятельности и развития, обладает личностными качествами, способствующими созданию жизнеспособной организации, способен стимулировать постоянные перемены и инновации, вдохновляет других на результативную деятельность. Так Дж. Равен рассматривает коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций личностного взаимодействия. В его представлении компетентность в общении включает инвариантные общечеловеческие и культурно-исторически обусловленные характеристики. Обладая определённым уровнем коммуникативной компетентности, личность вступает в общение, имея определённый уровень самоуважения и самосознания. Личность становится персонифицированным субъектом общения. Это означает не только искусство адаптации к ситуации и свободу действий, но и умение организовать личностное коммуникативное пространство и выбрать индивидуальную коммуникативную дистанцию. В данном контексте коммуникативная компетентность, как система внутренних ресурсов лидера, необходимая для построения эффективной коммуникации в ситуациях личностного взаимодействия, может рассматриваться в структуре лидерства [1; 2; 3].

Основная часть. Согласно Н. Н. Вересову, основными коммуникативными умениями лидера являются: умение провести деловую беседу (при приеме на работу, при увольнении, при консультировании, при делегировании, при контроле); умение провести совещание; умение говорить публично; умение вести переговоры. Коммуникативные умения развивают важные психологические качества, которые являются составляющими компетентности будущего специалиста [4].

Коммуникативная компетентность личности в общем случае складывается из двух составляющих: общей и специальной коммуникативной компетентности. Для большинства индивидов, тех, чья жизнь не связана с организацией и осуществлением коммуникации, общая коммуникативная компетентность совпадает с коммуникативной компетентностью как таковой. Общая коммуникативная компетентность является частью социальной компетентности личности. Она характеризует способность индивида к общению в различных ситуациях и реализуется на уровне обыденных коммуникаций, повседневных практик информационного взаимодействия в бытовой и в профессиональной сферах. Для профессиональных коммуникаторов кроме общей, необходима ещё и специальная коммуникативная компетентность, которая представляет собой «высший пилотаж» коммуникативных знаний, умений и навыков, необходимых лидеру [3; 4].

Таким образом, среди коммуникативных качеств, особенно важных для лидера, различают: способность к кооперации и групповой работе; поведенческие ориентации при решении конфликтных ситуаций; социальная компетентность при реализации своих целей в ситуации конкуренции с партнером по интеракции. Не менее значимыми являются и общие коммуникативные качества, включающие: качества, связанные с организацией содержания коммуникации; отношение к партнеру по коммуникации; способ воздействия на партнера; способ открытия партнера самого себя.

С целью выявления особенностей коммуникативной компетентности у юношей использовались следующие методики: анкета В. В. Болучевской (мотивационный компонент коммуникативной компетентности) [3]; методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера (уровень коммуникативного контроля); тест коммуникативных умений Л. Михельсона (когнитивный компонент коммуникативной компетентности); опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко (эмоциональный компонент коммуникативной компетентности) [5].

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В эксперименте приняли участие студенты 2—4 курсов, обучающиеся на факультете педагогики и психологии. Всего 150 человек (40 юношей и 110 девушек), возраст 18—21 лет.

В соответствии с результатами анкеты В. В. Болучевской основными мотивами испытуемых оказались мотивы: «зарабатывать на жизнь» (45 % ответов), «добиться признания и уважения» (31 % ответов), «развивать свои силы и способности, самосовершенствоваться» (30 % ответов), «обеспечить себе материальный комфорт» (29 % ответов), а также «стремиться к новому и неизведанному» (27 % ответов) и «упрочить свое положение, социальный статус» (26 % ответов). В среднем менее выраженными мотивами явились следующие: «иметь теплые отношения с людьми» (19 % ответов), «повышать уровень мастерства и компетентности» (17 % ответов), «заниматься делом, требующим полной отдачи» (16 % ответов) и «возможность решить свои личные проблемы» (12 % ответов; этот мотив больше характерен для педагогов-психологов; $p < 0,01$). В меньшей степени представлены такие мотивы, как «обеспечить себе положение влияния» (7 % ответов), «быть понятым другими» и желание иметь хороших собеседников (по 6 % ответов соответственно). Отсюда, у испытуемых доминирующими являются мотивы, позволяющие удовлетворить материальные потребности и потребности в признании, самовыражении. По методике диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера большинство юношей имеет средний коммуникативный контроль (52 % испытуемых). Значительная часть юношей считают, что их коммуникативный контроль находится на низком уровне (32 % испытуемых). Меньшую часть в исследовании представляют юноши, считающие, что их коммуникативный контроль развит на высоком уровне (16 % испытуемых). У юношей преобладает компетентный стиль общения (52 % испытуемых) по сравнению с зависимым (32 % испытуемых) и агрессивным (16 % испытуемых) стилями («Тест коммуникативных умений Л. Михельсона»). Преобладание компетентного стиля может быть обусловлено тем, что в юношеском возрасте человек испытывает интерес к установлению межличностных контактов, проявляет инициативу в коммуникативном взаимодействии. Однако, иногда не представляет его стратегию, вследствие чего не всегда достигает цели. Уровень развития зависимого стиля общения позволяет предположить, что взгляды юношей зависимы от оценок других, их поведение подвержено влиянию других людей в ситуации общения. Это может быть связано с тем, что современные юноши и девушки с данным стилем общения обладают некоторой психической незрелостью. Чаще это проявляется в недостаточной их самостоятельности в действиях и поступках, незрелости суждений. В среднем уровень агрессивного стиля общения является низким и свидетельствует о наличии у юношей тенденций избегать проявления резкости, раздражения, гнева, категоричности суждений, негативных оценок людей и событий, которые могут задевать других людей.

Опросник «Коммуникативной толерантности» В. В. Бойко показывает, что наиболее высокие показатели у юношей выявлены по субшкалам: «категоричность или консерватизм в оценках других людей» (7,16), «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров» (8,24), «неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности» (7,68).

Заключение. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что у юношей имеются особенности коммуникативной компетентности, которые необходимо учитывать при развитии у них лидерских качеств. Так особого внимания требуют такие качества, как: стремление к самообразованию и самовоспитанию (мотив «повышать уровень мастерства и компетентности»), самостоятельное решение своих личных проблем, коммуникативный контроль, коммуникативная толерантность (преодоление категоричности, консерватизма в оценках других людей; факторы субъективного контроля, позволяющие сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров и др.). Развитие перечисленных коммуникативных качеств у юношей может оказывать влияние на параметры и компоненты структуры лидерской деятельности и, как следствие, способствовать полноценному осуществлению лидерской деятельности. Отсюда, методические рекомендации по развитию лидерства в юношеском возрасте должна включать в себя проведение групповой работы, направленной на следующие, выявленные нами особенности: понимание себя, своих эмоций; формирование адекватной самооценки. Основные задачи групповой работы:

- развитие коммуникативных навыков будущих специалистов;
- развитие навыков эффективного взаимодействия;
- тренировка навыков конструктивного разрешения конфликтов;
- тренировка умения отстаивать свою точку зрения, учитывая и уважая при этом точку зрения других.

Все это обеспечит основу для дальнейшего развития лидерских качеств и будет способствовать саморазвитию будущих специалистов.

Список цитируемых источников

1. Бендас, Т. В. Психология лидерства / Т. В. Бендас. — СПб.: Питер, 2009. — 447 с.
2. Колмагорова, Н. С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. / Н. С. Колмагорова. — Барнаул : БГУ, 2004. — 230 л.
3. Болучевская, В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий : монография / В. В. Болучевская. — Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. — 264 с.
4. Шумилова, Е. А. Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании / Е. А. Шумилова. — Челябинск : ЧГПУ, 2007. — 125 с.
5. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : практикум / ред. —сост. Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 686 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА РЕБЁНКА У РОДИТЕЛЕЙ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ

Введение. Семья является фундаментальным фактором личностного, психического и социального развития личности как ребёнка, так и родителей. Семья не только формирует и определяет поведение индивида, но и определяет эмоциональный план и структуру поведения. Эти планы и структуры в значительной степени сохраняются на протяжении всей жизни, и они оказывают значительное влияние на поведение в каждый конкретный период [1]. Немаловажной частью в структуре семьи является её образ у каждого субъекта. Изучением образа семьи занимались следующие современные исследователи: Н. А. Круглова [2], О. Г. Кулиш [3], Е. В. Левицкая [4], Е. Ю. Макарова [4], Л. Г. Попова. Образ семьи влияет на построение определенных детско-родительских отношений и оказывает влияние на родительскую позицию и поведение в семье уже в будущем взрослого человека. Первоочередной задачей является изучение образа семьи и своего ребёнка у родителей, так как именно данный образ оказывает существенное влияние на становление взглядов и установок на семью у детей.

Основная часть. Образ ребёнка у родителей оказывает значительное влияние на различные аспекты развития ребёнка. Вот некоторые из них: эмоциональное развитие — позитивный образ ребёнка способствует формированию уверенности в себе и эмоциональной стабильности; социальные навыки — отношение родителей влияет на то, как ребёнок будет взаимодействовать с окружающими и строить отношения; образование — поддержка и вера в успехи ребёнка могут улучшить его академические достижения; самооценка — позитивное восприятие родителей помогает ребёнку развивать здоровую самооценку; ценности и убеждения — родители играют ключевую роль в формировании основных ценностей и убеждений ребёнка [5].

На основе изучения научной литературы нами выведено следующее определение понятия «позитивный образ ребёнка у родителей» — это сочетание: а) целостной совокупности житейских представлений о ребёнке, б) комплекса социальных установок на ребёнка, формирующихся в сознании родителя и актуализирующихся в процессе изучения ребёнка и взаимодействия с ним, которое основано на позитивном отношении родителей к ребёнку, то есть отражении представлений о своём ребёнке как положительном субъекте [6].

Исследуя формирование позитивного образа ребёнка у родителей нами был проведён эксперимент на базе ГУО «Средняя школа № 9 г. Барановичи», который включал детей военно-патриотических классов и их родителей. В рамках эксперимента была разработана тренинговая программа по формированию позитивного образа ребёнка у родителей.

Целью программы мы поставили сформировать позитивный образ ребёнка у родителей посредством использования арт-техник. Данная программа включает в себя десять тренингов, основанных на использовании техник изобразительного и декоративно-прикладного искусства (арт-техник). Программа разделена на несколько этапов: проведение мероприятия педагога с детьми, для настраивания их эмоционального состояния и расположенности к родителям; проведение мероприятия педагога с родителями, целью которого будет формирование у родителей знаний о позитивном родительстве; организация активной совместной деятельности детей и родителей на базе проведения эксперимента; организация совместной деятельности детей и родителей дома посредством использования дистанционных средств обучения и воспитания. Каждый тренинг предполагает создание объекта трудовой деятельности при осуществлении совместной активной деятельности детей и родителей с использованием техник изобразительного и декоративно-прикладного искусства, а именно арт-техник «кунасайга», «стринг-арт», «макраме», «батик», «нетканый гобелен», «вязание крючком».

В исследовании принимали участие две группы (экспериментальная и контрольная) приблизительно сходны друг другу по материальному благополучию, эмоциональному и психологическому состоянию семей (всего 98 родителей, 43 ребёнка). Контрольная и экспериментальная группы включали в себя различные типы семей (по количеству детей и признаю полноты): полная малодетная, полная одноподдетная, неполная малодетная, неполная одноподдетная. В экспериментальной группе был применена тренинговая программа с использованием арт-техник, в контрольной же нет.

После полного прохождения тренинговой программы был выявлен уровень сформированности позитивного образа ребёнка у родителей из разных типов семей при помощи методики «родительское сочинение», с помощью которой можно отследить вид образа ребёнка у родителей и его уровень. Заданность и последовательность предъявления диагностического материала позволяет актуализировать исследуемые особенности родительско-детских отношений: прямые и отраженные оценки ребёнка; ценностные ориентации родителя, включающие систему идеальных ожиданий, реальных требований и возможных страхов и опасений; особенности совместной деятельности родителя и ребёнка [7].

Благодаря контент-анализу «родительских сочинений» были отмечены следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Результаты проведения методики «родительских сочинений» по определению уровня сформированности позитивного образа ребёнка у родителей из разных типов семей

Тип семьи	Данные контрольной группы эксперимента	Данные экспериментальной группы эксперимента
Неполная малолетняя семья	При сравнении своего ребёнка с другими отмечают в нём физическую активность, развитость, личностные качества ребёнка. Родители среди значимых характеристик отмечают в своём ребёнке такие качества как дружелюбие, нежность и стеснение, зачастую встречаются волевые качества ребёнка. Родители данной группы констатируют идеальные ожидания принятыми в обществе общечеловеческими качествами. Реальные же требования больше касаются обучения ребёнка и формирования качеств характера. Описывая образ ребёнка в прошлом редко упоминаются позитивные его стороны.	Позитивный образ ребёнка представлен следующими характеристиками: оптимизм, уверенность в своих действиях, ответственность и способность помочь родителям. Идеальные ожидания у родителей концентрируются на достижении поставленных детьми целей и их успеха в личной жизни. Реальные требования также направлены на волевые качества ребёнка, как и причинами трудностей родители выделяют внутренние мотивы ребёнка. Образ ребёнка в прошлом описывает положительные стороны ребёнка.
Полная однопотная семья	Значимые характеристики ребенка: родители с одной стороны описывают способности своих детей в обучении, с другой рассказывают о личностных качествах ребёнка (не всегда позитивно направленных). Положительными характеристиками ребёнка родители отмечают их взаимодействие с семьёй и непосредственно с родителем. Идеальные ожидания носят общие представления родителей о благополучии их будущего, уточняя моменты карьеры ребёнка и саморазвития. Реальные требования предъявляются детям в области учёбы, саморазвития и некоторых волевых качеств.	Родители данной группы выделяют главной характеристикой своего ребёнка как доброта, далее обращают внимание на личное взаимодействие с ребёнком, также отмечают коммуникативные способности ребёнка, успехи в обучении и овладении компьютером. Идеальные ожидания касаются увлечений ребёнка, а также общего благополучия в будущем ребёнка и совместного времяпрепровождения. Реальные требования касаются в первую очередь здоровья своих детей, на второй план уходит обучение, формирование волевых качеств и саморазвитие.
Неполная однопотная семья	При сравнении своего ребёнка с другими детьми большинство родителей говорят о его самостоятельности, коммуникативных качествах, также выделяют такие качества как сдержанность, послушание, позитивность, отзывчивость и неординарность. Наиболее значимыми характеристиками в реальном образе ребёнка являются его личностные особенности. Большинство родителей отмечают доброту как основное качество их ребенка. Описывая позитивное в своём ребёнке часть родителей отмечает их эмоциональное и физическое благополучие, часть отражает итоги позитивного взаимодействия между родителями и детьми.	Значимыми характеристиками родители выделяют упрямство, коммуникативные и эмпатичные способности. Родителям нравится, когда их ребёнок здоров и спокоен, исполнитель, улыбается и занимается делом, которое ему нравится. Основными идеальными ожиданиями выступают физическое и моральное благополучие ребёнка. Реальные требования находят своё отражение в поддержании здоровья и приобретением уверенности в себе. Сравнивая своего ребёнка с остальными родители выделяют положительные стороны.
Полная малолетняя семья	Реальные требования родители данной группы предъявляют в основном в сфере семьи и проведения с ней времени. Наиболее значимыми характеристиками в реальном образе ребёнка для родителей данной группы являются его личностные особенности. Сравнительная характеристика ребенка носит положительную окраску. Положительными сторонами большинство родителей считают личное взаимодействие ребёнка непосредственно с ними. Причинами трудностей родители считают недостаточное обращение внимания ребёнком на мнение родителя, менее часто встречаются высказывания о лени ребёнка и его эмоциональных нестабильностей.	В образе ребенка среди значимых характеристик выражены положительные качества. В идеальном образе ребенка среди требований к ребенку преобладают более общие категории. Реальные требования касаются в первую очередь здоровья своих детей, на второй план уходит обучение, формирование волевых качеств и саморазвитие. Родители данной группы отмечают, что им нравится, когда их ребёнок находится в непосредственном взаимодействии с ними, счастлив, здоров и занимается тем, что самому ребёнку нравится. В идеальном образе ребенка среди требований к ребенку преобладают более общие положительные категории.

Заключение. Анализируя данные можно сделать вывод, что при использовании тренинговой программы позитивный образ ребёнка у родителей экспериментальной группы сформирован на более высоком уровне, об этом говорит большее количество позитивных высказываний о своём ребёнке со стороны родителей. В контрольной же группе позитивных высказываний представлено меньше, но также находят своё отражение. Исходя из данных результатов следует отметить, что совместная активная деятельность ребёнка и родителя изобразительной или декоративно-прикладной направленности является эффективной при формировании позитивных образов в семье, что будет способствовать дальнейшему формированию здоровой эмоционально и психологически личности как ребёнка, так и родителя, а значит и семьи в целом.

Список цитируемых источников

1. Иванова, А. И. Семейные образы и их влияние на формирование личности ребёнка / А. И. Иванова // Журнал семейной психологии. — 2020. — №34(2). — С. 45-60.
2. Круглова, Н. А. Трансляция образа идеальной семьи от матери к ребенку как условие развития просоциального поведения / Н. А. Круглова // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Всероссийской научной конференции В 2-х ч. / Под общ. ред. д-ра псих. наук В. К. Шабельникова и канд. псих. наук А. Г. Лидерса. — М., 2003. — Ч. 2. — 328 с.

3. Кулиш, О. Г. Образ благополучной и неблагополучной семьи у детей разного психологического возраста / О. Г. Кулиш // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Всероссийской научной конференции В 2-х ч. / Под общ. ред. д-ра псих. наук В. К. Шабельникова и канд. псих. наук А. Г. Лидерса. — М., 2003. — Ч. 1. — 328 с.
4. Макарова, Е. Ю. Семейные мифы как отражение проблемы созависимости в семье / Е. Ю. Макарова // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Всероссийской научной конференции В 2-х ч. / Под общ. ред. д-ра псих. наук В. К. Шабельникова и канд. псих. наук А. Г. Лидерса. — М., 2003. — Ч. 1. — 256 с.
5. Панкова, Н. В. Образ семьи у детей-дошкольников из семей «группы риска» / Н. В. Панкова // Семейная психология и семейная терапия. 2002. — № 2. — С. 8—10.
6. Лебедев, М. С. Принципы позитивного и негативного воспитания / М. С. Лебедев // Журнал социологических исследований. — 2023. — Том 8. — № 3. — С. 35.
7. Горленко, В. П. Семейведение. Типология семей : практ. рук-во / В. П. Горленко // Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. — 48 с.

УДК 376

М. Л. Кривуть

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

ВКЛЮЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Введение. Одним из новообразований, закреплённых в Кодексе Республики Беларусь об образовании, является включение принципа инклюзии в образовании [1]. Согласно данному принципу в едином образовательном пространстве продуктивно функционирует большое количество участников образовательного процесса. При этом отличия обучающихся по видам особых индивидуальных образовательных потребностей (далее ОИОП), а также возможное наличие инвалидности у педагогических работников рассматривается не как образовательный, психологический или коммуникативный барьер, а уникальная модель инклюзивного образовательного пространства.

Согласно исследованиям И.Н. Симаевой и В.В. Хитрюк инклюзивное образовательное пространство — это интегративная единица социального пространства, представленная системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику её содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения [2, с. 32].

Основная часть. Инклюзивное образовательное пространство поликомпонентно, включает три основные группы участников образовательного процесса: педагогические работники, обучающиеся, родители обучающихся (либо лица их замещающие).

Значимая деятельность ведётся в направлении повышения профессиональной компетентности педагогических работников, способных качественно реализовывать функциональные обязанности в условиях реализации принципа инклюзии, а также подготовке нового поколения педагогических работников, признающих значимость и ценности инклюзивного образования [3; 4]. Специфика инклюзивного образовательного пространства способствует не только качественному изменению педагогических кадров, но и количественному. Появляется необходимость увеличения количества педагогических работников, участвующих в образовательном процессе. Так, при необходимости, за обучающимся закрепляется сопровождающий (тьютер). В образовательном процессе участвуют не только педагог-предметник, но и учителя-дефектологи, педагог социальный, педагог-психолог, реабилитолог и другие специалисты.

Признание уникальности каждого ребёнка не зависимо от наличия либо отсутствия у него инвалидности, особенностей психофизического развития (далее ОПФР) способствует построению образовательных отношений с учетом ОИОП обучающихся. То есть в образовательном процессе обязательно учитывается наличие либо отсутствия нарушений психофизического развития, инвалидности, нарушений поведения, психических расстройств, уникальность семьи, в которой воспитывается ребёнок, а также способностей и одарённости ребёнка. Для построения таких отношений классному руководителю необходимо иметь максимально полную информацию о каждом обучающемся в его классе. Это становится возможным только при тесном сотрудничестве педагогических работников с семьями детей.

Семья ребенка — это основа его социализации. Условия, в которых растёт ребёнок, стиль воспитания, межличностные отношения членов семьи и т.д. формируют не только базовый жизненный опыт будущего обучающегося, но и его отношение к социальному миру, мотивацию к учебной деятельности, уровень эмпатии и доверия к окружающим, основу культуры поведения в обществе. Особое внимание уделяется сложному (опасному) социальному положению семьи, условиям воспитания в приёмной семье, полилингвальному семейному воспитанию, принадлежности родителей обучающегося к разным вероучениям и т.д. Признаётся значимость участия родителей в образовательном процессе: совместные воспитательно-образовательные программы, оценка условий адаптивной физической среды учреждения образования, учёт сведений семьи при составлении индивидуального плана работы обучающегося и т.д. [5].

Разные аспекты проблемы воспитания и социального развития ребёнка в семье изучались Е. С. Амелиной, А. И. Захаровым, Ю. В. Ильиных, Н. И. Ковалёвой, Н. Т. Колесниковой, Н. И. Корытченковой, Т. Л. Кузьмишиной, А. А. Пермяковой, Е. А. Хохловой, Э. Г. Эйдемиллер и др.

Принцип инклюзии в образовании требует не только исследования отношений внутри инклюзивного образовательного пространства, но и пересмотра отношения к роли семьи в образовательном процессе.

Период эпидемии COVID-19, когда у родителей был ограничен доступ в учреждения образования, снизил заинтересованность семей в школьной жизни своих детей, а также понизил мотивацию к совместной воспитательной деятельности. Успешность же образовательного процесса в условиях реализации принципа инклюзии предполагает значимую роль семьи как равноправного члена инклюзивного образовательного пространства. Никто не знает так хорошо ребёнка, его интересы, увлечения, способности, как родители. Помимо этого только родители знают о трудностях, страхах, заболеваниях, образовательных потребностях своего ребёнка, которые также необходимо учитывать в образовательном процессе, а при необходимости и обращаться за помощью к педагогу-психологу, дефектологу и т.д. Без помощи родителей, многим обучающимся, начиная с первого класса, сложно справиться с образовательной программой, особенно, если она предполагает, творческую, научную, экспериментальную деятельность. Воспитание личностных качеств ребёнка намного эффективнее, когда семья и педагоги, работают в одном направлении.

Для того, что бы выявить отношение родителей к совместной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства, в 2023—2024 учебном году мы провели исследований среди родителей будущих первоклассников. В исследовании приняли участие 87 семей, 11 из которых, воспитывают детей с ОПФР и или инвалидностью, которые ответили на вопросы анкеты (Таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты анкетирования «Отношение родителей к совместной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства»

Высказывание	Варианты ответов		
	Не согласны %	Запрудняемся ответить %	Согласны %
Школьная жизнь — это самое лучшее время в жизни ребёнка	8	11,5	80,5
Современных детей необходимо от всего оберегать	41	28	31
Детский коллектив может быть жесток по отношению к нашему ребёнку	27,5	43,5	29
Мы готовы помогать ребёнку при подготовке домашних заданий	4	17	79
Педагог — наш союзник в воспитании ребёнка	13	28	59
Родительское собрание — это потерянное зря время	41	24	35
Мы постараемся посещать классные воспитательные мероприятия для адаптации ребёнка в школе	17	48	35
Педагог должен знать о трудностях нашего ребёнка	33	37	30
Обучение на дому лучше для нашего ребёнка, чем в школе	75	15	10
Успешность ребёнка в школе зависит от совместной деятельности педагогов и семьи	31	29	40

Анализ результатов исследования показывает, что значимая часть семей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с осторожностью относится к сотрудничеству. Возможно, это связано с тем, что пока их дети не стали частью инклюзивного образовательного пространства, они не осознают значимость участия семьи в образовательном процессе. Более того, из результатов исследования, отражённых в таблице 1, видно, что многие семьи переживают за будущую школьную жизнь своего ребёнка, успешность принятия его детским коллективом и педагогом. При этом далеко не все родители, готовы доверить своих детей педагогу и, при наличии возможности обучения ребёнка дома, согласились бы на эту форму. Следовательно, личностное развитие ребёнка такими родителями признаётся более значимым, чем его социализация и межличностное развитие.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что современному педагогу необходимо владеть не только методикой формирования детского коллектива в условиях реализации принципа инклюзии, но и родительского. Так как если родители не понимают значимость взаимодействия всех участников образовательного процесса, в судьбе каждого конкретного ребёнка, их сложно будет сделать не только полноправными участниками, но даже союзниками в решении образовательно-воспитательных задач. Это, в свою очередь, может приводить к расхождению в целях и методах воспитания будущего поколения и, как следствие, приводить к непониманию, психологическим и коммуникативным барьерам, а также становиться основой конфликтных ситуаций.

В рамках реализации проекта «Счастливое детство без ограничений» на базе Учреждения образования «Барановичский государственный университет» было создано инклюзивное образовательное пространство, позволяющее включить в образовательный процесс не только обучающихся с ОИОП, но и их родителей. В проекте приняло участие 25 семей с 1 или 2 детьми. В рамках проекта благодаря студентам волонтерского

отряда «Без границ» за 2023—2024 учебный год было реализовано 18 образовательных программ, 10 из которых прошли совместно с родителями обучающихся. Проведение программ совместно с родителями оказалось существенно сложнее, чем только с обучающимися. При этом обучающиеся не однородны как по возрасту (4,5 лет—23 года), по полу (мальчики и девочки), так и по ОИОП: нормально развивающиеся дети, дети, имеющие интеллектуальные нарушения, трудности в обучении, нарушения слуха, нарушения зрения, расстройства аутистического спектра (далее РАС), нарушения поведения.

Совместная деятельность с родителями на первых занятиях дезорганизовала детей, которые значительно чаще стали демонстрировать неуверенность в своих силах, капризность, привлечение внимания, аффективные реакции при неудаче. Данное поведение детей повышало тревожность родителей, отвлечение их от решения поставленных задач, снижение продуктивности совместной деятельности. В связи с этим было принято решение, всех участников программ делить на команды таким образом, что бы дети минимально пересекались со своими родителями. Студенты-волонтеры профессионально вовлекали обучающихся в быстро сменяющиеся виды деятельности, отвлекая от необходимости наблюдать за родителями. Игровая деятельность и выполнение практических этапов заданий способствовали заинтересованности детей и мотивировали их к завершению начатой деятельности. Родители, наблюдая за своими воспитанниками в самостоятельной творческой деятельности, увидели своих детей с неожиданной для многих стороны, как самостоятельных, творческих, воспитанных участников проекта. Это существенно снизило уровень страхов взрослых за своих детей: неуверенность в способностях, в усидчивости, в сформированности навыков самообслуживания и поведения. Наблюдения родителей за деятельностью своих воспитанников и волонтеров, осознания значимости совместной деятельности для развития каждого ребенка, способствовало появлению у взрослых желания помочь куратору проекта в организации совместной деятельности, поделиться интересными творческими идеями, поучаствовать в проведении мероприятий и т.д.

Заключение. Опыт реализации проекта показал, что включение родителей в образовательный процесс в рамках дополнительного образования детей и молодежи, это сложный длительный процесс, требующий высокого уровня профессиональной компетентности со стороны педагога и всего педагогического коллектива. Однако, как только родители видят успешность деятельности своих детей, они готовы не только к сотрудничеству, но и проявлению инициативы в образовательно-воспитательном процессе. При этом наличие ОИОП у других обучающихся не становятся преградой в совместной деятельности, а, напротив, стимулирует развитие взаимопомощи и поддержки, эмпатии и доверия у детей и их родителей.

Список цитируемых источников

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> — Дата доступа: 02.02.2024
2. Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2014. — № 5. — С. 31—39.
3. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.
4. Кривуть, М. Л. Формирование инклюзивной культуры: опыт УО «Барановичский государственный университет»: сборник трудов конференции. // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: С. Н. Башинова [и др.] — Чебоксары: ИД «Среда», 2024. — С. 107—110.
5. Зыкова, Н. В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования / Н. В. Зыкова // Концепт. — 2016. — Т. 20. — С. 35—38.

УДК 304.444

И. В. Кузьменчук

Учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусства», Минск, Республика Беларусь

КУЛЬТУРНОЕ НАЦИОНАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Введение. Согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года (НСУР-2030) к основополагающим тенденциям динамики культуры относятся рост ее социально-гуманитарной значимости в жизнеобеспечении белорусских граждан, закрепление восприятия Беларуси в мировом пространстве как суверенного государства с уникальной культурой, заботливо хранящего свое социальное наследие, упрочение национального гражданского самовосприятия и духовной общности белорусской нации. Указанная в НСУР-2030 цель обуславливает важность культурно-исторического богатства белорусского народа в дальнейшем развитии Республики Беларусь и тенденции использования культуры в созидании национальной целостности и солидарности. Сохранность историко-культурного достояния, обнародование его уникальности и авторитетности объявляется ключевым фактором устойчивого развития белорусского государства и повышения его элитарности в международных кругах. Поэтому

материальные и нематериальные общественные ценности признаны объектами национальной безопасности Беларуси и ценностно-ориентированными векторами культурной политики нашей страны.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь о культуре и НСУР-2030 сбережение и накопление исторического культурного наследия страны являются эффективными механизмами в формировании национальной идентичности и белорусской государственности, в культивировании востребованных гражданских и патриотических настроений, вовлечении граждан во все сферы социально-экономического функционирования. Культурное наследие имеет как общемировую гуманитарную ценность, так и национальную, региональную, способствующую укреплению самоидентификации и самоуважения общества.

Актуальность исследования представленного дискурса определяется необходимостью реконструкции, восстановления, сохранения и презентации культурного наследия.

Основная часть. Наша Родина позиционируется как страна с, несомненно, уникальным историко-культурным наследием и прекрасной природой, где находятся в изобилии архитектурные, исторические, природные и культурные памятники, с разнообразием естественных ресурсов, замечательных лесных и водных комплексов. Культурное наследие белорусского народа в немалой степени было утрачено, в связи с разрушительными историческими реалиями. Но белорусы смогли сохранить предостаточно материальных и нематериальных культурных артефактов, а некоторые из них и радикально воспроизвести заново. Историко-культурные ценности, их сбережение и поддержание в достойном порядке находятся под контролем и заботой государства и Президента, а за их сохранность ответственны и государственные институты, и граждане нашей страны. В статье 82 Кодекса Республики Беларусь о культуре от 20 июля 2016 г. № 413-З под охраной историко-культурного наследия понимается «направление культурной деятельности, включающей систему организационных, правовых, экономических, материально-технических, научных, информационных и (или) иных мер, направленных на выявление культурных ценностей для придания статуса историко-культурной ценности, придание культурным ценностям статуса историко-культурной ценности, учет, сохранение, восстановление, содержание и использование историко-культурных ценностей, осуществляемых в целях сохранения и приумножения историко-культурного наследия и создания условий для его передачи следующим поколениям» [1].

Историко-культурное наследие Беларуси представлено совокупностью особенных достижений и свидетельств исторической, культурной и духовной эволюции народа Беларуси, отображенных в историко-культурных ценностях и включенных в Государственный список историко-культурных ценностей Республики Беларусь, ежегодно пополняемый. В этом списке присутствуют исключительно судьбоносные компоненты национального наследия: памятники археологии, архитектуры и градостроительства, истории, искусства, нематериальные проявления творчества человека (обычаи, традиции, обряды). Следует отметить, что в республиканских музеях и Национальной библиотеке Беларуси берегаются 40 движимых материальных историко-культурных ценностей международного достоинства. Для популяризации историко-культурного наследия Министерство культуры в 2020 году оформило поисковый сайт «Государственный список историко-культурных ценностей Республики Беларусь» (gossписок.gov.by), который выступает информационным ресурсом, обеспечивающим пользователям доступ к информации об историко-культурных ценностях, в том числе, и посредством мобильного приложения.

Особое значение национальная культура приобретает в обстановке тотальной глобализации, влекущей культурную унификацию и одобрение однообразных образцов массовой культуры. Поэтому в современном мире ширится интерес и к разнообразию, уникальности, неповторимости культурных стилей, уникальных материальных и нематериальных объектов каждого народа. В этом плане Республика Беларусь имеет самобытное историко-культурное наследие, созданное творческим трудом многих поколений наших предков, и его роль определяется актуальностью в оформлении национального менталитета народа, который является творцом, созидателем, а не только жертвой неблагоприятных обстоятельств. Культурные достижения белорусского народа выступают в статусе визитной карточки страны в международных контактах, в развитии туризма, в укреплении положительного имиджа белорусского государства.

В основу историко-культурного наследия заложен социальный код народа, сформировавшийся в процессе его многовекового развития, ценности и предпочтения в области культуры и быта. Народные традиции, обряды, верования, предметы быта и т.д. были самовыражением человека как личности. Они находят и в современном обществе позитивный отклик, интерес и преемственность как корни современной белорусской культуры, её самобытности и уникальности. Накопленные реликвии Республики Беларусь представляют собой источник творчества для нынешних и будущих ее представителей как основа национального единства, как составная часть достопримечательностей мировой цивилизации. Бережное использование национального историко-культурного капитала способствует развитию личностного потенциала, пониманию тенденций многовековой эволюции человечества, исторического пути и особенностей становления белорусской государственности, направлено на формирование гордости за свою страну и готовности к защите ее независимости.

Приобщение к духовному и материальному культурному достоянию обеспечивает единение нации во времени, сохранение ее самостоятельности и целостности, утверждение самобытности, поэтому историко-культурное достояние белорусского народа является базой развития Республики Беларусь как независимого государства. Среди результатов общественного развития важное место занимает культурное наследие в соответствии с классификацией ЮНЕСКО — нематериальное и материальное, в том числе движимое и недвижимое. Благодаря активности государственных институтов в последние годы увеличилось присутствие

белорусских объектов в списках Всемирного наследия ЮНЕСКО. Ответственное отношение Республики Беларусь к сохранению накопленного наследия высоко оценено международной общественностью, что подтверждено статусом ЮНЕСКО.

В список *всемирного культурного и природного наследия ЮНЕСКО* включены:

1. Беловежская пуца как памятник природы в 1992 г.;
2. Замковый комплекс «Мир» (г. п. Мир, Кореличского района, Гродненской области) в 2000 г.;
3. Архитектурно-культурный комплекс резиденции Радзивиллов в г. Несвиже (Минская область) в 2005 г.;
4. Дуга Струве (Брестская и Гродненская области) в 2005 г.

В 2006 году Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию об охране *нематериального культурного наследия ЮНЕСКО*. В списке *нематериального культурного наследия ЮНЕСКО* имеются и объекты белорусского национального достояния:

1. Праздничный рождественский обряд «*Колядные цари*» в деревне Семежево, Копыльского района, Минской области, (2009 г.);
2. Торжество в честь почитания иконы Матери Божьей Будславской «*Будславский фест*» в а/г. Будслав, Мядельского района, Минской области (2018 г.);
3. Белорусский весенний обряд «*Юрьевский хоровод*» в д. Погост, Житковичского района, Гомельской области, (2019 г.);
4. Культура лесного *бортничества*, (2020 г.);
5. *Соломоплетение* Беларуси, (2022 г.).

Деятельность по накоплению и рекламированию национального наследия продолжается: подготовлен и предварительный Список всемирного культурного и природного наследия ЮНЕСКО, в котором представлены Августовский канал, Спасо-Преображенская церковь и Софийский собор в Полоцке, Борисоглебская (Коложская) церковь в Гродно, культовые сооружения оборонного типа, деревянные церкви Полесья.

Устойчивое развитие человека, духовное здоровье нации базируются на системе духовно-нравственных ценностей общества, являющихся основой формирования национального самосознания, национальной идеи, духовного здоровья нации и социальной стабильности [2, с.42].

Заключение. Национальное культурное достояние свидетельствует о нашем историческом прошлом, о пути, пройденном белорусским народом. Оно не только выдержало испытание временем, но и может быть использовано для развития материальной и духовной культуры в современных условиях. Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко подчеркивает в обращении к белорусскому народу, что «*в нашей национальной культуре заключены колоссальные духовные богатства. Это наш нравственный стержень. Он помогает сохранить самобытность. Мы должны сделать все для того, чтобы сберечь и приумножить наше культурное наследие, воспитать на нем новые поколения*». Процветание страны возможно лишь на основе гуманистических общественно-политических идеалов и воззрений, разделяемых большинством населения, и каждый гражданин обязан беречь историко-культурное, духовное достояние и другие национальные ценности.

Список цитируемых источников

1. Кодэкс Рэспублікі Беларусь аб культуры : [прыняты Палатай прадстаўнікоў 24 чэрвеня 2016 г. : адобраны Саветам Рэспублікі 30 чэрвеня 2016 г.] : па стане на 6 лютага 2023 г. — Мінск : Нацыянальны цэнтр прававой інфармацыі Рэспублікі Беларусь, 2023. — 279.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://minzchie.by/images/stories/doc/cur.pdf>. — Дата доступа: 09.04.2024.

УДК 372.34

Г. М. Мамедова

Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку, Азербайджан

СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Введение. В современный период важной функцией высшего педагогического образования является формирование у будущих специалистов необходимых профессиональных компетенций в условиях высокой степени неопределенности и динамичности педагогических событий и процессов. Современный человек должен уметь комплексно видеть сложные проблемы, анализировать и синтезировать их, предлагать свои варианты решения, чтобы гибко реагировать на общественно-политические, научные и культурные события, происходящие в обществе. Если еще несколько лет назад способность к исследовательской деятельности считалась основной сферой деятельности желающих получить ученую степень и научное имя, занимающихся научными исследованиями, то сегодня она рассматривается как деятельность всех специалистов в современном

быстро меняющемся мире. Это означает, что исследовательская компетентность сегодня считается одним из важных профессиональных качеств специалистов, работающих в любой сфере деятельности. Привить эти качества будущим учителям начальных классов невозможно, не зная природы и структуры исследовательских умений.

Основная часть. В научно-педагогической литературе существуют разные мнения о структуре исследовательских умений. Л. Ш. Абдулова определила три ее функциональных компонента: 1) мотивационно-потребностный, 2) когнитивный, 3) деятельностно-практический [1, с. 13].

Мотивационно-потребностный компонент выражает у будущих учителей начальных классов систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений к миру, людям, себе, способностям и развитию. В процессе обучения учебные дискуссии, познавательно-развивающие игры, дебаты, дискуссии, методы эмоциональной стимуляции формируют у будущих учителей начальных классов активную исследовательскую позицию, а у студентов развивают склонность, интерес и мотив к занятиям исследовательской деятельностью.

Когнитивный компонент охватывает знания о природе, обществе, мышлении, технике, о деятельностях методах, овладение которыми способствует формированию научной картины мира в сознании будущих учителей и побуждает их к практической деятельности. Содержание педагогического образования наряду с подготовкой будущих учителей начальных классов к исследовательской деятельности, знакомит их также с универсальными методами познавательной деятельности.

Деятельностно-практический компонент подготовки будущих учителей начальных классов к исследовательской деятельности рассматривается как формирующее качество, основанное на мыслительных практиках репродуктивного, продуктивного и эвристического типов.

Е.В. Набиева выделила пять компонентов исследовательских умений: 1) мотивационный; 2) когнитивный; 3) деятельностный; 4) ценностно-смысловой; 5) эмоционально-волевой [2, с. 14]. В отличие от Л. Ш. Абдуловой, Е. В. Набиева включила в свою классификацию *ценностно-смысловой* и *эмоционально-волевой компоненты*.

Мотивационный компонент — наличие мотивов, лежащих в основе формирования положительного отношения к исследовательской деятельности, *когнитивный компонент* — усвоение системы знаний об исследовательской деятельности, ее особенностях и закономерностях, *деятельностный компонент* — опыт использования интеллектуально-исследовательской деятельности, умений в педагогическом процессе, *ценностно-смысловой компонент* — принятие позиции исследователя в педагогическом творчестве, предполагает ценностное отношение к содержанию и результатам, *эмоционально-волевой компонент* — эмоционально-волевая регуляция проявления и результатов исследовательской компетентности.

В отличие от своих коллег Е. В. Феськова [3] выделила четыре основных компонента исследовательских умений (мотивационно-личностный, интеллектуально-творческий, познавательный и результативно-оперативный) и прокомментировала характерные особенности каждого. Как видим, единообразия во мнениях относительно структуры исследовательской компетентности нет, есть резкое различие в объяснениях, равно как и различна классификация. Серьезным недостатком является то, что структура исследовательской компетентности не является убедительно обоснованной.

Важным компонентом исследовательской деятельности является внутренняя мотивация будущих учителей начальных классов, то есть выявление важной для них проблемы вокруг изучаемой темы. Научно-исследовательская деятельность способствует как интеллектуальному, так и нравственному развитию будущих учителей начальных классов. По этой причине в исследовательской деятельности обращают на себя внимание два направления:

- 1) *интеллектуальные и творческие способности;*
- 2) *мотивация и личностные особенности»* [3].

А. Ализаде [4, с. 196], утверждающий, что корень педагогического мастерства учителя связан с его педагогическими способностями, наряду с другими педагогическими способностями придавал особое значение исследовательской способности учителя. Ученый прокомментировал различие между мотивом и потребностью. Он исследовал структуру мотивации, также отметил, что потребности имеют иерархическую структуру и носят динамичный характер. На основе удовлетворенного спроса формируются и развиваются новые, более высокие потребности [4, с. 196].

Р. Х. Шакуров впервые смоделировал взаимосвязь этапов деятельности и их влияние на развитие личности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Связь между этапами деятельности и их влияние на развитие личности

№	Этапы деятельности	Качества, которые необходимо развивать
I	Ориентация	Ценностные отношения Способность адаптироваться к новым ситуациям Умение выбирать ценности и цели
II	Программирование	Умения планирования Умение изобретать и создавать
III	Применение	Умение быть творческим Умение выполнять
IV	Заключение	Умения самоконтроля

Первым этапом концептуальной модели динамической структуры деятельности является *ориентация*. Этот этап формируется под воздействием ценностно-информационного барьера, состоящего из двух взаимосвязанных блоков — ценностного и информационного. Отправной точкой действия является неудовлетворенность сложившейся ситуацией, эмоциональный дискомфорт, тревога и волнение, вызванные отсутствием необходимых ценностей. Помимо эмоциональных коррелятов, актуализированная потребность включает также когнитивный и эмоционально-волевой компоненты — представление о привлекательных ценностях, которые снимут тревогу и стремление к ним (склонность, интерес, желание). Эти желания еще не выполняют мотивационную функцию. Они действуют лишь как динамизирующий механизм. Лишь на более позднем этапе это становится мотивом. Основным элементом механизма динамизации является препятствие, связанное с отсутствием информации о необходимых значениях и возможностях доступа к ним в данной ситуации. Информационный барьер побуждает к показательным действиям. Проводится предварительный анализ желаемых ценностей для удовлетворения потребностей, уточняются условия получения доступа к этим ценностям, определяется содержание препятствий и средства их устранения. Осуществляется предварительный анализ препятствий и оценивание вероятности успеха в их устранении (прогноз).

Второй этап деятельности — *программирование*. На этапе программирования склонности и интересы, имеющиеся на предыдущем этапе, при встрече с препятствием трансформируются в мотивы.

Третий этап — реализация программы, то есть этап *применения*. На этом этапе решаются заранее определенные задачи. В процессе реализации программ успешные инициативы становятся средством достижения цели. Если процесс не организован должным образом, все может быть наоборот: возникающие препятствия обычно могут привести к остановке деятельности.

Четвертый этап — *заключение*. Здесь проводятся контрольно-коррекционные работы. Результатом эффективной деятельности является полное или частичное достижение намеченных ценностей, что выражается чувством удовлетворения. С другой стороны, это вызывает психологические изменения у субъекта (приобретение новых знаний, навыков, умений, изменение критериев самооценки).

Заключение. В заключение отметим, что среди исследователей нет единого мнения в трактовке понятия «исследовательские умения». Сторонники первого подхода считают исследовательскую компетентность основной компетенцией, поскольку они подчеркивают компетентность. Сторонники второго подхода определяют исследовательскую компетентность как подготовку к проведению педагогико-психологического исследования, поскольку они делают упор на исследовательскую деятельность. Ни один из этих двух подходов не раскрывает в полной мере содержание «исследовательской компетентности». При этом в исследовании была определена структура исследовательской компетентности и оценены четыре взаимосвязанных компонента (ценностно-ориентированный, проективно-творческий, предметно-преобразующий, контрольно-коррекционный). Определение основных особенностей (универсальности, многофункциональности, многоаспектности, инновационности, прогнозирования) и ведущих функций (методической, развивающей, ценностной, культурной) исследовательских умений послужило основой нашего исследования.

Список цитируемых источников

1. Абдулова, Л. Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ш. Абдулова. — Астрахань, 2009. — 18 с.
2. Набиева, Е. В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя / Е. В. Набиева // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2008. — № 5. — С. 13—17.
3. Феськова, Е. В. Составляющие элементы исследовательской компетентности [Электронный ресурс] / GDT.K26. — Режим доступа: http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=com_content. — Дата доступа: 20.02.2024.
4. Ализаде, А. Избранные произведения / А. Ализаде. — Том I. — Баку : Фьюзат, 2022. — 524 с.

УДК 378.14

Е. В. Миранкова, В. В. Путреша

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

О РЕЗУЛЬТАТАХ АПРОБАЦИИ ТРЕНАЖЕРА ПО ОБУЧЕНИЮ СКОРОЧТЕНИЮ

Введение. Необходимость получения большого объема информации за минимальный промежуток времени — одна из наиболее актуальных проблем современной молодежи. Нагрузка в учреждениях общего среднего образования растет, соответственно для самостоятельного изучения дается учащимся все больше материала. Чтобы не потеряться в объеме информации при усвоении различных учебных предметов, необходимо формировать навык скорочтения. Нужно обладать не только умением быстрого чтения, но и умением понять, осмыслить и запомнить необходимый материал, что возможно реализовать, освоив и применив приемы скорочтения [1, с. 5].

Скоротчение — это способность распознавать информацию, понимать, переводить на уровень образа, отслеживать последовательность изложенных данных, то есть видеть структуру текста, следить за развитием мысли автора, мгновенно считывать информационный блок, отбрасывая несуществующую, то есть поясняющую, дополняющую, иллюстрирующую информацию [2, с. 64].

В данной статье рассматривается опыт апробации на практике обучающей электронной программы-тренажера по обучению скоротчению в младшем школьном возрасте, а также представлены результаты эксперимента и рекомендации по использованию тренажера во внеурочное время.

Задачами исследования выступили: анализ эффективности использования программы-тренажера путем выполнения серии заданий детьми младшего школьного возраста, последующее развитие у них математических способностей, а также разработка рекомендаций для использования тренажера во внеурочное время.

Использование компьютерных технологий в сфере обучения становится одним из важнейших критериев успешности работы педагога. В статье нами представлены результаты практического этапа исследования, которое было проведено на базе учреждения образования «Средняя школа № 13 г. Барановичи». Респондентами выступили дети младшего школьного возраста в количестве 7 человек. Необходимо отметить, что каждый этап работы с тренажером по обучению скоротчению, будь то ознакомление с теоретическими вопросами, изучение функционала сервиса Windows Forms, подбор банка упражнений, создание учебного комплекса, очень важен. От того, насколько качественно выполнен тот или иной этап, зависит в конечном итоге эффективность тренажера как средства обучения.

Основная часть. В современной системе образования давно сложилась ситуация, когда устоявшиеся традиционные методы, приемы и формы обучения требуют модернизации и усовершенствования. Это связано, в первую очередь с повсеместным внедрением и активным использованием компьютерных технологий [3, с. 192].

В течение месяца нами проводилось исследование на базе учреждения образования «Средняя школа № 13 г. Барановичи». Были реализованы занятия по обучению скоротчению с использованием тренажера на основе сервиса Windows Forms. Windows Forms — это платформа пользовательского интерфейса для создания классических приложений Windows. Она обеспечивает один из самых эффективных способов создания классических приложений с помощью визуального конструктора в Visual Studio [4, с. 39].

Тренажер для обучения скоротчению является обучающей компьютерной программой с упражнениями для тренировки скоротчения. Тренажер скоротчения рассчитан на детей младшего школьного возраста для тренировок во внеурочное время под руководством учителя. Занятия на тренажере занимают не более получаса, однако индивидуальное время тренировок может регулироваться.

Структура тренажера представлена тремя блоками:

- 1) тренировка для глаз;
- 2) разминка мозга;
- 3) чтение.

Первый блок «Тренировка для глаз» включает в себя стартовые упражнения для учеников с целью улучшения когнитивных качеств и повышения способности концентрировать внимание. Они помогают развивать периферическое зрение и улучшают показатели скоротчения.

Второй блок «Разминка мозга» включает в себя различные задания на логику, мышление, внимание и воображение. Решая задачи на логику, память и мышление, ребенок учится устанавливать логические связи, анализировать и сопоставлять данные, классифицировать предметы, выявлять их общие свойства и черты, обобщать, выполнять другие логические действия.

Третий блок «Чтение» включает в себя различные тексты для выработки навыка скоростного чтения. Сначала дети должны ознакомиться с различными видами прочтения текста: изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое. После этого им будут даны различные упражнения при работе с текстом, а затем осуществляется тренировка скорости чтения.

За несколько дней до начала апробации тренажера респонденты были предупреждены об особенностях проведения исследования: нами была прочитана вводная лекция, информирующая о том, что такое скоротчение, что собой представляет тренажер, что он в себя включает и как им пользоваться. После этого был произведен констатирующий этап эксперимента, основной целью которого являлось определение начального уровня чтения и уровня математических способностей всех респондентов, которые будут участвовать в эксперименте. Целью проверки выступило изучение скорости чтения и уровня математических способностей у респондентов.

Проверка проходила с использованием текста в 80 символов и тестового задания по математике, который включал 10 заданий. Время выполнения заданий не ограничивалось с целью понимания в дальнейшем, какое в среднем количество минут потребуется обучаемым, чтобы выполнить все тестовые задания, а также прочитать текст. По результатам констатирующего этапа, мы выделили 3 уровня скорости чтения: низкий, средний и высокий. Низкий уровень был определен у 45 % респондентов. Средний уровень — у 45 % респондентов. Высокий уровень — у 10 % респондентов. Таким образом, нами было установлено, что у младших школьников преобладают низкий и средний уровни.

По результатам проверки уровня математических знаний, мы выделили три уровня: низкий, средний, высокий. Низкий уровень определен у 45 % респондентов. Средний уровень — у 45 % респондентов. Высокий уровень — у 10 % респондентов. Таким образом, у учащихся преобладают низкий и средний уровни.

Мы можем констатировать, что у респондентов преобладают низкий и средний уровни скорости чтения, а также низкий и средний уровни математических знаний. Высокий уровень присутствует только у одного респондента.

На формирующем этапе эксперимента проводилась практическая работа с использованием разработанной программы-тренажера. В ходе формирующего эксперимента записывались числовые данные, полученные в результате ежедневной работы на тренажере. Это позволило сделать вывод об эффективности использования программы-тренажера.

На контрольном этапе мы обобщили показатели процесса работы в программе-тренажере. Учащимся был дан контрольный тест с упражнениями с целью оценки эффективности работы тренажера. Нами была проверена скорость чтения с использованием текста в 100 символов. Таким образом, мы выявили существенную разницу: 70 % респондентов значительно повысили свои умения и навыки в скорочтении, стали читать меньше минуты, а также повысился уровень математических знаний — респонденты начали делать меньше ошибок. Остальные 30 % респондентов, хотя читали все также больше минуты, тем не менее по показателям был замечен их прогресс. Мы выявили причину: плохое владение текстом, т.е. наличие практически слогового чтения, путаница и придумывание слов, а также грамматические ошибки. Уровень математических способностей был низок, тем не менее по показателям мы увидели скачок низкого уровня на высокий. Таким образом, можем сделать вывод о том, что респонденты значительно повысили уровень скорочтения и уровень математических способностей.

После определения результатов учащихся, мы провели взаимосвязь между скорочтением и математическими способностями учащихся младших классов. За основу был взят Корреляционный анализ Пирсона. Корреляционный анализ показал значение больше 0,910465. Данный показатель обозначает очень высокую корреляционную связь. Мы можем наблюдать, что две переменные полностью связаны друг с другом, так как показатель начинается на 0,9. Высокий коэффициент корреляции между двумя переменными показывает только то, что они изменяются совместно, и предполагают причинно-следственную зависимость между ними, когда изменение одной переменной вызывает изменение другой.

Для более качественной оценки связи между показателями, нами была использована шкала Чеддока для оценки линейного коэффициента корреляции Пирсона и множественного индекса корреляции. Таким образом, учитывая показатель корреляции 0,910465, делаем вывод, что присутствует очень тесная связь между показателями скорочтения и математическими способностями.

Нами был проведен Регрессионный анализ, который подтвердил данную взаимосвязь. По результатам Регрессионного анализа, мы выявили тесную взаимосвязь между скорочтением и развитием математических способностей в младшем школьном возрасте.

По итогам апробации компьютерной программы-тренажера, нами выявлена ее эффективность.

По результатам реализации можем констатировать сильные стороны тренажера:

- адаптивность программы под уровень каждого пользователя;
- эффективность Тренажера для формирования умения скорочтения за непродолжительный период;
- возможность смены упражнений и наполняемость разным количеством упражнений;
- хранение результатов и прогресса;
- работа в программе на бесплатной основе.

Среди недостатков использования тренажера по обучению скорочтению выделены: зависимость от компьютера; отрицательное отношение некоторых родителей к использованию детьми гаджетов. В целом, несмотря на вышеупомянутые недостатки, со своими задачами тренажер справляется весьма эффективно, что доказывает положительные результаты апробации данного тренажера.

Нами были сформированы некоторые рекомендации по использованию тренажера по обучению скорочтению и сделаны соответствующие выводы:

1. Чтобы овладеть навыком скорочтения, как в принципе и любым другим навыком, нужны регулярные тренировки, поэтому занятия на тренажере для обучения скорочтению будут эффективны, если выполнять в нем упражнения 3–4 раза в неделю;
2. Тренажер состоит из трех блоков. Каждый блок направлен на развитие определенных навыков. Пройти их нужно одновременно в том порядке, в котором они предоставлены в тренажере;
3. Обучение скорочтению нужно начинать тогда, когда уровень стандартных навыков работы с текстом достигнет определенного порога. Сначала учащийся должен постепенно освоить буквы и звуки, пройти побуквенный, послоговой и пословный этапы;
4. Перед началом работы на тренажере педагогу необходимо дать обучаемым инструкции относительно того, как необходимо работать с различными типами вопросов, так как чаще всего они торопятся и забывают прочитать условия заданий.

Заключение. Таким образом, по итогам апробации компьютерной программы-тренажера, нами выявлена ее эффективность. По истечению работы с респондентами наметилась динамика. Благодаря тренажеру, у учащихся увеличилась скорость чтения, они стали быстрее ориентироваться в содержании текста, вне зависимости от предмета. На протяжении всех уроков и дополнительных занятий ученики были любознательными, более внимательными, и более вовлеченными в образовательный процесс. На уроках осваивали и разбирали наибольшее количество информации. С интересом учащиеся выполняли, как задания на уроке, так и домашние

задания. Это связано с тем, что обучающиеся за короткое время имели возможность усвоить больше материала, чем ранее. После апробации тренажера, респонденты остались довольны своим участием в исследовании. Проведенный опрос показал, что в начале работа с тренажером давалась респондентам сложно, однако позже, когда они освоились, стало легче и интереснее, что доказывает факт того, что использование компьютерных технологий в настоящее время повышает эффективность процесса обучения.

Необходимо отметить, что особенно привлекательным для респондентов было то, что после решения теста, или прочтения текста они моментально могли получить обратную связь в виде баллов. Каждый из обучаемых был заинтересован в том, чтобы набрать как можно большее количество баллов, что, на наш взгляд, стало доказательством того, что мотивация и конкуренция среди респондентов существенно возрастала. Подводя итог, стоит отметить, что каждый этап работы с тренажером по обучению скорочтению очень важен. От того, насколько качественно выполнен тот или иной этап, зависит в конечном итоге эффективность онлайн-тренажера как средства обучения. Апробация тренажера по обучению скорочтению во внеурочное время для детей младшего школьного возраста помогла не только убедиться в достоинствах, но и выявить мелкие ошибки и небольшие недочеты в работе тренажера, которые впоследствии были исправлены. Итогом внедрения учебного педагогического тренажера в образовательный процесс является положительная динамика изменения качества знаний и развитие математических способностей у детей младшего школьного возраста.

Список цитируемых источников

1. Васильева, Л. Л. Международная школа Васильевой Л. Л. / Л. Л. Васильева. — Москва : Изд. «Эксмо», 2022. — 5 с.
2. Абдулова, Г. Скорочтение: упражнения по развитию навыка / Г. Абдулова. — Москва : Изд. «Аст», 2020. — 64 с.
3. Гарбер, Г. З. Основы программирования на Visual Basic и VBA в Excel 2007 / Г. З. Гарбер. — Москва : СОЛОН-ПРЕСС. 2016. — 192 с.
4. Ваграменко, Я. А. Информационные технологии и модернизация образования // Пед. Информатика / Я. А. Ваграменко. — 2011. — № 2. — 39 с.

УДК 378.14

Е. В. Миранкова

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

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ КАБИНЕТ ПРИКЛАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Введение. Значимость изучения для будущих педагогов учебных дисциплин педагогического цикла, таких как, «Педагогика», «Основы педагогики», «Основы педагогики и современное образование», «Основы психологии и педагогики» и др. определяется образовательными стандартами специальностей. В них обозначено, что государственный компонент представлен модулем «Образование и личность в современном социуме», который включает освоение содержания данных дисциплин. Они в свою очередь призваны содействовать развитию базовых профессиональных компетенций и становлению специальной профессиональной компетентности бакалавра.

Изучение учебных дисциплин педагогического цикла способствует формированию у обучающихся нижеследующих базовых профессиональных компетенций, предусмотренных образовательными стандартами и учебными планами специальностей:

БПК-1. Проектировать процесс обучения, ставить образовательные цели, отбирать содержание учебного материала, методы и технологии на основе системы знаний в области теории и методики педагогической деятельности.

БПК-2. Проектировать процесс воспитания, отбирать методы, формы, технологии, соответствующие воспитательным целям и задачам, с учетом направленности личности обучающихся и приоритетов воспитательной работы.

БПК-7. Осуществлять эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса на основе норм педагогической этики.

Основная часть. В процессе изучения учебных дисциплин педагогического цикла, обучающиеся должны усвоить их содержание, установить действенные междисциплинарные связи как внутри цикла, так и вне его; научиться использовать в образовательном процессе разнообразные способы и формы организации; осознать связи теоретического обучения с практической деятельностью; научиться организации самостоятельной работы; включаться в исследовательскую деятельность; овладеть инновационными методами и технологиями обучения и воспитания; умениями организации и диагностики образовательного процесса, управления

им с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся; методами и приемами рефлексии и адекватной самооценки собственной педагогической деятельности и др.

Как известно, теоретическая деятельность, процесс познания действительности, неразрывно связана с практикой, потому что через практическое преобразование мира раскрываются перед человечеством его законы, проверяется истинность человеческих знаний (критерий истины). Согласно философскому словарю [1], уровнем развития общественной практики определяются объем, характер, получаемых человеком знаний. В то же время сама практическая деятельность всегда основывается на определенных знаниях, теоретических предпосылках. Будучи зависимой от практики, теория активно воздействует на практическую деятельность, а последняя, чтобы быть успешной, должна опираться на истинную теорию.

С целью реализации принципа единства и взаимосвязи теории и практики для осуществления целостной педагогической деятельности в 2021 году на базе Учреждения образования «Барановичский государственный университет», на факультете педагогики и психологии при кафедре педагогики и социально-гуманитарных дисциплин основан специализированный кабинет прикладной педагогики. Участниками кабинета являются студенты 1—4 курсов специальностей «Социальная педагогика», «Социально-педагогическое и психологическое образование», «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», «Технологическое образование (обслуживающий труд и изобразительное искусство)», «Практическая психология», «Филологическое образование (Белорусский язык и литература. Иностранный язык (английский))», «Филологическое образование (Русский язык и литература. Иностранный язык (английский))», «Белорусский язык и литература. Иностранный язык (английский)», «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)», «Начальное образование» и др.

Деятельность кабинета осуществляется на основании Положения о специализированном кабинете прикладной педагогики (приказ ректора УО «Барановичский государственный университет» № 505 от 23.12.2021 г.) по следующим направлениям:

- приобщение студентов к инновационным разработкам прикладного характера в области педагогики с целью повышения качества подготовки к будущей профессиональной деятельности;
- научно-исследовательская деятельность реализуется в рамках научно-исследовательской темы кафедры «Инновационные подходы к осуществлению научно-исследовательской деятельности как способ формирования профессиональной компетентности будущего педагога».

Целью функционирования кабинета является формирование и развитие педагогической культуры, социально-профессиональной компетентности будущего педагога, повышение практико-ориентированности образовательного процесса, приобщение студентов педагогических специальностей к инновационным разработкам прикладного характера в области педагогики.

Задачи, решаемые на базе специализированного кабинета прикладной педагогики:

- информационная и организационная поддержка практико-ориентированной деятельности студентов в ходе изучения специальных учебных дисциплин педагогической прикладной направленности;
- формирование компетенций проектной деятельности, развитие инновационного и стратегического мышления студентов в решении прикладных педагогических задач;
- развитие профессиональной психолого-педагогической культуры студентов;
- реализация миссии, цели, политики университета в целях повышения качества образования, требований стандартов системы менеджмента качества университета [1].

На базе кабинета проводятся специальные учебные занятия прикладной направленности: дисциплина «Педагогика» (группы БИЯ-21, РИЯ-21, БИЯ-31, РИЯ-31, ФК-21, СПД-21, ГЭ-31, ППЗ-21, ДОЗ-31, ППЗ-31); дисциплина «Инновационные практики в образовании» (группы ПП-31, ОТИ-31, СП-31, БИЯ-31, РИЯ-31, ППЗ-31); дисциплина «Основы психологии и педагогики» (группы ОТИ-11, ФБ-11, ФР-11); дисциплина «Основы педагогики и современное образование» (группы СПП-11, СПП-12), дисциплина «Педагогика» (группы ФК-11, СПД-11), дисциплина «Социально-педагогическое взаимодействие» (группа СП-21), дисциплина «Основы педагогики» (группы НО-11, ДО-11), дисциплины «Педагогические технологии», «Интерактивная педагогика» (группы ОТИ-21, СП-41), дисциплины «Основы социально-педагогической деятельности», «Основы профессионального мастерства социального педагога», «Социальная педагогика» (группы СПП-11, СПП-12, СП-31, СП-41), дисциплины «Социально-педагогический тренинг», «Методика социально-педагогической деятельности» (группы СП-31, СП-41).

Становлению базовой профессиональной компетентности обучающихся посредством развития опыта на базе Кабинета способствует решение практических педагогических задач, ситуаций, проектирование и реализация отдельных форм процесса обучения и воспитания.

В качестве наиболее результативных форм работы специализированного кабинета прикладной педагогики можно назвать следующие: демонстрационная площадка «Инновационные практики в образовании»; установочная конференция в онлайн-формате по преддипломной (производственной) практике; круглый стол в онлайн-формате по итогам преддипломной (производственной) и производственной (педагогической) практики; сократовская беседа с участием учащихся педагогических классов; профориентационно-образовательное мероприятие «Один день из жизни студента»; круглый стол «От теории к практике» по результатам прохождения практики; конкурс научных докладов среди учащихся педагогических классов; открытая кафедра для обучающихся; олимпиада по основам педагогики и психологии для учащихся педагогических классов (групп); защита проектов; свободные дебаты «Современный учитель: профессия или призвание?».

«Цифровизация образовательной среды учреждения образования: за или против?» и др.; дистанционное участие в международных инновационных образовательных проектах (например, «Школа молодого педагога в Державинском», ФГБОУВО «Гамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»); консалтинговое сопровождение профессионального взаимодействия педагогического коллектива ГУО «Средняя школа № 15 г. Барановичи» и профессорско-педагогического состава кафедры; написание научных статей для участия в конференциях различного уровня; справочно-информационные беседы, профориентационные игры, профориентационные тренинги, тренинговые занятия, классные часы, беседы в рамках реализации профориентационного направления.

Заключение. Можно заключить, что представленные формы работы, в которые включаются обучающиеся, способствуют развитию положительной мотивации к практической социально-педагогической деятельности; содействуют формированию проективных, коммуникативных, организационных умений в практической реализации педагогических задач, а также формированию умений выбора, обоснования сделанного выбора и ценностно-смысловой оценки принятых решений в реализации педагогических задач; развитию умений профессионального самопознания; содействуют построению дальнейшего индивидуального маршрута профессионального образования, включению в самостоятельную деятельность, связанную с выявлением, анализом интересного социально-педагогического опыта и конструированием основ будущей профессиональной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Фролов, И. Т. *Философский словарь* / И. Т. Фролов. — 6-е изд. — М. : Политиздат, 1987. — 590 с.

УДК 37.062

Е. Д. Никитенко

Учреждение образования «Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина», Рязань, Российская Федерация

ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ УЧЕНИКОВ

Введение. Формирование имиджа педагога в современном образовательном процессе является одной из значимых и актуальных проблем. Имидж находится в ряду таких понятий как «авторитет», «известность», «репутация», «престиж» и т.п. Слово «имидж» происходит от латинского слова *imago* — образ, которое связано с другой лексемой — *imitari*, т. е. имитировать.

Цифровое общество предъявляет новые требования к имиджу педагога. Благодаря интернет-пространству и социальным сетям педагог становится публичным человеком. В этом есть свои сильные и слабые стороны.

Основная часть. Анализ научных источников показал, что понятие «имидж» трактуется учеными по-разному. Исследователь Е. Позднышев рассматривает имидж как «образ, который целенаправленно формируется и оказывает эмоционально-психологическое воздействие на определенных лиц с целью популяризации, рекламы и т. д. Имидж — это визуальная привлекательность личности» [1, с. 8]. Исследователь Ф. А. Кузин видит суть создания имиджа в том, чтобы преподнести себя так, чтобы другие люди восприняли ваш образ положительно [2]. Исследования М. Р. Варданян, А. А. Калюжного и др. были направлены на создание педагогической имиджелогии — научного направления, призванного разрабатывать и использовать теорию и практику формирования имиджа педагогических работников, педагогических учреждений, имиджа системы образования в стране [3, 4]. В исследованиях М. Н. Котляровой, В. А. Кан-Калика, С. Д. Якушевой и др. рассматриваются проблемы осознания педагогами важности позитивного имиджа для эффективности всего педагогического процесса.

В своих работах исследователь Л. М. Митина в имидже педагога выделяет следующие компоненты: внешний, процессуальный и внутренний. К внешним компонентам автор относит средства невербальной коммуникации: мимику, жесты, тембр, одежду, манеры, походку. К процессуальному компоненту автор относит профессиональную деятельность, как составляющую имиджа, включающую в себя профессионализм, выразительность в общении и др. Внутренний мир учителя, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностных ориентациях включены во внутренний компонент [5].

Цифровое общество предъявляет новые требования к имиджу педагога. Благодаря интернет-пространству и социальным сетям педагог становится публичным человеком. В этом есть свои сильные и слабые стороны.

Педагогические сайты такие, как Infourok.ru, multiurok.ru, pedsouet.ru предоставляют доступный интерфейс и широкие возможности для педагогической деятельности. Все больше педагогов создают свои страницы

в социальных сетях, например, Вконтакте. Данная социальная сеть обладает рядом преимуществ, позволяющим использовать мультимедийные возможности сети, аудио- и видео коммуникацию, чаты и обмен различными файлами.

При общении с учеником в социальной сети общение учителя и ученика имеет ряд преимуществ: учитель способен расположить к себе ученика, выслушать его более внимательно, в удобное время. Через дружбу со своим педагогом в социальных сетях ученики могут обмениваться полезной образовательной информацией, организовывать встречи, собирать аудиторию для различных мероприятий, поддерживать дружеские отношения после выпуска. Таким образом, педагог может стать ключевой фигурой, вокруг которой формируется сплоченная команда бывших и настоящих учеников.

Но открытая страница педагога в социальных сетях имеет и очевидные особенности, поскольку за ней могут следить ученики и оценивать поведение учителя. Учитель должен постоянно и тщательно следить за размещаемой в личном профиле информацией, отслеживать содержание не только того контента, который он загружает на сайт сам, но и за той информацией, в которой упоминается его личность.

Несколько лет назад лаборатория Касперского провела исследование, которое установило, что 90 % российских педагогов используют социальные сети в личных целях. 73 % добавляют учеников в «друзья». Открытый аккаунт из них имеют 67 %. А 25 % тех, кто дружит с учениками в сети, не проводят на этих площадках никакой педагогической работы [6].

Исследователями К. И. Булкиной, Т. С. Эмануэль и Ю. В. Эмануэль был проведен опрос, участие в котором приняли школьники и студенты в количестве двухсот человек [7]. Опрос проводился с целью выявления представлений со стороны обучающихся. 7,5 % опрошенных никогда не заходят в профиль преподавателей. Для остальных опрошенных представляет интерес следующая информация: заметки на профессиональную тематику (52,5 %), способы проведения интересного досуга (снова 52,5 %), аспекты личной жизни педагога (32,5 % опрошенных). 80 % обучающихся отметили, что ценят активность педагога в сети, просматривают размещенные заметки, а также обращают внимание на число подписчиков.

Таким образом, создание позитивного имиджа в интернет пространстве становится для педагога важным моментом в его профессиональной деятельности.

Как же педагогу создать позитивный имидж в цифровом пространстве? Каким должен быть профиль учителя: закрытым или открытым? Стоит ли педагогу добавлять своих учеников в «друзья»? Что следует педагогу публиковать на своей странице, а чего следует избегать?

Формирование позитивного имиджа в сети невозможно без выбора тактики поведения. Имидж педагога должен быть понятным и предсказуемым для учеников. Важность представляет, как содержание, так и форма подачи информации. Что педагог пишет в своем аккаунте, какие использует формы, речевые обороты, в какой манере отвечает на комментарии – все это представляет интерес для обучающихся.

Специалисты выделяют две линии поведения педагога в социальных сетях. Первая линия поведения заключается в том, что педагог ценит свое внутреннее пространство, а потому, если он и имеет свой аккаунт, то не добавляет учеников в «друзья». Вторая линия поведения — педагог включает в число интернет-«друзей» своих учеников и контактирует с ними в социальных сетях. Считаем, что выбор линии поведения всегда остается за самим педагогом, но, при выборе второй линии поведения, педагогу стоит соблюдать определенные требования.

Министерство просвещения Российской Федерации совместно с Общероссийским Профсоюзом образования в августе 2019 года разработали «Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников». Согласно этому документу, российские педагоги должны «воздерживаться от размещения в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», в местах, доступных для детей, информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей» [8]. К видам опасной для детей информации относятся сообщения о допустимости насилия и жестокости по отношению к людям или животным, отрицание семейных ценностей, нецензурная брань, описание способов самоубийства, пропаганда алкоголя и наркотиков и порнографии.

Итак, анализ документов, литературных источников, опрос педагогических работников позволили нам обобщить требования и рекомендации по поведению педагога в социальных сетях:

1. Главный принцип поведения педагога в социальных сетях — необходимость придерживаться тех же стандартов поведения, что и в реальной жизни. Образ педагога в классе, школе и в социальных сетях, по мнению специалистов, должен совпадать.

2. Педагог должен тщательно подходить к публикации на своей странице информации и личных фотографий, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей. Таким образом, фотографии педагога со спиртными напитками, сигаретами недопустимы.

3. Педагогу следует соблюдать принципы информационной этики: сохранение права на частную переписку. Выкладывать частную переписку с другим человеком, будь то ученик или его родители, в общий доступ или пересылать ее другому «другу» по социальной сети недопустимо. Публиковать фото учеников без их согласия запрещается. Исключение могут составлять групповые фото.

4. Педагогу не этично просить учеников сделать репорт информации, размещенной на его странице.

5. Педагогам ни в коем случае нельзя вмешиваться в публичные конфликты. Все написанное остается в сети, поэтому через некоторое время слова и комментарии могут вырвать из контекста и направить против учителя.

6. Писать в сетях педагог должен правильно и без сокращений, потому что всему, что он делает, уделяется особое внимание. Недопустимо использование ненормативной лексики. Учитель всегда находится «под прицелом».

7. Если учитель со своими учениками создает группу, то она должна быть закрытой, чтобы присоединиться к ней можно было только по приглашению членов этой общины.

Заключение. Информационная культура педагога включает в себя способность влиять на информационную культуру ученика, формировать ее. При этом учитель должен сам хорошо владеть интернет-технологиями и, самое главное, обладать высокими морально-этическими качествами.

Формирование позитивного имиджа — это динамичный процесс. Постоянная работа педагога в социальных сетях, включающая воспитание личным примером, отслеживание эмоционального состояния учащихся, их нужд и интересов, соблюдение информационной этики, ориентирование в мире интернета, позволяет ему сформировать позитивный имидж в глазах своих учеников.

Список цитируемых источников

1. Позднышев, Е. В. Имидж спортсмена: Паблик рилейшнз в спорте: научно-метод. издание / Е. В. Позднышев. — Ч. 1. — К. : «ЧПП». — 2003. — 106 с.
2. Кузин, Ф. А. Современный имидж делового человека бизнесмена, политика / Ф. А. Кузин. — М. : Ось-89, 2002. — 512 с.
3. Варданян, М. Р. Влияние имиджа педагога на психологическое здоровье школьников / М. Р. Варданян // Журнал прикладной психологии. — 2006. — № 6 — С. 45—53.
4. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 206 с.
5. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 320 с.
6. Борзова, Е. С. Социальные сети — действенный инструмент в работе педагога // Наука и школа. — 2019. — №5. — С. 205—208.
7. Булкина, К. И. Прикладные аспекты формирования и развития персонального бренда педагога в современных социокультурных условиях / К. И. Булкина, Т. С. Эмануэль, Ю. В. Эмануэль // Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — №3. — С. 107—119.
8. Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников: письмо Министерства Просвещения Российской Федерации от 20 августа 2019 г. [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_332299/96c60c11ee5b73882df84a7de3e4fb18f1a01961/. — Дата обращения: 24.04.2024.

УДК 373.51

Т.С. Приступа

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи»
Барановичи, Республика Беларусь*

АПРОБАЦИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ИСТОРИЯ БЕЛАРУСИ В КОНТЕКСТЕ ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ X КЛАССА, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В современных условиях весьма актуален вопрос обновления содержания образования. В 2022 году была принята Концепция школьного исторического образования, в соответствии с которой в настоящее время разрабатывается содержание нового курса для старших классов учреждений общего среднего образования — «История Беларуси в контексте всемирной истории». Согласно Приказу Министерства образования Республики Беларусь определены учреждения образования, на базе которых осуществляется экспериментальная и инновационная деятельность [1]. Государственное учреждение образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи» в числе четырнадцати учреждений общего среднего образования в 2023/2024 учебном году стало площадкой для апробации новой учебной программы и учебного пособия. Руководителями экспериментального проекта по апробации учебной программы и учебного пособия являются Гинчук Валентина Васильевна, проректор по методической работе Академии образования, кандидат педагогических наук; Кохановский Александр Геннадьевич, декан исторического факультета БГУ, доктор исторических наук, профессор. В апробации принимают участие учащиеся X «А» класса ГУО «Средняя школа № 19 г. Барановичи» и учитель истории Приступа Татьяна Степановна. Куратором проекта в школе является заместитель директора по учебной работе Олешко Елена Станиславовна.

Основная часть. Согласно экспериментальной учебной программе, объектом изучения в X классе является история Беларуси с древнейших времен до конца XVIII в. Целью обучения учебному предмету «История Беларуси в контексте всемирной истории (с древнейших времен до конца XVIII в.)» на базовом уровне является развитие личности учащегося в процессе его интеграции в современную социокультурную среду Беларуси на основе осмысления исторического опыта белорусской нации в контексте истории человечества. Особое внимание при отборе содержания учебного материала уделяется сохранению исторической памяти, формированию гражданской идентичности. Содержание обучения по учебному предмету «История Беларуси в контексте всемирной истории» построено в соответствии с концентрическим принципом, что предполагает усвоение содержания учебного материала на проблемно-теоретическом уровне.

Для учителей, участвующих в апробации новой учебной программы и учебного пособия, проводятся семинары на базе Академии образования. На подобных встречах подробно анализируется содержание учебного материала, предоставленного авторским коллективом. Коллегиальное обсуждение способствует выработке единых подходов к подаче исторического материала в будущем учебном пособии. Учителя истории школ республики также имеют возможность ознакомиться с содержанием экспериментальной программы и нового учебного пособия, высказать свои предложения и замечания. Во всех регионах страны прошли диалоговые площадки, на которых обсудили основные аспекты внедрения интегрированного курса «История Беларуси в контексте всемирной истории».

Как участнику апробации хочется отметить, что учебное пособие создается с учетом новых подходов к школьному историческому образованию. В основном теоретический и практический материал отобран оптимально. Изучению истории Беларуси уделено достаточно внимания. При этом очевидно, что абсолютно все события всемирной истории и истории Беларуси синхронизировать невозможно. В учебном пособии есть достаточное количество иллюстративного материала (схемы, таблицы, инфографики), раскрывающего содержание темы урока. Опорные схемы способствуют организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности старшеклассников. Дополнительного материала также достаточно. Он доступен, адаптирован по содержанию и объему. Документы отражают очевидные, наиболее типичные факты и события эпохи; органически связаны с программным материалом; содействуют актуализации знаний; содержат бытовые и сюжетные подробности. Рубрика «Работаем с историческим источником» предусматривает анализ различных источников информации – от аутентичных текстов до противоположных мнений исследователей, историков на одно и то же событие. Как правило, одно или несколько заданий в отмеченной рубрике носят проблемный, поисковый характер.

Среди нововведений в учебном пособии – тезисный план на полях. Он позволяет учащимся быстро ориентироваться в содержании параграфа, обратить внимание на ключевые аспекты изучения темы, выделить и пояснить логику изложения материала, причинно-следственные связи. Также каждый параграф заканчивается рубрикой «Когда в мире.../ На территории белорусских земель», где проводится синхронизация событий мировой и отечественной истории.

В учебном пособии разработана целостная система заданий (упражнений, задач), направленных на обеспечение основных требований к способам учебной деятельности. Очень удачными и грамотно составленными являются рубрики «История и современность», «Проводим мини-исследование». Рубрика «История и современность» акцентирует внимание на связи исторических событий с сегодняшним днем, позволяет активно задействовать межпредметные связи с разными областями знаний – от биологии до астрономии и химии. По результатам анкетирования наиболее интересной для учащихся является рубрика «Проводим мини-исследование». Она позволяет выполнить задания поискового и проектного характера на уроке. Старшеклассники смело высказывают свои оценочные суждения, формулируют проблему, делают обоснованные выводы. Практически все задания практико-ориентированные. Они позволяют опираться на опыт и знания учащихся. Присутствуют задания на сравнение различных точек зрения, проверку утверждений «на прочность».

При подаче учебного материала соблюдаются основные дидактические принципы. Учебный материал соответствует возрастным познавательным возможностям учащихся. Присутствует последовательное изложение исторической информации, что содействует формированию единой понятийной системы. Достаточное количество вопросов и заданий для самопроверки усвоения учебного материала (оптимально их чаще всего пять). Предполагается работа в парах и мини-группах по выполнению определенных заданий. Оптимально сочетается в учебном пособии вербальная и визуальная формы подачи учебного материала. На каждом уроке предусмотрена актуализация знаний с помощью «облака слов». Причем задания самые разные. Работу с облаком слов можно вести на всех этапах урока, дополняя его новыми понятиями и терминами.

Учебный материал нового пособия учит мыслить критически, т. е. это не просто констатировать факты, события, явления, а предусматривает «погружение» в эпоху. Этому способствует созданный учителями-методистами Сурконт Татьяной Марьяновной, Бернат Ириной Петровной и Субботиной Дарьей Олеговной методический аппарат пособия. По инициативе вышеуказанных педагогов с учителями, участвующими в апробации, проводятся еженедельные онлайн-встречи. Во время таких мероприятий учителя-методисты акцентируют внимание на практические задания, отвечают на интересующие педагогов вопросы.

Содержание учебного пособия соответствует идеологии белорусского государства, способствует формированию активной гражданской позиции старшеклассников. Присутствуют вопросы и задания, призванные формировать ценностные ориентации, опыт ответственного выбора и сознательной деятельности. Подобранные тесты, содержащие гражданско-правовую и историко-культурную информацию (кодекс Юстиниана, Статут ВКЛ 1588 г. и др.); показывающие образцы эффективного гражданского действия, поведения в ситуации нравственного выбора (исторические источники о славянах, Е. Полоцкой, Николае Радзивилле Черном) и др.

Однако следует отметить разный стиль написания параграфов (большой авторский коллектив). Также среди основных замечаний учителей-практиков – достаточно большой объем параграфов. Часть материала дублируется; некоторые общеизвестные термины нет необходимости пояснять в глоссарии.

Заключение. Следует отметить, что содержание и форма предъявления учебного материала способствует развитию интереса учащихся к учебному предмету. Учебное пособие обеспечивает возможность самостоятельного усвоения обязательного учебного материала учащимися с разным уровнем подготовки, способствует развитию познавательных и творческих способностей учащихся.

Важно, чтобы авторы нового учебного пособия учли замечания участников апробации, учителей-практиков, и новое пособие не вызывало массовых нареканий учителей истории и учащихся.

Список цитируемых источников

1. Приказ Министерства образования Республики Беларусь «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2023/2024 учебном году» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2023/09/prikaz_mo_rb_517_2023.pdf/. – Дата доступа: 12.04.2024.

УДК 37.031.2

Е. В. Соловей

Государственное учреждение образования «Гимназия №5 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ГУО «ГИМНАЗИЯ № 5 г. БАРАНОВИЧИ»

Введение. Научно-технический прогресс, политические и экономические предпосылки развития общества в Республике Беларусь становятся базисом, задающим основные параметры образования. В последнее время в педагогике пересматриваются цели и результаты образования. Для формирования социально ответственного и функционально грамотного специалиста предлагается новая система оценки достигнутых результатов. Молодые люди, вступающие в самостоятельную взрослую жизнь, должны быть способными не только к освоению новых знаний, но и имеющими возможность применять полученные знания в процессе решения жизненных проблем и в изменённых обстоятельствах. Одним из важнейших индикаторов благополучия нашей страны является функциональная грамотность граждан. Развитие функциональной грамотности школьников является важнейшим показателем качества получаемого образования. Белорусское образование реализует высокие предметные знания и умения. Однако, в отличие от зарубежного образования, обучающиеся испытывают сложности в применении полученных знаний при работе с информацией (она может быть представлена в различной форме) и в повседневной жизни. За последние годы при прохождении тестирования PISA белорусские школьники в показателях международных рейтингов не имеют достойных результатов.

Основная часть. Не все учителя способны на своих занятиях акцентировать внимание обучающихся помимо изучаемого материала на его возможной применимости. Многие учителя не могут сформулировать для самих себя что такое «функциональная грамотность», ограничиваясь рассуждением о возможности чтения, грамотного письма, математических расчётов, функциональных обязанностей. Использование полученных на занятиях знаний, умений и навыков в социуме является основным показателем человека в возможности максимально быстрого адаптирования и решения разноплановых задач во всех сферах жизнедеятельности: в семье, в политике, в культуре, в работе, в здравоохранении и в праве. Молодые люди должны иметь гарантированный объём знаний, умений и навыков достаточный для поиска необходимой информации и вливания личности в систему социальных взаимодействий.

Для формирования функциональной грамотности на уроках математики в гимназии № 5 г. Барановичи используются элементы сингапурской методики обучения, основополагаателями которой являются Л. Выготский, Спенсер Каган — система кооперативного обучения; П. М. Ершова — «Драмогерменевтики»; В. М. Букатова и Е. А. Ершова — социоигровая методика, Ш. Амонашвили — гуманная педагогика и др. Суть сингапурской методики заключается в том, чтобы пассивного ученика сделать активным, используя следующие принципы:

- класс делится на взаимодействующие группы;
- все члены группы взаимозависимы и несут личную ответственность за результат с равной долей участия;
- по завершению работы проводится рефлексия внутри каждой команды [1, с. 92—96].

Очень удачно в такой методике рассматриваются игровые ситуации при решении задач на пропорции (командам предлагается почувствовать себя в роли поваров, банкиров, медиков), а также все виды вычислительных задач и задач на построение (команды оказываются в ролях древних строителей пирамид, земледельцев, агрономов и обычных дачников).

На занятиях по физике так же используется сингапурская методика, при её реализации развивается способность занимать активную гражданскую позицию, по вопросам, связанным с развитием физики и её достижений, готовность интересоваться современными идеями и реализовывать их. Особенно результативным становятся активные методы познавательной деятельности: эксперимент; проблемное обучение; ситуативные

игры в старших классах. Учащиеся не только успевают усваивать изучаемый материал, но и значительно вырастает их творческий потенциал. В 2023/2024 учебном году в ГУО «Гимназия № 5 г. Барановичи» был сформирован инженерный класс, учащиеся которого показали высокие результаты по разработкам инженерного профиля, где были скомпонованы знания, умения и навыки из различных предметных областей: физики, математики, информатики, химии, биологии и др. Они достойно представили нашу страну на открытой московской инженерной конференции школьников «Потенциал», где тема «Информационная система «Методы защиты компьютерной информации»» заняла диплом 1 степени, тема «Использование вируса Бактериофаг M13 как альтернативного источника энергии в Республики Беларусь» получила диплом 2 степени, а «Создание многофункционального устройства «ЛИК» для проведения метеорологических исследований» — диплом 3 степени.

На IX открытой научно-практической конференции школьников «Наследники Ломоносова» в Санкт-Петербурге, апреля 2024 года все участники получили очень высокую оценку жюри и все 4 работы были удостоены дипломов.

Успешному выступлению школьников способствовало решение нетривиальных актуальных для общества задач, которое проводилось на факультативных занятиях «В мире техники и технологий: выбираем инженерную профессию». У ребят отработывался навык формулировать, применять и интерпретировать математические знания в различных контекстах (математические рассуждения, использование математических процедур и инструментов, для описания, объяснения, расчётов и предсказания явлений). В рамках кружка организационно-воспитательной работы научно-технического общества «Юные исследователи» отработывались навыки продуктивного участия в процессе создания гипотез, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений. Решение межпредметных задач послужило не только толчком к развитию инженерных способностей обучающихся, но и способствовало развитию их гуманизма, финансовой грамотности (каждый проект был экономически просчитан с пониманием финансовых терминов, понятий, способствующих улучшению финансового благополучия общества), безопасности жизнедеятельности, гордости за нашу страну и желание делать жизнь людей качественнее.

Всё это в совокупности послужило развитию глобально компетентных личностей, способных изучать местные и глобальные проблемы, понимать и давать оценку различным точкам зрения. Функциональная грамотность и подготовка данных учащихся позволили им поступить в национальный детский технопарк и далее развивать свои идеи.

Основными индикаторами функциональной грамотности при подготовке учащихся являлись:

- *общая грамотность*, где отработывался навык свободно излагать свои мысли, бегло проводить вычисления, обоснованно и аргументированно отвечать на возникающие вопросы;
- *компьютерная грамотность*, учащимися усваивались правила поиска информации в сети Интернет, создавались и распечатывались проектные материалы, проводились расчёты в электронных таблицах и системах автоматизированного проектирования, реализовалось умение проводить научные доклады в дистанционном режиме;
- *грамотность действий в чрезвычайных ситуациях*, где уделялось внимание заботиться о физическом и психическом здоровье, правилах поведения в стрессовых ситуациях;
- *информационная грамотность*, учащиеся находили и отбирали актуальную информацию, учились читать чертежи и схемы, анализировать графики и использовать информацию;
- *коммуникативная грамотность*, где уделялось внимание умению проводить научные дебаты, работать в команде, уметь расположить к себе других людей, заинтересовать своей работой;
- *владение иностранными языками*, где осуществлялись переводы со словарем сложных технических текстов, умение рассказать о своих исследованиях;
- *грамотность при решении бытовых проблем*, где акцентировалось внимание на выборах комплектующих и услугах (в магазинах, в разных сервисных службах), планировании финансовых расходов, использовании различных технических устройств и инструкций к ним.

Заключение. Основная задача современной школы подготовить выпускников к адаптации в социуме. Для гармоничного развития и формирования функциональной грамотности человек должен иметь возможность реализовать задачи:

- достигать необходимого уровня образованности, в том числе и самостоятельно;
- формировать свой опыт творческой социально значимой деятельности;
- накапливать опыт общения.

Научить обучающегося действовать возможно только в процессе самого действия. Только размышляющий самостоятельно, умеющий добывать нужные знания и свободно их использовать для решения поставленной задачи, ответственный человек основательно и легко войдёт во взрослую жизнь. Сформировать у обучающихся функциональную грамотность возможно при соблюдении условий:

- обучение должно носить деятельностный характер;
- учебный процесс должен быть ориентирован на развитие самостоятельности и ответственности обучающегося за результаты своей деятельности;
- самые прочные знания всегда те, которые добыты самостоятельно;
- умение применять знания в повседневной жизни, это самое главное, чему мы должны учить.

Список цитируемых источников

1. Загайнова, А. Г. Формирование универсальных учебных действий посредством применения сингапурских структур / А. Г. Загайнова, О. А. Михайлова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации : Сборник статей по материалам XIV Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 25 февраля 2022 года. — Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2022. — С. 92—96.

УДК 372.862

А. Ю. Чухлиб, К. Л. Полупан

Балтийский Федеральный университет имени И. Канта, Калининград, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В 5 КЛАССЕ С УЧЁТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. В современных условиях быстро развивающегося мира всё более востребованными становятся следующие качества личности: способность к самообразованию, адаптивность, гибкость, возможность работать в условиях многозадачности и т. д. Благодаря данному прогрессу, появляются всё новые и новые специфические сферы деятельности, для которых необходимы специалисты с определённым узкоспециализированным набором компетенций. Именно поэтому образовательные учреждения всё чаще пытаются привносить в свои учебные планы элементы индивидуализированного обучения.

Любой педагог в своей деятельности должен обращать внимание на уровень учебной мотивации, а также уровень сформированности познавательной самостоятельности обучающихся в рамках изучения конкретного предмета, если он видит необходимость в повышении качества и эффективности своей педагогической деятельности. Данная ситуация становится возможным в том случае, если учащимися информация, транслируемая учителем будет восприниматься и усваиваться в полном объёме. А для этого, в свою очередь, необходим учёт индивидуальных особенностей обучающихся, а именно, особенностей ведущей перцептивной модальности. Вышеописанная проблематика определяет актуальность проводимого нами исследования учёта индивидуальных особенностей обучающихся при организации учебного процесса на уроках технологии. Организация образовательного процесса в современной школе, направленная на развитие обучающихся и эффективное формирование компетенций, является на сегодняшний день крайне актуальной тематикой педагогических исследований.

Учёт индивидуальных особенностей обучающегося сейчас происходит только на предметах «творческого» характера и при обучении ребёнка с репетитором. К индивидуальным характеристикам, которые необходимо учитывать, в первую очередь необходимо отнести ведущую перцептивную модальность, или ведущий канал восприятия обучающегося.

Основная часть. В научных трудах великого советского и российского педагога и учёного, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластёнина понятие «восприятие» определяется как «познавательный процесс, на основе которого формируется субъективная картина мира. Восприятие — сложный процесс приёма и преобразования информации, получаемой при помощи органов чувств, формирующих субъективный целостный образ объекта, воздействующего на анализаторы через совокупность ощущений» [1, с. 181]. Восприятие учебной информации обучающимися в рамках образовательного процесса неразрывно связано с такими психическими познавательными процессами, как память и внимание. При восприятии информации ребёнком происходит целостное отражение предмета или ситуации, которое появляется при непосредственном воздействии раздражителей на рецепторные поверхности анализаторов, которые в свою очередь представлены органами чувств [2]. По виду модальности, в зависимости от того, какой анализатор является ведущим при построении перцептивного образа, выделяется пять видов восприятия: зрительное, осязательное (тактильное), слуховое, обонятельное, вкусовое.

При организации учебной деятельности педагогу важно учитывать психологические и физиологические особенности учеников, являющиеся основой учебно-познавательной деятельности обучающихся. Способность усваивать в больших объёмах без утери смысла содержания учебный материал и качественно перерабатывать полученную информацию, одни из самых важных для обучения функций, напрямую зависят от ведущего канала восприятия информации [3].

Ведь если педагог знает, какова у обучающегося ведущая перцептивная модальность, то ему будет проще разрабатывать методические и дидактические материалы для занятий с учётом особенностей восприятия учащихся. Также, зная особенности типов восприятия информации обучающимися, учитель сможет подобрать наиболее подходящие способы передачи информации. Человек воспринимает поступающую в мозг извне информацию посредством зрительного, тактильного, слухового, обонятельного и вкусового каналов. И даже если при получении информации были задействованы несколько каналов одновременно, то переработка поступившего ресурса будет происходить при помощи преобладающей системы.

Выделяют три основных категории обучающихся по модальности восприятия: аудиалы (предпочтительно восприятие поступающей информации на слух); визуалы (воспринимают информацию через наглядные образы и изображения); кинестетики (информация воспринимается при тактильном ощущении). Четвёртую категорию обучающихся «дигиталов, или дискретов» описал немецкий учёный Фредерик Вестер в 1975 году в своей книге «Denken, Lernen, Vergessen» [4, с. 110]. Ведущий канал восприятия определяется посредством выявления преобладающей сенсорной системы: визуальной, кинестетической, слуховой, и даёт возможность частично индивидуализировать процесс учебной деятельности обучающихся благодаря взаимодействию с ними через ведущий канал восприятия.

В рамках исследования нами проведён формирующий эксперимент, в котором приняли участие 24 обучающихся 5 классов. Эмпирическое исследование было организовано на базе МАОУ лицей № 18 г. Калининграда. Все участники эксперимента были разделены на две группы — экспериментальную и контрольную. В рамках данного эксперимента проводилась диагностика следующих показателей: ведущей перцептивной модальности посредством выполнения теста Б. А. Левиса и Ф. Пукелика «Тест определения репрезентативных систем (модальностей)», уровня учебной мотивации при помощи опросника «Диагностика направленности учебной мотивации» Т. Д. Убовицкой, уровня сформированности познавательной самостоятельности с применением методики «Познавательная активность школьника» А. А. Горчинской и уровня сформированности предметных компетенций учащихся в предметной области «Технология» в рамках проведения цикла уроков. Диагностика исследуемых нами признаков проводилась в три этапа. Обработка полученных в ходе эксперимента данных проводилась при помощи математического U-критерия Манна-Уитни.

Исходя из данных, полученных в ходе проведения диагностики, и их дальнейшего анализа, нами был сделан вывод о том, что в экспериментальной группе, в которой проводились уроки с использованием специальных индивидуализированных заданий, а также учитывались индивидуальные особенности каждого обучающегося при трансляции педагогом учебного материала, наблюдается положительная динамика в развитии уровня учебной мотивации на всех этапах её диагностики. Также необходимо заметить, что согласно результатам диагностики, показатели развития уровня мотивации учения в экспериментальной группе значительно превосходят аналогичные показатели в контрольной группе учащихся (рисунок 1 и рисунок 2). Тем самым анализ результатов диагностики уровня учебной мотивации позволяет нам утверждать, что наш авторский индивидуализированный подход к преподаванию учебного предмета «Технология» является эффективным в развитии данного признака.

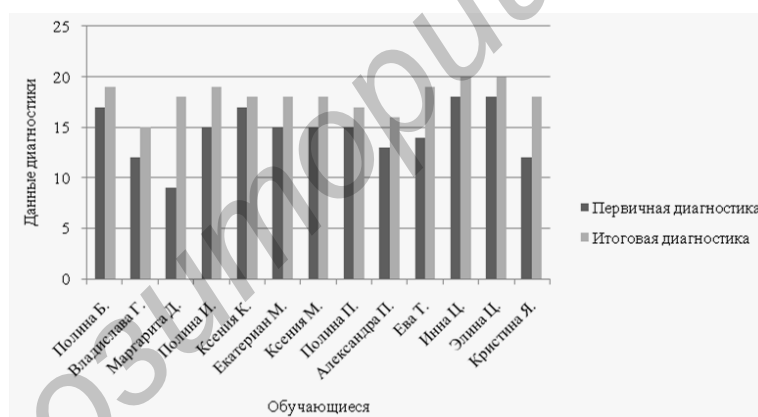


Рисунок 1 — Данные диагностики уровня учебной мотивации обучающихся из экспериментальной группы

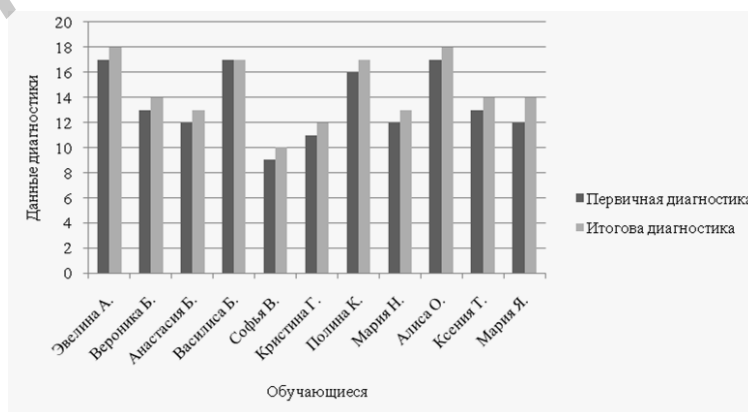


Рисунок 2 — Данные диагностики уровня учебной мотивации обучающихся из контрольной группы

Из проведённого нами анализа данных, полученных в ходе проведения диагностики уровня сформированности познавательной самостоятельности обучающихся, участвующих в формирующем эксперименте, можно отметить, что в экспериментальной группе наблюдалась значительная динамика развития данного признака, что нельзя сказать о контрольной группе (рисунок 3 и рисунок 4.). Следовательно, исходя из вышеизложенного нами анализа, можно утверждать, что учёт индивидуальных особенностей обучающихся при разработке уроков и методических заданий показал свою эффективность в развитии уровня познавательной активности учащихся.

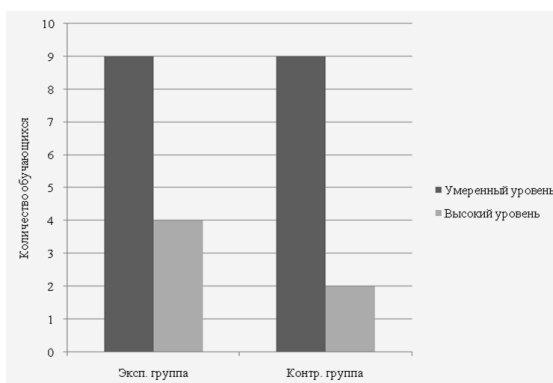


Рисунок 3 — Данные первичной диагностики уровня познавательной активности

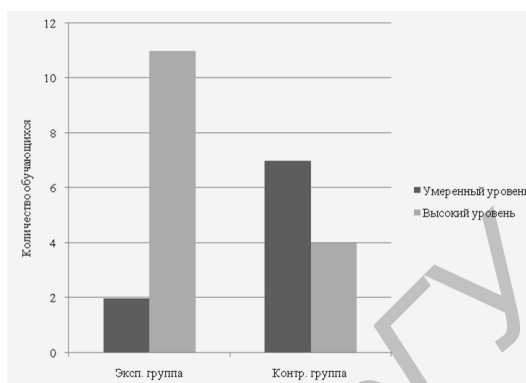


Рисунок 4 — Данные итоговой диагностики уровня познавательной активности

Проведённый нами анализ динамики учебной успеваемости обучающихся в двух группах, доказал, что в экспериментальной группе наблюдается значительный прирост учебной успеваемости по предмету «Технология», что говорит о высоком уровне влияния применяемых нами в ходе эксперимента индивидуализированных заданий на формирование предметных компетенций учащихся. Что же касается контрольной группы, в которой учебные занятия проводились в стандартной форме, то уровень учебной мотивации в данном классе повысился незначительно.

Заключение. В ходе эксперимента нами была установлена прямая зависимость положительной динамики развития уровня учебной успеваемости, познавательной самостоятельности и уровня сформированности предметных компетенций обучающихся от учёта их индивидуальных особенностей при организации образовательного процесса. Данные, полученные в ходе проведённого эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что использование индивидуализированных заданий в ходе организации учебной деятельности обучающихся с учётом особенностей ведущего канала восприятия информации доказало свою эффективность на практике.

Список цитируемых источников

1. Психология: учебник для бакалавров / В. А. Сластёнин, А. С. Обухов. — Москва: Издательство Юрайт, 2013. — 530 с.
2. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — Москва: ТЦ Сфера, 2003. — 282 с.
3. Зацепина, Е. Д. О восприятии информации младшими школьниками на уроках технологии // Евразийская педагогическая конференция. Сборник статей Международной научно-практической конференции. — 2018. — № 1. — С. 44-46.
4. Потапова, И. Н., Фатеева И. А. К вопросу о теории обучения, основанной на ведущем канале восприятия, переработки и хранения информации // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 65-3. — С. 110-114.

УДК 174.4+331.1

В. В. Шепетюк

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение. Одной из главных целей обучения студента в университете является подготовка молодого специалиста к будущей самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с выбранной специальностью и квалификационными требованиями рынка труда. Вместе с тем следует признать тот факт, что

в процессе обучения вопрос о перспективах дальнейшего трудоустройства, а также о развитии значимых для этого факторов в силу различных обстоятельств не всегда находится в центре внимания как преподавателей, так и самих студентов. Преподаватели озабочены общими проблемами обучения, подготовкой к аттестации, обновлением методического обеспечения, контролем выполнения требований учебных программ. В свою очередь студенты часто поверхностно относятся к планированию карьеры и к развитию необходимых для этого компетенций по причине свойственной их возрасту неопределенности в понимании будущего, а также из-за отсутствия жизненного опыта. Естественный интерес студенческой аудитории состоит, как правило, в экономии сил и времени для выполнения минимально необходимых требований при допуске к сессии, а также в недопущении появления критических задолженностей и иных видов серьезных взысканий. Высвобождающиеся при этом ресурсы студенты направляют большей частью на развлечения и хобби, часто смыкающиеся с развлечениями. В силу описанной ментальной дезориентации, характерной для студенческой молодежи, значительно снижена ценность высоких результатов академической успеваемости, что выражается в отсутствии устойчивого стремления к получению высоких баллов по результатам экзаменационной сессии. Показателем успешности внутри студенческих коллективов выступает не столько высокий балл при сдаче зачетов и экзаменов, сколько минимальные усилия, затраченные для его получения. Таким образом, вопросы формирования мировоззренческой готовности к профессиональной самореализации после окончания университета и способности материально обеспечить себя благодаря наличию выраженного инициативного делового склада ума, равно как и нацеленности на упорный, эффективный и результативный труд все еще остаются вне активного поля зрения и исследования непосредственных участников учебно-педагогического взаимодействия. Устойчиво просматривается иллюзия в жизненной позиции студентов о необходимости получения диплома с точки зрения его самодостаточности, что позволит затем включиться в конкурентную борьбу на рынке труда и проявить себя, если возникнет такая необходимость.

Основная часть. Практика осуществления бизнес-процессов в современных государственных и частных компаниях показывает, что существует серьезный разрыв в подходах к организации работы на этапе обучения в университете и в последующем при выполнении молодыми специалистами своих функциональных обязанностей [1]. Речь идет, главным образом, о наличии или отсутствии персональной мотивации и погруженности в работу, умении принимать долгосрочные самостоятельные решения, брать на себя ответственность и инициативу, реализовывать продуктивное целеполагание и саморегуляцию для достижения высоких показателей на своем рабочем месте [2, 3]. В свою очередь ряд авторов выделяет в качестве наиболее уязвимых точек современной университетской среды такие неразвитые стороны выпускников как отсутствие предпринимательского мышления [4], а также низкий уровень корпоративного взаимодействия преподавателя и студента [5], что ведет к разрушению личностного и профессионального роста обучающегося, последующей его неспособности осуществлять организационно-управленческую деятельность и вести переговорную работу. Иными словами, при окончании университета кардинально меняется весь подход к тому, чем приходится заниматься выпускнику. Востребованными становятся умения, привычки и паттерны поведения, которые почти не были актуализированы в рамках учебных занятий. Среди них можно назвать умение находить длительную индивидуальную ценность и полезность для работодателя, сохранять нацеленность на карьерный рост и повышение своего финансового благополучия посредством наращивания конкурентных преимуществ в среде коллег, навыки яркой самопрезентации, запоминающегося делового общения, тайм-менеджмента, работы в режиме многозадачности, стрессоустойчивости, поддержания постоянного фокуса внимания на предмете труда, обеспечения усидчивой работы с монотонной информацией и т.д. Действительно, значимость указанных свойств и способностей работника в условиях современных бизнес-практик не вызывает никаких сомнений. Однако стоит признать, что данный перечень ключевых личностных и профессиональных характеристик сотрудника слабо интегрирован с учебно-образовательной деятельностью в рамках университетской среды. Знакомить студента с требованиями, правилами и стандартами административно-управленческих бизнес-процессов, с которыми он столкнется при выходе на самостоятельную работу, следует как можно раньше, формируя оптимальный практичный стиль деятельности, рассматривая обучение как эффективный тренажер для повышения уровня развития личности и приобретения релевантного опыта, востребованного затем в реальном секторе экономики при производстве товаров или услуг. В активное использование начинает входить понятие «учебно-деловая культура» [6], которое обозначает создание новой высокопродуктивной среды для взаимодействия преподавателей и студентов, а также конструктивной атмосферы внутри учебной группы, сосредоточенных на генерировании конкурентоспособных навыков субъектов обучения. Одним из способов формирования учебно-деловой культуры может быть даже применение деловых игр в процессе профессиональной подготовки [7; 8], направленных на моделирование правдоподобных условий будущей трудовой деятельности. Использование данных смысловых контекстов говорит о высокой востребованности в настоящее время обучающихся и педагогических практик, направленных на реализацию различных форм деловой и предпринимательской этики внутри университетского сообщества, моделирование эффективной деловой коммуникации как внутри коллективов, так и между конкретными представителями групп, что помогает правильно выстроить и реализовать в повседневной работе со студентами императивы профессионализма, личной ответственности, самомотивации и целеполагания, которые совершенно необходимы для последующего получения не только формальных, но и реальных, иными словами, полностью осознанных результатов обучения.

Моделирование бизнес-процессов в условиях обучения в университете является одним из действенных инструментов повышения академической успеваемости студентов, так как позволяет минимизировать имеющийся пробел между получением знаний и их использованием в условиях организации, предоставляющей индивиду уже не учебное, а рабочее место. Если студенческая аудитория не видит практической значимости в получении высоких баллов при академической аттестации, за исключением тривиальных ситуаций сохранения, например, минимальной стипендии и связанных с этим иных аналогичных случаев, то такую значимость высоких показателей в обучении следует искать вместе с системой поощрений, направленных на развитие деловых, предпринимательских, управленческих и организационных качеств студентов. Речь может идти о приравнивании показателей в обучении к внутреннему регламенту и сценариям повышения позиций студентов в специальной служебной иерархии организации. Основной для такой разработки могут стать стандартные критерии оценки и метрики KPI (Key Performance Indicators), измеряющие индивидуальную полезность и эффективность сотрудников для организации. Как следствие применения стандартов KPI может быть создана база учета и накопления коррелирующей с указанными учебно-профессиональными позициями студентов системы бонусов, выстроенных по принципам монетизации и возможности использования в качестве внутрикорпоративной валюты для наиболее распространенных среди студентов повседневных действий и операций, совершаемых внутри университета. Подобное моделирование процессов стимулирования и оплаты труда, даже если речь идет об оплате обычного студенческого обеда, имело бы особую наглядность, позволяло преодолеть разрыв между обучением сейчас и возможностью «заработать себе на хлеб» потом. На практике все это может обозначать получение студентами специальных функциональных ролей, должностей и обязанностей, позволяющих достигать совместных с университетом целей, синхронизировать то, что делает студент в процессе обучения с тем, какие процессы реально происходят ежедневно внутри учебной организации, осуществляющей в своей основе экономическую деятельность.

Заключение. Следует отметить, что тема моделирования бизнес-процессов в условиях обучения в университете заслуживает внимания по причине поиска новых средств и форм работы в системе высшего образования в связи с высокой динамикой социокультурных трансформаций в разных сферах общественной жизни. Востребована системная работа по поддержанию эффективности университетского образования в свете появляющихся новых трендов, вызовов и угроз, сопровождающих развитие современного общества и государства. Среди таких трендов сегодня заметен подход к общей модернизации обучения и его сближения с практическими требованиями и закономерностями функционирования рынка труда, умелого предугадывания запросов кадрового обеспечения ближайшего будущего. В этом отношении разработки, направленные на повышение полезности и отдачи от специалистов — выпускников учреждений высшего образования, будут стабильно актуальными для отечественной системы образования еще очень долгое время.

Список цитируемых источников

1. Сергиенко, К. С. Компетенции, необходимые выпускникам ВУЗов для эффективной работы в команде современной организации / К. С. Сергиенко // Бизнес-образование в экономике знаний. — 2018. — № 3 (11). — С. 76—80.
2. Азизова, М. А. Мотивация в обучении / М. А. Азизова // Экономика и социум. — 2021. — №5—1 (84). — С. 605—608.
3. Никова, М. А. Формирование мотивации к самостоятельному обучению студентов / М. А. Никова // МНКО. — 2022. — №2 (93). — С. 222—224.
4. Чепьюк, О. Р. Предпринимательское мышление - универсальная компетенция выпускника вуза / О. Р. Чепьюк // ЭКО. — 2023. — № 3 (585). — С. 47-67.
5. Анциферова, А. Г. Взаимодействие преподавателя и студента как фактор воздействия на личностный и профессиональный рост обучающегося / А. Г. Анциферова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. — 2016. — № 3 (6). — С. 144—147.
6. Мигалева, С. Ш. Учебно-деловая культура как целевое направление в модернизации университетского образования / С. Ш. Мигалева // Новые технологии. — 2010. — № 4. — С. 170—173.
7. Пашина, А. В. Обучающая деловая игра как метод развития инновационного мышления / А. В. Пашина // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 4. — С. 116—117.
8. Абдуллаева, М. Х. Важность использования деловых игр при подготовке специалистов в вузе / М. Х. Абдуллаева // Экономика и социум. — 2020. — № 12—2 (79). — С. 600—604.

УДК 174+304.3

В. В. Шепетюк

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

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Введение. Не будет преувеличением, если сказать, что современное высшее образование можно рассматривать в качестве ориентира для всей системы национального образования. Если мы говорим о подготовке

высококвалифицированных специалистов, способных решать самые сложные проблемы экономического и общественного развития страны, а также обладающих навыками завтрашнего дня, то данный тезис будет полностью закономерным. Именно высшее образование по праву считается кузницей кадров, имеющих самые сложные и системные знания, умения и навыки, в силу чего окончание университета всегда давало право претендовать на руководящие должности или получить соответствующее повышение по службе. Данный уровень получения образования стремится замкнуть весь перечень предшествующих образовательных ступеней, ориентируясь при этом не на поиск уникалов, а на работу с массовым потребителем образовательных услуг, сохраняя доступ для большого числа граждан к инструментам заметного карьерного роста. Кроме того высшее образование всегда было признаком дополнительного развития личности человека, свидетельствовало об устойчивом стремлении индивида получить расширенный диапазон знаний, запас которых позволяет стать частью социальной элиты общества. Одновременно стоит согласиться с тем, что скорость развития современного общества и событий, происходящих в нем, не всегда дают возможность проанализировать процессы, протекающие внутри университетского сообщества, выявить ключевые аспекты формирования мировоззренческих основ профессионального и личностного роста специалиста, получающего высшее образование на базе университета. В данном случае речь идет о совокупности принципов, правил, норм, моделей поведения и установок мышления, которые определяют эффективность последующей самореализации субъекта обучения в условиях современных социально-экономических, политических и духовных трансформаций.

Основная часть. Следует отметить, что полноценное профессиональное становление специалиста невозможно без его личностного развития. Если научить азам профессии можно в достаточно сжатые сроки, то запустить движение, направленное на формирование личности и ее внутренних качеств, смыслов, мотивов и приоритетов деятельности — все это гораздо более сложные задачи. Как уже было сказано, получение высшего образования это всегда претензия, пусть и скрытая, не признаваемая многими, на принадлежность к элите общества в той или иной форме либо отношении. Основная проблема здесь будет заключаться в выработке новых смыслов, способствующих получению высшего образования, кроме тех, что существовали ранее и в настоящее время больше не воспринимаются всерьез, теряют свою актуальность. Не меньшей важностью будут обладать и вопросы поддержания мотивации, выявления осознаваемых индивидуальных целей обучения, способных поддерживать высокую вовлеченность субъекта в долговременный процесс получения знаний и работы над собой. Важным нюансом в данном случае будет выступать тот факт, что информационная насыщенность окружающего пространства в условиях цифрового общества постоянно растет, поэтому университет лишается своей привлекательности в виде аутентичного источника компетенций, разрушается его монополия на знания, повседневно получение которых из открытых и валидных источников можно рассматривать как привычную часть рутинной деятельности человека. Статус и влияние академического корпуса, профессорско-преподавательского состава также испытывают давление со стороны социальной среды и общественного сознания в контексте доминирующих алгоритмов массового информационного потребления, не имея возможности удерживать однозначное положение значимых фигур, формирующих мнение аудитории пользователей, сосредоточенных вокруг наиболее популярных информационных платформ. На практике это означает снижение эффективности классического университетского образования, ментальную дезориентацию студенческой аудитории и преподавателей относительно приоритетов взаимодействия друг с другом, уменьшение их доверия друг к другу [1], незаметное, но устойчивое изменение общего характера функционирования учреждений высшего образования. Последние при этом становятся местом ожидания для большого числа неопределившихся молодых людей, застрявших на «перекрестке» между школой и армией, финансовой поддержкой со стороны родителей и вынужденным поиском источников самообеспечения, между целесообразностью самоопределения в выборе профессии и желанием уклониться от связанных с этим рисков, сохранить возможность быстрой смены сферы деятельности, если что-то вдруг не принесет быстрый результат, разочарует, надоест. Во многих случаях можно говорить о проявлениях кризиса учебной и воспитательной работы в сфере высшего образования, о сбое механизмов функционирования университетов, которые испытывают серьезные сложности с тем, чтобы оставаться в мейнстриме происходящих социокультурных изменений [2]. Оставаясь номинально важным и признаваемым социальным институтом, элементом социальной системы, в действительности совершенно не возможно сравнивать общественный авторитет, репутацию, статус и влияние университета на общественные процессы в недалеком прошлом и в наши дни. Претерпели серьезные изменения причины обучения в университете, видение обучающимися своих перспектив, возможного будущего, продолжает видоизменяться система ценностей потребителей образовательных услуг, их понимание целей и задач получения высшего образования, а также восприятие ими его содержания [3]. Таким образом, возникает запрос на исследование новых подходов к совершенствованию учебной и воспитательной деятельности в университете для более продуктивного и качественного решения проблем формирования мировоззренческих основ профессионального и личностного роста специалиста.

Выработку мировоззренческих смыслов, поддерживающих получение высшего образования, целесообразно начать с выявления базовых потребностей и целей обучения. Одной из главных целей обучения студента в университете является подготовка к будущей самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с выбранной специальностью и квалификационными требованиями рынка труда. Несмотря на кажущуюся простоту выявления общих целей обучения в высшей школе, некоторые авторы считают данный вопрос критически не проработанным для обеспечения устойчивого развития системы образования на текущий момент [4].

По всей видимости, быстрый и лаконичный ответ на вопрос в чем главная цель получения высшего образования сейчас найти вряд ли возможно. Однако, можно с уверенностью сказать, что в процессе получения такого образования мировоззрение индивида должно существенно трансформироваться, приобщаясь к высоким стандартам, образцам мышления и поведения, которые затем воплощаются в осознанном стремлении к глубокому профессионализму, как совокупности личных качеств человека, помогающих ему фокусироваться на выразительных и значимых, в том числе и для других людей, результатах своего труда [5; 6]. Подобные формулировки могут показаться слишком запутанными, однако, они недвусмысленно подчеркивают связь успехов в освоении профессии с личностным ростом индивида, его умением постоянно стремиться к преодолению сложностей, обусловленных наличием естественного внутреннего сопротивления внутри субъекта, феномена лени, многогранных эффектов переключения внимания, инерционности мышления, смены настроения и т. д. Одним словом, профессионализм возникает лишь на основе мировоззрения, способного проявлять устойчивое стремление к решению проблем, возникающих на пути повышения продуктивности и качества жизни индивида, обладающего устойчивым желанием занимать активную жизненную позицию, брать на себя личную ответственность за происходящее и постоянно работать над своими личными качествами, проявляя гибкость и настойчивость в решении любых встающих перед субъектом задач. Такой подход к осмыслению мировоззренческих основ профессионального и личностного роста специалиста в современном университете был бы крайне полезным для видоизменения образовательных стратегий и методик при работе со студентами. Сталкиваясь с новыми вызовами и угрозами общественного развития, о которых было сказано ранее, требуется реформирование содержания учебных дисциплин, модернизация учебных планов, разработка новых учебных курсов, методических пособий и образовательных ресурсов для них, способных обеспечить качественные преобразования мировоззрения обучающегося, чтобы помочь ему найти в себе желание, энергию и силу к осуществлению масштабной преобразовательной деятельности как в вопросах текущей учебы, так и жизненной самореализации в целом.

Заключение. Следует отметить, что сегодня требуется дополнительные усилия для актуализации потенциала высшего образования с точки зрения поиска методик формирования мировоззрения обучающегося, погруженного в насыщенную информационную среду и противоречивое, стрессогенное социокультурное пространство. От решения этого вопроса будет зависеть не только каким получится специалист после окончания университета, каким будет его будущее в выбранной профессии, но и будущее самих университетов. Без анализа перечня вопросов, затронутых выше, учреждения высшего образования могут оказаться в ситуации деградации целей, задач и смыслов обучения, потери высокомотивированных студентов, расцвета формализма в учебном процессе, полностью теряющего связь с реальной действительностью. Значительная часть указанных кризисных явлений уже присутствует в университетской практике. Однако от старания представителей университетского сообщества все еще зависит приведет ли это к полному разрушению лучших образцов и примеров достижений в сфере высшего образования или мы станем свидетелями новой эпохи воплощения скрытых резервов и инновационных идей в сфере высшего образования, а также в вопросах совершенствования работы университетов.

Список цитируемых источников

1. Анциферова, А. Г. Взаимодействие преподавателя и студента как фактор воздействия на личностный и профессиональный рост обучающегося / А. Г. Анциферова // Научно-методический журнал Омского ГАУ. — 2016. — №3 (6). — С. 144—147.
2. Курмашева, Н. Е. О проблемах организаций высшего образования / Н. Е. Курмашева, А. Д. Черемухин // Карельский научный журнал. — 2020. — Т.9. — № 2 (31). — С. 58—61.
3. Васев, Д. В. Проблемы высшего образования в человеческом измерении / Д. В. Васев // Высшее образование сегодня. — 2021. — №2. — С. 5—11.
4. Лях, Ю. А. Цели обучения современного образования / Ю. А. Лях // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2020. — № 4 (54). — С. 86—92.
5. Балык, А. С. Формирование личностной зрелости студентов в период обучения в вузе / А. С. Балык, К. В. Булах, О.П. Цыбуленко // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — № 10. — С. 70—75.
6. Шутенко, Е. Н. Психологические механизмы самореализации студентов как факторы их личностного роста и благополучия в образовательной сфере вуза / Е.Н. Шутенко // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2020. — № 4. — С. 131—161.

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Введение. В статье проведён анализ сущности волонтерского движения. Показано, что оно является закономерным явлением общественного развития и одновременно практическим проявлением лучших человеческих качеств. Рассмотрены также основные черты волонтерского движения.

Основная часть. Волонтерское движение — это социальное явление, в котором группа людей добровольно и безвозмездно участвует в различных акциях, нацеленных на помощь другим и улучшение общественной среды. Существовая в различных сферах деятельности, волонтерство имеет свои характерные черты, которые отличают его от других форм взаимодействия граждан.

Прежде всего волонтерское движение базируется на добровольности. Люди, присоединяющиеся к нему, делают это по велению души, без давления внешних обязательств. Волонтеры приносят свою энергию, время и знания ради содействия другим людям и обществу в целом [1].

Волонтерство так же отличается своей безвозмездностью. Волонтеры не получают оплату за свою работу и действуют исключительно из желания помочь и внести свой вклад в общественную жизнь. Их мотивацией является внутреннее удовлетворение от того, что они могут быть полезными.

Волонтерству присущ широкий спектр деятельности. Волонтеры вовлечены в различные проекты, начиная от помощи в приютах для бездомных животных и до участия в экологических акциях. Они также оказывают помощь в медицинских учреждениях, реабилитационных центрах, домах престарелых и других социальных учреждениях. Волонтеры работают над решением проблем, которые затрагивают множество людей, и их деятельность является существенным подспорьем для государственных и негосударственных организаций [2].

Важной чертой волонтерского движения является его полиэтнический состав и международный охват. Волонтеры могут быть из разных стран и национальностей, объединенных общей целью — помощи людям. Такие международные проекты позволяют разным культурам и народам объединяться, обмениваться опытом и знаниями.

Еще одной особенностью волонтерского движения является его важная роль в формировании лидерских качеств у участников. Благодаря волонтерству люди развивают навыки коммуникации, организации и управления. Они приобретают опыт работы в команде, учатся преодолевать трудности и проблемы, что способствует развитию их самодисциплины и ответственности.

Социальное и профессиональное разнообразие участников является ещё одной важной чертой волонтерского движения. Волонтеры могут быть представителями разных возрастных групп, профессий и социальных статусов. Именно их этническое, социальное и культурное разнообразие содействует более глубокому пониманию социальных проблем и созданию разносторонних подходов к их решению [3].

Отличительной чертой волонтерства так же является его гибкость и адаптивность. Волонтеры активно реагируют на социальные потребности и постоянно адаптируют свою деятельность в зависимости от меняющейся обстановки. Они готовы выйти за пределы установленных рамок и приспособиться к различным условиям для достижения конкретной цели.

Волонтерство может быть организованным и неорганизованным, осуществляться в группе и индивидуально, в общественных и частных организациях [4].

Организованные волонтерские программы представляют собой систематическую организацию участия добровольцев в различных мероприятиях и проектах. Они требуют определенной организации и координации со стороны организации, которая занимается этим видом деятельности. В рамках организованного волонтерства волонтеры принимают участие в специально спланированных программных мероприятиях.

Примеры организованного волонтерства:

1. Волонтерское движение в больницах. Многие больницы по всему миру предлагают программы волонтерства для тех, кто желает помогать больным и нуждающимся. В рамках таких программ волонтеры могут помогать в проведении различных активностей для пациентов, сопровождать их на процедуры, а также оказывать психологическую поддержку.

2. Волонтерство в рамках экологических проектов. Многие организации осуществляют программы по охране окружающей среды, и волонтеры в них играют важную роль. Они могут принимать участие в посадке деревьев, уборке мусора на территории парков и природных заповедников, а также просвещать остальных о необходимости бережного отношения к природе.

3. Волонтерство в помощи бездомному населению. Многие организации по всему миру осуществляют программы помощи бездомным и нуждающимся. Волонтеры в таких программных мероприятиях могут оказывать помощь в предоставлении пищи и одежды, а также в обеспечении временного пристанища.

В отличие от организованного волонтерства, неорганизованное волонтерство представляет собой самоорганизованную деятельность отдельных лиц, которые сами находят возможности помочь другим без участия организаций. Такой вид волонтерства часто основывается на личной инициативе и сотрудничестве небольших групп людей.

Примеры неорганизованного волонтерства:

1. Помощь по соседству. Многие люди оказывают помощь своим соседям без привлечения организаций. Они могут помочь с покупками, сделать ремонт в квартире или предложить поддержку в каких-либо бытовых вопросах.

2. Помощь в общественных местах. Индивидуальные лица могут оказывать помощь другим людям, когда они видят, что кто-то нуждается в помощи. Например, это может быть помощь пожилым людям с переходом дороги или подача руки, когда кто-то упал в общественных местах.

3. Помощь через социальные сети. В наше время социальные сети играют значительную роль в оказании помощи нуждающимся. Люди могут объединяться в группы по защите прав животных, помощи детям с особыми потребностями и т.д., и оказывать помощь в режиме онлайн.

Примеры волонтерства в общественных организациях многочисленны и имеют широкий спектр деятельности. Например, волонтеры могут помогать в детских домах, больницах, приютах для бездомных животных и реабилитационных центрах. Их работа может включать организацию и проведение мероприятий, волонтерскую помощь в уходе за людьми и животными, обучение детей и взрослых навыкам самообслуживания или различным ремесленным навыкам.

Также волонтеры могут оказывать содействие волонтерам в частных организациях. Некоторые частные организации специализируются на волонтерской работе, предлагая различные программы и возможности для волонтеров. Например, волонтеры могут заниматься экологическими проектами, помогать в организации культурных мероприятий или вносить свой вклад в развитие местных сообществ.

Одним из примеров волонтерства в группе является волонтерство в рамках студенческих организаций, где студенты объединяют свои силы и время, чтобы помогать нуждающимся людям и вносить позитивные перемены в их жизнь. Например, они могут организовывать благотворительные сборы, посещать пожилых людей в домах престарелых или участвовать в программе помощи бездомным.

Однако волонтерство может быть и индивидуальным. Многие люди, имея ограниченное свободное время или предпочитая работать самостоятельно, выбирают индивидуальное волонтерство. Они могут, например, посещать больных или инвалидов в их домах, помогать им с покупками или проведением бытовых дел, а также предлагать различные виды поддержки, в зависимости от потребностей людей, которым они помогают.

Сегодня волонтерство рассматривается в качестве механизма развития молодежи, который является каналом реализации самосовершенствования и личностного роста. Молодые люди выступают субъектами происходящих в социуме трансформаций. Изменения основаны на переменах, способствующих улучшению жизни населения страны с учетом нужд и потребностей молодых людей [5].

Волонтерство для молодежи может быть источником личного удовлетворения и смысла жизни, так как они видят, что их усилия приносят пользу другим людям и обществу в целом. Кроме того, волонтерство может быть полезным при выборе профессии или направления деятельности, так как молодые люди могут получить практический опыт работы в определенной области, узнать больше о своих возможностях и способностях.

Особенно способствуют развитию лидерских навыков и способностей у молодежи различные волонтерские проекты, в разработке и реализации которых она может принимать непосредственное и активное участие [6].

Заключение. Таким образом, сущность волонтерского движения заключается в добровольной социальной активности, направленной на помощь и поддержку других людей, решение значимых общественных задач и защиту окружающей среды. Оно основано на принципах безвозмездности и доброй воли. Формы его практической реализации разнообразны, как разнообразна социальная действительность, в которой всегда есть место для проявления самых лучших человеческих качеств.

Наиболее активной социальной группой, участвующей в волонтерском движении, является молодежь, и это даёт молодым людям проявить себя, воспитывая в себе милосердие, инициативность, ответственность, дисциплинированность, эмпатию и другие основополагающие качества человека.

Список цитированных источников

1. Волонтерское движение в вузах. Сущность, проблемы, тенденции развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/volontyorskoe-dvizhenie-v-vuzah-suschnost-problemy-tendentsii-razvitiya>. Дата доступа: 26.04.2024
2. Характеристика включенности молодежи в волонтерскую деятельность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-vklyuchennosti-molodezhi-v-volonterskuyu-deyatelnost>. Дата доступа: 26.04.2024
3. Сущность, функции и характерные черты волонтерского движения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-funktsii-i-harakternye-cherty-volonterskogo-dvizheniya>. Дата доступа: 26.04.2024
4. Специфика возникновения и развития молодежного волонтерства в России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vozniknoveniya-i-razvitiya-molodezhnogo-volonterstva-v-rossii-1>. Дата доступа: 26.04.2024
5. Волонтерство как форма организации образовательной деятельности в контексте «третьей миссии» университета [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/volontyorstvo-kak-forma-organizatsii-obrazovatelnoy-deyatelnosti-v-kontekste-tretiey-missii-universiteta>. Дата доступа: 26.04.2024
6. Педагогика волонтерства: противоречия, проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-volontyorstva-protivorechiya-problemy-i-perspektivy>. Дата доступа: 26.04.2024

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Введение. Социальные сети — это динамично развивающаяся область современных информационных технологий, которая коренным образом изменила способы коммуникации, обмена информацией и взаимодействия между людьми по всему миру. Эти виртуальные платформы предоставляют пользователям возможность создавать личные профили, делиться контентом, общаться с друзьями и подписчиками, находить новые знакомства и сообщества по интересам. Зарождение и бурное развитие социальных сетей в последние десятилетия стало одним из наиболее значимых цифровых трендов современности. Социальные сети предоставляют людям новые способы самовыражения, создания и поддержания социальных связей, доступа к информации и развлечениям.

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием информационных технологий и интеграцией социальных сетей в различные сферы жизни, включая образование. А также тем, что возможности социальных сетей как образовательной платформы могут существенно повысить интерес и эффективность изучения географии, способствуя формированию глобального образовательного пространства. Целью данной работы является изучение образовательного потенциала социальных сетей при изучении географии, их разнообразии и классификация. Целью данной работы является изучение образовательного потенциала социальных сетей при изучении географии, их разнообразие и классификация.

Основная часть. Методика исследования включала в себя элементы как практических исследований, так и теоретический анализ (академической литературы, сайтов и социальных сетей, иных информационных источников). Социологический подход заключался в исследовании социальных и культурных факторов, влияющих на использование социальных сетей для изучения географии. С помощью метода анкетирования были проведены опросы и групповые обсуждения с участием студентов и преподавателей для выявления их мнений, и опыта использования социальных сетей в образовании. Метод наблюдения в работе обеспечил мониторинг за процессом обучения географии с использованием социальных сетей.

Классификация и география социальных сетей. Любая сеть является универсальным способом структурирования социального пространства. Назначением социальных сетей является организация коммуникации между людьми и реализация базовых человеческих потребностей [1].

Самая распространенная классификация социальных сетей — это по типу, тут есть много разных проектов с разным типом контента и для разных целей, каждый из которых занял свою нишу. Если проанализировать данную классификацию, не сложно прийти к выводу, что сейчас социализированы уже все основные тематики в сети, независимо от типа контента, бурное развитие продолжается только в отдельных нишах, в которых активно появляются тематические социальные сети [2].

Второй тип классификации отражает доступность социальных сетей. Сейчас подавляющее большинство сетей полностью открыты для внешнего мира, за что их активно критикуют пользователи, но с другой стороны им это очень выгодно. Некоторые проекты не нацелены на публичность из-за своей бизнес-модели, поэтому они изначально создавались закрытыми [2].

Третья градация — по географическому региону — самая простая и очевидная: сначала появились мировые гиганты, которые стирали физические границы, чуть позже начали развиваться сети в отдельных регионах, часто копируя полностью или частично мировых гигантов, но с уклоном на свой регион. С развитием интернета постепенно стали появляться сети даже по отдельным городам. Также стоит вспомнить сети, которые привязываются не к региону, а к организации, например, социальные сети корпораций или политических партий. На сегодняшний день платформы социальных сетей развиваются, чтобы удовлетворить все более широкий спектр желаний и потребностей потребителей, а 94,2 % интернет-пользователей имеют личность в социальных сетях [2].

География социальных сетей — это изучение влияния географии на поведение пользователей в социальных сетях, а также анализ географических тенденций в использовании и развитии платформ. Это включает в себя изучение того, как географическое положение пользователей влияет на их взаимодействие в сети, влияние культурных различий на популярность различных социальных платформ и другие аспекты, связанные с географическими особенностями социальных сетей [3].

Распространение социальных сетей в мире неравномерно и обусловлено как местными традициями и привычками, так и зачастую случайными факторами.

Мир все еще разделен на 3 основных социально-экономических блока: Китай, контролируемый Tencent с WeChat; страны бывшего СССР, контролируемые Megafon с VK и остальной мир под влиянием Meta [3].

Facebook имеет 2,96 миллиарда активных пользователей в месяц и является ведущей социальной сетью в 157 из 167 стран (94 %). WeChat, суперприложение, господствует в Китае с 1,28 миллиардами активных

пользователей в месяц. VK является лидером на российских территориях с около 100 миллионами активных пользователей [3]

Разнообразие средств обучения при изучении географии. Эффективное изучение географии требует интеграции разнообразных средств обучения, таких как традиционные учебные материалы, интерактивные технологии, мультимедийные ресурсы (рисунок 1), полевые занятия, экскурсии и игровые методики. Такой подход помогает студентам лучше усвоить и понять географические знания, развивает их умственные и практические навыки, а также способствует формированию глубокого интереса изучению географии.



Рисунок 1 — Средства обучения при изучении географии

Примечание — Разработка автора

Социальные сети как среда организации учебной деятельности. Стремительный прогресс и постоянное обновление в области информационных технологий дает возможность использовать возможности интернет-технологий в качестве эффективного средства обучения. На базе социальных сетей можно создать, таким образом, некое виртуальное образовательное пространство, в рамках которого можно формировать сетевой учебный контент для совместной или самостоятельной познавательной деятельности студентов и преподавателей. Это позволяет обучающимся работать в своем временном режиме, выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Данный вариант использования социальной сети дает возможность расширения коммуникативного пространства при организации учебного процесса, а также оценки вклада каждого участника в коллективную учебную, творческую деятельность. Высокий уровень взаимодействия обеспечивает непрерывность учебного процесса, выходящего за рамки занятий [4].

Рассмотрим возможности блога как сетевого журнала, где можно постоянно обновлять все компоненты информации (мультимедиа, изображения и пр.) посредством мобильных устройств. Если блоги использовать в образовательном процессе, то это позволит не только обмениваться информацией, но и совместно с группой обучающихся выполнять задания, обмениваться идеями, комментировать сообщения и многое другое. Для педагога учебный блог — это ресурс, позволяющий проектировать образовательные коммуникации, осуществлять руководство самостоятельной работой, делиться мнением со своим учениками по поводу какого-нибудь образовательного события [5].

Так, на рисунке 2 представлен визуал образовательного географического аккаунта в Instagram.



Рисунок 2 — Визуал аккаунта в Instagram

Примечание — Разработка автора

Помимо этого, география — это не только школьное зазубривание долготы, широты, регионов и климатических поясов. География может быть увлекательной, если смотреть на неё как на приключения и открытия. На рисунке 3 представлены YouTube-каналы, которые помогут взглянуть на географию по-новому [6].

1. **«Русское географическое общество»:** на канале Русского географического общества много профессионально снятого контента про природу страны.
2. **“Discovery Channel Russia”:** огромная коллекция документальных фильмов канала Discovery, которая будет интересна любителям географии и естественных наук.
3. **“National Geographic”:** подборка качественных познавательных фильмов телеканала National Geographic, которая постоянно пополняется, поможет узнать больше об окружающем мире и вдохновит на изучение географии.
4. **«Моя планета»:** YouTube-версия российского телеканала, где собрана большая подборка документальных фильмов и телепередач. Здесь можно найти интересные познавательные рубрики для тех, кто хочет знать больше о географии.



Рисунок 3 — YouTube-каналы для изучения географии. Составлено автором по [6]

Закключение. При использовании глобальной сети Интернет происходит формирование информационно-образовательной среды, которая позволяет в полной мере реализовать современные технологии обучения. В этих условиях тема использования социальных сетей как педагогического инструмента становится крайне актуальной. Социальные сети демонстрируют значительные преимущества для образования, включая доступность, интерактивность и возможность обмена знаниями и информацией на глобальном уровне. Они способствуют повышению мотивации студентов и облегчают процесс обучения за счет визуальных и мультимедийных ресурсов, что особенно важно в изучении географии. Использование социальных сетей позволяет студентам и преподавателям создавать образовательные сообщества, обмениваться опытом и участвовать в коллективных проектах.

В результате проведенного исследования был рассмотрен образовательный потенциал социальных сетей в контексте изучения географии. Классификация социальных сетей и средства обучения при изучении географии показали их разнообразие и возможности, которые могут быть использованы в образовательных целях. Обучение с помощью социальных сетей обладает, на мой взгляд, привлекательной новизной, с одной стороны, а с другой — удобством и возможностью реализации ее на практике.

Таким образом, социальные сети представляют собой мощный инструмент, который, при правильном подходе и критическом использовании, может значительно обогатить процесс изучения географии, делая его более доступным, интерактивным и соответствующим современным образовательным трендам.

Список цитируемых источников

1. Понятие и классификация социальных сетей в контексте взаимодействия в сети интернет. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-klassifikatsiya-sotsialnyh-setey-v-kontekste-vzaimodeystviya-v-seti-internet>. Дата доступа: 20.04.2024.
2. Все о социальных сетях. Влияние на человека. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3814968/>. Дата доступа: 15.04.2024.
3. World Map of Social Networks. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://vincos.it/world-map-of-social-networks/>. Дата доступа: 25.04.2024.
4. Социальные сети как образовательный процесс. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-obrazovatelnyy-protsess>. Дата доступа: 26.04.2024.
5. Возможности обучения через приложение Instagram. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://videouroki.net/razrabotki/issledovatel'skaya-rabota-vozmozhnosti-obucheniya-angliyskomu-yazyku-cherez-prilozhenie-instagram.html>. Дата доступа: 25.04.2024.
6. Увидеть весь мир: 6 YouTube-каналов по географии. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://media.foxford.ru/articles/6-youtube-kanalov-po-geografii?ysclid=luv7jzueb7257055242>. Дата доступа: 25.04.2024.

UDC 37

L. N. Bunyatova¹, S. M. Akhundova¹, G. Y. Alakbarli¹, R. M. Binnetova²

¹Sumgayit State University, Sumgayit city, The Republic of Azerbaijan

²Sumgayit State Technical College, Sumgayit city, The Republic of Azerbaijan

MODERN TENDENCY IN EDUCATION: HISTORICITY AND MODERNITY IN TEACHING AND LERNING PROCESS

Introduction. It is more appropriate to implement innovations in education in a gradual, systematic manner. Innovations in the education system have a deep-rooted and at the same time fundamental conceptual nature. This is the constant monitoring and evaluation of the possible success of both training and education.

Each subject teacher should ensure himself/herself development as a teacher, psychologist, and a beautiful, valuable, humane person in parallel. In the organization of each lesson, teachers should pay attention to cooperation, integration, pedagogical knowledge, pedagogical imagination, the ability to focus and evenly distribute attention, and pedagogical reflection.

The main goal of modern education policy is to educate students as individuals who have knowledge, skills and habits according to modern standards and are formed in the context of moral, national and universal values. At the same time, it is to form a citizen who is physically healthy, informed with environmental knowledge, ready for an independent life, and democratically minded.

Main part. At the center of activities of modern schools is the model of comprehensively developed student personality. We teachers are directly responsible for the formation of this personality model. Today's students try to keep not only scientific knowledge in their mind, at the same time they try to watch too much informaton and try to save it.

It is very difficult for them to move forward correctly in such a chaotic flow of information and obtain correct results. Students who correctly assess and direct their creative qualities, cognitive skills, and communicative abilities gradually overcome difficulties. The knowledge and experience they have gained gives impetus to the formation of their personality model year after year.

Z. Freyd mentioned: "Personality is the link between motivation and its realization." Thus, Motivation is one of the most important factors in the structure of educational activity.

Our observations during pedagogical experiments show that the results of educational activities in any subject are highly dependent on students' motivation, interest, love for teachers, and cooperation with classmates. Every time we face the same situation. What should be the first goal of a teacher teaching any new subject? A student must first love the subject or love it. Every time we witness different answers.

In order to increase students' interest in the lesson, the teacher should make the lesson as attractive as possible. It is clear that every new interest is the result of a problematic situation. Therefore, it is necessary to use different forms

and methods in order to create different problematic situations in the teaching process, to surprise students, arouse their interest, and attract them to the lesson. To surprise students means to involve them in the lesson to achieve the set goal from the first minutes of the lesson. Learning motivation results in a number of levels. The results of these levels are specific indicators of the teacher's pedagogical activity. Every professional teacher should arouse students' interest in learning and stimulate their activity.

The formation of students as a personality ensures the development of creative qualities in them. The basis of the development of creativity in modern secondary schools is the independence of students, the ability to freely express their thoughts and ideas, the correct orientation and evaluation of their knowledge, skills and habits. Creativity is considered as the most important value of personality. In creativity, creativity manifests itself as a result of thinking and imagination. "Imagination of a creative personality is distinguished by its brightness, leadership, unusualness, image" [1].

It is said in the State Strategy on Education in the Republic of Azerbaijan: Teacher and teaching methods. The teacher factor plays a decisive role in the process of learning and development of the student, monitoring his achievements. The teacher's influence on the formation of the student as an educated and competent person depends greatly on the teacher's academic skills, teaching experience and professional level [1].

In our modern society, it is unacceptable to watch the abundance of information as a mere spectator. Here, creative approach to each new information, being able to choose what is necessary from what is not, and systematizing it correctly and usefully are considered important qualities. At the center of all these operations are cognitive processes. It is known that students understand, systematize, and absorb both the innovations in education and the abundance of information through cognitive processes. The psychological condition of the students should always be in the center of attention, and the teacher-parent cooperation should be constant. It is more appropriate to benefit from a school psychologist when appropriate. At this time, each student acquires the necessary information by showing their own thinking and imagination, and uses them gradually as appropriate.

In modern schools, it is very important to form both teachers and students who support the formation of an active life position and value it with their creative skills. In the implementation of this importance, both short-term and long-term accurate observations, systematic and gradual progress of innovations are the main requirements. In this regard, not only the formation of students as personalities, but also the development of teachers' professional level should maintain its relevance. A teacher should be an example and be chosen not only with theoretical knowledge, knowledge of the taught material, and methodological mastery, but also with pedagogical and psychological knowledge, communication, and speech culture [2, p.56].

We provide enough information about the concept for the education, innovations in education, application of these innovations in secondary schools, teacher-student cooperation, professional teacher, active-training, form and methods, educational environment, etc. to our students. Thus we conduct detailed, relevant, comparative, instructive discussions. Every time they are given a chance to introduce themselves as young teachers in the seminar classes. We are trying to gradually create interest and love for secondary schools, students, and most importantly for the teaching profession. We conduct anonymous surveys among students. We do our best to properly form and guide the feelings of trust, confidence, and love in our students. We are trying to remove the negative points mentioned in the faculties and departments. We recommend them to keep in mind the types of education and take advantage of it when the opportunity arises. We promote the relevance and importance of environmental protection. In most cases, we can achieve positive results. We recommend them to keep in mind the types of education and take advantage of it when the opportunity arises. We promote the relevance and importance of environmental protection. In most cases, we can achieve positive results.

When we take our students to pedagogical practice, we gradually faced not satisfied situations as the secondary schools do not meet the requirements of the day. Fertile conditions are not created for our students, they are not given enough attention by either the school administration or the subject teachers. Our students are treated as substitute teachers of any subject. Teacher-student, teacher-parent cooperation is in the low level at schools.

Conclusion. Thus, the introduction of new reforms in educational institutions, the achievement of results, the training of young personnel at a professional level, the use of textbooks, the formation of student-personality, the correct and efficient organization of pedagogical experience cannot be considered satisfactory. Undoubtedly, careful behavior, gradual and systematic application is important in the effective and useful implementation of innovations.

Effective activity of every educational worker involved in education and interested in the implementation of innovations can lead to the regularization of education reform. The active position, cooperation and creativity of the professional staff in education is very important. In this direction, it is worth combining all our strengths and positions in a productive way. Today, our future is in the hands of students who are formed as personalities in secondary schools and the professional teachers who educate them. One of the most important tasks of the society is to create favorable, productive, wounding, connected conditions for both students and teachers.

References

1. State Strategy for the development of education in the Republic of Azerbaijan. Baku: "Kurikulum" [Electronic resource]. — Access mode: Təhsilin inkişaf strategiyası: nailiyyətlər və əsas hədəflər |Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi (edu.gov.az). — Access date: 04.25.2024.
2. Nuraddin Kazimov. School pedagogy. Textbook. — Baku: "Chirag", 2011, — 440 p.

ПСИХОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 159.9

А. В. Астрейко

Учреждение образования «Любанский государственный колледж», Любань, Республика Беларусь

СКЛОННОСТЬ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В последние годы среди несовершеннолетних наблюдается рост преступности. Проблема девиантного поведения многоаспектна и изучается специалистами из различных областей науки: А. Д. Гонеев, К. Хорни, Л. Б. Шнайдер, В. Д. Менделевич [1, с. 103]. Вопросы о причинах и условиях, способствующих девиациям в поведении и правонарушениям несовершеннолетних, природе человеческой преступности активно изучали Э. Кричмер и Э. Дюркгейм, указывая на то, что социальные факторы играют значимую роль в проявлении и развитии девиаций в поведении подростка.

Основная часть. Девиантное поведение — это поведение, отклоняющееся от правовых, моральных, возрастных и других норм и стандартов, принятых обществом [1, с. 457]. Существуют различные классификации девиантного поведения. Так Н. А. Рождественская выделяет 16 видов девиантного поведения: химическая зависимость, виктимное поведение, буллинг, воровство, лживость, депрессии и суицидальное поведение, сексуальные нарушения, любовная зависимость и др. [2, с. 347]. Такое количество отклонений в поведении подростков подчеркивает актуальность проблемы его профилактики [2, с. 356].

Подростковый возраст — возраст перехода от детства к взрослости. Происходят изменения в психике подростка в этот период (интеллектуализация восприятия, мышления, развитие воли, абстрактно-логического мышления, развитие воли, эмоциональное развитие) [3, с. 44]. При этом в данный возрастной период имеет место самонеприятие и самоотвержение.

Основными новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости, увеличивается число конфликтов со взрослыми [4, с. 245—260]. Диагностика психического развития с целью определения факторов риска девиантного поведения включает изучение детско-родительских взаимоотношений, выявление ведущих паттернов поведения членов семьи, определенных потребностей, мотивов и чувств подростка (страх, опасения, осознание собственной вины и т.д.), актуальных проблем, волнующих ребенка [5, с. 262—269].

В связи с чем, приоритетной целью эмпирического изучения выступает выявление склонности обучающихся учреждений профессионально-технического образования к отклоняющемуся поведению.

Для достижения поставленной цели была использована методика «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел). Данная методика является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Исследование проходило на базе учреждения образования «Любанский государственный колледж». Респондентами выступили 30 учащихся подросткового возраста. Рассмотрим и проанализируем полученные результаты (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Склонность обучающихся к отклоняющемуся поведению (в %)

Шкалы опросника	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Склонность к преодолению норм и правил	24,8	68	7,2
Склонность к аддиктивному поведению	9,5	76,5	14
Склонность к самоутверждению и саморазрушению	34	57	9
Склонность к агрессии и насилию	27	62	11
Волевой контроль эмоциональных реакций	5	75	20
Склонность к деликвентному поведению	34	52	14

В целом можно констатировать, что обучающиеся имеют склонность к неконформистским установкам, то есть наблюдается склонность к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения. Выявлена предрасположенность подростков к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, имеется тенденция к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме этого, результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной

жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях. Имеет место тенденция к низкой ценности жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, слабость волевого самоконтроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

Заключение. Таким образом, в рамках проведенного эмпирического исследования выявлены особенности проявления склонности к отклоняющему поведению обучающихся профессионально-технического поведения, которые зафиксированы в среднем уровне выраженности. В целом следует отметить, что проблема исследования склонности к отклоняющему поведению требует дальнейшего, углубленного изучения, а также увеличения выборки исследования.

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 : Более 600 ил. и 1700 ст. / И. М. Кондаков. — СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003 (М.: ПФ Красный пролетарий). — 508 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — М.: Академия, 2003. — 288 с.
4. 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.
5. Клейберг, Ю. А. Девиантное поведение: синтагма, онтология, эпистемология / Ю. А. Клейберг // Общество и право. — 2015. — №. 1 (51). — С. 262—269.

УДК 159.9

А. А. Батуревич, И. Л. Кишя

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И СПОСОБОВ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В настоящее время запрос на выявление причин, условий возникновения и способов регулирования конфликтных ситуаций становится все более актуальным. Межличностные конфликты выступают одним из неблагоприятных факторов, препятствующих продуктивной деятельности в самых разных сферах жизнедеятельности: учебе, работе, семье и дружеском общении.

Управление конфликтами невозможно без понимания роли сознания и самоотношения в поведении человека, т.к. именно сознание выполняет функцию регуляции поведения личности. К одной из важнейших личностных особенностей, связанных с поведением человека в конфликтных ситуациях, относится самооценка. Специфические внутренние противоречия повышают склонность индивида к конфликту. Сочетание внутренних и внешних условий создают почву для конфликтного поведения.

Основная часть. Самооценка — это оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [1, с. 18]. Изучение самооценки является одной из проблем психологической науки и предметом изучения работ российских психологов Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, И. С. Кона, С. Л. Рубинштейна, В. В. Столина и других, а также в работах зарубежных психологов У. Джеймса, Р. Бернса, Ю. Келли и других. В работах этих авторов рассмотрена и исследована самооценка, ее содержание и структурные элементы.

В российской психологии глобальная самооценка понимается как специфическое эмоциональное личностное образование, возникающее в результате интеграции самосознания и самоотношения эмоциональной ценности, или как общее чувство «для меня» или «ко мне», как совокупность положительных и отрицательных аспектов самоотношения [2, с. 64]. Следует отметить, что в отечественной психологии не разработана концепция общей самооценки. Больше исследований посвящено частной самооценке, которая является фактором саморегуляции личности и не может определять характер отношения человека к себе.

В западной психологии самооценка рассматривается прежде всего как инструмент, обеспечивающий согласованность запросов личности к себе с внешними обстоятельствами. Это означает наиболее возможный баланс между личностью и социальным окружением. При этом сама социальная среда базируется ими как агрессивная, недоброжелательная по отношению к индивиду. Ограничение роли самооценки только адаптивной функцией отвергает активность личности и функцию самооценки как одного из механизмов реализации этой активности.

Понятие конфликта раскрывается через следующее значение: состояние дисгармонии в отношениях между людьми, идеями или интересами, столкновение противоположностей [3, с. 23].

Опираясь на основные позиции теории интегральной индивидуальности, Н.И.Леоновым был исследован индивидуальный стиль поведения в конфликтной ситуации, под которым автор понимает — относительно

но устойчивую совокупность целей, осознаваемых или неосознаваемых личностью действий, операций и реакций, направленных на разрешение конфликта или выход из него и обусловленных разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности [4, с. 12]. Специальных исследований системного анализа поведения в конфликтной ситуации не так много, однако анализ исследований по психологии конфликта позволяет выделить стили или стратегии конфликтного поведения:

1. Соперничающая — навязывание другой стороне выгодного для себя решения.
2. Проблемно-решающая — поиск решения, которое удовлетворит обе стороны.
3. Уступающая — снижение своих запросов, в результате — частичная неудовлетворенность исходом конфликта.
4. Избегающая — уход из ситуации конфликта (физический или психологический).
5. Бездействие — нахождение в ситуации конфликта, но без всяких действий по его разрешению.

Анализ феномена «конфликта» и выбор адекватных решений по управлению им обуславливает необходимость учета типичных моделей поведения субъектов конфликтного взаимодействия.

В связи с чем, целью нашего исследования было изучение взаимосвязи самооценки и способов разрешения конфликтных ситуаций. Было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», в котором приняли участие 32 обучающихся в возрасте 18-21 год.

В качестве методик исследования мы использовали: «Методика Томаса-Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации», «Вербальная диагностика самооценки личности Н. П. Фетискин», «Вербальная методика В. В. Новиковой «Кто я есть в этом мире?», «Оценка стратегий поведения в конфликте Дж. Скотт».

Две методики Томаса-Килманна и Джини Скотта направлены на изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявлению определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. В данных диагностических методиках выделяют следующие способы регулирования конфликтов:

1. Конфронтация (настойчивость), которое выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого человека.
2. Приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого.
3. Компромисс, как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.
4. Уклонение (уход), для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.
5. Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Другие методики, «Вербальная диагностика самооценки личности Н. П. Фетискина», «Вербальная методика В. В. Новиковой «Кто я есть в этом мире?» выявляют уровень самооценки личности.

Для выявления взаимосвязи самооценки и способов разрешения конфликтных ситуаций использовались U-критерий Манна-Уитни для непараметрических выборок.

При интерпретации результатов методики «Оценка стратегий поведения в конфликте» Дж. Скотта были получены такие результаты: стиль «Компромисс» выбрали 18 % испытуемых, «Конфронтации» 16 %, «Приспособлению» 16 %, «Сотрудничеству» 25 %, «Уход» 25 % испытуемых.

Рассмотрим процентное соотношение по всем стилям разрешения конфликтных ситуаций по методике Томаса-Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации: из 32 респондентов по методике Томаса-Килманна у 25 % был выявлен стиль разрешения конфликтных ситуаций «Компромисс», у 18 % — «Конфронтация», у 16 % — «Приспособление», у 25 % — «Сотрудничество», оставшиеся 16 % испытуемых причислены к стилю «Уход».

Следующей задачей являлось выявить уровень самооценки респондентов. Методика Н. П. Фетискина показала следующее:

1. низкий уровень самооценки имеют 41 % испытуемых;
2. средний уровень самооценки у 28 % испытуемых;
3. высокий уровень у 31 % испытуемых.

Методика В.В.Новиковой «Кто я есть в этом мире?» предоставляет больше критериев уровня самооценки, а именно адекватная, тенденция к занижению, тенденция к завышению, заниженная и завышенная. Итак, диагностика респондентов показала, что уровень самооценки среди испытуемых распределился следующим образом:

1. адекватный уровень самооценки принадлежит 31% испытуемых;
2. тенденция к занижению — 22 % испытуемых;
3. тенденция к завышению — 28 % испытуемых;
4. заниженная — 6 % испытуемых;
5. завышенная — 13 % испытуемых;

С целью выявления взаимосвязи уровня самооценки и предпочитаемого стиля выхода из конфликтной ситуации, нами был проведен статистический анализ данных с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Так по методике Томаса-Килманна было выявлено, что стили выхода из конфликтной ситуации «Приспособление», «Сотрудничество» и «Компромисс» не имеют значимых различий между людьми с разным уровнем самооценки, так как статистически значимых результатов по вышеназванным шкалам на выборке

не выявлено («Приспособление» — $U = 331,0$ при $p = 0,08$; «Сотрудничество» — $U = 327,0$ при $p = 0,07$; «Компромисс» — $U = 413,0$ при $p = 0,9$).

По результатам статистической обработки можно заключить, что существует статистическая значимость различия стратегий выхода из конфликтных ситуаций по переменной «Уход» — $U = 156,4$ (при $p < 0,05$ уровне значимости) и «Конфронтация» $U = 113,5$ (при $p < 0,05$ уровне значимости). При подсчетах замечено большее предпочтение стилю «Конфронтация» испытуемыми с высоким, завышенным уровнем самооценки и тенденцией к завышению самооценки. Также люди с заниженной, или низкой самооценкой в частых случаях используют именно стратегию «Уход».

По методике Дж.Скотта такие стили выхода из конфликтной ситуации, как «Приспособление» и «Компромисс» не имеют значимых различий между людьми с разным уровнем самооценки так как статистически значимых результатов по вышеуказанным шкалам на данной выборке не выявлено («Приспособление» — $U = 311,0$ при $p = 0,08$; «Компромисс» — $U = 426,0$ при $p = 0,9$; «Сотрудничество» — $U = 298,1$ при $p = 0,6$).

По результатам статистической обработки можно заключить, что существует статистическая значимость различия стратегий выхода из конфликтных ситуаций по переменной «Уход» — $U = 163,0$ (при $p < 0,05$ уровне значимости) и «Конфронтация» $U = 117,6$ (при $p < 0,05$ уровне значимости). При подсчетах замечено большее предпочтение стилю «Конфронтация» испытуемыми с высоким, завышенным уровнем самооценки и тенденцией к завышению самооценки. Также люди с тенденцией к заниженной, заниженной, или низкой самооценкой в частых случаях используют именно стратегию «Уход».

Заключение. В результате проведенного анализа данных, можно заключить, что присутствует взаимосвязь между самооценкой человека и его способом разрешения конфликтов. Также было выявлено, что люди с низкой самооценкой используют противоположные людям с высокой самооценкой стратегии. Первые пытаются избежать конфликта, у них преобладает низкий уровень направленности на личные интересы и интересы соперника. Другие же, наоборот, исходят из оценки личных интересов в конфликте, как высоких, а интересов своего соперника — как низких. Выбор стратегии «Конфронтация» в конечном итоге сводится к выбору: либо интерес борьбы, либо взаимоотношения. Люди же со средней, адекватной самооценкой могут «варьировать» между использованием разных стилей разрешения конфликтов. Это помогает хорошо подстраиваться под ситуацию и своего оппонента, прийти к совместным, взаимовыгодным решениям.

Результаты исследования могут применяться в работе педагогов-психологов учреждений профессионального, среднего специального и высшего образования. Материалы исследования дают возможность изучать взаимосвязь между самооценкой и конфликтностью учащихся и могут быть использованы в воспитательной работе с обучающимися юношеского возраста в средних специальных и высших учебных заведениях.

Список цитируемых источников

1. Сидоров, К.Р. Самооценка в психологии / К.Р.Сидоров; Мир психологии. — 2006. — 224 с.
2. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. — М.: Наука, 2013. — 187 с.
3. Левин, К. Теория поля в социальных науках. / К.Левин — СПб., 2000. — 264 с.
4. Леонов, Н.И. Индивидуальный стиль поведения в конфликтной ситуации. / Н.И.Леонов — Пермь, 1996. — 21 с.

УДК 159.922.7

А. В. Белуш

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

ХАРАКТЕР ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Семейные взаимоотношения имеют огромное значение для развития и благополучия детей, особенно в дошкольном возрасте. Степень вовлеченности родителей в жизнь ребенка, уровень коммуникации и поддержки в семье, наличие позитивных образцов поведения, возможности для самовыражения и саморазвития ребенка, а также обеспечение безопасной и поддерживающей среды, оказывают влияние, как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являясь своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми.

Потребности ребенка лучше всего удовлетворяет хорошая семейная обстановка. Семья предоставляет для ребенка не только оптимальные возможности для формирования его личности, но и создает предпосылки для его социализации. У ребенка формируется эмоциональное поведение в отношении самого себя и других членов семьи, он учится реагировать на постоянно изменяющиеся социальные ситуации, что формирует предпосылки для его благополучия.

Основная часть. Исследованием детско-родительских отношений в отечественной психологии занимались такие ученые, как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. А. Костенко, Л. Г. Луныкова, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Г. Т. Хоментausкас, Д. Б. Эльконин и многие другие [1, с.76].

В семье для полноценного развития личности ребенка должны складываться благоприятные условия, напрямую зависящие от сложившихся в семье детско-родительских отношений. Самой главной характеристикой родительского отношения выступает любовь, она определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения, стремление к его защите и безопасности. Однако родительское отношение характеризуется и требовательностью, контролем.

Существует определенная зависимость того, как строятся взаимоотношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, такими и вырастут дети. Доверительные отношения с родителями формируют у детей ощущение уверенности и надежности. Дети, выросшие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением, общением, и наоборот, нарушение в детско-родительских отношениях ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Дошкольный возраст — это возраст начала формирования личности ребенка. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, ребенок активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства формируется поведение и отношение ребенка к семье.

Именно поэтому диагностика поведения и взаимоотношений в семье выступает важнейшей задачей, так как семейная микросреда выступает средством формирования у ребенка отношения к действительности, средством нравственного, эстетического и умственного воспитания.

Функции матери в обеспечении комфорта ребенка изучаются в рамках базового отношения к миру (А. Я. Варга, М. В. Колоскова, О. В. Баженова, Г. В. Скобло и др.), активно-доверительного отношения к миру (М. В. Колоскова), устойчивого положительно-эмоционального фона настроения, потребности ребенка в доброжелательном внимании взрослого (Л. И. Божович), в эмоциональном взаимодействии со взрослым (М. И. Лисина), в обретении чувства уравновешенности и безопасности, достигаемой в контакте со взрослым (Г. В. Скобло) [2, с.35]. Удовлетворение этих потребностей является условием нормального психического развития ребенка. Кроме того, эти исследования также позволяют заключить, что чувство комфорта служит показателем оптимального состояния ребенка в системе «Я — Мир, Созидание» и является необходимым условием его развития.

В исследованиях детей дошкольного возраста (А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, И. Ю. Ильина, Г. А. Свердлова, Е. П. Арнаутова и др.) устойчиво положительное, комфортное состояние ребенка рассматривается как базовое. Оно являющееся основой всего отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживания семейной ситуации, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками. Обобщенно такое базовое состояние характеризуется как чувство благополучия [3].

Актуальность изучения проблемы восприятия семьи детьми дошкольного возраста заключается в том, что создание гармоничных взаимоотношений, благополучного психологически комфортного климата в семье должно стать первой задачей родителей, так как без этого невозможно формирование здоровой полноценной личности ребенка. Отклонения в семейных отношениях негативно влияют на психологическое здоровье дошкольников.

Исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 3 г. Барановичи». В нем принимали участие воспитанники в количестве 50 детей среднего и старшего дошкольного возраста, а также их родители (50 матерей и 50 отцов). В данном исследовании использован опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис), который позволяет оценить уровень протекции, степень удовлетворения потребностей ребенка родителями, изучить показатели требований и санкций, предъявляемых к ребенку в семье, устойчивость семейных взаимоотношений, структурно-ролевой аспект жизнедеятельности семьи и механизмы семейной интеграции, основные стили семейного воспитания.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что наиболее распространенными в исследуемых семьях оказались такие типы негармоничного воспитания, как предпочтение женских качеств 17% и гиперпротекция 14 %. Предпочтение женских качеств в ребенке может быть связано с особенностями личности родителей — это либо мама с преобладанием мужских качеств и слишком мягкий отец, либо слишком тревожная мама, окружающая ребенка излишней заботой, не дающей сформироваться мужественности у мальчика.

Возникновение гиперпротекции во взаимоотношениях может возникнуть вследствие того, что ребенок был долгожданным, либо он является единственным ребенком в семье. В таких семьях ребенку не дают возможности учиться на собственном опыте, разумно использовать свободу, приучают к несамостоятельности, подавляют чувство ответственности и долга.

У одинакового количества родителей 9 % выявлены такие особенности семейных взаимоотношений, как минимальность санкций, расширение сферы родительских чувств, фобия утраты ребенка. Родители, предпочитающие минимальность санкций в большей степени надеяться на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний.

Расширение сферы родительских чувств может возникнуть чаще всего тогда, когда супружеские отношения между родителями оказываются нарушенными по различным причинам: смерть супруга, развод, не удовлетворенность одного из родителей отношениями с супругом. Родитель начинает хотеть, чтобы ребенок стал для него чем-то большим, нежели просто ребенком. Появляется стремление отдать ребенку (чаще

противоположного пола) «все чувства, всю любовь», к ребенку предъявляются требования, не соответствующие его возможностям, что в итоге приводит к недовольству ребенком и конфликтам, нарушениям поведения в подростковом возрасте (если ребенок сопротивляется) или к невротическим расстройствам (если ребенок держит «всё в себе»).

Фобия утраты ребенка может возникнуть в том случае, если родители долгое ожидали рождение ребенка, либо у ребенка есть или было тяжелое заболевание.

Наглядно полученные результаты можно рассмотреть в диаграмме (рисунок 1).

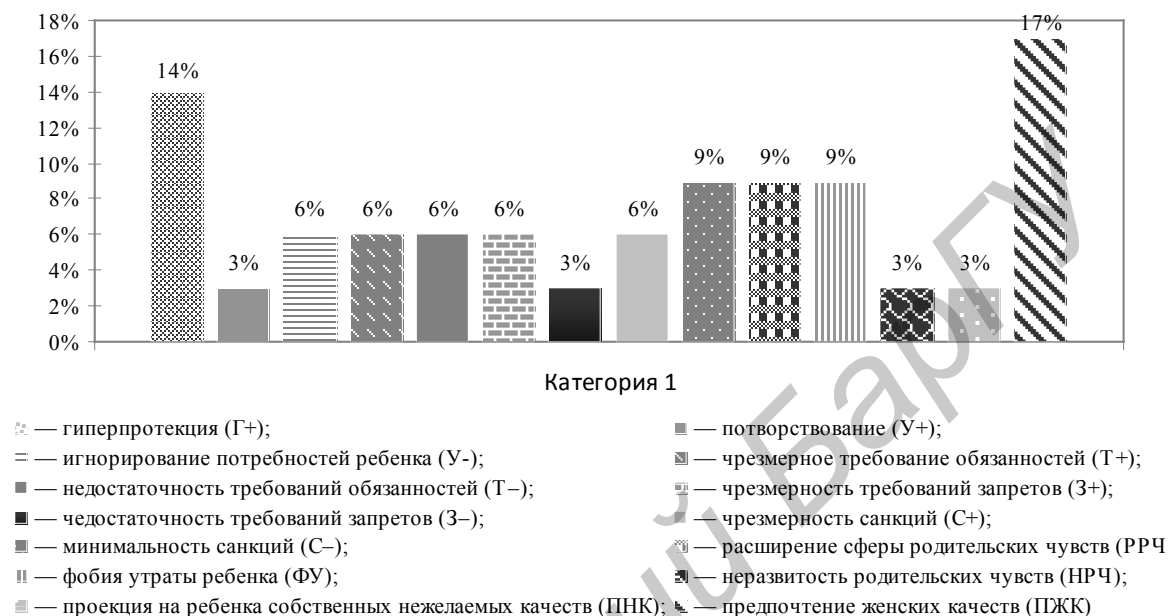


Рисунок 1 — Результаты исследования особенностей внутрисемейного процесса воспитания

Заключение. Результаты опросника «Анализ семейных взаимоотношений» дали возможность оценить особенности отношений внутри семьи. Тревожность родителей, вследствие потери или не удовлетворенности супружескими отношениями, а также долгого ожидания ребенка, особенности личности родителей (мужественность матери или излишняя женственность отца) влекут за собой дисгармонию в семейных взаимоотношениях, способствует возникновению и развитию патологических изменений личности ребенка.

Для семей были разработаны рекомендации, которые включали в себя обеспечение безопасной и поддерживающей среды, путем создания взаимоотношений, основанных на доверии, качественном общении и поддержке, создании условий для самовыражения каждого члена семьи, обучении эмоциональной грамотности и использовании положительной обратной связи.

Список цитируемых источников

1. Айварова, Н. Г. Психологическое здоровье как условие успешной социализации личности [Текст] / Н. Г. Айварова // Вестник ЮГУ. — 2016. — №1 (40). — С. 146–148.
2. Александрова, А. А. Влияние стиля семейного воспитания на развитие социальной активности личности [Текст] / А. А. Александрова // Меридиан. — 2019. — № 16. — С. 111–113.
3. Еликова, Д. В. Детско-родительский тренинг в формировании воспитательной деятельности семьи [Текст] / Д. В. Еликова, Ю. А. Токарева // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: мат-лы Международной научно-практической конференции. — Екатеринбург, 2012. — 231 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Введение. Воображение справедливо считают одной из наиболее фундаментальных когнитивных способностей человека. Наличие когнитивного образа, проективность действия являются конститутивными признаками человеческого преобразования объективной и субъективной реальностей [1]. По мнению ряда современных исследователей проблема развития творческого воображения в юношеском возрасте характеризуется установлением некоего равновесия его структурных компонентов, оно становится более богатым, особенно по сравнению с подростковым периодом [2].

Одной из наиболее распространенных и интересующих проблем в контексте юношеского возраста является агрессивное поведение. Предикторами агрессии могут выступать негативное социальное окружение, проявление насилия в семье, наличие проблем психологического характера (депрессия, тревога, стресс), неблагоприятные воздействия со стороны СМИ, сети Интернет.

Основная часть. Согласно мысли Л. С. Рубинштейна, главная роль воображения заключается в том, что при его отсутствие был бы неосуществим любой труд человека, так как нет возможности трудиться, никак не представляя себе окончательного результата и промежуточных итогов. Воображение является в типологическом и индивидуально-дифференцирующем отношении чрезвычайно существенным проявлением личности. Прежде всего для характеристики личности и её отношения к миру очень показательна степень лёгкости или трудности, с которой ей вообще даётся преобразование данного, в одних случаях проявляется скованность, подчинение конкретной ситуации и модели поведения, доминирование инертности, в других — неоднозначность ситуации рассматривается как исходный пункт и материал для преобразующей деятельности личности, и это опять-таки глубоко показательно для характеристики личности и её отношения к миру [3].

В своих трудах Л. С. Выготский отмечает, что воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельных впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в само течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате этой деятельности возникает новый, раньше не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением [4].

В словаре психологических понятий К. К. Платонов определяет воображение как форму опосредованного, обобщенного познания, проявления творчества как доминирующего компонента мышления, создание на основе уже имевшихся восприятий и памяти новых, ранее не известных образов, представлений и понятий [5].

Необходимо также отметить такую особенность воображения как мультифункциональность. Так, например, среди его важнейших его функций Р. С. Немов определяет следующие: представление действительности в образах и возможность пользоваться ими, решая задачи; управление психофизиологическим состоянием организма; произвольная регуляция познавательных процессов и состояния человека; формирование внутреннего плана действий — способности выполнять их в уме, манипулируя образами; планирование и программирование деятельности — составление таких программ поведения, когда проблемная ситуация не определена, оценка их правильности, процесса реализации [6].

Агрессивным поведением традиционно принято называть «любую форму поведения, нацеленную на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [7].

В «Большом психологическом словаре» агрессивное поведение определяется как одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т. п. состояния. Психологически агрессия выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением [8].

Под агрессией, согласно Э. Фромму, принято понимать всевозможные действия, которые наносят или имеют желание нанести вред другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому «неживому» объекту [9].

Е. И. Рогов отмечает, что агрессивность имеет качественную и количественную характеристику и различную степень выраженности, в связи с этим каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Её отсутствие может привести к пассивности, ведомости, конформности, а чрезмерное развитие будет способствовать проявлению чрезмерной конфликтности. Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а с другой — сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы [10].

А. Басс разделил понятия «агрессия» и «враждебность» и определил последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций: физическая агрессия — использование физической силы против другого лица; косвенная — агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная; раздражение — готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость); негативизм — оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов; обида — зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия; подозрительность — в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред; вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы); чувство вины — выражает возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести [10].

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи между структурно-содержательными характеристиками воображения и склонностью к проявлению агрессивности у юношей и девушек.

Базой для проведения исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 80 студентов первого и второго курсов (40 юношей и 40 девушек). Возраст испытуемых варьировался от 17 до 20 лет.

В исследовании были использованы следующие диагностические инструментари: Э. Вартегга методика «Круги», А. М. Шестерина «Методика определения уровня воображения», А. Басс и А. Дарки «Опросник уровня агрессии Басса-Дарки», Л. Г. Почебут «Опросник агрессивности». Для выявления взаимосвязей был произведен расчет коэффициента корреляции Спирмена.

В результате проведенного исследования была выявлена положительная взаимосвязь между показателями по шкале «самоагрессия» и по шкале воображения «гибкость» ($r_s = 0,25$, при $p = 0,01$). Следовательно, к самоагрессии более склонны юноши и девушки, у которых в большей степени проявляется гибкость воображения. Возможно, хорошо развитая способность генерировать и прогнозирования свою деятельность путем создания модели конечного или промежуточного её продукта в условиях неопределенности ситуации для продуцирования образов, заменяющих реальную деятельность, «придумывания» проблем, могут привести к проявлению несогласия с собой, нанесению себе вреда. Также была установлена положительная взаимосвязь между показателями по шкале «подозрительность» и по шкале воображения «гибкость» ($r_s = 0,22$, при $p = 0,038$). Вероятно, это связано с тем, что испытуемые с высоким уровнем подозрительности склонны к переживанию и анализу рискованных ситуаций, поэтому им необходимо быстро адаптироваться к переменам и быстро оценивать потенциальные угрозы.

Заключение. Таким образом, нами было выявлено, что в юношеском возрасте гибкость воображения (способность высказывать широкое многообразие идей) взаимосвязана с самоагрессией (агрессия, которая направлена на самого себя) и подозрительностью (тенденция быть недоверчивым, сомневающимся в добрых намерениях окружающих людей и избегающим эмоциональных привязанностей из опасений оказаться обиженным или пострадавшим.). Ограничением нашего исследования можно считать недостаточную выборку испытуемых. Планируется продолжение исследования с расширением репертуара используемых методик, а также увеличением выборки испытуемых.

Список цитируемых источников

1. Смирнова, Н. М. Воображение и творчество: когнитивный анализ / Н. М. Смирнова // Социально-гуманитарное обозрение. — 2018. №3 — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/voobrazhenie-i-tvorchestvo-kognitivnyy-analiz/viewer/>. — Дата доступа: 15.01.2024.
2. Волгуснова, Е. А. Особенности развития творческого воображения в юношеском возрасте / Е. А. Волгуснова, А. Б. Айкуджина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4(32). — С. 130—135.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
5. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. — М.: Высшая школа, 1984. — 174 с.
6. Немов, Р. С. Психология: в 3 кн. / Р. С. Немов. 2-е изд. — М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. — Кн.1.: Основы общей психологии. — 576 с.
7. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. — СПб.: Питер, 2001. — 352 с.
8. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева [и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 4-е изд., расш. — М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.
9. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М.: АСТ, 2022. — 601 с.
10. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 ч. / Е. И. Рогов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2012. Ч. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 412 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Одним из актуальных вопросов в психологии является формирование устойчивого положительного отношения к профессии. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к личности требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Все это объясняется тем, что у студентов отсутствует интерес учиться, получать знания. Поступая в университет, студенты стремятся получить определенный объем знаний для дальнейшей жизни, но со временем у одних мотивация к получению знаний исчезает, не успев появиться, а у других по разным причинам утрачивается спустя некоторое время. В связи с этим качество профессиональной подготовки будущих специалистов в конкретной области профессиональной деятельности становится очень актуальным, прежде всего для самого специалиста, и определяется степенью его конкурентоспособности на рынке труда.

Основная часть. С точки зрения психологии, мотивация — это влечение или потребность, побуждающая людей действовать с определенной целью, это внутреннее состояние, которое энергизует, направляет и поддерживает поведение человека [1, с. 169].

По вопросам проблемы мотивации опубликовано достаточно много работ. Возникнув, эта проблема в настоящее время является одной из важнейших в психологии и ей посвящено немалое число работ, как отечественных, так и зарубежных ученых. Основной научной разработкой в области проблем мотивации является теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданная А. Н. Леонтьевым [1, с. 171]. Согласно концепции Леонтьева, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности [1, с. 174].

При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих его к изучению будущей профессиональной деятельности [2, с. 76]. Очевидно, в круг проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, должен быть включен целый ряд вопросов:

- 1) удовлетворенность профессией;
- 2) динамика удовлетворенности от курса к курсу;
- 3) факторы, влияющие на формирование удовлетворенности: социально-психологические, психолого-педагогические, дифференциально-психологические, в том числе и половозрастные;
- 4) проблемы профессиональной мотивации, или, другими словами, система и иерархия мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии.

Профессиональная мотивация представляет собой систему внутренних побуждений, которые вызывают трудовую активность человека, направляют ее на достижение профессиональных целей и регулируют структуру и функции деятельности. Существует большое количество разнообразных классификаций мотивов трудовой деятельности [2, с. 85]. В качестве примера можно привести широко известную классификацию потребностей, предложенную американским психологом А. Маслоу. Он выделяет пять уровней потребностей [3, с. 44]:

- 1) физиологические потребности (голод, жажда, сексуальность и т. д.);
- 2) потребности в безопасности (защита от страданий, неудобств);
- 3) потребности в социальных связях (сопереживание, общение, любовь, дружба и т. д.);
- 4) потребность в самоуважении (признание, уважение, одобрение);
- 5) потребность в самоактуализации (потребность в понимании и осмыслении собственного пути, реализации своих возможностей и способностей).

Целью исследования было изучение особенностей профессиональной мотивации у студентов первокурсников и выпускников ВУЗА. В качестве базы исследования выступил Барановичский государственный университет. Выборку испытуемых составили 68 испытуемых — 34 испытуемых 1 курса, 34 испытуемых 4 курса педагогических специальностей. В своем исследовании мы использовали следующие методики:

- 1) методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной;
- 2) мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана).

Рассмотрим результаты исследования по изучению уровня мотивации обучения первокурсников и выпускников (Т. И. Ильиной):

1. У 39 % первокурсников выявлен высокий уровень стремлений к приобретению знаний, любознательность. Средний уровень развития мотива приобретения знаний составили 44 % студентов 1 курса. У 26 % выявлен низкий уровень по шкале приобретения знаний.

2. 40 % студентов первокурсников на высоком уровне проявляют стремление овладеть профессией. У 30 % данный мотив находится на среднем уровне. 30 % имеют низкий уровень данного мотива. Можно говорить о том, что студенты первокурсники выбрали профессию в соответствии своим интересам и склонностям.

3. 35 % первокурсников высокий уровень стремления получения диплома. У 21 % студентов мотив получения диплома находится на среднем уровне. И у 44 % студентов данный мотив находится на низком уровне.

Таким образом, у большинства студентов первого курса на более высоком уровне проявляется мотив овладения профессией. На низком уровне находится мотив получения диплома.

Рассмотрим и проанализируем результаты по данным мотивам студентов 4 курса:

1. У 35 % студентов выпускников выявлен высокий уровень стремления приобретений знаний. На среднем уровне мотив к стремлению приобретению знаний определен у 56 %. На низком уровне данный мотив проявляется у 9 %.

2. 35 % студентов выпускников составляют высокий уровень стремления овладения профессией. У 41 % данный мотив на среднем уровне. У 24 % мотив находится на низком уровне.

3. 18 % студентов выпускников продемонстрировали высокий показатель стремления приобрести диплом. 53 % составили по данному мотиву средний уровень. Низкий уровень составили 29 %.

Таким образом, у большинства студентов 4 курса на высоком уровне выявлено стремление к овладению профессией и приобретению знаний. На низком уровне находится мотив получения диплома.

Рассмотрим результаты исследования мотивации профессиональной деятельности студентов в вузе 1 курса, с использованием методики «изучения профессиональной мотивации» К. Замфир в модификации А. А. Реана.

У 5,9 % студентов 1 курса выражен наилучший, оптимальный, мотивационный комплекс — $BM > BPM > BOM$, здесь внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной, а внешняя отрицательная имеет самое малое значение. Такие студенты на познавательный интерес, цели, удовлетворение радости от учебного процесса.

Оптимальный мотивационный комплекс выявлен у 3 % респондентов — $BPM = BM > BOM$, где преобладает внешняя положительная мотивация и внутренняя над внешней отрицательной мотивацией, в свою очередь внешняя отрицательная мотивация имеет наименьшее значение. Следовательно, для студентов важна мотивация, основанная на положительных стимулах.

Также выявлен мотивационный комплекс $BM > BOM > BPM$ (3 %), где преобладает внешняя отрицательная над внешней положительной, что говорит о значимости различного рода наказаний в профессиональной деятельности. У 73,5 % респондентов наблюдается преобладание внешней положительной мотивации над другими видами $BPM > BM > BOM$. $BOM > BM > BPM$ (3 %) — наихудший мотивационный комплекс, где внешняя мотивация преобладает над внутренней.

Проведенный анализ нам свидетельствует о том, что среди студентов 1 курса большинство руководствуется внешней положительной мотивацией (73,5 %). Наихудший мотивационный комплекс выражен у 3 % студентов. Это связано с тем, что студенты ориентируются исключительно на собственное мнение, оценки, цели, достижения.

Рассмотрим результаты, связанные с выявленными мотивационными комплексами студентов 4 курса.

У 11,8 % испытуемых преобладает наилучший, оптимальный мотивационный комплекс — $BM > BPM > BOM$, где внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной, в свою очередь внешняя положительная преобладает над внешней отрицательной мотивацией. Внутренняя мотивация ещё является ведущей ещё у 2,9 % студентов, только здесь внешняя отрицательная преобладает над внутренней положительной ($BM > BOM > BPM$). У 58,8 % наблюдается преобладание внешней положительной мотивации над другими видами ($BPM > BM > BOM$). У 20,6 % также преобладает внешняя положительная мотивация ($BM = BOM < BPM$).

Важно отметить, что отмечается и внешняя отрицательная мотивация в профессиональной деятельности: $BOM > BM > BPM$ (5,9 %) — это наихудший мотивационный комплекс, где в целом внешняя мотивация преобладает над внутренней. Это могут быть студенты, у которых низкая самооценка, неуверенность в себе как в профессионале.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство студентов руководствуется внешней положительной мотивацией (58,8 %), также можно отметить респондентов отрицательной внешней мотивации (5,9 %). Это говорит о том, что студенты 4 курса опираются на свои собственные цели и желания.

Заключение. Таким образом, профессиональная мотивация студентов представляет собой систему внутренних побуждений, которые вызывают трудовую активность человека, направляют ее на достижение профессиональных целей и регулируют структуру и функции деятельности. У большинства студентов первого курса на высоком уровне проявляется мотив овладения профессией, руководствуются студенты первого курса внешней положительной мотивацией. У студентов четвертого курса на высоком уровне выявлено стремление к овладению профессией и приобретению знаний, которые руководствуется внешней положительной мотивацией.

Список цитируемых источников

1. Пономаренко, А. А. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов / А. А. Пономаренко, В. А. Ченобытов. // Молодой ученый. — 2013. — № 1. — С. 169–175.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 191 с.
3. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с англ.: Т. Гудкова [и др.]; науч. ред. пер. на рус. яз.: Д. А. Леонтьев, Б. М. Величковский. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 859 с.

УДК 159.9

Я. Н. Веремеюк

Государственное учреждение дошкольного образования «Детский сад № 36 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. На протяжении последних лет проблема толерантности к неопределенности перешла из разряда периферийных тем в центр внимания мирового психологического сообщества. Растет число исследований, посвященных различным аспектам этой проблематики: понимание неопределенности и отношение людей к ней (предпочтение/избегание), выбор способов ее преодоления, следствия неготовности к взаимодействию с неясностью, взаимосвязи риска и неопределенности, психологические механизмы саморегуляции неопределенности [1].

Жизненный путь в единстве разнообразных его проявлений и составляющих (персональных, профессиональных, семейных и др.) является своеобразной последовательностью принимаемых личностью решений и их реализаций. В условиях неопределенности, противоречивости и перманентной изменчивости особую востребованность приобретает гибкость личности в принятии решений с учетом изменяющегося средового контекста, диапазона возникающих альтернатив и вариантов, собственных ресурсов. Широкий спектр трансформаций и инноваций в сфере образования (непрерывное обновление и совершенствование нормативно-правовой базы, модернизация содержания, цифровизация и информатизация, активное внедрение инновационных педагогических средств) затрагивают процессы профессионального становления современных педагогов [2], а также будущих специалистов системы фобразования.

Основная часть. Идеи о феномене «толерантности к неопределенности» можно встретить у Ст. Грофа, однако в его трактовке он обозначается как «страх неведомого» [3]. «Страх неведомого» является показателем неопределенности и неизведанности нового жизненного направления. При этом автором выделяется два способа реагирования — относительное бесстрашие и интерес к незнакомому или же страх и тревога, иногда выражающиеся в полном отказе от нового.

В отечественной психологии А. В. Карпов трактует толерантность к неопределенности как устойчивость к действию фактора неопределенности внешней и внутренней среды, устанавливаемую сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций как трудных, но не психотравмирующих. Исследования А. Ш. Гусейнова показали, что личность, использующая конструктивные формы поведения в качестве ответной реакции на стрессовую ситуацию, воспринимает неопределенность как ресурс, открывающий новые возможности и собственный личностный потенциал [4].

Способами совладания с ситуациями неопределенности выступают копинг-стратегии. Термин этот появился в XX в. благодаря Л. Мерфи, который подразумевал под ним постоянно изменяющиеся попытки человека справиться с различного рода требованиями, которые превышают его возможности. По мнению Р. Лазаруса, условия окружающей среды активируют адаптивные возможности индивида. В таком случае, он будет стремиться к решению проблемы. А. Р. Лопес в своем исследовании утверждает, что копинг-стратегии могут со временем стать заученными, произвольными реакциями в ответ на влияние окружающей среды. Таким образом, копинг-стратегии можно определить, как такое поведение индивида, которое направлено на попытки решить проблему, будь то задачи внешнего или внутреннего характера. Несмотря на то, что интерес к изучению копинг-стратегий появился первоначально в зарубежной психологии, значительный вклад в изучение данного феномена внесли отечественные психологи, рассматривавшие копинг-стратегии в связи с другими психологическими переменными, такими как эмоциональный интеллект, базисные убеждения и др. [4].

С целью выявления представленности конструктивных и неконструктивных копинг-стратегий в репертуаре стратегий совладания студентов педагогических специальностей, профессионально не занимающихся видами спорта, мы провели исследование с применением методики «Мельбурнский опросник принятия решений» (валидизирован Т. В. Корниловой), «Проактивный копинг» (Е. Грингласс в адаптации и валидации Е. П. Белинской), Новый опросник толерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова).

Выборку исследования составили 100 студентов педагогических специальностей. Возраст студентов варьировал от 18 до 20 лет. В ходе диагностики отношения к неопределенности жизненных ситуаций у обучающихся с помощью нового опросника толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой нами было выявлено, что для большинства студентов характерны:

– Средний уровень толерантности (78 %). Студенты в средней степени стремятся к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений.

– Средний уровень интолерантности (66 %). Студенты в средней степени фокусируют стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей.

– Средний уровень межличностной интолерантности (81 %). Студенты в средней степени стремятся к ясности и контролю в межличностных отношениях, дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими. В целом это соответствует критериям неустойчивости, монологичности, статичности в отношениях с другими.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок не показало наличие различий между юношами и девушками в склонности к толерантности и интолерантности к неопределенности.

В ходе диагностики отношения к неопределенности жизненных ситуаций у обучающихся с помощью опросника толерантности к неопределенности С. Баднера (валидизирована Г. У. Солдатовой и Л. А. Шайгеровой) нами было выявлено, что для большинства студентов характерны:

– Средний уровень позитивного отношения к сложности ситуаций (63 %). Студенты в средней степени способны адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, студенты чувствуют определенный уровень сложности, но они могут справиться с ней с помощью некоторых усилий.

– Средний уровень позитивного отношения к новизне (83 %). Студенты в средней степени способны воспринимать новизну как возможность для развития и приобретения нового опыта.

– Средний уровень позитивного отношения к неразрешимости ситуаций (68 %). Студенты в средней степени способны пытаться найти альтернативные подходы к проблеме, даже если первоначальное решение кажется невозможным; обращаются за советом к другим людям

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало наличие тенденции к различиям между юношами и девушками по шкале «Новизна» ($t = 1,55$, $p = 0,09$). Девушки чаще ищут источники позитивного опыта в новой ситуации, положительно относятся к новому опыту и идеям.

Заключение. Таким образом, для большинства студентов педагогических специальностей свойственен средний уровень толерантности к неопределенности, интолерантности к неопределенности, межличностной интолерантности к неопределенности, позитивное отношение к новизне, позитивное отношение к неразрешимой ситуации. Девушки лучше принимают новизну неопределенных ситуаций, чем юноши.

Список цитируемых источников

1. Гусейнов, А. Ш. Толерантность к неопределенности как регулятор субъектной активности личности / А. Ш. Гусейнов // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — № 12. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti-kak-regulyator-subektnoy-aktivnosti-lichnosti?ysclid=Iz5mn1imhd881183424>. — Дата доступа: 10.03.2024.
2. Фоминых, Е. С. Стилевые характеристики реагирования на изменения и принятия решений в ситуации неопределенности студентов дефектологических профилей / Е. С. Фоминых // Журнал Гуманитарные науки. — 2023. — № 2. — С. 122—127.
3. Чагова, М. А. История и современное развитие проблемы толерантности к неопределенности в психологической науке / М. А. Чагова // Пятьсот лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике (по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ MarkoMarulic): материалы Международной (заочной) научной конференции (Черногорск, 12 января 2014 года — 30 декабря 2014 года) / под ред. А. А. Кроника, Л. Ф. Чупрова // ЭНЖ «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine». — 2014. — № 1. — С. 65—74.
4. Сунцова, Я. С. Толерантность к неопределенности студентов в связи с их копинг-стратегиями / Я. С. Сунцова // Общество: социология, психология, педагогика — 2023. — № 12. — С. 85—92.

УДК 159.9

И. В. Войшнарович, Н. Н. Шавель

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И ПРОЯВЛЕНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. На всем протяжении XX века в психологии разрабатывается проблематика агрессивности и Я-концепции. Исследования в этих областях максимально разнообразны. В данной статье мы рассмотрели понятия агрессивности и Я-концепции и их особенности. Благодаря эмпирическому исследованию, нам удалось рассмотреть, как взаимосвязаны проявление различных видов агрессивности и особенности Я-концепции.

Основная часть. В юношеском возрасте происходит формирование мировосприятия, сознательного поведения, формируется психологическая готовность к самоопределению. Юношеский возраст представляет собой интерес как период становления личности, наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека.

Агрессивность — это свойство личности, которое отражает склонность враждебно реагировать на возникновение угрожающей ситуации. Ее можно расценить как биологически целесообразное поведение, способствующее адаптации и выживанию. Не стоит забывать и о том, что такое реагирование на ситуацию противоречит нормам, установленным в обществе, а также может принести вред себе и другим [1].

По определению С. Н. Ениколопова, агрессивность — это одна из форм реагирования на различные неблагоприятные жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и др. Она выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением. В каком бы виде агрессия не выражалась, она все равно будет являться поведением, направленным на нанесение вреда другому существу, избегающему такого рода с собой обращения [2].

Юноши и девушки испытывают потребности в актуализации себя как личности, в индивидуализации, в поиске близкого друга, в выборе жизненного пути. Агрессивность в их поведении может возникнуть тогда, когда они не могут реализовать данные потребности, вначале — среди своего окружения, затем — в обществе. Такая ситуация может повлиять на возникновение девиантного поведения, так как потребностей много, а возможностей мало [3, с. 418; 4, с. 65-67].

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Поэтому влияние Я-концепции на поведение человека неоспоримо [5].

Самооценка как центральный компонент Я-концепции играет важную роль в организации результативного управления своим поведением, без нее трудно или даже невозможно самоопределиваться в жизни. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Самооценка связана с уровнем притязаний человека. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность) [6]. Когда человек не может принимать себя таким, каков он есть на самом деле, основные усилия направляются скорее на самозащиту, чем на самопознание [7].

Важным аспектом самосознания, во многом закладываемым в ранней юности, является самоуважение. В зависимости от того, идет ли речь о целостной самооценке себя как личности или о каких-либо отдельных исполняемых социальных ролях, различают общее и частное самоуважение. Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое — с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения — это потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе [8].

Выборку описываемого исследования составили 60 студентов 2 курса педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет». Для выявления взаимосвязи между агрессивностью и Я-концепцией мы использовали следующие методики: «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев), тест М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я» (модификация Т. В. Румянцевой).

Результаты изучения особенностей Я-концепции с использованием теста «Кто Я» М. Куна, Т. Макпартленда оказались следующими. У большинства испытуемых преобладают показатели по таким компонентам, как рефлексивное Я, социальное Я и перспективное Я. Эти показатели связаны с такими личностными особенностями, как ориентированность на свой внутренний мир, общительность, уверенность в себе, высокий уровень социальной компетентности и самоконтроля.

Также было выявлено, что у испытуемых преобладают положительные оценки своей идентичности, что говорит об их адекватной самооценке: они способны реалистично осознавать и оценивать как свои достоинства, так и недостатки. За подобной самооценкой стоит позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной полноценности.

Результаты изучения агрессивности с использованием методики «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) оказались следующими. По шкале «Позитивная агрессия» высокий уровень выявлен у 3 % испытуемых, средний уровень выявлен у 35 %, низкий — у 62 %. Это говорит о том, что большинство испытуемых не склонны к поведению, которое помогает добиться желаемой цели, нанося при этом лишь незначительный дискомфорт другим.

По шкале «Негативная агрессия» высокий уровень у испытуемых не выявлен, средний уровень выявлен у 60 %, низкий — у 40 %. Таким образом, большинство испытуемых продемонстрировали средний уровень негативной агрессии. Это говорит о том, что у них нечасто проявляется поведение, которое вызывает психологический дискомфорт у других людей.

По шкале «Конфликтность» высокий уровень выявлен у 13 % испытуемых, средний уровень выявлен у 47 %, низкий — у 40 %. Следовательно, большинство испытуемых имеют средний уровень конфликтности.

Это означает, что у них редко проявляется черта характера, способствующая частому возникновению конфликтов и вступлению в них.

По субшкалам методики «Личностная агрессивность и конфликтность» у исследуемых также преобладает средний уровень проявления различных аспектов агрессивности.

Для выявления взаимосвязей между агрессивностью и Я-концепцией в юношеском возрасте был произведен расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Выявлена значимая слабая обратная взаимосвязь между позитивной агрессией и рефлексивным Я ($r_s = -0,25$, $p = 0,04$). Следовательно, чем выше позитивная агрессия, тем слабее рефлексивное Я. Это говорит о том, что даже при склонности к позитивной агрессии, т. е. к достижению, преследованию желаемой цели при незначительном дискомфорте для других, у испытуемого понижается способность размышлять на предмет анализа самого себя и собственной активности.

Выявлена значимая слабая прямая взаимосвязь между конфликтностью и деятельностным Я ($r_s = 0,31$, $p = 0,01$). Следовательно, чем выше уровень конфликтности, тем сильнее деятельностное Я. Это говорит о том, что у испытуемых с высоким уровнем конфликтности повышается способность эксплицитировать свою идентичность через сообщения о включении себя в разнообразные активности, в какую-либо деятельность.

Установлена значимая слабая обратная взаимосвязь между конфликтностью и рефлексивным Я ($r_s = -0,31$, $p = 0,01$). Следовательно, чем выше конфликтность, тем слабее рефлексивное Я. Это говорит о том, что у испытуемых с высоким уровнем конфликтности снижена способность к размышлению, направленному на рассмотрение и анализ самого себя и собственной активности.

Выявлены значимая слабая прямая взаимосвязь между обидчивостью и деятельностным Я ($r_s = 0,26$, $p = 0,03$) и значимая слабая обратная взаимосвязь между обидчивостью и рефлексивным Я ($r_s = -0,31$, $p = 0,02$). Следовательно, чем больше обидчивость, тем сильнее деятельностное Я и слабее рефлексивное Я. Это говорит о том, что если у испытуемого имеется склонность к обидчивости, то при оценке себя он обращает внимание на характеристики, связанные с его конкретными занятиями, активностями, и не придает значения характеристикам, связанным с его личностными качествами — позитивными или негативными.

Выявлены значимая слабая прямая взаимосвязь между неуступчивостью и социальным Я ($r_s = 0,30$, $p = 0,01$) и значимая слабая обратная взаимосвязь между неуступчивостью и рефлексивным Я ($r_s = -0,25$, $p = 0,04$). Следовательно, чем больше неуступчивость, тем сильнее социальное Я и слабее рефлексивное Я. Это говорит о том, что у неуступчивых испытуемых усиливаются те аспекты Я, которые в значительной степени определяются влиянием общества и социальными ценностями, считаются индивидом важными в социальных взаимодействиях и без труда считываются другими людьми. С другой стороны, у неуступчивых испытуемых слабо выражены те аспекты Я, которые выступают как положительные и отрицательные самооценки личностных качеств, являющиеся результатом самоанализа.

Заключение. Таким образом, гипотеза подтверждена: в юношеском возрасте агрессивность взаимосвязана с Я-концепцией, с целым рядом ее параметров. В общем виде, при проявлении агрессии у юношей и девушек понижается самооценка и оценка своей деятельности.

Список цитируемых источников

1. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. — М.: Издательский центр «Академия», 1997. — 456 с.
2. Ениколопов, С. Н. Психология агрессии: основные подходы / С. Н. Ениколопов // Вестник Псковского Вольного университета. — 1994. — № 1. — С. 62–68.
3. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студентов пед. вузов: в 3 кн. / Р. С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2. — 608 с.
4. Пархоменко, В. П. Психологические аспекты формирования личного профессионального плана учащихся / В. П. Пархоменко // Психология. — 2002. — № 3. — С. 57–70.
5. Бернс, Р. В. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. В. Бернс. — М.: Прогресс, 1986 г. — 421 с.
6. Журавлев, А. Л. Социальная психология / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. — М.: Форум: Инфра-М, 2008. — 416 с.
7. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. — М.: ПЕР СЭ, 2003.
8. Рыбалко, Е. Ф. Особенности самосознания в студенческом возрасте / Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Волкова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы: в 4 кн. — Л.: ЛГУ, 1978. — Кн. 4. — С. 22–30.

УДК 159.923

Б. В. Волчек, Н. Н. Шавель

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

ЛОКУС КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. В настоящее время вопрос локуса контроля привлекает все больше внимания исследователей в области педагогики и педагогической психологии. Особенно актуальной стала проблема локуса контроля

у студентов педагогических специальностей, так как их психологические особенности и убеждения могут значительно влиять на их будущую профессиональную деятельность. Полученные в представленном исследовании результаты могут помочь понять, каковы представления студентов о контроле над своей жизнью и деятельность и как это может влиять на их профессиональную готовность и будущую успешность в профессии.

Основная часть. В 1954 году американский психолог Дж. Роттер ввел понятие локуса контроля, которое относится к тому, на что человек обращает внимание при объяснении причин своих успехов и неудач [1]. Существуют два типа локуса контроля: внутренний и внешний. Внутренний (интернальный) локус контроля предполагает, что человек считает себя ответственным за свою жизнь и достижения, считая, что все зависит от его личностных качеств, усилий, знаний и навыков. В свою очередь, внешний (экстернальный) локус контроля означает, что человек считает, что его жизнь и результаты определяются случайными обстоятельствами, судьбой, другими людьми и внешними факторами, на которые он не может влиять.

В разных областях жизни, таких как образование, здоровье, профессиональный труд, лечение, локус контроля находит много применений. К примеру, он может оказывать влияние на обучение студентов, восстановление пациентов и работу сотрудников. Локус контроля не является постоянной чертой, с которой люди рождаются, и может изменяться со временем, варьироваться в различных ситуациях. Генетические факторы, детские переживания, культурные влияния и жизненные события — все это может влиять на локус контроля. Он может быть изменен через обучение, терапию, саморазвитие или воздействие социальной среды.

Определяя веру в самоконтроль процесса и результатов своей жизни, локус контроля становится неотъемлемым условием самоуправления. Внутренний локус означает, что вера в собственные выборы и поведение имеет огромное значение для достижения личных результатов. С другой стороны, люди с внешним локусом контроля считают, что их влияние на окружающую среду невелико и их личные результаты в основном определяются внешними факторами, находящимися за пределами их контроля [2]. Важно отметить, что локус контроля также играет значительную роль в поиске и осознании смысла жизни каждого человека.

Мотивация, самооценка, стрессоустойчивость, адаптация, здоровье и другие аспекты психики и поведения человека подвержены влиянию локуса контроля. К. Муздыбаев считает, что интернальный локус контроля позволяет человеку находить больший смысл в жизни и достигать соответствующих целей [3]. Однако исследования О. Б. Симатовой показывают, что наличие интернального локуса контроля во всех областях жизни является нежелательным [4]. Вместо этого, присутствие адекватной экстернальности позволяет индивиду избежать ненужного чувства вины и сохранять уверенность в себе, объясняя причины неудач внешними факторами.

Внутренний локус контроля, согласно исследованиям, связан с уверенностью в себе, последовательностью действий, достижением целей, устойчивостью к стрессу и высоким уровнем здоровья. В отличие от этого, люди с внешним локусом контроля склонны к подозрительности, тревожности, агрессивности, имеют меньшие шансы на успех, подвержены социальному давлению и имеют низкий уровень здоровья. Локус контроля играет важную роль в объяснении различий в поведении и отношении людей к себе и миру.

Исследование, проведенное в Барановичском государственном университете с участием студентов в возрасте от 20 до 23 лет, представляет собой психологическую диагностику, в которой принял участие 51 человек. Испытуемые являлись обучающимися по педагогическим специальностям. С целью достижения поставленной цели была использована методика «Уровень субъективного контроля (УСК)».

Полученные в исследовании результаты представлены на рисунке 1. Был произведен сравнительный анализ данных, полученных по экстернальному и интернальному локусам контроля. Были получены следующие результаты как по общей интернальности студентов педагогических специальностей, так и по их интернальности в различных сферах жизни.

1. По шкале общей интернальности у испытуемых студентов преобладает экстернальный локус контроля, а именно у 94,6 %. Это означает, что фактически они склонны приписывать причины своих успехов или неудач внешним факторам, таким как везение или внешние обстоятельства. Они могут чувствовать, что успех или неудачи в их жизни не зависят от их собственных действий или способностей, а в основном являются результатом воздействия внешних обстоятельств.

2. По шкале достижений у студентов-педагогов также преобладает экстернальный локус контроля — у 59,5 %. Это свидетельствует о том, что больше половины респондентов считают, что уровень их достижений и успехов в основном определяется внешними факторами, такими как удача или поддержка окружающих людей. Они не приписывают свои успехи своим способностям или усилиям, а вместо этого видят их как результат внешних обстоятельств.

3. По шкале неудач преобладающим также является экстернальный тип локуса контроля: таковой он оказался у чуть более половины — у 54,7 % — испытуемых. Они считают, что, как и успехи, неудачи в их жизни имеют преимущественно внешние причины.

4. По шкале семейных отношений у студентов педагогических специальностей преобладает интернальный локус контроля: он был выявлен у 62,2 % респондентов. Таким образом, почти две трети испытуемых склонны считать, что качество и успех их семейных отношений в основном зависит от их собственных действий и личного вклада. Они верят, что они сами в значительной мере контролируют, какие отношения у них складываются с членами их семьи и каково качество их семейного взаимодействия.

5. По шкале производственных отношений у студентов-педагогов, а именно у 88,1 %, преобладает экстернальный локус контроля. Это указывает на то, что подавляющее большинство обследованных студентов

склонны считать, что их профессиональный успех, в частности, их успехи в учебе, в овладении выбранной профессией, в основном зависят от внешних факторов, таких как везение или условия организованного в университете образовательного процесса. Они могут считать, что их собственные способности и усилия имеют меньшую значимость, чем внешние обстоятельства, в определении их успеха в профессиональной сфере.

6. По шкале межличностных отношений в выборке исследования преобладает (однако в небольшой мере) интернальный локус контроля: такие студенты составили немногим больше половины (53,5 %) от количества испытуемых. Респонденты — интерналы в области межличностных отношений считают, что их отношения с другими людьми, качество и динамика этих отношений в основном определяются их собственными действиями и усилиями. Они могут полагать, что взаимодействие с другими людьми зависит прежде всего от собственных принятых решений и поступков.

7. По шкале здоровья и болезни экстернальный (49,8 %) и интернальный (50,2 %) типы локуса контроля представлены у студентов педагогических специальностей практически равным образом. В целом можно сказать, что они могут связывать состояние своего здоровья и свое общее благополучие как с внешними факторами (такими как изначально слабое здоровье, неблагоприятная физическая и психологическая среда, несчастный случай), так и с личной ответственностью. Половина из респондентов считают, что их выздоровление зависит от действий других людей, прежде всего врачей, вторая половина полагает, что восстановление их здоровья во многом зависит от предпринимаемых ими действий.

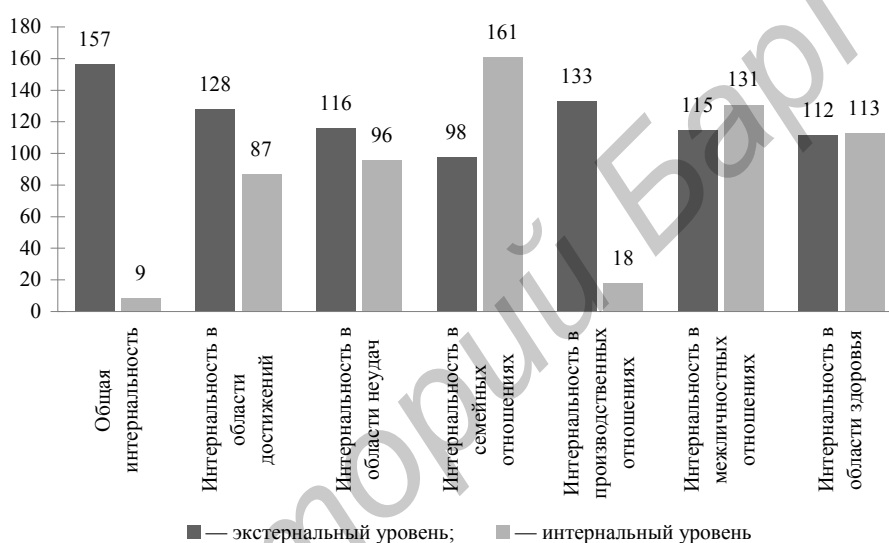


Рисунок 1 — Соотношение экстернального и интернального локусов контроля у студентов педагогических специальностей

Заключение. Таким образом, изучение локуса контроля имеет важное значение в психологии, так как он может влиять на мотивацию и поведение человека. Люди с внешним локусом контроля могут быть меньше мотивированы и предпочитают полагаться на внешние обстоятельства для достижения своих целей, в то время как люди с внутренним локусом контроля более мотивированы и склонны принимать ответственность за последствия своих действий.

Определение локуса контроля и его изучение позволяют понимать, как люди воспринимают свою способность влиять на свою жизнь и как это влияет на их самооценку, установки и поведение.

При изучении проявления того или иного типа локуса контроля в различных жизненных ситуациях были получены следующие результаты. У студентов педагогических специальностей преобладает экстернальный тип локуса контроля. Об этом свидетельствуют, в частности, данные, полученные таким шкалам примененной в исследовании методики «Уровень субъективного контроля», как: шкала общей интернальности (экстернальный тип у 94,6 %), шкала интернальности в области достижений (экстернальный тип у 59,5 %), шкала интернальности в области производственных отношений (экстернальный тип у 88,1 %). Это может свидетельствовать о том, что большинство студентов педагогических специальностей ищут оправдание своих успехов или неудач во внешней среде: в профессиональном коллективе, в учебной/рабочей обстановке, среди сокурсников или педагогов и т. д. Они считают, что успехи либо неудачи, которые с ними случаются, по большому счету не зависят от них самих.

Однако по шкале семейных отношений у студентов педагогических специальностей — у 62,2 % — сильнее проявляется экстернальный тип локуса контроля, что свидетельствует о том, что, по мнению данных студентов, крепкие семейные отношения зависят от их собственных усилий. Также почти одинаковое соотношение экстернального (49,8 % испытуемых) и интернального (50,2 % испытуемых) типов по шкале интер-

нальности в отношении здоровья и болезни говорит о том, что причину своего состояния студенты–педагоги могут находить как во внешних факторах, так и в собственных проблемах.

Список цитируемых источников

1. Rotter, J. B. Social learning and clinical psychology / J. B. Rotter. — New York : Prentice-Hall, 1954. — 466 p.
2. Семечкин, Н. И. Психология социальных групп : учебное пособие / Н. И. Семечкин. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 459 с.
3. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев ; под ред. В. Е. Семенова. — Ленинград : Наука, 1983. — 240 с.
4. Симатова, О. Б. Особенности локуса контроля студентов с различным порядком рождения в семье / О. Б. Симатова // Гуманитарные науки. — 2019. — № 1 (45). — С. 143–151.

УДК 159.923

Б. В. Волчек, Н. Н. Шавель

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. В настоящее время вопрос профессиональной направленности студентов педагогических специальностей привлекает все большее внимание исследователей. Успешное обучение и последующая трудовая деятельность подразумевают не только наличие определенных знаний и навыков, но и осознанное стремление к профессиональному росту и саморазвитию. В данной статье мы рассмотрим основные аспекты профессиональной направленности у студентов педагогических специальностей, обозначим их возможное влияние на процесс профессионального обучения и успешную реализацию педагогической деятельности.

Основная часть. Профессиональная направленность студентов педагогических специальностей представляет собой внутреннюю predisposition, мотивацию, способности, задатки и склонности к конкретной профессиональной деятельности в сфере педагогики [1]. Она является частью обширного класса мотивационных явлений, организующих и управляющих деятельностью человека. В отличие от общей направленности, характеризующей систему всех отношений человека к действительности, профессиональная направленность отражает только потребности и интересы, связанные с профессиональной деятельностью. Она представляет собой сложное, системное и динамическое образование [2, 3], включающее установки и ценностные ориентации в профессиональной сфере [4], а также систему целей, мотивов, потребностей и интересов, проявляющихся в активной деятельности по их достижению [5].

При определении структуры профессиональной направленности студентов необходимо учитывать особенности их будущей профессиональной деятельности, а также социальный, культурный и психологический контекст этой деятельности [6]. Учитывая, что деятельность учителя является полидеятельностью, его направленность также представляет собой полинаправленность, включающую ряд компонентов со сложной иерархической структурой.

Процесс формирования профессиональной направленности студентов педагогических специальностей связан с формированием их универсальных, общепрофессиональных и частных профессиональных компетенций. Студенты, имеющие профессиональную направленность, лучше усваивают профессионально значимые знания, умения и навыки.

О. С. Дубинчук рассматривает профессиональную направленность личности как одну из разновидностей общей направленности личности. Одно из толкований профессиональной направленности обучения означает ориентацию на формирование социальной и психологической направленности личности на профессиональную деятельность [7, с. 41].

Формирование профессиональной направленности студентов педагогических специальностей включает различные аспекты.

1. Потребности в профессионально-педагогическом развитии и воспитании.
2. Совокупность устойчивых мотивов, стимулирующих овладение педагогической профессией.
3. Педагогическое признание.
4. Жизненные установки, намерения и склонности, связанные с профессией педагога.
5. Наличие идеала педагога.
6. Самостоятельность и творческая активность в овладении педагогическими знаниями.

Можно подчеркнуть важность осознания и развития внутренней мотивации и формирования ясной профессиональной направленности. Эти факторы являются ключевыми для достижения успеха, удовлетворения от профессиональной деятельности и продолжительного профессионального роста.

Исследование, проведенное в Барановичском государственном университете с участием студентов в возрасте от 20 до 23 лет, представляет собой психологическую диагностику, в которой принял участие 51 че-

людей. Испытуемые являлись обучающимися по педагогическим специальностям. С целью достижения поставленной цели была использована методика «Оценка профессиональной направленности личности учителя» (Е. И. Рогов). Данная методика направлена на диагностику уровня представленности следующих факторов, лежащих в основе личностной направленности педагога: общительность, организованность, направленность на предмет, интеллигентность, стремление к одобрению. Высокая выраженность последнего фактора позволяет признать, что испытуемый стремится исказить свои результаты, поэтому данные таких респондентов не учитывались в дальнейшей обработке. В результате из общей выборки были исключены двое студентов, чьи значения по фактору стремления к одобрению превышали пределы нормы. Следует отметить, что желание выглядеть лучше, чем они есть на самом деле, бравоирование своими малейшими успехами в некотором смысле типично для педагогов. Таким образом, численность выборки несколько уменьшилась и составила 49 человек.

В результате эмпирического исследования были сформированы четыре группы респондентов, обозначенных в соответствии с ведущей профессиональной направленностью как «коммуникаторы», «организаторы», «предметники» и «интеллигенты». На рисунке 1 представлено распределение студентов выборки исследования в процентном соотношении. Необходимо отметить, что в данной выборке студентов педагогических специальностей все 4 типа профессиональной направленности личности учителя были зафиксированы почти в равном соотношении.

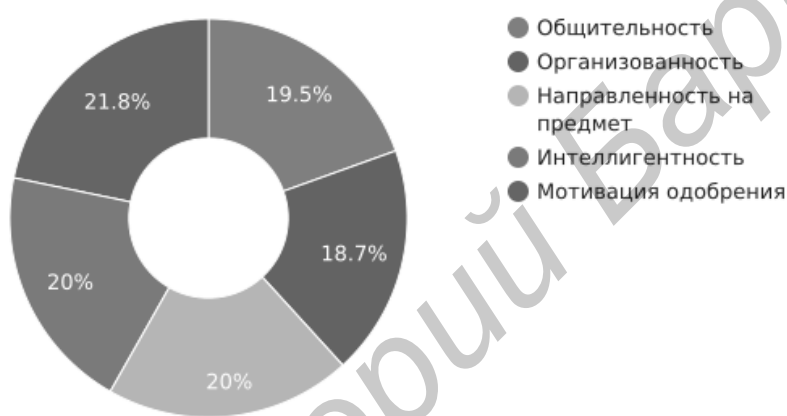


Рисунок 1 — Представленность типов профессиональной направленности личности учителя у студентов педагогических специальностей

Одной из двух самых многочисленных оказалась группа студентов — будущих педагогов с типом профессиональной направленности личности «Интеллигент»: данная группа составила 20 % от всей выборки. Для этих испытуемых характерны высокий уровень интеллекта и общей культуры, безусловная нравственность. Такие студенты обладают широким культурным кругозором и эрудицией. Они постоянно расширяют свои знания в различных областях и стремятся к саморазвитию. Также они придерживаются этических принципов как в профессиональной среде, так и в общественной жизни. Педагоги с данным типом профессиональной направленности проявляют уважение к другим людям и ценят разнообразие мнений. Обладают развитым аналитическим и критическим мышлением. Умеют анализировать сложные проблемы, находить рациональные решения и вырабатывать собственную точку зрения. Учителя-«интеллигенты» стремятся к поиску истины и знания; ценят образование и активно занимаются самообразованием. Они умеют научно мыслить и докладывать о своих научных исследованиях.

Направленность учителя «Предметник», которой обладают 20 % обследованных студентов, отличают наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Студенты-педагоги с преобладанием «предметника» в структуре направленности учителя обладают глубокими знаниями и навыками в своей области. Они постоянно совершенствуют свои знания, следят за актуальными тенденциями и исследованиями в данной области. Также учителя-«предметники» обладают хорошими педагогическими навыками. Они умеют преподносить материал в доступной и интересной форме, используют различные методы обучения. Ожидается, что эти студенты будут качественно преподавать свои предметы, так как ответственно относятся к этому вопросу. Они также стремятся постоянно совершенствоваться, участвуют в профессиональных развивающих и образовательных мероприятиях, стремятся обмениваться опытом с одноклассниками.

Для студентов с педагогической направленностью «Коммуникатор», которых в исследовательской выборке оказалось 19,5 %, характерны такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность. Сюда же могут быть отнесены эмоциональность и пластичность поведения, имеющие тесные связи с перечисленными качествами. Будущие педагоги — «коммуникаторы» обладают высоким уровнем коммуникативных навыков. Они умеют эффективно выражать свои мысли и идеи, слушать и понимать других

людей. Они способны создать доверительную атмосферу общения, где ученики смогут почувствовать себя комфортно. Студенты с педагогической направленностью на общение склонны учитывать индивидуальные потребности и особенности учащихся, а также способны адаптировать собственное обучение под разные стили преподавания. Учителя типа «коммуникатор» обладают высоким уровнем социальных компетенций. Они умеют эффективно взаимодействовать с людьми разных специальностей и должностей, статуса. Такие учителя способны вдохновлять и мотивировать своих учеников на обучение и развитие. Они находят интересные и наглядные способы преподнесения материала, создают позитивную атмосферу, где сами чувствуют себя мотивированными и уверенными.

Структуру профессиональной направленности личности педагога типа «Организатор» (данный тип отмечен у 18,7 % испытуемых) составляют такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля и энергичность. Обучающиеся типа «Организатор» обладают высоким уровнем организационных навыков. Они умеют эффективно планировать учебный процесс, распределять время и ресурсы, создавать оптимальные условия для обучения и развития. Педагоги-«организаторы» способны руководить и координировать работу коллектива, организовывать совместную деятельность учащихся, стимулировать их сотрудничество и взаимодействие. Они умеют принимать решения и решать конфликтные ситуации, устанавливать приоритеты и цели, отслеживать и оценивать свои достижения. Им удается мотивировать и вдохновлять себя на постоянное самосовершенствование, стремиться к профессиональному росту. Также у педагогов с сильным фактором организованности хорошо развиты коммуникативные навыки. Они умеют эффективно взаимодействовать с разными участниками образовательного процесса.

Заключение. При изучении типов профессиональной направленности личности студентов педагогических специальностей была выявлена следующая явная тенденция: 20 % испытуемых относятся к типу «интеллигент», 20 % респондентов также проявляют направленность на предмет. Это свидетельствует о том, что среди студентов-педагогов наиболее представлены, с одной стороны, будущие учителя с обширными знаниями и высокой эрудицией, которые они стремятся постоянно расширять, с высоким интеллектуальным уровнем и придерживающиеся высоких этических стандартов как в профессии, так и в обычной жизни; а с другой стороны, в не меньшем количестве среди студентов представлены будущие учителя с направленностью на предмет, которые обладают глубокими знаниями и умениями в своих предметных областях, обещают быть искусными в преподавании своих предметов, в том числе благодаря хорошим педагогическим навыкам, стремятся постоянно совершенствовать свои знания, следят за трендами и исследованиями в своей области.

Список цитируемых источников

1. Веретенникова, В. Б. О профессиональной направленности личности студентов — будущих педагогов / В. Б. Веретенникова, О. Ф. Шихова, Н. В. Телегина // Современные проблемы науки и образования. — 2021. — № 6. — С. 182–190.
 2. Деркач, А. А. Влияние профессионального самосознания на эффективность принятия решений / А. А. Деркач. — М. : Народное образование, 2004. — 192 с.
 3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996. — 308 с.
 4. Здравомыслов, А. Г. Человек и его работа в СССР и после : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 020300 Социология / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов. — 2-е изд. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 484 с.
 5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Издательство «Питер», 2002. — 720 с.
 6. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с.
- Дубинчук, О. С. Дидактичная основа профілювання природничо-наукової підготовки учні в професійно-технічних училищ / О. С. Дубинчук // Педагогіка: наук.-метод. зб. — К. : Освіта, 1993. — С. 39-46.

УДК 159.9.07

Е. Д. Грицук

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

ВНУТРЕННИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ

Введение. Для современного мира характерно постоянное изменение политических, экономических, а также социальных условий, вследствие чего изменяются и требования к рынку труда, а именно к человеку как к профессионалу и к его навыкам и компетенциям. Высокие темпы жизни и ярко выраженная конкуренция, постоянно растущие требования к компетенциям — особенности современного общества, в том числе профессиональной сферы.

Выбор профессии является важным вопросом, с решением которого сталкиваются молодые люди. Психологические аспекты профессионального выбора и становления личности выступают в качестве объекта научного исследования на протяжении длительного времени. Однако, в последнее время наблюдается усложнение мира профессий и изменение социальной реальности, что усложняет процесс профессионального само-

определения. В частности, изменились выработанные предшествующими поколениями ценности, стереотипы и представления о значимости и престижности той или иной профессии. Все эти изменения делают актуальным вопрос изучения мотивов выбора профессии у студентов учреждений высшего образования [1, с. 72].

Основная часть. Профессиональная сфера является важной частью структуры общества, поскольку каждая профессия накладывает отпечаток на статус и образ жизни человека. Под мотивом выбора профессии понимается совокупность факторов, направляющих процесс выбора профессиональной деятельности. Мотивы могут быть внутренними, то есть обусловленными способностями и склонностями личности, и внешними — влиянием социума на личность [2, с. 36].

Одной из самых информативных методик определения мотивов выбора профессии является методика российского психолога и исследователя психологии профессионализма Раисы Викторовны Овчаровой, выделявшей четыре типа мотивов выбора профессии. Методика, разработанная Р. В. Овчаровой, представляет собой тест, состоящий из 20 параметров, влияющих на выбор профессии. При прохождении теста респонденту необходимо выразить степень влияния данного критерия на его собственный выбор профессии. При обработке результатов каждый ответ оценивается в баллах от 1 до 5 соответственно. Таким образом, максимальное суммарное количество баллов для каждого типа мотивов равно 25.

Согласно работам Р. В. Овчаровой, внутренние индивидуальные мотивы связаны с личными интересами, склонностями и способностями человека, а главной целью выступает удовлетворение, которое приносит работа.

Социально значимыми называются те мотивы, которые связаны с желанием делать что-то полезное для общества или получить признание от окружающих. Это может быть желание помогать другим и/или влиять на изменения в обществе, стать лидером. Социально значимые мотивы могут проявляться, например, в стремлении помогать людям с ограниченными возможностями. В таком случае человек ощущает удовлетворение, когда видит результаты своего труда.

Внешними положительными мотивами выбора профессии является то, ради чего человек готов прикладывать усилия. Такими мотивами могут выступать высокий социальный статус, высокая заработная плата, уважение со стороны коллег и другие подобные факторы.

Внешние отрицательные мотивы побуждают человека действовать из-за страха наказания, критики, осуждения, потери стабильности и других последствий. Одним из важнейших и наиболее серьезных внешних отрицательных мотивов является навязывание выбора профессии родителями [2, с. 38].

В исследовании различий уровня внутренней социально значимой мотивации выбора профессии приняли участие 125 студентов Полесского государственного университета (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Распределение респондентов по курсам

Курс	Количество респондентов	Количество респондентов, показавших высокий результат
1	35	30
2	42	24
3	13	11
4	29	23
5	6	4

При анализе ответов респондентов за высокой результат по блоку «Внутренние социально значимые мотивы» принимался результат равный 13 баллам и выше. Такие результаты были отмечены у 92 респондентов из 125 опрошенных (73,6 %).

В исследовании приняли участие 35 студентов первого курса. Из них высокий результат по блоку «Внутренние социально значимые мотивы» показали 30 студентов (85,7 %). Такие результаты могут быть обусловлены большим внутренним стремлением студентов приносить пользу обществу, исполняя свои профессиональные обязанности в будущем.

Из 42 респондентов, являющихся студентами второго курса, высокий результат по блоку «Внутренние социально значимые мотивы» был отмечен у 24 студентов (57,1 %). Следует отметить, что в процентном соотношении, результат второкурсников оказался значительно ниже, чем у студентов первого курса. Такой результат может быть обусловлен изучением дисциплин, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью и, вероятно, непониманием студентами способов применения полученных навыков в профессиональной деятельности, а также пользы этих навыков для общества.

В исследовании приняли участие 13 студентов третьего курса, из которых 11 (84,6 %) показали высокий результат по блоку «Внутренние социально значимые мотивы». Более высокий результат в сравнении со вторым курсом можно объяснить увеличением количества практических и лабораторных занятий, а также срока прохождения учебных практик, что ведет к совершенствованию навыков студентов, а также пониманию их роли в будущей профессиональной деятельности и пользе для общества.

Количество респондентов, являющихся студентами 4 курса, составило 29 человек. Из них 23 человека (79,3 %) показали высокий результат по блоку «Внутренние социально значимые мотивы». Поскольку большинство специальностей учреждения образования «Полесский государственный университет» имеют четы-

рехлетний срок получения образования, такие результаты могут быть следствием завершения профессионального самоопределения и полным пониманием пользы своего будущего труда для общества.

В учреждении образования «Полесский государственный университет» имеется одна специальность, срок обучения по которой составляет 4,5 года («Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций»), студенты которой на момент проведения исследования уже завершили обучение, и одна специальность с пятилетним сроком обучения («Биология (биотехнология)»). Из 6 студентов пятого курса высокий результат по блоку «Внутренние социально значимые мотивы» был отмечен у 4 студентов (66,7 %). Результаты пятикурсников согласуются с результатами четвертого курса

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что большинство студентов первого курса имеют высокий уровень внутренней социально значимой мотивации выбора профессии, что обусловлено стремлением осуществлять свою профессиональную деятельность с пользой для общества.

Результаты опроса студентов второго курса заметно отличаются от результатов других курсов, что может быть обусловлено более глубоким изучением профессиональных дисциплин, сопровождающимся получением новых, профессиональных навыков, вследствие чего студенты начинают осознавать тонкости своей будущей профессии, а также ее роль в социальной сфере, но, вероятно, студенты второго курса пока не до конца понимают всей пользы, которую они могут принести, осуществляя свою профессиональную деятельность. Кроме того, подобные результаты могут быть обусловлены так называемым «синдромом второкурсника», который выражается в выполнении академических требований в ситуации снижения учебной мотивации и все возрастающих сомнений в правильности выбора будущей профессии. Студенты с «синдромом второкурсника» испытывают сложности со структурированием времени и сомнения в собственных силах, вследствие чего возникает ухудшение отношений со сверстниками, преподавателями, родителями, а также чрезмерное увлечение внеучебными видами деятельности [3, 107].

Высокий уровень внутренней социально значимой мотивации выбора профессии был отмечен у большинства студентов старших курсов (3–5), что может быть обусловлено высоким уровнем развития профессиональных навыков и полным пониманием пользы этих навыков как в профессиональной деятельности, так в социальной сфере.

Несмотря на то, что результаты второкурсников оказались несколько ниже, чем результаты студентов других курсов, можно сделать вывод, что большинство студентов учреждения образования «Полесский государственный университет», принявших участие в исследовании, имеют высокий уровень внутренней социально значимой мотивации выбора профессии. Такие результаты свидетельствуют о заинтересованности студентов в получении профессиональных навыков, благодаря которым они смогут качественно выполнять свои профессиональные обязанности и, тем самым, приносить пользу обществу и государству.

Список цитируемых источников

1. Буякас, Т. М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Т. М. Буякас // Вестник Московского университета. — 2001. — № 2. — С. 69–77.
2. Врублевская, М. М. Профориентационная работа в школе : Методические рекомендации / М. М. Врублевская, О. В. Зыкова. — Магнитогорск : МаГУ, 2004. — 80 с.
3. Дмитриева, Н. В. Кризис идентичности: феноменология переживания / Н. В. Дмитриева, Н. А. Самойлик. — Новосибирск : НГПУ, 2012. — 279 с.

УДК 159.9

А. П. Гродникова, Е. В. Лешкевич

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

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖИВОПИСИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ

Введение. Существует утверждение, что живопись может оказывать воздействие на человека не только своим непосредственным образным рядом, который может вызвать прямые или косвенные ассоциации. Картина, может сохранять отпечаток души художника, а также способна вызвать особое психологическое восприятие у зрителя, переплетаться с его собственными переживаниями, вызывая эстетическую и эмоциональную реакции. Хотя, в большинстве случаев, человек не может объяснить словами, что именно тронуло его и вызвало необъяснимую реакцию и тягу к тому или иному художественному произведению.

Актуальность изучения восприятия живописи обусловлена тем фактом, что это действенное средство умственного, нравственного и эстетического воспитания, оказывающее огромное влияние на развитие художественно-творческих навыков.

Основная часть. Восприятие — это познавательный психический процесс, который обеспечивает целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при воздействии физических раздражителей на органы чувств. Наиболее важные особенности восприятия — предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность [1]. Эти особенности больше всего подстраиваются под зрительное восприятие. Оно имеет в себе много свойств, которые помогают выделять среди множества объектов только те, на которых направленно наше внимание. Чаще всего это связано с мотивацией, интересами, установками и эмоциями индивида. Зрительный образ предмета может выделяться на фоне других объектов за счет своей яркости, формы, размера, ориентации и др.

Художественное восприятие — это определенный вид эстетического восприятия, который может нести в себе характерные черты и особенности, связанные с внешним обликом искусства и направлением на получение позитивных эмоций от общения с предметом искусства — эстетического удовольствия.

Что касается механизмов художественного восприятия, то они рассматривают восприятие искусства как трудно фиксируемый при наблюдении процесс, протекающий в сознании человека. Этот процесс в основном зависит от жизненного и культурного опыта индивида. Для того, чтобы определить механизмы и итог эстетического воздействия искусства на отдельных людей, на разные социальные группы и на общественность в целом, необходим всесторонний анализ художественного восприятия [2].

Одним из вспомогательных элементов механизма художественного восприятия является — синестезия — взаимодействие зрения, слуха и других чувств при восприятии произведения искусства.

Касаемо подробного изучения, одним из первых художественное восприятие рассмотрел Аристотель, который в своем учении говорил, что не каждое произведение искусства может оказывать влияние на эмоциональное состояние человека, а лишь то, которое отражает характер человеческого мира, лишь то, которое потрясает правдой [3].

Кроме того, изучением художественного восприятия занимался немецкий психолог Т. Липпс, который одним из первых выдвинул теорию «вчувствования» [4]. Суть теории заключалась в том, что любые возникающие эмоциональные реакции, происходящие во время восприятия различных произведений искусства — это ответ на импульсы, которые посылаются этим произведением. А эффект, получаемый от воздействия — это умение преобразовывать данные импульсы в личные и интимные переживания человека.

Б. М. Теплов говорил, что «художественное восприятие — это умение, которому стоит учить каждого, так как оно способствует расширению и укреплению знаний, также представлению об окружающей действительности, развитию эмоциональной чувственности и отзывчивости к прекрасному» [5].

Одной из немало важных особенностей художественного восприятия живописи является наличие скрытых «подсознательных» стимульных слоев, которые выражаются в моментальной эмоциональной оценке художественного произведения. Художник создает «скрытые» слои сам того не воспринимая, на бессознательном уровне, но может определять чувство удовлетворения от проделанной работы, оценивая это как фактор к внутренней мотивации и к продолжению творчества. Бессознательные скрытые детали изображения могут быть результатом переноса переживаний художника, доминирующие на момент написания картины прямо или косвенно приведших к итоговому визуальному образу [6].

Целью нашего исследования было изучение особенностей восприятия живописи у юношей и девушек, занимающихся и не занимающихся изобразительным творчеством.

Для выполнения этой задачи мы провели исследование в учреждении образования «Бобруйский государственный колледж имени А. Е. Ларина» в котором приняли участие 69 обучающихся (группа техникотехнологов — 21 человек, группа воспитателей дошкольников — 17 человек, группа художников-керамистов — 31 человек) в возрасте 15—18 лет.

В качестве методики исследования был использован «Семантический дифференциал Ч. Осгуда». В качестве материалов для исследования использовались известные картины «Неизвестная» И. Крамского в жанре портрета; «Грачи прилетели» А. Саврасова в жанре пейзаж; «Тайная вечеря» Леонардо Да Винчи религиозного жанра; «Цветы и плоды» И. Хруцкого в жанре натюрморта.

При анализе картины И. Крамского «Неизвестная», результаты исследования показали ($t = -2,44$, $p = 0,017171$), что люди, которые занимаются художественной деятельностью склонны считать картину инновационной ($M = 3,06$), что указывает на современное видение изображенного жанра, в то время как люди, не занимающиеся художественной деятельностью рассматривают ее как традиционную ($M = 4,10$); люди, занимающиеся творчеством рассматривали ее как трудную ($M = 4,70$), что указывает на восприятие сложности сюжета или написания картины, а для не занимающихся она показалась легкой ($M = 5,57$), что подтверждается результатами: $t = -2,27$, $p = 0,026392$.

При анализе картины А. Саврасова «Грачи прилетели», результаты исследования показали ($t = -2,35189$, $p = 0,021626$), что занимающиеся художественной деятельностью воспринимают картину как элитную ($M = 3,03$), а не занимающиеся как общедоступную ($M = 4,15$). По результатам данных ($t = -2,08279$, $p = 0,041091$) творческие люди оценили картину как богатую ($M = 2,96$), а не занимающиеся творчеством посчитали ее бедной ($M = 4$).

Далее следует картина Леонардо Да Винчи «Тайная вечеря», где результаты показали, что значительных различий между двумя группами не наблюдается, помимо оценки картины ($t = -2,10255$, $p = 0,039265$) людьми занимающимися творчеством как комфортной ($M = 4,38$), а не занимающихся как некомфортной ($M = 5,42$).

Последней для рассмотрения являлась картина И. Хруцкого «Цветы и плоды», где результаты показали, что значительных различий между двумя группами не наблюдается, помимо оценки ($t = -3,64775$, $p = 0,000518$) картины людьми занимающихся творчеством как известной ($M = 387$), а для не занимающиеся она является неизвестной ($M = 560$).

Заключение. Сопоставив все данные, можно сказать, что восприятие живописи у юношей и девушек, занимающихся и не занимающихся изобразительным творчеством действительно различается. Результаты исследования показали, что люди, занимающиеся творческой деятельностью склонны воспринимать картины с положительной точки зрения и характеризовать их как инновационные, трудные, богатые, элитные, дорогие и известные. Эти характеристики отражают их высокий уровень восприятия, эрудированность, способность понять тайный замысел и эмоции картины. Заинтересованность в изобразительной деятельности других авторов, может служить началом творческого пути самого человека, который в будущем может выбрать специальность и род деятельности, связанный с изобразительным творчеством.

Полученные в ходе данного исследования результаты могут быть использованы педагогами и психологами в учреждениях высшего и среднего специального образования. Материалы исследования дают возможность изучать психологический процесс восприятия живописи и могут быть использованы в воспитательной работе с обучающимися юношеского возраста в средних специальных и высших учебных заведениях.

Список цитируемых источников

1. *Запорожец, А. В.* Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская.: М.: изд. «Просвещение» - 1967. - 324 с.
2. *Шулева, Е.И.* Эстетическое восприятие и художественное восприятие: независимость или зависимость? / Шулева Е.И., Кузнецова А.О. // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2017 — 287 с.
3. *Демкин А. Д.,* Эстетическая реакция человека на произведение искусства / Клиническая психология: итоги, проблемы, перспективы, СПб.: ЛГУ им А.С. Пушкина, 2010 — 145 с.

УДК 159.9:316.362.1

Ж. Н. Далид

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЕ

Введение. Детство — один из самых важных периодов в жизни человека. В детском возрасте примерно к 6—7 годам закладываются основы личности, складывается первоначальная форма образа мира и внутренней жизненной позиции. Проявляются начатки мировоззрения, формирующиеся на основе мировосприятия и понимания ребёнком мира и себя, своего места в социальных отношениях, своих ролей и ожиданий к ним со стороны значимых взрослых и сверстников.

На развитие человека оказывает влияние множество различных факторов, как биологических, так и социальных. Главным социальным фактором, влияющим на становление личности, является семья. Семья — это особая социальная среда. В ней действуют правила и нормы поведения, может существовать своя иерархия, именно в семье ребёнок находит свои первые примеры для подражания, видит первую реакцию людей на свои поступки. Не имея ни социального, ни личного опыта, ребёнок не может оценить ни своё поведение, ни проявления личностных качеств других людей. Одним из самых значимых факторов развития характера ребенка дошкольного возраста при формировании базовых черт его личности, первичных форм связей и отношений с внешним миром, воспринимаемых преимущественно через отношения с близкими взрослыми, является его семья.

Основная часть. Основопологающей предпосылкой полноценного психического и социального развития ребёнка, его психологического здоровья выступает характер взаимодействия с родителями, братьями и сёстрами, бабушками и дедушками.

Именно в семье человек находит понимание, доверие и поддержку, что позволяет ему справиться с жизненными невзгодами, преодолеть затруднения и сохранить позитивное самоотношение, основанное на гармонии внутреннего мира и внешних обстоятельств жизнедеятельности. Ведь именно семья является источником жизнестойкости личности. С детства близкие отношения с родными помогают ребёнку находить опору в самом себе, быть уверенным, не бояться противостоять преградам, оптимистично смотреть на мир и доверять ему, видеть своё будущее и любить себя в нём. Это характеристики успешной семейной социализации ребёнка, которая обеспечивает его психологическое здоровье в детстве и становится основой для его будущего [1].

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, тем, что семья — тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. Важно, что влияние семьи на личность ребенка может иметь как положительный, так и отрица-

тельный характер. Во-вторых, одним из факторов, влияющих на появление тревожности, агрессии и прочих проявлений у детей, как указывают А. И. Захаров, А. М. Прихожан и другие, являются родительские отношения. В-третьих, дошкольный возраст характеризуется возрастающим значением общения и социального окружения на психическое развитие ребенка и его эмоциональное состояние [2].

В семье закладывается система отношений с близкими взрослыми, сверстниками и окружающими его людьми. Родительская семья оказывает влияние на психологическое здоровье воспитанников. Именно в семье происходит становление психики воспитанников, их волевых качеств, особенностей характера и поведения [3].

Очевидно, что в настоящее время не только психологи, педагоги, врачи, но и многие родители, озабочены этой проблемой. Вместе с тем, наблюдается и невысокий уровень психологической культуры родителей, вследствие чего они не осознают актуальность этого аспекта здоровья ребёнка, придавая главное значение физическому здоровью, акцентируя внимание и заботу на раннем интеллектуальном развитии детей, формировании специальных способностей.

Влияние семьи на формирование личности ребенка признается многими педагогами, психологами, психотерапевтами, психоневрологами. Проблемы семьи и семейного воспитания волновали людей уже с древнейших времен. В сочинениях великих мыслителей прошлого: Платона, Аристотеля, Я. А. Каменского, Ж. Ж. Руссо — мы находим их отношение к семье как фактору воспитания, оценку её роли в становлении и дальнейшей жизни каждого человека. В России изучением этой проблемы занимались такие выдающиеся ученые как Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, В. Ф. Одоевский, А. И. Герцен, Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский, Т. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский [4].

Как показывают психолого-педагогические исследования, особое влияние на маленького ребенка оказывает семейный круг общения, в который входят родители, братья, сестры и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность ребенка быть защищенным, любимым. И если ребенок воспитывается в семье, где его понимают и поддерживают, то к их воспитательным воздействиям он особенно чувствителен. В нормальной благополучной семье ребенок окружен заботой и вниманием взрослых, и, казалось бы, не должно быть поводов для беспокойства, однако и среди таких детей, встречается весьма высокий риск психических заболеваний, в том числе неврозов [5].

Целью исследования было выявление системы представлений ребёнка, измерение личностных особенностей и отношений между членами семьи.

Исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 3 г. Барановичи». В нем приняли участие 100 воспитанников. Были использованы следующие методики:

1. Методика «Незаконченные предложения» (сокращенный вариант В. Михала). Предназначена для выявления отношения ребенка к родителям, братьям, сестрам, к детской неформальной и формальной группам, педагогам, своим собственным способностям, а также на выявление целей, ценностей, конфликтов и значимых переживаний.

2. Методика «Шкала привязанности» (А. И. Баркан). Предназначена для того, чтобы выявить, к кому из членов семьи больше всего привязан ребенок.

Исследуя отношение детей к родителям, были получены следующие результаты. Отношения с матерью позитивные у 38 детей, у 25 дошкольников они амбивалентны, у 18 нейтральные и 19 детей дошкольного возраста испытывают негативное отношение. По отношению к отцу 20 детей имеют негативную оценку, 20 нейтральную, 27 позитивную и 33 амбивалентную. К братьям и сестрам 24 ребенка относятся амбивалентно, позитивное отношение имеют 26 детей, 32 нейтральное и 18 негативное. К семье 21 ребенок из 100 относится позитивно, 18 негативно, 25 дошкольников имеют амбивалентное отношения и 36 нейтральное. К ровесникам 19 детей относятся нейтрально, 25 негативно, 41 дошкольник имеет амбивалентные отношения и 15 детей позитивное. К педагогам 29 дошкольников относятся нейтрально, 18 детей позитивно, 21 негативно и 32 амбивалентно. К людям 38 детей имеет нейтральное отношение, 17 позитивное, 15 негативное и 30 амбивалентное. К собственным способностям 25 детей относятся позитивно, 28 нейтрально, 16 негативно и 21 амбивалентно. Мечты и планы на будущее 33 ребенка оценивают положительно и 19 негативно, 18 нейтрально и 30 амбивалентно.

Так же нами была использована методика «Шкала привязанности». Анализируя полученные данные, мы видим, что 29 % детей привязаны к матери, к отцу — 21 % испытуемых. У 27 % детей наблюдалась привязанность к сестре. Меньше всего привязанность выражена к братьям — у 23 % детей дошкольного возраста.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что наиболее близкие отношения у испытуемых складываются с мамой (только 19 испытуемых испытывают негативную оценку). Так же наблюдается зависимость привязанности и показателей отношения ребенка к братьям и сестрам (18 испытуемых испытывают негативное отношение к братьям и сестрам, тогда как общий процент совокупности по методике «Шкала привязанности» составил 25 %). Незначительно меньше показатели привязанности оказались у отцов 21 %, однако выше число испытуемых с негативным отношением — 20 детей.

Заключение. Создание гармоничных отношений, благополучного психологически комфортного климата в семье должно стать первой задачей родителей, так как без этого невозможно формирование здоровой полноценной личности ребенка. Полученные данные позволили выявить особенности системы представлений ребёнка о семье и отношений между членами семьи, что дает возможность для проведения коррекции, так как отклонения в семейных отношениях негативно влияют на формирование личности ребенка, его харак-

тера, самооценки и других психических качеств личности. У этих детей могут возникать различные проблемы: состояние повышенной тревожности, ухудшение успеваемости, трудности в общении и многие другие.

Список цитируемых источников

1. Башкирева, Т. В. Общие критерии психического, психологического, социального здоровья [Текст] / Т. В. Башкирева // Мир психологии. — 2013 — №2 (50). — С. 140–150.
2. Еликова, Д. В. Детско-родительский тренинг в формировании воспитательной деятельности семьи [Текст] / Д. В. Еликова, Ю. А. Токарева // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: мат-лы Международной научно-практической конференции. — Екатеринбург, 2012. — 231 с.
3. Драганова, О. А. Психологическое здоровье обучающихся на разных ступенях образования [Текст] / О. А. Драганова // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 7–1. — С. 127–131.
4. Хвостова, О. Г. Эмоциональная сфера дошкольников в контексте психологического здоровья [Текст] / О. Г. Хвостова, М. В. Клейменова, Ю. В. Андропова // Инновационные аспекты развития науки и техники. — 2021. — №12. — С. 232–239.
5. Кирьянова, О. Н. Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста [Текст] / О. Н. Кирьянова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. — С.-Пб. : Реноме, 2011. — С. 23–25.

УДК 159.9:37.015.3

В. А. Дробот, М. С. Маликова

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи»
Барановичи, Республика Беларусь*

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВ

Введение. Исследование данной работы лежит в области психологии и обществознания и посвящено проблеме изучения увеличения учебной нагрузки, которая вызывает негативные последствия для организма школьников.

Проблема психофизического здоровья учащихся остается одной из ключевых в современном образовании. Отмечается высокая зависимость роста отклонений в состоянии здоровья школьников от объема и интенсивности учебной нагрузки. Это доказывает, что ухудшение здоровья обучаемых в значительной мере связано с интенсификацией образовательного процесса, перегрузками и переутомлением.

Основная часть. Состояния подростков в образовательном процессе исследовали Н. В. Хураськина, О. И. Шмырева и др. Механизмы регуляции состояний в различных видах деятельности, стрессовых ситуациях раскрываются в научных работах Н. М. Беленко, Л. Г. Дикой, Л. В. Куликова, Т. И. Семеновой, Е. В. Фирулевой и др. [1].

В современных исследованиях, посвященных переутомлению школьников, в качестве одного из основных факторов рассматривается недельная учебная нагрузка учащихся. Причины увеличения учебной нагрузки в неделю школьники связывают с большим объемом домашних заданий по учебным предметам, сложностью изучения отдельных тем; непониманием учебного материала; неумением организовать свой учебный труд.

Благоприятная социальная, образовательная среда способствует установлению положительных состояний школьников, повышению качества усвоения учебного материала. Но такие эмоциональные состояния, как страх сделать ошибку и получить низкую отметку, не соответствовать ожиданиям родителей, большое напряжение на некоторых учебных занятиях могут блокировать интеллектуальную деятельность и препятствовать успешной учебе. Накопленные отрицательные эмоции, как правило, приводят к стрессу, невротическим состояниям и даже нервным срывам. По данным Министерства здравоохранения, за время обучения в школе уровень здоровья школьников снижается в 4–5 раз, практически здоровыми оканчивают школу не более 2–4% учащихся [2].

В ходе психологического исследования учащихся 13–14 лет ГУО «Средняя школа № 19 г. Барановичи» было выяснено, что у них доминируют типичные и ситуативные эмоциональные состояния. Выбор методик для сбора данных определялся следующими критериями: возможностью отследить ежедневную и недельную учебную нагрузку учащихся 7–8-х классов, изучить влияние учебной нагрузки на психологическое здоровье подростков; возможностью качественного и количественного представления результатов исследования [3]. Основные аспекты исследовательской работы затрагивали показатели организации образовательного процесса, рациональность распределения труда и отдыха в течение дня и показатели эмоционального состояния, такие как уровень школьной тревожности, самочувствие, активность и настроение.

В исследовании приняли участие учащиеся 7–8-х классов ГУО «Средняя школа № 19 г. Барановичи», всего 142 человека, из них 81 мальчик и 61 девочка. После анализа результатов по двум анкетам все учащиеся были разделены нами на три группы: 1-я группа (32 %) — значительно перегруженные школьники, недельная и дневная учебная нагрузка у которых превышает нормативы, допустимые СанПиНами. Эти учащиеся ежедневно затрачивают больше времени на выполнение домашних заданий и посещение факультативов;

2-я группа (22 %) — незначительно перегруженные, те, у кого отмечено превышение допустимых нормативов на посещение дополнительных и индивидуальных занятий, следовательно, дневная учебная нагрузка превышена; 3-я группа (46 %) — учащиеся, учебная нагрузка у которых не превышает допустимых нормативов.

Проанализировав учебную недельную нагрузку, нами было определено, что перегрузка у первой и второй групп учащихся складывается в результате посещения факультативных, дополнительных и индивидуальных занятий. Учащихся, посещающих факультативы в первой группе — 81 %, во второй — 74 % и в третьей — 32 %. Дополнительные занятия посещают 75 % обучающихся первой группы, 55 % учащихся второй группы и 51 % — третьей. Индивидуальные занятия посещают 73 % учащихся первой группы, 60 % — второй группы и 42 % — третьей группы.

Следующий показатель, анализируемый в ходе исследования, — это время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий (рекомендуемая норма 2,5 часа в день). У 75 % обучающихся первой группы норма превышена, в среднем на выполнение домашних заданий у них уходит до 4 часов в день. Во второй группе 55 % учащихся тратит на выполнение домашних заданий до 3 часов в день. В третьей группе 51 % учащихся выполняют домашние задания до 2-х часов в день. Таким образом, школьники, включенные в первую и вторую группы, тратят больше времени на выполнение индивидуальных домашних заданий больше, чем подростки третьей группы.

Результаты анкеты «Режим дня школьника» позволили установить, насколько рационально учащиеся используют свое свободное время, восстанавливают ли силы организма за счет прогулок на свежем воздухе и полноценного сна. Полученные данные позволяют сделать выводы том, что учащиеся всех трех групп не придерживаются рекомендуемых норм. Соблюдают время, необходимое для сна — 10 часов, в первой группе 16 % школьников, во второй — 24 %, в третьей — 9 %. Не досыпают один час 36 % школьников первой группы, 41 % учеников второй группы и 36 % учащихся третьей группы. Сокращение времени на сон от двух до трех часов ежедневно отмечается у 48 % подростков в первой группе, от двух до четырех часов у 23 % школьников второй группы и от двух до трех с половиной часов у 55 % учащихся третьей группы. Сокращение времени пребывания на свежем воздухе отмечено у всех респондентов. Соблюдают нормативы (от 2 до 2,5 часов) в первой группе 26 %, во второй — 28 %, в третьей — 42 % респондентов. В каждой группе есть учащиеся, которые вообще не гуляют: в первой группе таких подростков 22 %, во второй — 14 %, а в третьей — 7 %.

Таким образом, школьникам, максимально задействованным в образовательном процессе, учебные занятия не мешают достаточно плотно занять оставшееся свободное время. В каждой группе есть учащиеся, злоупотребляющие игрой в телефон. Было установлено, что многие школьники проводят в онлайн играх до 5,5 часов в день, большинство из них находится в группе не перегруженных учащихся.

Диагностика по методике «САН» показала, что снижение хорошего самочувствия наблюдается во всех категориях учащихся. Показатели самочувствия в норме у 77 % школьников первой группы, 63 % — второй, и 58 % — в третьей. По уровню активности подростки первых групп также превосходят не перегруженных школьников. Показатели настроения распределяются примерно одинаково во всех трех группах, но учащихся с пониженным настроением больше в третьей. Таким образом, показатели самочувствия, активности и настроения выше у тех школьников, учебная и внеучебная нагрузка у которых больше, так как в течение дня они чередуют различные виды интеллектуальной и физической активности по сравнению с учащимися третьей группой. По результатам выполнения теста школьной тревожности Р. Филлипса установлено, что значительных отличий между всеми тремя группами учащихся не отмечается. Но у школьников двух первых групп более высокий средний показатель общей тревожности. В первой группе высокий уровень тревожности, связанный с фрустрацией потребности в достижении успеха, с проблемами в отношениях с учителями и страх ситуации проверки знаний. Во второй группе отмечены повышенные показатели по двум шкалам — переживание социального стресса и низкая физиологическая сопротивляемость. Но и в третьей группе отмечают повышенные показатели — это страх самовыражения и страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Таким образом, можно говорить, что в группе значительно перегруженных учащихся уровень школьной тревожности по общим и отдельным показателям выше, чем в двух других группах.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что большинство учащихся не владеют навыками рациональной организации интеллектуального труда и свободного времени. В условиях современного общества это может привести не только к проблемам, связанным с психологическим здоровьем, но и к трудностям получения профессионального образования и самореализации личности.

В настоящее время большинством психологов признается, что наиболее эффективным способом сохранения здоровья школьников является своевременно организованная в учреждении образования психопрофилактическая работа. Оптимизировать распределение учебной нагрузки, скорректировать эмоциональное состояние возможно только в том случае, если организовать эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса — администрации, педагогов, родителей, самих обучающихся.

Заключение. Эмоциональное состояние учащихся находится в прямой зависимости от объема учебной нагрузки. Многие школьники испытывают на себе психоэмоциональное и физиологическое напряжение в связи с её увеличением. Для стабилизации психоэмоционального состояния учащихся эффективно использовать физминутки и комплексы релаксационных упражнений, чередовать умственные виды деятельности с активными формами отдыха.

Список цитируемых источников

1. Влияние учебной нагрузки на эмоциональное состояние школьников [Электронный ресурс]. — Режим доступа: vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/. — Дата доступа: 12.04.2024.
2. Рекомендации по результатам республиканского мониторинга утомляемости и работоспособности учащихся VII класса [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adu.by/images/2018/08/rek-utomljaemost-i-rabotosposobnost.pdf>. — Дата доступа: 20.04.2024.
3. Проявления эмоциональных состояний школьников в образовательном процессе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://superinf.ru/view_article.php?id=214. — Дата доступа: 20.04.2024.

УДК 159.9

Д. А. Дудек

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

НЕГАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭМПАТИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Введение. Профессор психологии Йельского университета П. Блум, занимающийся исследованиями развития личности, утверждает о том, что сострадание или нравственный инстинкт присущ человеку с рождения и является важным для выживания. Но исследования показывают, что оно имеет узкую направленность в детском возрасте, а именно на своих близких, так как изначальное отношение к незнакомцам проявляется у детей в чувстве страха и ненависти [1].

Кандидат психологических наук Т. Д. Корягина также говорит о генетических причинах появления эмпатии: особенности темперамента личности и свойства нервной системы. Кроме того, фактором развития эмпатии и ее глубокого укрепления в структуре личности является отсутствие негативного эмпатического опыта [2]. То есть эмпатия есть и врожденная способность, и приобретенная в процессе социализации, которая имеет позитивные и негативные свойства и проявления.

Основная часть. Современные ученые вместо понятия «вчувствования» Т. Липпса все чаще в отношении к эмпатии употребляют термин «заражение» чужими эмоциями и чувствами, описанный К. Роджерсам. Он отражает открытость проявления нравственных черт и направленности личности, которая распространяется на других членов общества произвольно [3]. Эмпатию можно рассматривать как умение сопереживать, понимать чувства других, в таком случае факторами ее развития является не только генетика, но и осознанный выбор системы ценностей, который помогает принять точку зрения другого [4].

Существуют различные классификации, которые отражают различные стороны эмпатии. Так П. М. Якобсон разделял данный феномен на два вида: иллюзорную эмпатию, представления чувств другого, опираясь на воображение, и опытную, которую личность проживала непосредственно, поэтому у нее высокая возможность приближенного прочувствования состояния другого. Типология эмпатии Т. П. Гавриловой также имеет деления на два вида данного феномена: сопереживания, сопровождающегося эгоистическими тенденциями, и сочувствие, которое является истинно альтруистическим [3]. Ещё одной формой выражения эмпатии является симпатия, которая означает доброжелательное отношение к другим людям и возникает чаще всего по отношению к близким людям [4].

Нейрофизиологи говорят о том, что люди с рождения обладают зеркальными нейронами, первичная надстройка которых связана с требованиями общества, в связи с чем особенности эмпатии заложены социальными ценностями [3]. Учёные Г. Бук, С. Стайн и Р. Барон считают, что у мужчин сильнее самоуважение и эмпатические проявления к собственности, так как с древних времен мужчина считается добытчиком и требования общества к нему завышены, а у женщин развита социальная ответственность и социальная эмпатия, так как принято считать, что они являются очагом заботы для своей семьи и окружающих [4].

П. Блум говорит о том, что высокий уровень эмпатии может приводить к тому, что она распространяется на референтную группу, а за ее пределами человек будет испытывать ненависть к другим, т.е. не проявлять сострадания. В пример, он приводит развитие ребенка в неразвитых народах Папуа, где детей воспитывают многочисленной группой, к которой ребенок привязывается и в последующем не может выйти за ее пределы, так как уход из нее у приравнивается к суициду, он беспомощен [1].

Данный пример описывает один из возможных сценариев формирования кофортности — чувство внутреннего единства с группой, с которой человек себя идентифицирует. Иногда кофортность возникает в стихийной группе. В информативной теории причиной возникновения кофортности является недостаток информации, который личность может восполнить в группе. В теории нормативного влияния желание быть значимым заставляет людей входить в различные влияющие группы. То есть, эмпатичный человек восполняет пробел информации через способность входить и понимать внутренний мир другой личности, но для этого ему необходимо влиться в группу, также это помогает личности почувствовать себя нужным и востребованным. Некоторые исследования доказывают, что существует взаимозависимость уровня эмпатии и уровня кофортности [3].

При наличии конформности человек способен отдавать свои эмоциональные ресурсы ради других, подавлять собственные интересы, особенно при наличии высокого уровня эмпатии, который проявляется в: гиперэмпатии, гиперответственности, эмоциональных срывах, повышенном чувстве вины, нездоровой альтруистичности, слабохарактерности и безволии [3]. Все эти симптомы также характерны для эмоционального выгорания, которое возникает при частом проявлении эмпатической реакции и характерно для людей помогающих профессий [2].

В. А. Нелидова и Т. А. Маслова говорят о том, что профессиональный выбор человека также влияет на особенности проявления эмпатии. В своих работах они выделяют следующие отрицательные стороны данного явления: агрессивная реакция на конкуренцию, повышенная чувствительность к различным ситуациям, «игра в одни ворота», высокая ранимость. Все эти проявления чаще всего встречаются при повышенном уровне эмпатии, когда личность не способна разделять собственные проблемы и проблемы других людей, иногда даже незнакомых. Исследования данных учёных показывает, что высокий уровень эмпатии встречается достаточно редко среди психологов, так как они способны отслеживать негативные проявления эмпатии и корректировать их [4].

Совместно с Д. Писсаро П. Блум провели эксперимент, в котором задавали вопросы об отношении людей к определенной группе социума. Одна группа заполняла анкету и уходила домой, участников другой группы приглашали в кабинет, в котором был распылен спрей с неприятным запахом. Выяснилось, что вторая группа людей была более придирчива и давала больше негативных ответов по отношению к различным группам социума, в итоге ученые сделали вывод: существует связь с внутренним отвращением и отношением к другим людям. П. Блум уточняет, что это и показывает ограниченность нашего сострадания [1]. Например, концепция эмпатии И. М. Юсупов основана на утверждении, что эмпатийный потенциал личности проявляется к различным социальным группам по-разному.

Еще одной темной стороной эмпатии является возникновение «эмпатического личного дистресса» — реакция личности, вызывающая негативные эмоции в ситуации наблюдения за чужой болью, что может привести даже к таким мыслям: «Я тебе помогу, но только чтобы больше тебя не видеть». Чужие трудности могут оказать настолько травмирующими для чувствительной личности, что это повлияет на его будущее [2]. Такая реакция психики находится на подсознании как инстинкт выживания, также как обобщение и классификация, которые связаны с формированием стереотипов, которые часто негативно влияют на восприятие других людей, так как существует закономерность: люди склонны поддерживать свою группу и утверждать позитивные стереотипы о них, а группу соперников подвергают критике и вещают на них негативные ярлыки [1].

Т. Д. Корягина говорит о том, что П. Блум пишет об эмпатии как об иррациональном процессе. Она критикует взгляды профессора, так как считает, что он целенаправленно акцентирует внимание только на негативных сторонах эмпатии. Т. Д. Корягина придерживается правила «золотой середины», которое гласит: эмпатия ни «добро», ни «зло», это всего лишь функция нашей психики, которой люди способны владеть или не способны [2]. Например, в случае какой-либо беды, если индивид будет поддаваться переполняющимся эмпатическими эмоциями, он не сможет полноценно и эффективно помочь другому человеку, значит высокий уровень эмпатии не является хорошим качеством, так же, как и низкий.

Ученый утверждает, что людей, лишенных эмпатии, нет и развить ее возможно, несмотря на возникающие трудности, даже у психопатов, так как главным фактором ее формирования является сознательность и направленность. Иногда эмпатия проявляется в жалости и импульсивных действиях и совсем не бескорыстных целях, в такой случае действия человека будут направлены на преодоления собственного страха и собственной тревоги. Как говорил Ремарк: «Жалость — обратная сторона злорадства» [2].

Эмпатия, несомненно, является важным качеством личности, но возникает вопрос: «Что делать с ее отрицательными сторонами?». П. Блум пишет о том, что наше сострадание можно расширить до проявления эмпатии к различным группам социума с помощью нескольких способов и механизмов: чем больше мы контактируем с людьми, особенно незнакомцами, тем больше вероятность возникновения альтруизма с личной выгодой; чаще мыслить о людях не как о члене группы, а как об индивидуальности [1]. Некоторые практические психологи говорят, что необходимо вырабатывать здоровый уровень эмпатии, чтобы минимизировать влияния негативных сторон данного феномена [3]. Например, человек может вести дневник чувств и эмоций, что способствует отслеживанию отрицательных проявлений, также человеку важно создать свои безопасные границы. Для этого предлагается визуализировать защиту, которая помогает чувствовать человеку себя комфортно в его теле. Т. Д. Корягина пишет, что эмоциональная децентрация помогает контролировать эмпатическую импульсивность и формирует способность к самоконтролю [2].

Заключение. Таким образом, эмпатия представляет собой способность «заражать» других своими чувствами и эмоциями. Несмотря на то, что она является необходимым и важным качеством личности в социуме, она имеет множества негативных сторон. Среди отрицательных черт эмпатии можно выделить следующие: эгоистические тенденции проявления ненависти к другим, конформность личности, возникновение эмоционального выгорания, агрессивные реакции на конкуренцию, повышенная чувствительность к различным ситуациям, «игра в одни ворота», высокая ранимость, проявления отвращения, возникновение эмпатического личного дистресса.

Список цитируемых источников

1. Блум, П. Психология всего: что сострадание, расизм и отношения полов говорят о природе человека / П. Блум // Метеор-Сити. — 2016. — № 2. — С. 44—61.
2. Корягина, Т. Д. Эмпатия — не панацея от всех бед [Электронный ресурс] / ред. Е. С. Дранкина // Plus-one. — 2020. — Режим доступа: https://plus-one.ru/manual/2020/06/22/empatiya-ne-panacea-ot-vseh-bed?utm_source=web&utm_medium=manual&utm_content=link&utm_term=scroll. — Дата доступа: 22.04.2024.
3. Байдарова, Г. Г. Связь уровня эмпатии и конформности личности студентов / Г. Г. Байдарова, И. Д. Костикова // Проблемы психологического благополучия: материалы Междунар. заоч. науч. конф.; Уральский гос. пед. ун-т. — Екатеринбург-Фергана, 2022. — С. 134—142.
4. Нелидова, В. А. Эмпатия как важное профессиональное качество психолога [Электронный ресурс] / В. А. Нелидова, Т. М. Маслова // Современные научные исследования и инновации. — 2017. — № 3. — Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2017/03/79493> — Дата доступа: 22.04.2024.

УДК 159.9

Д. А. Дудек

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

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА РАЗЛИЧНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ: ОБЪЕКТЫ И КАНАЛЫ ЭМПАТИИ

Введение. Эмпатия (греч. «έν» — «в» и «πάθος» — «чувство», «сочувствие») — это одна из категорий психологической науки, означающая способность человека поставить себя на месте другого человека, понять чувства, желания, идеи и действия другого, на непринудительном уровне, положительно относиться к ближнему, испытывать сходные с ним чувства, понимать и принимать его актуальное эмоциональное состояние [1].

Впервые термин «эмпатия» был использован Э. Б. Титченером, когда он перевел слово «einfühlung» из немецкого языка, означающее вчувствоваться во что-то. Его работы дополнили идеи Т. Липпса и Э. Клиффорда. Э. Б. Титченер определял эмпатию как вчувствование во внутренний мир другой личности на основе постижения ее эмоционального состояния здесь и сейчас. В современной психологии имеется несколько подходов к определению эмпатии, так как нет единого мнения или общей теории в понимании этого феномена [2].

Актуальность исследования особенностей эмпатии у обучающихся юношеского возраста заключается в возможности разрешения трудностей взаимоотношений с другими людьми посредством эмпатии. Низкий уровень эмпатии приводит к снижению социальных контактов и замкнутости личности, что препятствует эффективному обучению в учреждении высшего образования. Необходимость исследования эмпатии также определяется повышенным требованием к их личностным качествам выпускников университетов, которые необходимы для их будущей профессиональной деятельности, особенно это касается психолого-педагогических специальностей [3].

Основная часть. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» с респондентами в возрасте от 18 до 22 лет среди студентов лингвистического факультета (75 респондентов), педагогического (65 респондентов) и инженерного (62 респондентов). Цель нашего исследования — выявить особенности эмпатии у обучающихся юношеского возраста различных профилей обучения в учреждении высшего образования. Для установления эмпатического потенциала студентов мы использовали 4 методики: «Тест эмпатийного потенциала личности» (И. М. Юсупов), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко).

Был проведен статистический анализ данных с использованием критерия t-Стьюдента и получены следующие результаты. Между студентами педагогического и лингвистического профиля обучения наблюдаются различия по следующим шкалам:

— «Рациональный канал эмпатии» ($t = 2,08$; $p = 0,04$). У студентов педагогического факультета рациональный канал эмпатии развит больше, чем у студентов лингвистического факультета. Такие результаты можно объяснить тем, что студенты-педагоги изучают психологические дисциплины, формирующие у них адекватный уровень эмпатии и контроля проявления своих эмоциональных реакций.

— «Эмпатия к родителям» ($t = -3,64$; $p = 0,0001$). У студентов педагогического факультета степень проявления эмпатии к родителям ниже, чем у студентов лингвистического факультета. Предполагается, что у обучающихся педагогического профиля сепарация от родителей происходит быстрее, так как уже на первых курсах обучения они берут на себя ответственность за других, а студенты лингвистических специальностей, изучая другие культуры, с помощью близкого взаимодействия с родителями, не теряют связь со средой своего народа.

Сравнивая студентов-инженеров и студентов-лингвистов, студентов-инженеров и студентов-педагогов, мы обнаружили совпадения по следующим шкалам:

— «Идентификация». Т.е. студенты-инженеры имеют более низкий уровень способности к идентификации, нежели студенты-лингвисты ($t = -2,77$; $p = 0,006$) и студенты-педагоги ($t = -3,10$; $p = 0,002$). Это можно объяснить тем, что у обучающихся, осваивающих профессии инженерного профиля, способность к осознанию

внутреннего состояния другой личности снижена, так как учебный план их специальностей предполагает систему связи «человек-машина», а у студентов-лингвистов и студентов-педагогов — «человек-человек».

– «Эмпатия к пожилым людям». У студентов-инженеров степень проявления эмпатии к пожилым людям выше, чем у студентов-лингвистов ($t = 2,48$; $p = 0,014$) и студентов-педагогов ($t = 3,26$; $p = 0,001$). То есть, способность студентов инженерного профиля смотреть на мир объективно, опираясь на научные законы, способствует проявлению сверхсочувствия к пожилым людям, так как именно эта группа людей часто не способна благополучно жить без помощи других людей. Студенты-педагоги также испытывают чувства долга по отношению ко взрослому поколению за их вклад в социальную жизнь, но сохраняют умеренные проявления эмпатии, чтобы пожилые люди не воспринимали помощь других как жалость к ним.

Статистический анализ показал, что между студентами инженерного факультета и студентами лингвистического факультета наблюдаются такие тенденции к различиям в эмпатии:

– Эмпатия к родителям ($t = -2,38$; $p = 0,019$). Обучающиеся инженерного факультета проявляют эмпатию к родителям в меньшей степени, чем обучающиеся лингвистического факультета. Как обозначалось ранее, студенты лингвистических специальностей не теряют связь со средой своего народа благодаря близости и эмпатичности к родителям, а студенты-инженеры, не изучающиеся психологических дисциплин, не всегда могут проявлять сочувствие даже к своим родителям.

– Эмпатия к незнакомым ($t = -2,01$; $p = 0,046$). Обучающиеся инженерного факультета проявляют эмпатию к незнакомцам в меньшей степени, чем обучающиеся лингвистического факультета. Сталкиваясь с незнакомыми людьми, студенты-инженеры не склонны проявлять эмпатию, так как не имеют способности быстро устанавливать близкий контакт.

Проведенный статистический анализ показал, что между студентами инженерного факультета и студентами педагогического факультета наблюдается тенденция к различию в уровне развития интуитивного канала эмпатии ($t = -2,12$; $p = 0,036$). Интуитивный канал эмпатии у студентов-инженеров имеет более низкий уровень развития, нежели у студентов-педагогов. Полученные результаты можно объяснить тем, что студенты-педагоги в процессе обучения приобретают много знаний о поведении личности, а студенты-инженеры обретаю знания о функционировании техники.

Заключение. Таким образом, студенты педагогического факультета имеют более высокий уровень рационального канала эмпатии и низкую степень проявления эмпатии по отношению к родителям, нежели студенты лингвистического факультета. Студенты инженерного факультета обладают более высоким уровнем эмпатии к пожилым людям и более низкую степень способности к идентификации по сравнению со студентами-лингвистами и студентами-педагогами. Студенты лингвистического факультета проявляют сильную эмпатическую реакцию к родителям и незнакомцам. Студенты педагогического факультета имеют более высокий уровень интуитивного канала эмпатии, чем студенты инженерного факультета.

Список цитируемых источников

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М.: Олма-Пресс, 2003. — 665 с.
2. Зайтметов, Х. А. Развитие эмпатических способностей студентов педагогических специальностей средствами национальной литературы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Х. А. Зайтметов. — Москва, 2013. — 30 с.
3. Суслов, Ю. Е. К вопросу о проблемах развития эмпатии у сотрудников пенитенциарной системы / Ю. Е. Суслов // Психология и право. — 2022. — Т. 12. — № 2. — С. 69—84.

УДК 159.9

В. В. Дуняк

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

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВИКТИМНЫХ ДЕФОРМАЦИЯХ ЛИЧНОСТИ В ЮНОСТИ

Введение. Виктимность — это достаточно устойчивое личностное качество, которое характеризуется объектной характеристикой индивида становиться жертвой внешних обстоятельств и активности социального окружения, своего рода личностная предрасположенность оказываться жертвой в тех условиях взаимодействия с другими и воздействия этих других, которые в таком плане оказываются нейтральными, «не опасными» для других личностей [1].

Учёные виктимность трактуют по-разному. Одни считают, что виктимность — это склонность, способность, свойство личности, другие — виктимность как набор характеристик личности.

Учёные, которые утверждают, что виктимность — набор характеристик личности:

- 1) О. О. Андронникова, М. П. Долговых, М. С. Голубь, Н. М. Сажина: виктимность — набор свойств индивида, которые предопределяют утрату его приспособляемости к условиям социальной среды [2, с. 187].

2) И. Г. Малкина-Пых: виктимность — приобретенная человеком социально-психическими и физическими чертами, которые делают его жертвой различных ситуаций [3, с. 13].

3) А. Л. Репецкая: понятия виктимное поведение и виктимность не являются тождественными друг другу, так как виктимность не всегда сопровождается виктимным поведением, а виктимное поведение человека не обуславливает наличие у него виктимности. Виктимное поведение — это поведение личности в конкретной угрожающей либо криминальной ситуации, которое может и не оказывать на личность определённое деформирующее, ведущее к виктимности воздействие [4, с. 54].

Основная часть. Цель исследования — выявить половые различия виктимных деформаций личности.

Для достижения цели мы использовали методики:

1) тест «Опросник межличностной виктимности» Т. Е. Яценко, Н. К. Плавник, Н. И. Олифирович, О. В. Белановской, И. В. Шматковой, Л. А. Русецкой)

2) тест «Опросник виртуальной виктимности» Т. Е. Яценко, Н. К. Плавник, Н. И. Олифирович, О. В. Белановской, И. В. Шматковой, Л. А. Русецкой)

Выявление половых различий студентов в видах виктимности осуществлялось посредством вычисления критерия различий Мана-Уитни.

Рассмотрим результаты по методике «Опросник межличностной виктимности» (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифирович, Н. К. Плавник, О. В. Белановская, И. В. Шматкова, Л. А. Русецкая).

Для большинства девушек и юношей характерен средний уровень виктимности в ситуациях инфантилизации. Люди с высоким уровнем виктимности в ситуациях игнорирования (27 % молодых мужчин, 27 % девушек) часто переживают из-за непримечания сверстников и, к тому же, часто считают, что их мысли и чувства считаются неуместными. Т. е, кто проявляет высокий уровень виктимности в ситуациях принижения (19 % молодых мужчин, 19 % девушек), часто оправдывают обидные действия окружающих и испытывают сложности в защите своих интересов. В отношении виктимности в ситуациях инфантилизации (17 % молодых мужчин, 10 % девушек) выделяется зависимость от окружения и недостаток самостоятельности. Для тех, кто проявляет высокий уровень виктимности в ситуациях изоляции (29 % молодых мужчин, 24 % девушек), характерно подчинение окружающим, которые часто контролируют их личное время и определяют, как и что им делать. В случае высокого уровня виктимности в ситуациях терроризирования (31 % молодых мужчин, 31 % девушек), люди часто стремятся доказать свою преданность через провокационные и опасные поступки. Для большинства девушек и юношей характерен средний уровень межличностной виктимности. Для тех, кто проявляет высокий уровень виктимности в ситуациях, не содержащих виктимизации (14 % молодых мужчин, 4 % девушек), характерно извинение в ситуациях, где нет вины, а также активная демонстрация своих слабостей. В случае высокой виктимности в ситуациях принуждения (24 % молодых мужчин, 19 % девушек) отмечается невозможность противостоять сверстникам, а также чувство вины за их поступки. Для тех, кто проявляет высокий уровень виктимности в ситуации отвержения (35 % молодых мужчин, 30 % девушек), характерно поставление друзей в роль эталона поведения, в то время как собственное мнение считается ошибочным. Высокий уровень виктимности в ситуации фрустрации (23 % молодых мужчин, 30 % девушек) проявляется в принижении своих достижений и чувства того, что такое отношение к их успехам является нормой. Относительно высокий уровень межличностной виктимности (21 % молодых мужчин, 7 % девушек) характеризуется позволением подавлять себя, отрицанием собственных чувств, интересов и достижений. Люди с высокой межличностной виктимностью допускают унижение в присутствии других, предоставляют возможность другим распоряжаться их свободным временем и личными вещами, а также перекладывают на себя ответственность за решение чужих проблем.

Рассмотрим результаты по методике «Опросник виртуальной виктимности» (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифирович, Н. К. Плавник, О. В. Белановская, И. В. Шматкова, Л. А. Русецкая).

Для большинства девушек и юношей характерен средний уровень виктимности в ситуациях инфантилизации. Для тех, кто проявляет высокий уровень виктимности в ситуациях игнорирования (26 % молодых мужчин, 30 % девушек), характерно переживание из-за игнорирования со стороны сверстников в виртуальном пространстве, при этом они считают свои мысли и чувства неуместными. В случае высокой виктимности в ситуациях принижения (30 % молодых мужчин, 23 % девушек) выделяется оправдание обидных поступков окружающих и неумение постоять за себя в онлайн-среде. Для тех, кто проявляет высокий уровень виктимности в ситуациях инфантилизации (24 % молодых мужчин, 10 % девушек), характерны отсутствие самостоятельности и зависимость от окружающего виртуального пространства. Для высокой виктимности в ситуациях изоляции (19 % молодых мужчин, 29 % девушек) характерно, что окружающие в Интернете часто распоряжаются их личным временем, указывают, что и как делать, и они полностью подчинены своим друзьям в виртуальном мире. В случае высокого уровня виктимности в ситуациях виртуального террора (26 % молодых мужчин, 29 % девушек), характерно доказывание своей преданности с помощью неприятных и опасных поступков в онлайн-пространстве. Для большинства девушек и юношей характерен средний уровень виртуальной виктимности. Для тех, кто проявляет высокий уровень виктимности в ситуациях, не содержащих виктимизации (13 % молодых мужчин, 17 % девушек), характерны извинения в ситуациях, где нет вины, а также демонстрация своих слабостей в виртуальном пространстве. В случае высокой виктимности в ситуациях принуждения (10 % молодых мужчин, 7 % девушек) отмечается невозможность противостоять сверстникам и чувство вины за свои поступки в онлайн-среде. Для тех, кто проявляет высокий уровень

виктимности в ситуациях отвержения (27 % молодых мужчин, 34 % девушек), характерно установление друзей в роль эталона поведения, считая собственное мнение ошибочным в виртуальном пространстве.

Относительно высокий уровень виктимности в ситуациях фрустрации (34 % молодых мужчин, 43 % девушек) проявляется в принижении своих достижений в Интернете и чувстве того, что такое отношение к своим успехам является неизбежным. Для высокого уровня межличностной виктимности (14 % молодых мужчин, 16 % девушек) характерно позволение подавлять себя в онлайн-среде, обесценивание своих чувств, интересов и достижений. Люди с высокой межличностной виктимностью допускают унижение в присутствии других, предоставляют возможность другим распоряжаться их свободным временем и личными вещами, а также перекладывают на себя ответственность за решение чужих проблем в виртуальной коммуникации.

Расчет непараметрического критерия U-Мана-Уитни для несвязанных выборок показал, что *имеются тенденции к различиям между юношами и девушками в уровне выраженности следующих видов виктимности:*

– виктимность в ситуациях инфантилизации в реальной коммуникации ($U = 2021,50$; $p = 0,07$) и в сети Интернет ($U = 2003,00$; $p = 0,06$). Юноши в большей степени, чем девушки, демонстрируют виктимность в ситуациях инфантилизации как в реальной коммуникации, так и в сети Интернет. Это может свидетельствовать о более высокой степени уязвимости и подверженности социальным ожиданиям у юношей;

– виктимность в ситуации изоляции в реальной коммуникации ($U = 1967,00$; $p = 0,04$). Девушки в большей степени, чем юноши, проявляют виктимность в ситуации изоляции в реальной коммуникации. Это может говорить о более высокой степени социальной поддержки, которой нуждаются девушки, и их более выраженной тенденции к социальной адаптации.

Заключение. Девушки чаще демонстрируют следующие виды виктимности в реальной коммуникации: виктимность в ситуациях инфантилизации. В интернет-коммуникации — виктимность в ситуациях изоляции в сети Интернет; виктимность в ситуациях, не содержащих виктимизации в социальных сетях Интернет; виктимность в ситуациях фрустрации в сети Интернет.

В реальной коммуникации юноши чаще, чем девушки проявляют виктимность в ситуациях инфантилизации в реальной коммуникации. В сети Интернет юноши чаще, чем девушки, проявляют виктимность в ситуациях инфантилизации. Девушки в большей степени, чем юноши склонны к проявлению виктимности в ситуации изоляции в реальной коммуникации.

Список цитируемых источников

1. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/viktimnost.html>. — Дата доступа: 23.04.2024.
2. Биктина, Н. Н. К проблеме виктимности личности подростка в современных исследованиях: сущность, виды, факторы возникновения и причины проявления / Н. Н. Биктина, А. Б. Баймешова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. — С. 15-23.
3. Малкина-Пых, И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — М.: Эксмо, 2010. — 1150 с.
4. Репецкая, А. Л. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике. / А. Л. Репецкая // Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1994 — 151 с.

УДК 159.9

А. Э. Иванс

*Школа-интернат № 1 для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья,
Калининград, Российская Федерация*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ ТЕРРОРИЗМА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Введение В любом обществе существуют негативные явления. Россия — большая и многонациональная страна, поэтому проблема терроризма, в том числе и молодежного, представляет угрозу. Сам терроризм характеризуется пренебрежением к действующим в обществе правилам и нормам поведения, риском возрастания жестокости и насилия, выражением крайних радикальных форм юношеского максимализма.

Подростки с умственной отсталостью имеют трудности в формировании нормативных социальных навыков и недоразвития мышления, восприятия, памяти, внимания и эмоционально-волевой сферы, что может привести к трагическим последствиям: совершаются административные правонарушения и уголовно наказуемые деяния экстремистской и террористической направленностей, причиняющие как физический, так и психический вред здоровью неограниченному кругу лиц [3].

Причины, по которым была выбрана данная тема — это важность и актуальность проблемы в обществе, которая требует дополнительного внимания, огласки и исследований. Кроме того, присутствовал личный интерес, я не могла упустить возможность провести теоретическое и эмпирическое исследование.

Целью работы является исследование специфики проявления и психолого-педагогическая профилактики терроризма среди подростков с умственной отсталостью.

Основная часть. Понятие «терроризм» рассматривается огромным количеством современных ученых в различных разделах гуманитарных наук.

Так, психолог С. А. Буткевич утверждает, что терроризм трактуют как «идеологию, предусматривающую: во-первых, принудительное распространение ее принципов; во-вторых, нетерпимость к оппонентам и насильственное их подавление» [3].

Законодательное определение приводится в ФЗ «О противодействии терроризму», где написано, что «терроризм» — это «деятельность, которая отличается от всех других видов насилия не просто жестокостью, а высшей степенью аморальности, цинизмом, неразборчивостью в средствах и приемах достижения целей, беспритязательностью форм и методов осуществления деятельности, неконтролируемостью и, как следствие, непредсказуемостью последствий» [3].

В настоящий момент существует множество разнообразных и труднораспознаваемых способов вовлечения подростков в противоправную деятельность. М. В. Авакян перечисляет их в своем исследовании: уговор, личный пример, наставничество, убеждение, угрозы, принуждение, шантаж, подкуп, запугивание, унижение. Данные методы могут быть использованы также в комплексе, что повышает их негативную эффективность.

Доказано, что некоторые группы более подвержены определенным видам деструктивного поведения. Особого внимания заслуживают проблема профилактики деструктивного поведения умственно отсталых подростков. «По мнению Л. С. Выготского, умственная отсталость не является фактором, непосредственно обуславливающим нарушения поведения детей. В то же время, ряд авторов (Г. К. Поппе, И. А. Коробейников, Е. С. Гринина, Л. В. Шипова и др.) указывают на распространенность в среде умственно отсталых различных форм нарушений поведения. В усвоении и закреплении отклоняющегося поведения, значительную роль играют обусловленные интеллектуальной недостаточностью особенности развития, такие как невозможность адекватного осмысления ситуации, ее последствий, повышенная внушаемость, не критичность к собственному поведению и т.п. Указанные особенности обуславливают увеличение риска вовлечения рассматриваемой категории школьников в противоправную деятельность. Ведущее значение придается социальным факторам, к числу наиболее значимых из которых относят неблагоприятные условия семейного воспитания или отсутствие семьи» [3]. В современном обществе начали появляться исследования по профилактике террористической деятельности у учащихся, которые были проанализированы нами.

Большую роль в противодействии террористической идеологии играет разработка методических и методологических инструментов [3].

Т. А. Южакова и Р. Л. Лашин считают, что для эффективного решения такой задачи, как профилактика терроризма нужно принять определенные меры:

- анализ и выявление контента с последующей блокировкой;
- использование гражданского сообщества;
- создание программы по первичной и вторичной профилактике;
- привлечение молодежи [4].

М. В. Авакян утверждает, что все работы по профилактике в среде молодежи должны основываться на определенных принципах: 1) системность; 2) комплексность; 3) адресность; 4) региональность; 5) интегрированность личности.

Проведенный В. В. Артамоновой анализ зарубежных примеров использования геймификации в профилактических целях характеризует игровые практики как эффективный способ формирования у молодых людей таких важных качеств, как рефлексивная жизненная позиция, адекватная самооценка, усиление гражданской активности, ориентация на общечеловеческие ценности, готовность к саморазвитию и самовоспитанию [2].

На основе проведенного теоретического анализа было принято решение провести анкетирование об отношении школьников с когнитивными нарушениями к террористической деятельности. В исследовании приняли участие 26 обучающихся школы-интерната для детей с ОВЗ. Все школьники имеют диагноз умственная отсталость в легкой степени неосложненной формы. Возраст от 14 лет.

После изучения методического материала было выяснено, что психологи для эмпирических исследований использовали неподходящие методики для детей с когнитивными нарушениями. Поэтому было принято решение создать собственный опросник «Отношение к терроризму». Подросткам было предложено дать положительный или отрицательный ответ на следующие утверждения:

1. Я знаю, что такое «терроризм».
2. Я считаю, что терроризм опасен для мира.
3. Все люди делятся на сильных и слабых.
4. Я чувствую себя в безопасности.
5. Почти все ссоры можно решить с помощью разговоров.
6. Мне жалко людей, пострадавших в теракте.
7. Я считаю, что террорист — хороший человек.

8. С террористом можно договориться.
9. Я хочу дружить со всеми людьми.
10. Террорист — это преступник.

После проведения исследования следует отметить, что респонденты были заинтересованы, что отражалось в их активности и эмоциональности при заполнении методики.

Результаты опроса следующие:

1. Большинство школьников (18 человек) слышала о термине «терроризм», но для оставшихся участников пришлось дать определение. С использованием термина и после объяснения его содержания респондентам, нами были получены остальные данные.

2. Все подростки с когнитивными нарушениями считают, что терроризм опасен для современного мира.

3. По мнению 22 человек в современном мире присутствует дихотомия, разделение на «слабых» и «сильных».

4. Все школьники считают, что они находятся в безопасности. Вслух подростки комментировали, что с «ними ничего плохого случится не может».

5. Верят в то, что все ссоры можно решать только конструктивно лишь треть респондентов. Остальные считают, что иногда нужно использовать физическое воздействие. Интересно, что половина учеников допустила возможность договориться. А завязать дружеские отношения со всеми людьми хотят 25 подростков.

6. Все опрошенные отметили, что испытывают чувство жалости к пострадавшим от террористического акта.

7. Только один учащийся отметил, что террорист может быть хорошим человеком. Остальные дети категорично отвечали «нет». При этом все подростки считают террористов преступниками.

Анализ полученных данных позволяет выявить следующие тенденции среди подростков с умственной отсталостью в отношении терроризма.

Во-первых, есть категория школьников, которые имеют очень низкий уровень информированности про явление. Данный факт интересен тем, что прошли учения по отработке комплексного сценария действий при терактах и чрезвычайных ситуациях, в которых респонденты приняли участие. После повторного объяснения теории все школьники смогли продолжить работу над анкетой.

Во-вторых, подростки с когнитивными нарушениями имеют низкий уровень критического мышления по отношению к себе и недостаточное ориентирование в окружающей ситуации, поэтому им свойственна переоценка вероятности положительного исхода ситуаций, связанных с риском, что и видно в результатах.

В-третьих, несмотря на профилактическую работу всего педагогического персонала эмоциональная и личностная сферы умственно отсталых подростков имеют такие специфические особенности, как агрессивное поведение и трудности с применением эффективных копинг-стратегий.

В-четвертых, данная категория школьников отличается повышенной внушаемостью, поэтому мы предполагаем, что есть определенное мнение, которое сложилось благодаря первичным и вторичным агентам социализации. Причем большую роль играют средства массовой информации, социальные сети и мессенджеры. Данной особенностью можно воспользоваться, как для развития деструктивного и противоправного поведения про попадания в негативную среду.

Есть уверенность, что данные результаты можно скорректировать, реализовав в рамках учебного года специальную программу, которая будет направлена против идеологии терроризма.

Задачи программы должны быть следующие:

- «разъяснение деструктивной сущности любых террористических идеологий;
- формирование у подростков стойкой нетерпимости к проявлениям ксенофобии, расизма, шовинизма и любым формам экстремизма;
- воспрепятствование вовлечению молодежи в деятельность террористических организаций;
- формирование достаточного комплекса знаний в области форм юридической ответственности, установленной действующим законодательством за совершение противоправных деяний;
- социализация посредством вовлечения молодежи в общественно полезные формы активности, направленные на созидание и поддержание общественной безопасности» [1].

Заключение. Результат опроса могут быть использованы руководителями учреждений образования и педагогами, в чьи функции внесено профилактическая работа с обучающимися.

Отвечая на основной вопрос исследования можно сказать, что отношение подростков с легкой умственной отсталостью к терроризму негативное и школьников склонных к террористической идеологии нами не было выявлено. Однако благодаря своим психологическим и эмоциональным особенностям, они могут быть в зоне потенциального риска, если не реализовать превентивную профилактическую деятельность.

Список цитируемых источников

1. Авакьян, М. В. Методические рекомендации по профилактике распространения идеологии терроризма и экстремизма [Электронный ресурс] : учеб. электр. Изд. / М.В. Авакьян, М.А. Болвачев, Т.С. Волчецкая, Е.В. Осипова. — Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2023. — 44 с

2. Артамонова, В. В. Игровые практики по распространению экстремизма среди молодого поколения и его профилактике / В.В. Артамонова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — № 9. — С. 34-39.
3. Буткевич, С. А. Идеология терроризма и экстремизма: явные и скрытые угрозы / С.А. Буткевич // Общество и право. — 2016. — №. 4 (58). — С. 88-93.
4. Южакова, Т. А. Профилактика идеологии терроризма и экстремизма в образовательной среде и сети Интернет / Т.А. Южакова, Р.Л. Лашин // Обзор. НЦПТИ. — 2013. — №. 3. — С. 13-17.

УДК 159.9

А. С. Карпеня, И. Л. Кишея

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Проблема роли эмпатии в становлении личности давно является предметом научного исследования. Эмпатия оказывает значимое влияние на личность человека, влияет на его мотивацию и на продуктивность деятельности [1].

Существуют различные точки зрения, относительно генезиса эмпатии, являются ли эмпатические способности врожденными или приобретенными, однако, несомненно, начало ее проявления можно отметить уже в раннем детстве, когда ребенок «реагирует» на проявление эмоций других людей.

Также эмпатия занимает ведущую роль в развитии различных когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, является важной составляющей в построении взаимоотношений между людьми, а также дает возможность объяснить поступки окружающих.

В связи с чем, актуальность проблемы изучения эмпатии не теряет своего значения и по сей день.

Основная часть. Первоначальный смысл понятия эмпатии был иным, а именно «вчувствование», то есть эмоциональное проникновение в состояние другого. В психологической литературе понятие «эмпатии» стало распространяться в начале 50-х годов XX в [1, с.64].

Согласно К. Рэнсому и К. Роджерсу «эмпатия — это способность ставить себя в положение иного человека и прожить так несколько мгновений, тем самым поняв его» [2, с.45]. Э. Бергер, Е. Стотлэнд характеризуют эмпатию как «эмоциональную связь, разделение состояния другого человека» [2, с.45].

Современный русский толковый словарь дает следующее определение: «Эмпатия — способность входить в чужое эмоциональное состояние, сопереживать» [3, с. 734].

В настоящее время существует множество трактовок понятия «эмпатия». Представим краткий обзор наиболее распространенных:

- 1) способность или свойство личности (в этом случае эмпатия выступает как характеристика человека);
- 2) психический процесс, позволяющий человеку понять и принять переживания другого человека (эмпатия рассматривается как механизм познания);
- 3) деятельность человека, которая позволяет особым образом строить взаимоотношения с другим человеком (эмпатия предстает как особый вид внимания к другому человеку) [2, с.45].

Эмпатия часто используется в контексте объяснения взаимоотношений между людьми, как реакция на эмоции посторонних и, как следствие, способность понять и, возможность «посочувствовать» другому.

В российской психологии понятие эмпатии изучалось и рассматривалось в работах Ю. Менджерицкой, Т. Гавриловой, М. Пономаревой, И. Юсупова и др.

В связи с выше рассмотренным, интерес представляет вопрос: существуют ли особенности в проявлении эмпатии у студентов, обучающихся на разных специальностях.

Учитывая вышеобозначенное нами, была определена цель исследования: выявить особенности проявления эмпатии у студентов разных специальностей. Исследование было проведено на базе УО «Барановичский государственный университет», выборку составили 60 студентов различных специальностей, а именно: 15 человек специальности «Практическая психология», 15 человек специальности «Современные иностранные языки», 15 человек специальности «Бухгалтерский учет и аудит», 15 человек специальности «Экономическое право». В качестве диагностического инструментария была выбрана методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [4].

Данная методика позволяет выявить особенности проявления эмпатии по шести каналам:

1. *Рациональный канал* эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека — на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий слюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

2. *Эмоциональный канал* эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае

становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

3. *Интуитивный канал* эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

4. *Установки*, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

5. *Проникающая способность* в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

6. *Идентификация* — еще одно неперенное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Перейдем к рассмотрению полученных результатов.

Эмоциональный канал у студентов специальности «Практическая психология» развит более всего, что составляет 83,3 %. Наименее развит рациональный канал — 57,7 %. Можно отметить, что остальные каналы также развиты достаточно хорошо: интуитивный — 76,6 %; установки — 71,1 %; проникающая способность — 77,7 %; идентификация — 74 %.

Далее рассмотрим полученные результаты у студентов специальности «Современные иностранные языки». Из представленных результатов, можно констатировать, что у студентов групп СИЯ наиболее развита проникающая способность эмпатии — 83,3 %, наименее развитым оказался эмоциональный канал — 58,8 %. Остальные шкалы у данной группы так же развиты достаточно хорошо: рациональный канал развит у 76,6 % респондентов; интуитивный у 66,6 %; установки — 73,3 %; идентификация — 76,6 %.

Рассмотрим результаты изучения эмпатии у студентов специальности «Экономическое право».

Рассмотрев полученные результаты, можно отметить, что рациональный канал наиболее развит у 73,3 %, меньше всего развит интуитивный канал — 50 %. Остальные результаты у данной группы представлены примерно одинаково: эмоциональный канал развит у 61,1 % испытуемых; установки — у 62,2 %; идентификация — у 64,4 %; проникающие способности — у 61,1 %.

Далее рассмотрим результаты у студентов специальности «Бухгалтерский учет и аудит».

Проведенная диагностика показала, что у данной группы испытуемых наиболее развиты следующие каналы: установки у 70 %, интуитивный канал развит чуть меньше — 68,8 %. Проникающая способность и идентификация развиты практически одинаково — 51,1 % и 51 % соответственно, они являются наименее развитыми у студентов данной специальности. Эмоциональный канал — 58,8 % и рациональный — 52,2 %.

Вывод. Таким образом, проведенное исследование позволило достигнуть намеченной цели. Результаты, полученные с помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, позволили констатировать наличие особенностей в проявлении эмпатии у студентов разных специальностей. Были выявлены различия в уровне проявления эмпатии по обозначенным выше каналам у студентов разных специальностей.

В целом, данная проблематика требует, в дальнейшем, расширения объема выборки и введения новых переменных с целью углубленного изучения данного вопроса.

Список цитируемых источников

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. — 1993. — №4. — С. 61–73.
2. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: Монография / М.А. Пономарева. — Минск: Бестпринт, 2014. — 76 с.
3. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. — М.: Астрель, 2006. — 973 с.
4. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. — М.: Филин, 1996. — 245 с.

ЭМПАТИЯ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Введение. Эмоциональный интеллект представляет собой способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Уровень развития эмоционального интеллекта определяет характер взаимодействия людей в группе, особую важность это приобретает в юношеском возрасте, для которого характерно наличие сложностей внешней и внутренней адаптации к жизни, проблем принятия многих условностей, ролей и форм поведения, социальных норм. Поэтому представляется актуальным изучение и развитие структурных компонентов эмоционального интеллекта, влияющих на становление личности в юношеском возрасте. Также выявление особенностей структурных компонентов эмоционального интеллекта позволит разработать методические рекомендации по развитию эмоционального интеллекта у юношей и девушек для повышения эффективности их профессиональной деятельности, а также будет способствовать формированию психологической культуры будущих специалистов [1].

Основная часть. Современные психологические исследования изучают различные стороны эмоционального интеллекта: проблему измерения и применения на практике (М. Zeidner, 2006; Люсин, 2006; G.R. Trinidad, 2002 и др.), ситуативные аспекты актуализации (С. П. Деревянко, 2009 и др.), специфику взаимосвязи с когнитивными стилями (В. В. Овсянникова, 2007), с лидерством (Г. С. Андреева, 2003; Bertges, 2002 и др.), оценками по тестам достижений (Fannin, 2002), решением проблем (Schutte et al., 2002), а также влияние на характеристики управленческой деятельности (А. С. Петровская, 2007) и др. Однако, концепция эмоционального интеллекта остается недостаточно проработанной в научной психологии (Д. В. Ушаков, 2009 и др.) [2; 3].

Отметим, что понятие эмоционального интеллекта выросло из понятия социального интеллекта, в силу чего они частично пересекаются. Общим для них является направленность на социальную и личностную сферы человека. Различия состоят в том, что социальный интеллект связан с познанием социальных явлений и направлен на понимание поведения других людей, а эмоциональный интеллект — с переработкой информации об эмоциональной сфере и направлен как на познание человеком других людей, так и себя самого.

Теоретический анализ имеющихся исследований позволил нам определить следующие структурные компоненты эмоционального интеллекта: распознавание собственных эмоций; владение эмоциями, связанное с проблемой самоконтроля; понимание эмоций; самомотивация; осознание себя; саморегуляция; мотивация; социальные навыки, а также эмпатия [3].

Дж. Мейер, П. Сэловей рассматривали эмпатию как основу эмоционального интеллекта, обозначающую отождествление с чувствами другого человека, сочувствие и сострадание к нему. По мнению авторов, сочувствие проявляется в распознавании эмоций, чувствительности, понимании и демонстрации эмпатического опыта. Эмпатия также включает в себя способность точно определять эмоциональное состояние другого человека с помощью выражения лица, действий, жестов и т. д. [4; 5].

Представители отечественной психологии определяют эмпатию как особенное чувственное положение, которое ощущает индивид, наблюдая переживания другого человека (Т. П. Гаврилова, Н. Б. Шкопоров, Е. П. Ильин), как стремление и желание эмоционально реагировать на проблемы другого человека, его трудности (Г. М. Андреева), как способность человека распознавать чувства, эмоциональные состояния другого человека (М. Н. Ямницкий). Отсюда следует, что эмпатия основана на эмоциональных явлениях и зависит от характеристик эмоциональной сферы человека [5; 6].

В. К. Вилюнас, Н. Н. Обозов, А. В. Петровский и др. в структуре эмпатии различают: признание эмоционального состояния другого человека, способность правильно воспринимать существующую ситуацию, способность к сочувствию и состраданию. Как следствие, социальный и эмоциональный интеллект реализуются через эмоциональные и рациональные каналы восприятия с использованием механизмов сопереживания и сочувствия, рефлексии, т. е. через эмпатию [6].

Эмпатия в современных психолого-педагогических исследованиях рассматривается и как процесс, и как состояние, и как психическое свойство. При этом эмпатия может выступать как условие продуктивной профессиональной деятельности в тех областях, где объектом деятельности является другой человек, также она может являться объектом формирования [7].

Эмпатия как отношение включает в себя следующие компоненты:

1. *Когнитивный компонент*, который выражается в восприятии эмоций и эмоциональных состояний индивида, их распознавании и оценке их смысла.
2. *Эмоциональный компонент*, который заключается в сопереживании индивида на основе эмоциональной идентификации с ним. При этом важнейшую роль играет эмоциональность, как способность к эмоциональным переживаниям. Она включает в себя эмоциональную чуткость, то есть эмоциональную отзывчивость на переживания другого человека. При этом также важна эмоциональная аутентичность, то есть

способность испытывать и проявлять подлинные эмоции, не пытаясь показывать те, которые диктуются представлением личности о должных в той или иной ситуации переживаниях.

3. *Поведенческий компонент*, выражающийся в оказании действенной помощи партнеру, попавшему в затруднение путем оказания психологической поддержки, воздействия непосредственно на его эмоциональное состояние или путем оказания помощи в преодолении проблемной ситуации [6].

Уровень развития этих компонентов определяет уровень развития эмпатии в целом. При этом развитие каждого компонента характеризуется специфическим набором критериев.

Развитие когнитивного компонента определяется следующими критериями:

1) знанием основных эмоций и эмоциональных состояний человека и умение распознавать по их внешним проявлениям;

2) знанием механизмов эмоциональной регуляции поведения и деятельности;

3) пониманием значения эмоций и эмоциональных состояний [6].

Развитие эмоционального компонента определяется такими критериями, как:

1) общая эмоциональная возбудимость (чувствительность и эмоциональная отзывчивость);

2) эмоциональная аутентичность, то есть способность испытывать и проявлять подлинные переживания;

3) способность к эмоциональной идентификации, то есть способность поставить себя на место партнера, прежде всего, мысленно прочувствовать физическую (мышечную) картину эмоций, чтобы понять их содержание и силу [6].

Развитие поведенческого компонента определяется следующими критериями:

1) психологической готовностью к оказанию действенной помощи;

2) владением приемами воздействия на эмоциональное состояние партнера, например, эмпатическим слушанием;

3) умение демонстрировать принятие партнера и его чувств, пользоваться «Я-высказываниями» [6; 7].

Уровни развития эмпатии имеют свои характеристики.

Так низкий уровень развития — человек не обращает внимания на эмоциональное состояние и переживания партнера, действует с эгоцентрических позиций, учитывая лишь собственные мотивы, цели и переживания.

Средний уровень — человек воспринимает и пытается учесть эмоциональные состояния и переживания партнера, но не понимает их значения, пытается осмыслить их, исходя из своего здравого смысла.

Высокий уровень — человек проявляет высокую чувствительность к эмоциональному состоянию партнера, знает законы эмоциональной регуляции поведения и деятельности. Он понимает смысл переживаемых эмоций.

Также различают следующие уровни сформированности эмпатии:

1) «квазиэмпатия» — неадекватная эмоциональная экспрессия, ригидность, интровертность, сдержанность, эгоцентричность;

2) «эмпатия-сочувствие» — состояние сострадательного безучастия, отстраненности, отчужденности от происходящих событий, нежелание вмешиваться своими действиями в жестокую ситуацию;

3) «эмпатия-отзывчивость» — эмоциональность, отзывчивость, общительность, душевность;

4) «конгруэнтная эмпатия» — эмоциональная реактивность, последовательное выражение понимания другого в речи и действии, устойчивость взглядов и вкусов, стремление к покровительству [7].

Эмпатия характеризуется целостностью в плане формирования и проявления. Ее изучение предполагает целостный подход, так как она проявляется в поступках, в действиях или в операциях.

Процесс формирования эмпатии у будущих специалистов определяется следующими условиями:

– реализацией принципа педагогического гуманизма в подборе методов и форм обучения и взаимодействия со студентами (признание уникальности каждой личности студента, создание условий для проявления его индивидуальности, обеспечение возможности для самоактуализации, саморазвития личности студента);

– наличием у преподавателей эмпатического понимания студентов, их эмоционального состояния, вооружение их опытом эмпатического понимания другого человека через осознание собственных переживаний, перевоплощение, эмпатическое слушание;

– диалогизмом учебного процесса (такое межличностное взаимодействие, в котором один человек воспринимает другого как такую же ценность, как он сам);

– личной эмпатийной позицией преподавателя, степенью его обладания способностью к обостренному сопереживанию, готовностью оказать помощь тому, кто в ней нуждается [7].

В эксперименте приняли участие 100 студентов в возрасте от 18 до 20 лет второго курса УО «Барановичский государственный университет» (факультет педагогики и психологии), обучающиеся по специальности «Практическая психология», «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Социальная педагогика», «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», «Физическая культура», «Геоэкология».

Для выявления особенностей эмпатии у студентов была использована методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых ($P = 80,0\%$) наиболее развит эмоциональный канал, у $50,0\%$ испытуемых развит рациональный канал эмпатии. Интуитивный канал значим у $30,0\%$ испытуемых. Менее значимыми параметрами в структуре эмпатии оказались установка, способствующая эмпатии ($P = 20,0\%$), идентификация в эмпатии ($P = 20,0\%$) и проникающая способность к эмпатии ($P = 16,0\%$). Очевидно, что у испытуемых преобладает средний уровень эмпатии ($P = 60,0\%$),

а также заниженный уровень эмпатии ($P = 26,0\%$). Очень низкий уровень эмпатии мы выявили у $14,0\%$ испытуемых. Высокий уровень эмпатии у испытуемых не выявлен.

По результатам проведенного нами эксперимента очевидно, что большинство студентов ($80,0\%$) способно входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость для них становится средством вхождения в энергетическое поле партнера, что позволяет им понимать внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и воздействовать в случае, если произошла энергетическая подстройка. Отметим, что у $50,0\%$ испытуемых значим рациональный канал эмпатии, что характеризует их направленность внимания, восприятия, мышления на понимание сущности другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Интуитивный канал значим лишь для $30,0\%$ испытуемых, которые могут предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Проникающая способность в эмпатии, идентификация свойственны лишь $20,0\%$ испытуемых, характеризующихся хорошо развитыми коммуникативными свойствами, умением понимать другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. Они обладают способностью к подражанию.

Отметим, что основной суммарный показатель, т. е. уровень развития эмпатии у $60,0\%$ студентов — средний, что указывает на их способность воспринимать и попытку учитывать эмоциональные состояния и переживания других людей, но они не понимают их значения для педагогического процесса, пытаются осмыслить их, исходя из своего здравого смысла. Остальные $40,0\%$ испытуемых отличаются низким уровнем развития эмпатии, они не обращают внимания на эмоциональное состояние и переживания других, действуют с эгоцентрических позиций, учитывая лишь собственные мотивы, цели и переживания.

Заключение. Таким образом, при подготовке и проведении занятий по развитию эмоционального интеллекта у юношей и девушек необходимо подбирать задания, направленные на развитие таких параметров в структуре эмпатии, как установок, способствующих эмпатии; проникающих способностей к эмпатии, идентификации, обучать законам эмоциональной регуляции поведения и деятельности. Это в свою очередь будет повышать уровень развития эмпатии будущих специалистов, позволит им проявлять высокую чувствительность к эмоциональному состоянию других людей, понимать смысл переживаемых ими эмоций для осуществляемого педагогического процесса.

Список цитируемых источников

1. Алешина, А. В. Эмоциональный интеллект для достижения успеха / А. В. Алешина, С. Т. Шабанов. — СПб : Речь, 2012. — 336 с.
2. Степанов, И. С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности: на примере лиц, занимающихся управленческой деятельностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. С. Степанов. — Новосибирск, 2010. — 192 л.
3. Белоконов, О. В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Белоконов. — Москва, 2008. — 168 л.
4. Белых, Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. В. Белых. — Тамбов, 2004. — 169 л.
5. Гаврилова, Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова. — М. : Просвещение, 2015. — 255 с.
6. Даудова, Д. М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. М. Даудова. — Махачкала, 2005. — 155 л.
7. Белых, Д. В. Способы педагогического воздействия на студентов с различным уровнем эмпатии / Д. В. Белых // Мат-лы науч. конф. преподавателей и аспирантов. — Тамбов: ТГУ, 2003. — С. 9—10.

УДК 159.9

Д. А. Кишея, Н. П. Ващилко

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

ИМПЛИЦИТНЫЕ И ЭКСПЛИЦИТНЫЕ ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА

Введение. Актуальность изучения проблемы формирования патриотизма определяется необходимостью «наполнения и обогащения» патриотического сознания молодежи как условия существования Беларуси и ее суверенности. Патриотизм проявляется во всех сферах жизнедеятельности личности (общение, учебная деятельность, трудовая деятельность) соответственно и негативные явления, связанные с отсутствием патриотизма, проявляются в каждой из этих сфер. Это приводит к деструкции в общении и взаимодействии, снижению ценности образования, снижению ответственности в труде, отсутствию социально значимых жизненных целей. Такое состояние дел неотвратимо приводит к выводу о том, что необходимо создавать новые формы работы с молодежью, наполнять их новым содержанием, заключающим в себе психологический контекст, с опорой на незыблемые ценности.

Основная часть. Изучение актуальности вопроса патриотизма, определение содержательной основы отношения, выявление направленности развития личности, в контексте ценностного отношения к объектам действительности — все это важные аспекты изучения феномена «патриотизм» и векторы работы в данном направлении.

Анализ исследований, связанных с рассмотрением данной проблемы свидетельствует, что среди основных критериев, характеризующих результаты воспитания, в том числе работы по патриотическому воспитанию, выделяют: во-первых, критерий, в котором центральное место занимает патриотическое сознание, включающее различные компоненты (патриотические знания, чувства, взгляды, убеждения, ценности, мотивацию, ориентации, идеалы и т.д.); во-вторых, деятельностный, результативный критерий, выражающийся главным образом в непосредственном проявлении активности, важнейших качеств, свойств поведения, конкретных действий личности, характеризующих патриотическую направленность и представляющих реальный вклад в выполнении долга перед Отечеством [2, с.19]. В связи с чем, изучение имеющихся актуальных знаний и представлений о патриотизме у современной белорусской молодежи, позволит выявить современную социальную ситуацию развития подрастающего поколения.

С целью изучения обозначенной проблематики нами было проведено исследование, основной целью которого выступило изучение имплицитных и эксплицитных факторов становления и развития патриотизма.

Исследование проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», в котором приняли участие 80 обучающихся 2, 4 курсов, факультета Педагогики и психологии, в возрасте 18—21 год. Был проведен сравнительный анализ данных у обучающихся разных курсов, с целью выявления когнитивной компоненты формирования патриотизма.

Был использован следующий диагностический инструментарий: анкета «Патриот», авторы А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев [1, с. 119]. Анкета направлена на выявление актуальности вопроса патриотизма, определение содержательной основы отношения учащейся молодежи к окружающему социуму. Анкета состоит из восьми основных блоков с суждениями, вопросами и незаконченными предложениями. Однако в рамках тематики исследования были взяты не все вопросы, а наиболее соответствующие тематическому «полно» («По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие «патриотизм»?», «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование ваших патриотических чувств?»). На каждое из суждений или вопрос предложено несколько альтернативных вариантов ответов. Количественный показатель позволяет вычислить процентное соотношение. Из данной анкеты были отобраны три вопроса, наиболее соответствующие тематики исследования: «Считаете ли Вы себя патриотом?», «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование ваших патриотических чувств?», «По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие «патриотизм»?».

Проведем сопоставительный анализ полученных данных и рассмотрим результаты ответов на вопрос: «По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие «патриотизм»?» представленные в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Результаты ответа на вопрос: «По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие «патриотизм»?»

Варианты ответов	Студенты 2 курс (%)	Студенты 4 курс (%)
Национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу	34	40
Репримируемость к представителям других наций и народов	—	—
Интернационализм, готовность к сотрудничеству с представителями других наций и народов в интересах своей Родины — Беларуси	3	2
Бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения	38	30
Любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям	29	35
Стремление трудиться для процветания Родины для того, чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире	33	38
Патриотизм сегодня не актуален, не современен, не для сегодняшней молодежи	2	2
Патриотизм — это лишь романтический образ, литературная выдумка	1	—

В понимании студентов 2 курсов патриотизм это: «бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения» — 38 % выборов, «национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу — 34 % выборов, «стремление трудиться для процветания Родины, для того, чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире» — 33 % выборов, «любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни» — 29 % выборов. В ответах данных респондентов на первый план выступает альтруистичная компонента, далее идет гражданская, деятельностная и в последнюю очередь эмоционально-чувственная.

У студентов 4 курсов первое место занимает характеристика, указывающая на «национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу» — 40 %. Вторая позиция отводится высказыванию «стремление трудиться для процветания Родины для того, чтобы государство, в котором ты живешь,

было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире» — 38 %. Далее студенты отмечают связь патриотизма и «любви к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни» — 35%, а также «бескорыстной любви и служения Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения» — 30%.

Также респондентам был задан вопрос: «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование ваших патриотических чувств?». Представим, как и ранее, полученные результаты в виде сводной таблицы (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты ответа на вопрос: «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование ваших патриотических чувств?»

Варианты ответов	Студенты 2 курс	Студенты 4 курс
Школа	33	40
Родители	44	44
Окружающие люди, друзья	6	6
СМИ	16	9
Органы власти	1	1

Можно констатировать, что в большей степени на формирование патриотических чувств у учащейся молодежи оказала влияние школа и родители, на это указывает больший процент респондентов по всем возрастным группам. Также определенная часть респондентов считает, что на их взгляды в отношении патриотизма оказали влияние окружающие люди, друзья, а также средства массовой информации. Проведенный анализ результатов позволяет заключить, что у учащейся молодежи наблюдается устойчивая осознанность в отношении понимания того, кто и каким образом сыграл роль в формировании их представлений о патриотизме. Незначительный процент порошенных (1 %), указывают на то, что на их взгляды в отношении патриотизма оказали влияние органы власти.

Заключение. В целом, в итоге проведенного анализа можно заключить что, студенческая молодежь отводит важное место патриотизму в системе ценностей. В качестве основных «признаков», определяющих патриотизм респонденты выделяют: бескорыстную любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения; национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу; стремление трудиться для процветания Родины, чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире. Также опрошенные отмечают, что на формирование их патриотических чувств в большей степени оказали влияние родители и школа.

В высказываниях, по которым учащаяся молодежь определяет для себя понятие патриотизм, наблюдаются особенности содержательной представленности, отражающие возрастные особенности представлений респондентов, находящая выражение в качественных и количественных различиях по обозначенным возрастным группам.

Полученные результаты могут быть использованы в психолого-педагогической практике: выявленные когнитивные особенности понимания феномена «патриотизм» могут быть использованы в качестве практического материала, при проведении воспитательной работы в школе и ВУЗе, по формированию патриотического сознания личности и ее потребности в патриотической деятельности.

Список цитируемых источников

1. Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников: методическое пособие для школьных администраторов, учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования / авт.-сост. А. Н. Вырщикова, М. Б. Кусмарцев, А. П. Пашович. — М.: Глобус, 2007. — 330 с.
2. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию / под. общ. ред. Ю.П. Квятковского. — М.: Армпресс, 2006. — 69 с.

УДК 159.9

В. В. Козел, Е. В. Лешкевич

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

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В современной психологии выделяют два механизма, за счет которых происходит адаптация человека к условиям стресса: психологическая защита и копинг-механизмы. В целом же защитно-сводящее поведение является структурно-уровневой системой, состоящей из большого числа элементов, иерархически связанных между собой и находящихся в подчинении у системы психозащиты и совладания [1]. По

мнению И. В. Пономаревой, защитно-совладающее поведение представляет собой единый континуум, на одной стороне которого стоят «защитные механизмы», а на другом — «копинг-стратегии» [2].

Основная часть. Под психологической защитой в психологии понимают «систему регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личностные переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта» [3, с. 4]. По З. Фрейду «цель защиты заключается в ослаблении интрапсихического конфликта (напряжения, беспокойства) между инстинктивными импульсами бессознательного и усвоенными требованиями внешней среды путем искажения реальности или с помощью изменения поведения. Психологическая защита регулирует поведение человека, ослабляя внутриличностный конфликт тем самым повышая его приспособляемость и уравнивая психику, однако избыточное включение данного механизма (вторжение защит) не позволяет личности осознавать объективную, истинную ситуацию и адекватно и творчески взаимодействовать с миром» [4]. В. Г. Каменская определяет защитные механизмы как элементы саморегулирующей системы поведения, действия которой плохо осознаются, и функция которой заключается в ослаблении внутренних конфликтов, что позволяет снизить тревогу и сохранить личности свой социальный облик, соответствующий требованиям социальной среды [5].

Другим элементом системы адаптивных реакций личности являются копинг-механизмы. Сам термин «копинг» взят из английского «to cope» — справляться, преодолевать. Впервые данный термин употребил Л. Мэрфи, который занимался изучением того, как дети преодолевают кризис развития. Тогда данный термин понимался, как стремление индивида решить определенную проблему [4]. Позже Р. Лазарус, занимаясь изучением проблемы психологического стресса и процессов совладания с ним, дает следующее определение копинга: «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия, поскольку эти требования активируют адаптивные возможности». В своей теории Р. Лазарус исходит из субъективного переживания стресса, и особое внимание уделяет когнитивной оценке и когнитивной интерпретации стрессора [6].

В отечественную психологию термин «копинг» был введен Л. И. Анцыферовой, которая и предложила его перевод и обозначила данное явление как совладание (от старорус. «лад» — сладить, справиться, одолеть) [7]. Именно благодаря работам Л. И. Анцыферовой, а также К. К. Платонова и Б. М. Теплова и др. данный термин вошел в отечественную психологию в 90-е годы, где был включен в структуру стресса. Под копингом же понимается «психологическое преодоление или совладание, комплекс способов и приемов преодоления дезадаптации и стрессовых состояний» [8]. Фактически в отечественной литературе термины «копинг», «совладание», «совладающее поведение», «преодоление» используются как синонимы [2]. В. А. Бодров отмечает: «Понятие «coping behavior» используется для характеристики способов поведения человека в различных трудных ситуациях» [7, с. 122]. По мнению Л. И. Анцыферовой, в отечественной психологии до сих пор нет терминологического единообразия, и существует широкая дифференциация термина «копинг», который используется при как обозначении данной области исследований, так и самой феноменологии [4]. Стоит отметить, что в отличие от психологических защит, реализация совладающего поведения осуществляется на сознательном уровне. Как заявляет Т. Л. Крюкова, «копинг-поведение — это осознанная стратегия действий, направленная на устранение угрозы, лучше адаптирующая человека к требованиям ситуации и помогающая преобразовать ее в соответствие со своими намерениями, либо выдержать те обстоятельства, которые человек изменить не может» [4].

Некоторые исследователи объединяют данные понятия совладания и психологической защиты, причисляя защитные автоматизмы к особым формам стратегий совладающего поведения [5]. И. М. Никольская и Р. М. Грановская отмечают, «что понятие копинга по своему содержанию близко к понятию психологической защиты, и добавляют, что основным отличием защитных механизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное использование вторых» [2].

Исходя из всего выше сказанного, нами была сформулирована цель исследования — выявить копинг-стратегии в юношеском возрасте.

В исследовании совладающего поведения у молодых людей приняли участие 100 человек в возрасте от 17 до 21 лет. Из них 60 (50 %) респондентов мужского пола и 60 (50 %) респондент женского пола. Средний возраст респондентов составил 28 лет. Все респонденты находятся в процессе получения высшего образования, т. е. являются студентами. Исследование проводилось на базе Google Forms, представляющую собой онлайн-сервис с программой для администрирования опросов и тестов, предлагаемого корпорацией Google.

С помощью методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман (Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляева) мы определили показатели выбора молодыми людьми копинг-стратегий в трудных или проблемных для них ситуациях. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

Как мы видим на рисунке 1, полученные данные не выходят за пределы показателей 40-60 Т-баллов, что позволяет нам сделать вывод об умеренной степени использования копинг-стратегий молодыми людьми.

Здесь же мы видим, что наиболее используемыми копинг-стратегиями для молодых людей являются «Бегство-избегание» (56,32 Т-балла), «Планирование решения проблемы» (53,27 Т-балла), «Дистанцирование» (51,64 Т-балла). Наименее выраженными в использовании у молодых людей являются копинг-стратегии «Принятие ответственности» (48,6 Т-балла) и «Самоконтроль» (49,2 Т-балла). Интересно, что самыми выра-

женными копинг-стратегиями у молодых людей пришлось одновременно адаптивные («Планирование решения проблемы») и неадаптивные («Бегство-избегание») варианты совладания.

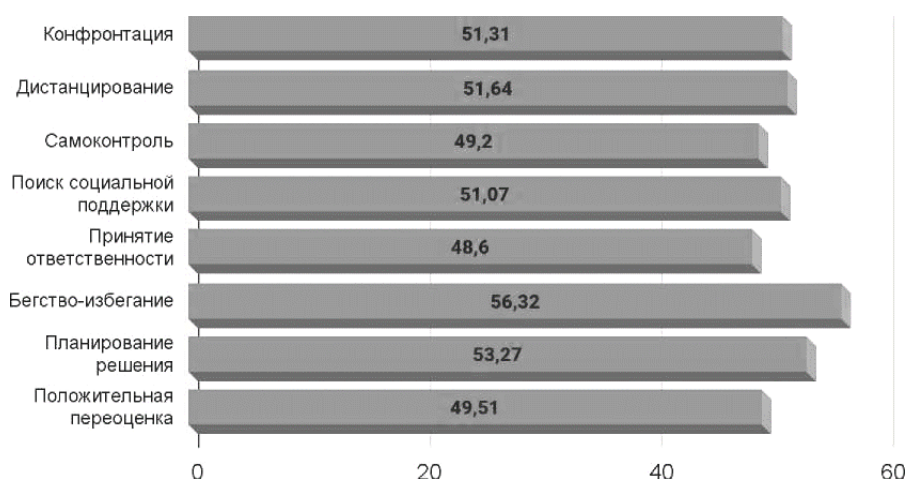


Рисунок 1 — Показатели выбора копинг-стратегий у молодых людей (средние значения в Т-баллах)

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить особенности копинг-стратегий у молодых людей в возрасте 17—21 лет. Полученные данные свидетельствуют о том, что молодые люди используют копинг-стратегии в умеренной степени.

Интересным является тот факт, что самыми выраженными копинг-стратегиями у молодых людей пришлось одновременно адаптивные («Планирование решения проблемы») и неадаптивные («Бегство-избегание») варианты совладания. Это может говорить о том, что молодые люди используют различные стратегии для преодоления трудностей, но не всегда осознают эффективность каждой из них или испытывают сложности с выбором подходящей стратегии в конкретной ситуации.

Низкие показатели по шкалам «Принятие ответственности» и «Самоконтроль» могут указывать на трудности молодых людей с осознанием своей роли и ответственности в сложных ситуациях, а также с контролем своих эмоций и поведения.

Список цитируемых источников

1. Корытова, Г. С. Защитно-совладающее поведение : ретроспективная реконструкция понятия / Г. С. Корытова, Ю. А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — № 3(156). — С. 42–48.
2. Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19 / Н. Е. Харламенкова, Ю. В. Быховец, М. В. Дан, Д. А. Никитина // Институт психологии Российской академии наук. — 2020. — URL: www.ipras.ru/cntnt/rus/institut/p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html# (дата обращения 06.02.2022).
3. Субботина, Л. Ю. Психология защитного поведения : монография / Л. Ю. Субботина. — Ярославль: ЯрГУ, 2006. — 220 с.
4. Собенников, В. С. Психологическая защита / В. С. Собенников, Е. Ясникова. — Иркутск: ИГМУ, 2013. — 28 с.
5. Каменская, В. Г. Психология конфликта. Психологическая защита и мотивации в структуре конфликта : учеб. пособие для вузов / В. Г. Каменская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2023. — 150 с.
6. Lazarus, R. Stress, Appraisal and Coping / R. Lazarus, S. Folkman. — New York : Springer.N.Y., 1984. — 437 с.
7. Богданова, М. В. Саморегуляция личности: от защит к созиданию : монография / М. В. Богданова, Е. Л. Доценко. — Тюмень: Мандр и Ка, 2010. — 204 с.
8. Останина, Н. В. Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся // Вестник ЧГПУ. — 2009. — №1. — С. 109–120.

УДК 165.194:371.025

М. А. Король

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

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: МЕТА-АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение. Современная жизнь человека сопряжена с ситуациями, характеризующимися разнополярной информацией, что влечет за собой необходимость подвергать ее адекватной оценке, принятия решения в ситуации неопределенности и необходимостью подготовки обучающихся к жизни и деятельности в информационном обществе с обязательным критическим осмысливанием происходящего. Изучением критического мышления занимались многие ученые. Остановимся на анализе современных трудов отечественных ученых в последнее десятилетие.

Основная часть. В своих исследованиях, посвященной роли критического мышления в обучении физике, М. Л. Варлакова подчеркивает, что критическое мышление подразумевает под собой оценочную деятельность субъекта познания, которая направлена на усвоение знаний и проявляется в рефлексии и восприятии этих знаний, характеризующаяся контролируемостью, самостоятельностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью. Помимо этого, автор делает акцент на том, что критическое мышление является интегративным компонентом личности, в основу которого положены рационализм и логика. При этом М. Л. Варлакова выделяет четырехкомпонентную структуру критического мышления: когнитивный компонент; аналитический компонент; личностный компонент; деятельностный компонент. В своих исследованиях Марина Леонидовна Варлакова поднимает важный вопрос возрастных особенностей в формировании критического мышления и предлагает модель обучения физике с целью поступательного развития критического мышления у обучающихся [1].

А. Ю. Гузенко обращает наше внимание на немаловажную проблему умения критически оценивать информацию в сети Интернет. В своих исследованиях он дает следующее определение данного понятия: «умение критически оценивать информацию в сети Интернет» — освоенная субъектом способность определять качество информации в сети Интернет по следующим критериям: достоверность, полнота, актуальность, законность распространения, основанная на критическом отношении к этой информации. Ученым были предложены критерии объективно осуществлять диагностику сформированности у будущих офицеров войск национальной гвардии умения критически оценивать информацию в сети Интернет: мотивационный (отношение к поступающей информации; осознание потенциального негативного влияния информации на человека), когнитивный (совокупность знаний о процессе критического оценивания информации в сети Интернет), деятельностный (глубина осмысления информации, способность находить нарушения логики), рефлексивный (анализ своего отношения к поступающей информации) и уровни (оптимальный, допустимый, критический) [2].

В ходе исследования Ю. Н. Корешникова выявила следующие компоненты педагогических условий для развития критического мышления: тип обучения (конструктивистский; традиционалистский, при условии развития предметно-логической и организационной компетенции педагогов); активные методы обучения (проектная деятельность); профессиональные компетенции преподавателя (цифровая грамотность, предметно-логическая и организационная) [3].

В своих работах Т. С. Озерова уточняет понятие критического мышления: мыслительный процесс, позволяющий провести всесторонний анализ проблемной ситуации для выбора оптимального пути ее решения и оценки возможных последствий на основе личного опыта, проверенных фактов и проведенной рефлексии. Помимо этого выделяет специфику критического мышления, которая заключается в его связи с осуществлением деятельности, направленной на проверку достоверности информации, используемой для решения проблемы, постоянного контроля правильности выполнения отдельных действий и всего выбранного пути. В работах Т. С. Озерова предлагает повышать уровень критического мышления в процессе обучения математике. На основе комплексного использования компетентностного и деятельностного подходов разработана модель обучения математике студентов горных вузов в контексте формирования критического мышления, представленная нормативно-целевым, методологическим, содержательным, организационным, технологическим, оценочно-результативным блоками, реализация которой обеспечивается применением принципов активного взаимодействия, опоры на личный опыт, интегративности, управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в профессиональной ситуации [4].

Также А. З. Минахметовой был сделан вывод о взаимосвязи критического мышления и психологического благополучия студентов. Была обнаружена связь между критическим мышлением и автономией, самопринятием, что свидетельствует о том, что чем меньше испытуемые будут полагаться на мнения других при решении важных вопросов, тем больше будет проявляться их самостоятельности, оценивания себя в соответствии с личными критериями. Испытуемые, обладающие критическим мышлением, адекватно воспринимающие собственные ошибки, способны признать их, выявить нежелательные личностные качества, вносить в них коррективы и в дальнейшем позитивно относиться к себе, положительно оценивая свое прошлое [5].

С. В. Коньков сделал вывод о взаимосвязи критического мышления и медиакомпетентности. В своем исследовании он проанализировал источники и доказал, что критическое мышление является одним из главных составляющих медиакомпетентности. Медиакомпетентность предполагает умение пользоваться информационными технологиями, а также иметь определенную культуру медиакommunikации, взаимодействия с другими пользователями [6]. Автор Н. А. Ходикова также считает, что критическое мышление является ядром информационной грамотности, тем самым позволяет адекватно и эффективно производить информационную деятельность на каждом её этапе [7].

В своем исследовании А. Н. Лебедев выявил, что у респондентов с высокими показателями эмоциональной устойчивости проявляется более негативная реакция на недостоверную информацию, они легче определяют наличие фейков, поэтому автор предполагает, что у них более высокий уровень критического мышления, а значит, больший потенциал к личностному саморазвитию [8].

Ученые Н. В. Козлова и М. С. Щеглова определили, что респонденты, обладающие высоким уровнем критического мышления, характеризуются доверием к миру, более позитивные убеждения о жизни, ее благополучности, собственной ценности, восприятие мира полным смысла, проводится глубокий анализ жизнен-

ной ситуации, просчитывание заранее результатов своей деятельности, является основанием способов и характера построения жизненного, личностного и профессионального пространства [9].

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в последнее десятилетие уточняется понятие «критическое мышление», условия и способы его развития. Исследуется взаимосвязь критического мышления с различными психологическими феноменами (психологическое благополучие, психологическая безопасность, медиаграмотность, информационная грамотность, эмоциональная устойчивость, саморазвитие личности).

Список использованных источников

1. Варлакова, М. Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе изучения физике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Л. Варлакова. — М, 2017. — 25 с.
2. Гузенко, А. Ю. Педагогические условия формирования умения критически оценивать информацию в сети интернет у курсантов военных институтов войск национальной гвардии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Ю. Гузенко. — М, 2020. — 27 с.
3. Корешникова, Ю. Н. Организационные и педагогические условия развития критического мышления у студентов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. Н. Корешникова. — М, 2021. — 32 с.
4. Озерова, Т. С. Формирование критического мышления у студентов горных вузов в процессе обучения математике: автореф. дис. ... канд. наук : 00.00.00 / Т. С. Озерова. — М, 2023. — 24 с.
5. Минахметова, А. З. Взаимосвязь критического мышления и психологического благополучия студентов / А. З. Минахметова // Казанский педагогический журнал. — 2022. — №5. — С. 185-190.
6. Коньков, С. В. Взаимосвязь критического мышления и медиакомпетентности [Электронный ресурс] / С. В. Коньков // Экономика и бизнес: теория и практика. — 2019. — №1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-kriticheskogo-myshleniya-i-mediakompetentnosti/pdf>. — Дата доступа: 23.02.2024.
7. Ходикова, Н. А. Критическое мышление и информационная грамотность / Н. А. Ходикова // КиБ. — 2021. — №3. — С. 11-15.
8. Лебедев, А. Н. Критическое мышление и чувства в саморазвитии личности / А. Н. Лебедев // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — №3 (114). — С. 97-106.
9. Козлова, Н. В. Взаимосвязь уровня критического мышления и психологической безопасности студентов высшей школы / Н. В. Козлова, М. С. Щеглова // Сибирский психологический журнал. — 2015. — № 57. — С. 34-49.

УДК 159.9

А. О. Крейдич, И. Л. Кишея

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

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Агрессивное поведение и агрессивность как черта личности человека находятся в центре внимания многих исследователей. Психологический подход к этой проблеме дает возможность для выявления причин агрессивного поведения и агрессивности, а также факторов, влияющих на формирование и развитие агрессивности. Агрессивность и агрессивное поведение как черта личности рассматривается многими учеными, такими как З. Фрейд, К. Лоренц, А. Басс, Р. Бэрон, Д. Ричардсон и др. Изучение причин и факторов появления агрессивности и агрессивного поведения позволит лучше понять природу данного явления и направить его в конструктивное русло. Особенно актуальным данный вопрос является для юношеского возраста, поскольку в этот период происходит жизненное «становление» молодого человека в обществе, что как раз, часто, сопровождается проявлением данного феномена.

Основная часть. В психологии существует несколько научных подходов к определению причин агрессивного поведения человека. Разные психологические школы подходят к проблеме исследования этого вопроса по-разному.

Так представители психоанализа, такие как З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, определяли агрессию как «врождённое, инстинктивное поведение, как конфликт между сознанием человека и его бессознательным. Они определяли агрессию как одну из форм психологической защиты человека» [1, с. 12].

«Поведенческое направление», рассматривает агрессию как явление ситуативное, приходящее. С. Розенцвейг, Л. Берковитц, Дж. Доллард рассматривали агрессию человека, как реакцию на фрустрацию. А. Бандура, Д. Уотсон относили агрессию к «усвоенному поведению, которое приобретает человек в процессе социализации, посредством наблюдения за вариантами действий и социальным подкреплением» [2, с. 28].

Представители гуманистического направления в психологии Ф. Перлз, В. Франкл, К. Роджерс полагают, что «агрессия человека есть не что иное, как ответное действие индивида на процесс ограничения его свободы. Это своеобразный механизм психологической защиты» [3, с. 24].

В работах Г. А. Андреевой, В. В. Знакова, Л. П. Колчиной, О. Ю. Михайловой, А. А. Реан, Т. Г. Румянцева можно наблюдать устойчивую тенденцию к многофакторности исследования человеческой агрессии и агрессивности, в них всесторонне анализируются различные составляющие ее проявления, психологические, биологические и социальные факторы [4, с. 67].

Однако, несмотря на существования большого количества подходов к определению человеческой агрессии в психологической науке, некоторые из аспектов данной проблемы проработаны не до конца. Ни одна из приведённых выше теорий не содержит однозначного и полного ответа на вопросы, что есть человеческая агрессия и каковы основные причины её возникновения.

В настоящее время термином «агрессия» зачастую называют достаточно большой круг понятий. Чтобы осмыслить природу агрессивности человека с точки зрения психологической науки, нужно понять её смысл и значение. Важно помнить, какие причины у агрессивных действий человека, и что нужно предпринять, для предотвращения подобных действий деструктивного характера в будущем.

Рассматривая агрессию с позиции социальной оценки данного явления важно знать те ситуации и факторы, которые либо способствуют проявлению агрессии, либо помогают ее сдерживать у человека. При оценке поведения человека, как агрессивного, обычно отмечают наличие у него следующих качеств: оскорбляет других людей; проявляет недружелюбие в процессе общения; наперекор всем делает все по-своему; не учитывает мнение других людей; пытается выставить кого-либо в негативном свете; очерняет и осмеивает других людей. Бывают случаи, когда агрессия проявляется в скрытой, завуалированной форме, когда агрессоры скрывают свои желания причинить страдания и боль другим людям [5, с. 385].

Исходя из вышесказанного, следует, что агрессия, в любой форме проявления, это поведение, направленное на нанесение ущерба или вреда любому живому существу, которое желает избежать такого обращения и поведения с собой. Она имеет следующие особенности:

- агрессия, как правило, предполагает целенаправленное и преднамеренное вредоносное действие в отношении жертвы;
- к агрессии следует относить только такую форму поведения, которое несет за собой вред и ущерб, причиненный живым организмам;
- у жертвы должна присутствовать мотивация, направленная на избегание подобных действий над собой [6, с. 317].

В связи с вышеобозначенным, целью нашего исследования выступило изучение половых особенностей проявления агрессии в юношеском возрасте. Базой для проведения исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 40 студентов (20 юношей и 20 девушек). Средний возраст испытуемых составил 18—20 лет.

При проведении исследования был использован следующий диагностический инструментарий: опросник уровня агрессивности Басса-Дарки», тест А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях», «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин и П. А. Ковалев). Для выявления половых особенностей проявления агрессии в юношеском возрасте был использован U-критерий Манна-Уитни.

Рассмотрим полученные результаты.

С помощью опросника уровня агрессивности Басса-Дарки» было выявлено, что в наибольшей степени у юношей выражен негативизм 80 % и вина 66 %. Они более склонны к форме поведения, направленной обычно против руководства или авторитета. Такое поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся правил. Так же, у респондентов высокий показатель вины, что указывает на угрызения совести или убеждение в том, что он плохой человек. У респондентов мужского пола преобладает физическая агрессия 50 % над косвенной агрессией 33 %. Преобладает использование физической силы против другого лица в конфликте.

У девушек в наибольшей степени выражены негативизм 100 %, косвенная агрессия 77 %, обида 75 % и вина 77 %. Также у респондентов высокий показатель вины, что указывает на угрызения совести или убеждение в том, что он плохой человек. Преобладает агрессия, которая окольным путем направлена на другое лицо, — злобные сплетни, шутки, так и агрессию, которая ни на кого не направлена, — взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т. п.

С целью выявления различий была использована статистическая обработка данных и выявлено, что существует статистическая значимость выраженности переменной «косвенная агрессия» — $U = 80$ (при $p < 0,05$ уровне значимости). Также, существует статистическая значимость выраженности переменных «раздражительность» — $U = 73$ (при $p < 0,05$) и «вина» — $U = 85$ (при $p < 0,05$).

Интерпретация исследования индекса агрессивности показала, что у 25 % девушек уровень индекса ниже нормы. У 65 % уровень агрессивности соответствует норме и у 10 % девушек данный показатель превышает норму агрессивности. У 70 % юношей уровень индекса агрессивности ниже нормы, у 30 % уровень индекса в пределах нормы. Высокий уровень индекса агрессивности не наблюдается. Интерпретация исследования индекса враждебности показала, что у 50 % девушек уровень индекса в пределах нормы, у других 50 % индекс враждебности выше нормы. Уровня индекса враждебности ниже нормы у девушек не наблюдается. Уровень индекса враждебности ниже нормы у 20 % юношей и в пределах нормы у 80 % испытуемых. Уровня индекса враждебности выше нормы не наблюдается.

С целью выявления различий была использована статистическая обработка данных и было выявлено, что существует статистическая значимость выраженности переменной «индекс агрессивности» — $U = 93$ (при $p < 0,05$ уровне значимости) и переменной «индекс враждебности» — $U = 104$ (при $p < 0,05$ уровне значимости).

Рассмотрим результаты, полученные с помощью теста А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях». Так было выявлено, что у 5 % девушек низкий уровень агрессивности. Личность с таким уровнем агрес-

сивности чрезмерно миролюбивая, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. У 95 % девушек уровень агрессивности умеренный. Респондентов с высоким уровнем агрессивности нет.

У 100 % юношей уровень агрессивности умеренный. Данный уровень указывает на достаточный уровень здорового честолюбия и самоуверенности. Статистической значимости выраженности в различиях по данной переменной выявлено не было.

Также проанализируем полученные результаты, выявленные с помощью методики «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин и П. А. Ковалев). Было выявлено, что у девушек преобладают напористость — 80 %, неуступчивость — 70 % и бескомпромиссность — 70 %. Наименее выражены: обидчивость — 50 %, нетерпимость к чужому мнению — 50 %, подозрительность — 40 %. У юношей преобладают бескомпромиссность — 60 % и подозрительность — 60 %. Наименее выражены мстительность, неуступчивость, вспыльчивость — 40 %.

Статистическая обработка полученных данных показала, что существует статистическая значимость выраженности переменной «неуступчивость» — $U = 101$ (при $p < 0,05$ уровне значимости). Также, существует статистическая значимость выраженности переменных «вспыльчивость» — $U = 80$ (при $p < 0,05$) и «обидчивость» — $U = 116$ (при $p < 0,5$), «мстительность» — $U = 125$ (при $p < 0,5$).

Заключение. Таким образом, в результате проведенного исследования было выявлено, что у девушек в наибольшей степени выражена косвенная агрессия, а у юношей физическая. Что касается агрессивности и враждебности, то в группе юношей и группе девушек индекс враждебности в среднем немного выше, чем агрессивность. То есть, им более свойственно занимать недоверчивую позицию по отношению к окружающим, чем активно проявлять свою агрессию по отношению к ним.

Список цитируемых источников

1. *Антонян, Ю.М.* Теория человеческой агрессии. Почему жестоки люди / Ю.М. Антонян. — Москва : Юнити-Дана, 2013. — 312 с.
2. *Берковиц, Л.* Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц, Ф. Зимбардо. — Москва : Прайм-Еврознак, 2002. — 512 с.
3. *Бэрон, Р.* Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб.: Питер, 2014. — 352 с.
4. *Гурьев, М.Е.* Анализ теорий агрессивного поведения в отечественной и зарубежной психологической литературе. — Москва : «Вектор науки», 2015. — 107 с.
5. *Ениколопов, С.Н.* Агрессия в обиденной жизни / С.Н. Ениколопов, Ю.М. Кузнецов, Н.В. Чудинова. — М. : Российская политическая энциклопедия, 2014. — 496 с.
6. *Кернберг, О.Ф.* Агрессия при расстройствах личности и пerversиях / О.Ф. Кернберг. — М. : Класс, 2018. — 368 с.

УДК 159.9

А. А. Кухарёнок, Е. Ф. Нестер

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Введение. Мотивация является важнейшим фактором, влияющим на успеваемость студентов, их отношение к учебе и профессиональной деятельности. В современной системе образования понимание особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов становится особенно актуальным. Изучение особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов позволяет определить факторы, способствующие ее формированию и развитию, выявить возможные трудности и найти пути их преодоления.

Основная часть. Учебная мотивация характеризуется сложной структурой, её изучению посвящены исследования А. Н. Леонтьева [1], С. Л. Рубинштейна [2], П. М. Якобсона [3] и др.

Учебный мотив как структурный компонент учебной мотивации, по определению Л. И. Божович, представляет собой «побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [4].

А. К. Маркова определяет мотив как «направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанную с ее внутренним отношением учащегося к ней» [5].

Учебно-профессиональная мотивация — это система внутренних побуждений, которые направляют и поддерживают деятельность студентов, направленную на достижение образовательных и профессиональных целей. Она представляет собой совокупность внешних и внутренних факторов, влияющих на поведение, активность и успешность обучения [6].

Выборку нашего исследования составили 100 студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет». Для изучения учебно-профессиональной мотивации студентов использовалась методика Г. В. Резапкиной «Тест учебно-профессиональной мотивации студентов», которая позволяет выя-

вить основные параметры учебно-профессиональной мотивации: мотивацию достижения успеха, самоконтроль, мотивационную направленность и учебную тревожность.

В результате исследования по шкале «Мотивация достижения» 56 % испытуемых составляют студенты с высоким уровнем мотивации достижения, 42 % — со средним уровнем и всего лишь 2 % обучающиеся с низким уровнем мотивации достижения. Таким образом, по выборке преобладает высокий и средний уровни. Студенты с высокой мотивацией достижения успеха характеризуются ориентацией на цель, уверенностью в себе, настойчивостью, конкурентоспособностью, поиском обратной связи, анализом и планированием, оптимизмом и страстью, приверженностью к совершенству. Для обучающихся со средним уровнем мотивации достижения характерен избирательный подход, проявление внешней мотивации, отсутствие настойчивости, умеренные ожидания и умеренный уровень уверенности. У студентов с мотивацией избегания неудач часто проявляется страх осуждения, отказ от задач, излишняя осторожность и боязнь рисков, фокус на избегании ошибок и неудач, негибкость к изменениям.

По шкале «Локус контроля» выявлены следующие результаты: преобладание интернального локуса контроля у 43 % студентов, средний уровень выраженности интернального локуса контроля у 53 % респондентов, у 4 % обучающихся преобладающий является экстернальный локус контроля. Студенты с высоким уровнем интернального локуса контроля верят, что их действия и решения имеют значительное влияние на их жизнь и результаты, чувствуют себя ответственными за свое поведение и его последствия. Они склонны приписывать свои успехи собственным усилиям и способностям, рассматривать неудачи как возможности для обучения и роста, они склонны ставить перед собой реалистичные цели и прилагать усилия для их достижения и более уверены в своих способностях, склонны брать на себя риски, устойчивы к неудачам и склонны сохранять мотивацию перед лицом трудностей, способны к саморегуляции и самоконтролю. Для респондентов со средним проявлением интернального локуса контроля характерно то, что они верят, что их действия и решения имеют некоторое влияние на их жизнь и результаты, но также признают влияние внешних факторов, чувствуют некоторую ответственность за свое поведение и его последствия, они склонны приписывать свои успехи как своим усилиям, так и удаче или внешним обстоятельствам, способны рассматривать неудачи как результат внутренних и внешних факторов, ставя реалистичные цели, они могут иногда сомневаться в своих способностях их достижения, умеренно уверены в своём потенциале и могут быть готовы брать на себя некоторые риски, обычно умеренно вовлечены в свою работу и добиваются умеренного успеха. Студенты с преобладанием экстернального локуса контроля верят в то, что их жизнь и результаты их деятельности в значительной степени находятся под контролем внешних сил. Они не чувствуют себя ответственными за свое поведение и его последствия, склонны приписывать свои успехи внешним факторам: удача или помощь других, склонны рассматривать неудачи как результат внешних обстоятельств, а не собственных недостатков, могут не ставить перед собой высоких целей, поскольку не верят, что могут достичь их своими собственными усилиями, быть менее уверены в своих способностях и менее склонны брать на себя риски, они менее склонны проявлять инициативу и брать на себя ответственность, могут быть менее устойчивы к неудачам и более склонны сдаваться перед лицом трудностей.

По шкале «Мотивационная направленность» 55 % студентов имеют баланс внешней и внутренней мотивации, у 26 % испытуемых наблюдается преобладание внутренней мотивации, а внешняя мотивация проявляется у 19 % обучающихся. Обучающиеся с балансом внешней и внутренней мотивации: мотивированы как внешними вознаграждениями, так и внутренним удовлетворением от своей работы. Они ценят признание и достижения, но также находят удовольствие в самом процессе обучения или деятельности. Такие студенты склонны упорно трудиться, даже если не получают немедленного вознаграждения. Их мотивация более устойчива, так как она не зависит исключительно от внешних факторов. Они могут быть более склонны к установлению долгосрочных целей и работе над их достижением, могут испытывать большее удовлетворение и вовлеченность в свою работу. Они могут быть более склонны к сотрудничеству и помощи другим, так как их мотивация не основана исключительно на личной выгоде. Для них характерна автономия, повышенная устойчивость и внутреннее удовлетворение. А у студентов с преобладанием внешней мотивации действия в первую очередь направлены на получение внешних вознаграждений, таких как оценки, признание или материальные блага. Они склонны участвовать в деятельности, только если она приводит к желаемым результатам. Такие студенты могут быть более ориентированы на достижение, чем на процесс обучения, а их мотивация может снижаться, если они не получают желаемых вознаграждений. Им может быть трудно поддерживать мотивацию в долгосрочной перспективе. Их поведение может быть более ориентировано на избегание неудач, чем на достижение успеха.

Результаты по шкале «Учебная тревожность» получились следующие: 15 % испытуемых показали с высокий уровень учебной тревожности, 46 % — средний уровень учебной тревожности, 39 % — низкий. Обучающиеся с высоким уровнем учебной тревожности обычно проявляют особенности, связанные с их эмоциональным и психологическим состоянием во время учебы и сдачи экзаменов. Такие студенты испытывают чрезмерную тревогу, беспокойство и нервозность, что может негативно сказываться на их академической успеваемости и общем самочувствии. Это может приводить к отставанию в учебе и дополнительному усилению тревоги и стресса. Для обучающихся со средним уровнем характерна умеренная тревога перед тестами, экзаменами и другими академическими задачами, они тщательно готовятся к учебе и заданиям, чтобы снизить уровень тревоги. В целом, их тревога управляема и не мешает их академическим успехам. А студен-

ты с низким уровнем учебной тревожности обычно чувствуют себя спокойными и уверенными в своих академических способностях. Готовятся к занятиям, но не испытывают чрезмерной тревоги перед испытаниями или заданиями. Им не мешает их тревога, и они могут полностью сосредоточиться на своей учебе.

Заключение. Таким образом, исследование учебно-профессиональной мотивации студентов выявило ее специфические особенности. Учебно-профессиональная мотивация студентов отличается высокой значимостью профессиональной составляющей, связанной с осознанием значимости будущей профессии, пониманием перспектив карьерного роста и желанием достичь профессиональных высот. При этом внутренние мотивы играют существенную роль, формируя устойчивую мотивационную основу.

Список цитируемых источников:

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. — М. : Луч, 1975. — 115 с.
2. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. — 304 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000 — 712 с.
4. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. / Л. И. Божович // Вопросы психологии. — 1978. — №4. — С. 23—35, 1979. — №2. — С. 47—56.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
6. Бакиаева, Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакиаева, А. А. Вербицкий. — М. : Юрайт, 2018. — 180 с.

УДК 159.9

А. А. Лагун, Т. Е. Яценко

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

ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ АГРЕССИИ

Введение. Период юности — это период адаптации бывшего подростка к новым условиям и требованиям окружающего мира, в который могут возникать такие проблемы, как нарушение самоидентификации, социализации, нарушения поведения связанные с высоким уровнем агрессии, а также обусловленные негативным прошлым опытом нарушения межличностных отношений. Расширяющаяся система потребностей личности в юности побуждает юношей и девушек искать эффективные способы их удовлетворения. Юноши и девушки могут отдавать предпочтение не только конструктивным, но и деструктивным способам удовлетворения потребностей, используя агрессию.

Основная часть. Феномен «потребность» входит в самые популярные темы для исследований современных ученых в психологии. Если следовать толковому словарю, потребность — это нужда, надобность в чем-то, которая требует удовлетворения. Именно потребности побуждают человека к осуществлению активности [1].

Специфика потребностей человека состоит в том, что он проявляется не как отдельный организм, а как составляющая различных социальных систем. Высшие потребности показывают связь человека с социальными системами на разных уровнях. Потребности проявляются в поведении и реакциях человека на все происходящее вокруг, а также влияют на выбор мотивов, что определяет направленность поведения [2].

Д. А. Леонтьев воспринимает потребность как отношение между субъектом и миром. Критерий необходимости может прилагаться к потребности только тогда, когда она необходима для сохранения и развития человека [3]. К. Левин понимал потребность как активность (динамическое состояние), которая возникает у индивида при осуществлении собственного действия [4].

Все потребности подразделяются на:

- Биологические (материальные). Биологические потребности обеспечивают видовое и индивидуальное существование человека. К данным потребностям относятся: потребность в пище, сне, одежде, жилье, безопасности, а также сексуальные потребности;

- Социальные. Социальные потребности показывают нужду человека в принадлежности к какой-либо социальной группе. К таким потребностям относится потребность в уважении, в любви, в лидерстве и самоутверждении, внимании и привязанности, зависимости и независимости;

- Идеальные (духовные). Идеальными потребностями являются потребность познания внешнего и внутреннего мира человека, открытия смысла человеческого бытия, познавательные и эстетические потребности.

П. В. Симонов и П. М. Ершов разделили человеческие потребности на три группы: витальные потребности — потребности жить и обеспечивать свое существование; социальные потребности — потребность

занять определенное место в обществе; познавательные потребности — потребность познавать внутренний и внешний мир [5].

А. Маслоу выделил 14 основных человеческих потребностей и распределил их по пяти ступеням:

1. Физиологические потребности — это низшие потребности, которые управляются организмом;
2. Экзистенциальные потребности — стремление к материальной надежности, безопасности, справедливости;
3. Социальные потребности — принадлежность принадлежать к коллективу, в общении, участии в трудовой деятельности;
4. Престижные потребности — потребности, которые удовлетворяются только в коллективе: уважение, статус, карьерный рост;
5. Духовные потребности — потребности, связанные с развитием личности: самореализация, самоактуализация, осуществление самого себя [6].

Существует такое явление как фрустрация. Фрустрация — это психическое состояние, которое вызвано неудачей в удовлетворении потребности человека. Данное состояние сопровождают разнообразные отрицательные переживания, такие как тревога, раздражение, отчаяние, тоска и другие [7].

С. Розенцвейг разработал теорию фрустрации, в которой отметил, что защита от фрустрации, которая возникает на пути к достижению цели, может осуществляться на нескольких уровнях: на клеточном уровне (характеризуется активизацией иммунной системы); на организмическом уровне (характеризуется физиологическими и психологическими реакциями на стресс, например, страх); кортикальном или психологическом (характеризуется поведенческими реакциями личности) [8].

Неудовлетворенные потребности могут стать причиной повышения уровня агрессии у девушек.

Агрессия (от лат. *aggressio* — нападение) — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.) [1].

Для исследования потребностей девушек, склонных к различным видам агрессии, были использованы следующие методики: «Методика для диагностики актуальных потребностей личности» (А. П. Капцов), «Опросник базовых потребностей» (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова), «Опросник экспресс-диагностики уровня социальной фрустрированности» (Л. И. Вассерман), «Опросник состояния агрессии Басса-Дарки» (в адаптации А. К. Осницкого), «Тест агрессивности» (Л. Г. Почебут).

Использован метод статистической обработки данных: корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона).

Склонность к вербальной агрессии отмечается у девушек, у которых:

- удовлетворена потребность в труде ($r = -0,32$, $p = 0,03$), проявляющаяся в реализации своего потенциала, применении своих знаний на практике;
- неудовлетворена потребность в управлении ($r = 0,32$, $p = 0,03$), проявляющаяся в желании человека управлять кем-то и направлять кого-то ради собственной выгоды;
- неудовлетворена потребность в доминировании ($r = 0,32$, $p = 0,001$), проявляющаяся в воздействии на окружающих, убеждении их и советовать им.

Таким образом, девушки, которые нашли сферу для самореализации, стремятся проявлять свои управленческие и лидерские способности, используя для этого вербальную агрессию вместо конструктивных стратегий.

Склонность к физической агрессии отмечается у девушек, у которых:

- удовлетворена потребность в познании ($r = -0,33$, $p = 0,03$), проявляющаяся в желании получать новые знания и расширять кругозор;
- неудовлетворена потребность в управлении ($r = 0,36$, $p = 0,02$);
- неудовлетворена потребность в статусе ($r = 0,44$, $p = 0,003$), проявляющаяся в желании обрести свое место в обществе и обладать своими правами обязанностями;
- неудовлетворена потребность в доминировании ($r = 0,39$, $p = 0,01$).

Девушки, имеющие неудовлетворенные социальные потребности, связанные с занятием главенствующей позиции в социальном микроокружении, стремятся к расширению своей эрудиции. Можно полагать, что они проявляют интерес к информационному контенту, раскрывающему способы физического воздействия на других людей, позволяющие добиваться их подчинения.

Склонность к косвенной агрессии отмечается у девушек, у которых:

- удовлетворена потребность в достижении ($r = -0,33$, $p = 0,03$), проявляющаяся в стремлении человека преодолеть уже достигнутый уровень исполнения или реализации;
- неудовлетворена потребность в подготовленности ($r = 0,30$, $p = 0,04$), проявляющаяся в желании быть готовым к возможным изменениям в жизни личности, быть сильным и выносливым, как в физическом, так и в психическом плане.

Можно полагать, что косвенная агрессия применяется девушками как способ сокрытия своих слабых сторон личности и дискредитации тех, кто сильнее.

У девушек со склонностью к эмоциональной агрессии неудовлетворена потребность в доминировании ($r = 0,33$, $p = 0,03$).

Заключение. Таким образом, к проявлению девушками разных видов агрессии может приводить неудовлетворенность потребностей в доминировании и управлении. Не владея социально одобряемыми стратегиями достижения высокого социального статуса, они прибегают к агрессии как к более простому способу достижения власти над другими людьми и выигрыша.

Список цитируемых источников

1. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. — М. : Мир и образование, 2015. — 1375 с.
2. Большой психологический словарь; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. — 632 с.
3. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1997. — 63 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. — 508 с.
5. Симонов, П. В. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. — М.: Наука, 1984. — 161 с.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность / Пер. с англ.; А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2019 — 400 с.
7. Исаева, Т. С. Психологические механизмы потребностей // Образовательный портал «Справочник». — Режим доступа: https://spravochnik.ru/psihologiya/psihologicheskie_mehanizmy_potrebностей/. — Дата доступа: 20.04.2024.
8. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — Киев: Наукова думка, 1989. — 165 с.

УДК 159.9

А. С. Лелес

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

СТРУКТУРА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Введение. Для психологии личности и психологии в целом особенно важно, чтобы опыт благополучия был неотъемлемой частью преобладающего настроения личности.

Субъективное благополучие как интегративный, особо значимый опыт оказывает постоянное влияние на различные параметры психического состояния человека и, следовательно, на успешное поведение, продуктивность, эффективное межличностное взаимодействие и многие другие аспекты внешней и внутренней активности человека. Это постоянное влияние является регулирующей ролью субъективного благополучия человека. Опыт благополучия (или неблагополучия) зависит от различных аспектов жизни человека.

Наиболее актуальна проблема субъективного благополучия для юношеского возраста, поскольку для этого возраста характерна пониженная устойчивость к стрессовым факторам из-за возрастных кризисов, естественно присутствующих в сочетании со специфическим образом жизни, характерным для студентов. Развитие субъективного благополучия может не только положительно повлиять на способность студентов справляться со стрессовыми ситуациями, но и ускорить его адаптацию студентов к изменившимся условиям развития. Социальная ситуация развития юношеского возраста направлена на профессиональное и личностное самоопределение, успех которого определяет качество дальнейшей личной и профессиональной самореализации. В то же время в юношестве присутствует благоприятная среда для создания и развития позитивных личностных установок и стратегий.

Основная часть. Цель нашего исследования — определить структуру субъективного благополучия личности современных юношей и девушек.

Базой для проведения исследования выступили Барановичский государственный университет. Выборку исследования составили 100 студентов педагогических специальностей (50 юношей, 50 девушек).

Для исследования были использован опросник «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф, в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко). Включает в себя следующие шкалы: позитивное отношение с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, баланс аффекта, осмысленность жизни, человек как открытая система, автономия, психологическое благополучие.

«Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду, в адаптации М. В. Соколовой) включает в себя 6 шкал: напряженность и чувствительность, психоэмоциональная симптоматика, изменения настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, удовлетворенность повседневной деятельностью.

«Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова) включает в себя 5 шкал: эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эго-благополучие, гедонистическое благополучие, социально-нормативное благополучие.

С помощью такого метода статистической обработки данных, как регрессионный анализ, осуществлялось установление зависимости между субъективным благополучием и перечисленными шкалами.

Характеристики субъективного благополучия девушек:

Для субъективного благополучия девушек из всех перечисленных шкал установлена прямая зависимость экзистенциально-деятельностного благополучия ($t = 1,8$, $p = 0,07$), обратная зависимость значимости социальной среды ($t = -2,9$, $p = 0,004$), напряженности и чувствительности ($t = -1,08$, $p = 0,02$).

То есть субъективно благополучные девушки прилагают усилия для достижения благополучия и событийно-смысловой насыщенности жизни, обладают способностью делать все возможное для достижения своих целей, получать удовольствие от своих успехов и достижений. Такие девушки полагаются на собственную систему ценностей и свое мировоззрение, даже если оно противоречит общественному мнению. Они обладают умением противостоять негативным воздействиям, стабильным эмоциональным состоянием, стрессоустойчивостью, уравновешенностью.

Рассмотрим результаты по данным шкалам:

1. Напряженность и чувствительность. Низкий уровень наблюдается у 4 % девушек. Средний уровень — у 78 % девушек. Высокий уровень — у 18 % девушек. Таким образом, у девушек в средней степени выражены субъективное переживание тяжести выполняемой работы.

2. Экзистенциально — деятельностное благополучие личности. Средний уровень наблюдается у 50 % девушек. Высокий уровень — у 50 % девушек. Девушкам присущи в высокой степени характеристики прилагаемых усилий для достижения благополучия и их результативность, а также событийно-смысловая насыщенность жизни.

3. Значимость социального окружения. Низкий уровень наблюдается у 48 % девушек. Средний уровень — у 50 % девушек. Высокий уровень — у 2 % девушек. Таким образом, у девушек в средней степени выражены совместное разрешение проблем, переживания чувства одиночества, взаимоотношения с родными и друзьями.

Характеристики субъективного благополучия юношей:

Для субъективного благополучия юношей из всех перечисленных шкал установлена обратная зависимость значимости социальной среды ($t = -2,6$, $p = 0,01$), склонности к изменениям настроения ($t = -2,9$, $p = 0,005$), напряженности и чувствительности ($t = -1,2$, $p = 0,2$).

То есть субъективно благополучные юноши полагаются на собственную систему ценностей и свое мировоззрение, даже если оно противоречит общественному мнению, имеют стабильное благоприятное внутреннее психическое состояние, находятся в расположении духа. Обладают умением противостоять негативным воздействиям, стабильным эмоциональным состоянием, стрессоустойчивостью, уравновешенностью.

Рассмотрим результаты по данным шкалам:

1. Напряженность и чувствительность. Низкий уровень наблюдается у 6 % юношей. Средний уровень — у 84 % юношей. Высокий уровень — у 10 % юношей. Таким образом, у юношей в средней степени выражены субъективное переживание тяжести выполняемой работы.

2. Изменения настроения. Низкий уровень наблюдается у 48 % юношей. Средний уровень — у 52 % юношей. Таким образом, у юношей в средней степени выражены значительные снижения оптимистического модуса восприятия действительности, перепады настроения.

3. Значимость социального окружения. Низкий уровень наблюдается у 18 % юношей. Средний уровень — у 74 % юношей. Высокий уровень — у 8 % юношей. Таким образом, у юношей в средней степени выражены совместное разрешение проблем, переживания чувства одиночества, взаимоотношения с родными и друзьями.

Таким образом, структура субъективного благополучия юношей и девушек достаточно схожа (обратная зависимость значимости социальной среды, напряженности и чувствительности). Исходя из этого, можно говорить о том, что в образовательном процессе можно применять схожие для обоих полов стратегии, направленные на развитие субъективного благополучия: создание определенных условий, использование психокоррекционных программ, организация общественно значимых мероприятий.

Заключение. Для субъективного благополучия девушек установлена прямая зависимость экзистенциально-деятельностного благополучия, обратная зависимость значимости социальной среды, напряженности и чувствительности. Для субъективного благополучия юношей установлена обратная зависимость значимости социальной среды, склонности к изменениям настроения, напряженности и чувствительности

Список цитируемых источников

1. Бочарова, Е. Е. Современные подходы в методологии исследования субъективного благополучия / Е. Е. Бочарова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. — Т. 13. — №2-1. — С. 27-78.
2. Жуковская, Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // Психол. журн. — 2011. — Т. 32, № 2. — С. 82—93.
3. Куликов, Л. В. Факторы психологического благополучия личности / Л. В. Куликов, М. С. Дмитриева, М. Ю. Долина, О. В. Иванов, М. А. Розанова, Т. Г. Тимошенко // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Матер. Юбилейной конф. Ананьевские чтения — 97. — Вып.3. Ч.1. Изд-во СПбГУ — СПб., 2007. — С.342-350.
4. Пучкова, Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. канд. психол. наук / Г. Л. Пучкова. — Хабаровск: Изд-во Хабаровского гос. ун-та, 2003. — С. 18-22.
5. Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. — Саратов, 2008. — С. 37-41.

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОСТИ, СКЛОННОЙ К ПЕРЕЖИВАНИЮ ВИНЫ ОТДЕЛЕНИЯ

Введение. Субъективное благополучие — слаженность психических процессов и функций, гармония личности, ощущение целостности и внутреннего равновесия. Чаще всего субъективное благополучие определяют, как широкую категорию феноменов, заключающихся в эмоциональной реакции людей, их удовлетворенности отдельными сферами жизни, а также в их суждениях о качестве жизни в целом.

Следует разграничивать родственные понятия, часто употребляемых в научной литературе: «субъективное благополучие» и «удовлетворенность жизнью». Стоит отметить, что каждое из данных понятий в той или иной степени проецируют содержательные характеристики психологического благополучия [5].

Субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее в себе активное начало. Оно содержит все три компонента психического явления: когнитивный, эмоциональный, конотивный (поведенческий) и характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения.

Удовлетворенность жизнью представляется во многих исследованиях как основной (и чуть ли не единственный) компонент субъективного благополучия. О. С. Копиной было показано, что удовлетворенность жизнью связана с самооценкой здоровья, образованием, полом, социальным статусом. Удовлетворенность понимается как наличие в сознании личностного смысла происходящих в жизни человека событий. Наконец, удовлетворенность собой — феномен, изучающийся преимущественно в аспекте самоотношения [4].

Удовлетворенность жизнью, таким образом, определяется как сложное, динамичное социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением (к себе, социальным отношениям, жизни, труду) и обладающее побудительной силой, способствующей действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами.

Согласно позициям разных ученых существуют следующие критерии субъективного благополучия: позитивные отношения с окружающими, самопринятие, автономность, управление окружающей средой, наличие жизненных целей, развитие личности (К. Рифф); психосоматическое здоровье, социальная адаптация, психическое здоровье, психологическое здоровье (А.В. Воронина); аффективный, метапотребностный, мировоззренческий, интраорефлексивный, интерорефлексивный (О. С. Ширяева); профессиональное благополучие, физическое благополучие, социальное благополучие, материальное благополучие, благополучие в среде проживания (Т. Рат и Дж. Хартер); социальный, религиозный, физический, психологический (Е.Е. Бочарова, Р.М. Шамиров, Л.В. Куликов), вовлеченность, смысл, положительные эмоции, достижения, отношения с другими людьми (М. Селигман) [2].

Существуют факторы, опосредующие субъективное благополучие личности: соответствие существующей и идеальной ситуации (исследования М. Селигмана и его коллег), пребывание в особом потоковом состоянии полного единения с деятельностью и ситуацией (теория М. Чиксентмихайя), эргичность личности (исследование Р.М. Шаминова, М.В. Григорьевой), удовлетворенность человека своей трудовой деятельностью (Р. Лукас и Э. Динер), комфортное самоощущение человека в общественной деятельности и проявление социальной активности [3].

Понятие «вина отделения» было введено крупнейшим представителем современного психоанализа Д. Вайссом. Вина отделения возникает из страха навредить другим, преследуя свои цели. Она характеризуется патогенным верованием, что кто-то не имеет права на отдельное существование, что отделение или отличие от близких и любимых людей — предательство, оно губительно для них, причиняет им вред и боль [1].

Вина отделения связана с убеждением, что отделение или же отличие от близких людей окажется губительным для них, принесет им вред и страдания [6, с. 94].

Наиболее актуален феномен вины отделения для личности в юности, поскольку именно в юношеском возрасте все чаще возникает проблема сепарации студентов от родителей. Стоит отметить, что для этого возраста характерна пониженная устойчивость к стрессовым факторам из-за возрастных кризисов, естественно присутствующих в сочетании со специфическим образом жизни, характерным для студентов. Развитие субъективного благополучия может не только положительно повлиять на способность студентов справляться со стрессовыми ситуациями, но и ускорить его адаптацию студентов к изменившимся условиям развития.

Основная часть. Цель нашего исследования — определить характеристики субъективного благополучия личности в юности, склонной к переживанию вины отделения.

Базой для проведения исследования выступили Барановичский государственный университет. Выборку исследования составили 100 студентов педагогических специальностей (50 юношей, 50 девушек).

Для исследования мы использовали опросник «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф, в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко), «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду, в адаптации М.В. Соколовой), «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р.М. Шамяионов, Т.В. Бескова), «Измерение неадаптивной вины» (О. Коннор, в адаптации Е.В. Коротковой).

Применение методики «Измерение неадаптивной вины» (О. Коннор, в адаптации Е.В. Коротковой) позволило получить следующие результаты (таблица 1):

Таблица 1 — Склонность к переживанию вины отделения

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Вина отделения	1 %	50 %	49 %

Применение методик «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф, в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко), «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду, в адаптации М.В. Соколовой), «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р.М. Шамяионов, Т.В. Бескова) позволили получить следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2 — Субъективное благополучие личности

Компоненты субъективного благополучия	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Позитивные отношения с окружающими	32 %	60 %	8 %
Автономия	39 %	36 %	25 %
Управление средой	41 %	43 %	16 %
Личностный рост	70 %	28 %	2 %
Цели в жизни	57 %	36 %	7 %
Самопринятие	50 %	37 %	13 %
Психологическое благополучие	55 %	38 %	7 %
Напряженность и чувствительность	5 %	81 %	14 %
Изменения настроения	55 %	39 %	6 %
Психоэмоциональная симптоматика	2 %	69 %	29 %
Значимость социального окружения	33 %	62 %	5 %
Самооценка здоровья	52 %	48 %	0 %
Удовлетворенность повседневной деятельностью	9 %	82 %	9 %
Эмоциональное благополучие	0 %	46 %	54 %
Экзистенциально-деятельностное благополучие	0 %	56 %	44 %
Эго-благополучие	0 %	50 %	50 %
Гедонистическое благополучие	0 %	63 %	37 %
Социально-нормативное благополучие	0 %	42 %	58 %

Установление взаимосвязи между субъективным благополучием и склонностью к переживанию чувства вины отделения осуществлялось с помощью такого метода статистической обработки данных, как корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона).

Характеристики субъективного благополучия юношей и девушек, склонных к переживанию вины отделения:

- низкий уровень позитивных отношений с окружающими ($r = -0,28$, $p = 0,01$);
- низкая степень удовлетворенности потребностями в личностном росте ($r = -0,28$, $p = 0,004$);
- низкая осмысленность целей в жизни ($r = -0,19$, $p = 0,05$);
- низкий уровень самопринятия ($r = -0,21$, $p = 0,03$);
- значимость социального окружения ($r = 0,21$, $p = 0,03$);
- частые изменения настроения ($r = 0,16$, $p = 0,09$);

– низкий уровень психологического благополучия ($r = -0,23$, $p = 0,02$) и экзистенциально-деятельностного благополучия ($r = -0,19$, $p = 0,05$).

Девушки и юноши, которые боятся навредить другим, преследуя свои цели, которые верят, что отделение или отличие от близких и любимых людей причинит им вред и боль не имеют представлений о своих жизненных планах, интересах и целях, не реализуют собственный потенциал (личный застой), не способны аффективно использовать различные жизненные обстоятельства, самостоятельно создавать и выбирать условия своей деятельности, так как большое влияние на них оказывают посторонние люди, мнением которых они готовы руководствоваться и совместно с которыми они разрешают различные трудности. В то же время у них не хватает достаточного количества близких отношений с окружающими, они не способны к близости и сопереживанию, идти на компромисс для поддержания важных отношений. Это приводит к эмоциональной нестабильности, резким перепадам настроения неудовлетворенности собой, непринятии своей личности со всеми достижениями и недостатками, психологическому неблагополучию. Более того, такие люди даже не стремятся наполнить свою жизнь интересными событиями, чтобы наполнить свою жизнь смыслом и достичь душевного равновесия

Заключение. Для личности в юности, склонной к переживанию вины отделения характерно: низкий уровень позитивных отношений с окружающими, низкая степень удовлетворенности потребностями в личностном росте, низкая осмысленность целей в жизни, низкий уровень самопринятия, значимость социального окружения, частые изменения настроения, низкий уровень психологического благополучия и экзистенциально-деятельностного благополучия.

Список цитируемых источников

1. Вайсс, Д. Как работает психотерапия: пер. с англ. / Д. Вайсс. — М.: Класс, 1998. — С. 100-112.
2. Водяха, С.А. Современные концепции психологического благополучия личности // Журнал «Дискуссия». — Педагогика и психология». — № 2 (20). — 2012. — С. 132-138.
3. Каширина, Э.И. Социально-психологические предикторы субъективного благополучия: теоретический обзор европейский научный форум студентов и учащихся // Сборник статей Международной научно-практической конференции. — Петрозаводск. — 2020. — С. 66-69.
4. Копина, О.С., Суслова, Е.А., Заикин, Е.В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. — 1995. — № 3. — С. 119-132.
5. Лактионова, Е.Б., Матюшина, М.Г. Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие // Журнал «Известия». — Серия «Психология». — Т. 26. — 2018. — С. 77-88.
6. Луценко, А.М. Особенности переживания отрицательных эмоций у лиц, выросших в алкогольной семье: дис. ... канд. психол. наук. Медицинская психология. — Москва, 2023. — 284 с.

УДК 159.99

Ю. А. Лещенко, Н. Н. Шавель

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

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Тема самоактуализации личности в современном мире с каждым годом становится все более популярной. Возрастающий интерес к этому вопросу можно объяснить тем, что человек стремится максимально использовать свой потенциал, получая удовлетворение от своих действий. Это и есть мотив к самовыражению. Если человек делает то, что не хочет делать, и не делает того, чего на самом деле требует его природа, то он будет несчастным. Эта сила, неудовлетворенная потребность, подавленные желания и способности заставляют его двигаться вперед, самоактуализироваться. Если от природы человек должен был стать музыкантом, но он пытается быть учителем, то он не будет удовлетворен своей жизнью. Это мотив самоактуализации — внутреннее стремление жить согласно своей природе. Он отражает желание человека быть собой, это и есть его мотивация развития.

В данной статье рассмотрены особенности юношеского возраста (студентов), связанные с самоактуализацией личности. Новообразованиями возраста, которые, по всей вероятности, влияют на процессы самоактуализации, являются: профессиональное и личностное самоопределение, формирование мировоззрения, развитие самосознания. В результате эмпирического исследования обнаружено, что компоненты самоактуализации в данном возрасте находятся на разных уровнях становления. Это свидетельствует о том, что процесс социализации и личностного становления студенческой молодежи еще не завершен.

«Самоактуализация — это непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов как свершение своей миссии, или призвания, судьбы и т. п., как более полное познание и, стало быть, приятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [1].

Основная часть. В контексте теории К. Роджерса тенденция к самоактуализации — это процесс осуществления человеком на протяжении всей жизни своих возможностей с целью стать полноценно функционирующей личностью. Пытаясь достичь этого, человек проживает жизнь, наполненную смыслом, поисками и волнениями. К тому же самоактуализирующийся человек живет экзистенциально, непринужденно, наслаждаясь каждым моментом жизни и полностью участвуя в ней [2]. По Роджерсу, не требуется каких-то особых мотивационных конструктов (то есть специфических влечений), чтобы понять, почему человек активен и стремится к личностному росту; каждый человек исходно мотивирован просто тем, что живет. Мотивы и влечения не объясняют целенаправленной деятельности организма. Человечество в основе своей является активным и самоактуализирующимся в силу своей собственной природы [2].

В отечественной психологии теорию самоактуализации развивали А. Г. Асмолов [3], В. П. Зинченко [4], Е. И. Исаев [5], А. Н. Леонтьев [6], Д. А. Леонтьев [7], С. Л. Рубинштейн [8], В. И. Слободчиков [5], Г. А. Цукерман [9] и др. Понятие личностной самоактуализации задатков рассматривается как процесс развертывания и созревания изначально заложенных в организме потенций, возможностей; как персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и только таким образом — для себя; как процесс становления человека идеального; как становление субъектом собственной жизнедеятельности; как сознательное, намеренное изменение Я-реального в направлении Я-идеального; как самоосуществление «иных культур». Самоосуществление индивидуальности рассматривается как неповторимое единичное проявление мира человека. Она выступает как «случайное», приходящееся только на долю самоактуализирующихся личностей природное качество отдельного человека [10].

И. А. Витин считает понятие «самоактуализация» центральным в современном научном гуманитарном знании. По его мнению, теория самоактуализации является одной из наиболее удачных попыток не только поставить, но и решить (в известных пределах) проблему личности в современной общественной ситуации.

Таким образом, самоактуализацию можно определить как процесс саморазвития личности, ее личностного роста «изнутри», как процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности, направленный на выстраивание стратегии жизни, на выстраивание иерархии ценностей, обретение смысла жизни. Она неотделима от процесса рефлексии, пронизывающего все составляющие личностного роста: самопонижение, аутосимпатию, ценности, смыслы.

Базой исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Всего было исследовано 50 человек. Средний возраст испытуемых — 19 лет. Для выявления уровня самоактуализации использовалась методика «Самоактуализационный тест (САТ)» (Э. Шостром).

Исходя из результатов использования в исследовании методики «Самоактуализационный тест» Э. Шострома, были сделаны выводы об уровнях проявления самоактуализации у представителей юношеского возраста.

По шкале «Поддержка» у 38 % испытуемых выявлен средний уровень, низкие значения выявлены у 22 % испытуемых, самоактуализация — у 36 % испытуемых, псевдосамоактуализация — у 4 % испытуемых. Это говорит о том, что в большинстве своем они относительно независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, принципами и установками, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Они достаточно свободны в выборе и не особо подвержены внешнему влиянию.

Большинство испытуемых, а именно 54 %, по шкале «Ориентация во времени» находятся в пределах нормы, что говорит об их способности жить настоящим (т. е. переживать текущий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей» жизни) и ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего (т. е. видеть свою жизнь целостной).

По субшкале «Ценностная ориентация» у испытуемых чаще всего встречается средний уровень самоактуализации, а именно у 46 %, низкий уровень самоактуализации выявлен у 40 % испытуемых, высокий уровень самоактуализации — у 14 % испытуемых, псевдосамоактуализация у испытуемых не выявлена. Из этого можно сделать вывод о том, что у большинства испытуемых самоактуализация находится в пределах нормы; они в целом разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

По субшкале «Гибкость поведения» низкие значения продемонстрировали 36 % испытуемых, средний уровень самоактуализации выявлен у 46 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 18 % испытуемых, псевдосамоактуализация у испытуемых не выявлена. Это свидетельствует о том, что юноши и девушки могут гибко реализовывать свои ценности в поведении, в общении с людьми, способны к адекватному реагированию на изменение ситуации.

По субшкале «Сензитивность к себе» низкие значения наблюдаются у 28 % испытуемых, средний уровень самоактуализации выявлен у 30 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 42 % испытуемых, псевдосамоактуализация у испытуемых не выявлена. Это говорит о том, что заметная часть испытуемых способна хорошо ощущать и рефлексировать свои потребности и чувства и в достаточной степени отдавать себе отчет в них.

По субшкале «Спонтанность» низкие значения имеют 18 % испытуемых, средний уровень самоактуализации выявлен у 54 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 28 % испытуемых, псевдосамоактуализация у испытуемых не выявлена. Наличие у большинства респондентов среднего уровня спонтанности свидетельствует в принципе о возможности для них способа поведения, не просчитанного заранее, о том, что они не опасаются вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции.

По субшкале «Самоуважение» низкие значения выявлены у 20 % испытуемых, средний уровень самоактуализации выявлен у 38 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 42 % испытуемых, псевдосамоактуализация у испытуемых не выявлена. Наиболее часто встречающиеся в выборке высокие значения говорят о наличии у существенного числа респондентов способности ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

По субшкале «Самопринятие» низкие значения обнаружили 24 % испытуемых, средний уровень самоактуализации показали 36 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 38 % испытуемых, псевдосамоактуализация обнаружена у 2 % испытуемых. Высокие значения по данной субшкале самоактуализации отражают наличие у соответствующих респондентов принятия себя такими, каковы они есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков (иногда вопреки им).

По субшкале «Представления о природе человека» низкие значения выявлены у 34 % испытуемых, средний уровень самоактуализации выявлен у 20 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 46 % испытуемых, псевдосамоактуализация у испытуемых не выявлена. Высокий балл, характерный для почти половины респондентов, свидетельствует о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную, а людей скорее добрыми и не считать дихотомии мужественности — женственности, рациональности — эмоциональности и т. д. антагонистическими и непреодолимыми.

По субшкале «Синергия» низкие значения выявлены у 34 % испытуемых, средний уровень самоактуализации выявлен 28 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 38 % испытуемых, псевдосамоактуализация у испытуемых не выявлена. Чаще всего встречающийся в выборке исследования высокий балл свидетельствует о способности человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.

По субшкале «Принятие агрессии» низкие значения выявлены у 22 % испытуемых, средний уровень продемонстрировали 54 % испытуемых, высокие значения выявлены у 24 % испытуемых, псевдосамоактуализации не выявлено. Таким образом, у большинства респондентов средний уровень принятия агрессии: они в общем-то способны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественные проявления человеческой природы. При этом, конечно же, речь не идет об оправдании своего антисоциального поведения.

По субшкале «Контактность» низкие значения имеют 34 % испытуемых, средний уровень самоактуализации наблюдается у 30 % испытуемых, высокий уровень имеют 32 % испытуемых, псевдосамоактуализация наблюдается у 4 % испытуемых. Высокие значения контактности, которые характеризуют почти треть респондентов, отражают способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми.

По субшкале «Познавательные потребности» низкие значения имеются у 52 % испытуемых, средний уровень самоактуализации присущ 38 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 10 % испытуемых, псевдосамоактуализации не выявлено. Низкий уровень познавательных потребностей у большинства респондентов говорит об отсутствии у них стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

По субшкале «Креативность» низкие значения выявлены у 22 % испытуемых, средний уровень самоактуализации выявлен 30 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 48 % испытуемых, псевдосамоактуализации не выявлено. Высокие значения креативности у практически половины респондентов характеризуют выраженность у них творческой направленности личности.

Для выявления взаимосвязи уровня самоактуализации у юношей и девушек с их психологическим возрастом был произведен расчет коэффициента линейной корреляции по Пирсону. В результате корреляционного анализа была выявлена статистически значимая взаимосвязь между следующими шкалами.

Показатель такого психологического возраста, как юношеский, коррелирует с показателем самоактуализации «Ориентация во времени» ($r = -0,38$). Отрицательная взаимосвязь указывает на то, что чем больше психологический возраст испытуемого тяготеет к юношескому возрасту, тем менее он способен жить настоящим и ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Значение коэффициента $-0,38$ указывает на умеренную силу взаимосвязи между переменными.

Показатель «Психологический возраст юношеский» коррелирует с таким показателем самоактуализации, как самопринятие ($r = -0,49$). Отрицательная взаимосвязь указывает на то, что чем больше психологический возраст испытуемого тяготеет к юношескому возрасту, тем с большим трудом он принимает себя таким, какой он есть, со всеми своими как достоинствами, так и недостатками. Значение коэффициента $-0,49$ указывает на умеренную силу взаимосвязи между переменными.

Заключение. Таким образом, становление самоактуализации на таком этапе онтогенеза, как юношество, имеет большое значение, поскольку созвучно с основными новообразованиями юношеского возраста. Развитие компонентов самоактуализации носит индивидуальный характер, на нее оказывают влияние социальный опыт индивидуума, гендерный фактор и внутриличностные детерминанты.

Полученные данные могут оказаться полезными при разработке программ тренингов для групп личностного роста в целях повышения уровня самоактуализации и совершенствования отдельных ее параметров. Внедрение в образовательный процесс интерактивных методов обучения, развитие исследовательских навыков, креативности, отношение к индивидуальности каждого студента как к ценности интенсифицируют процесс взросления личности студента.

Список цитируемых источников

1. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 214 с.
2. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во Московского ун-ва, 1972. — С. 67.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебное пособие / А. Г. Асмолов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. — 528 с.
4. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Триволта, 1994. — 304 с.
5. Исаев, Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. — 431 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
7. Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М. : Смысл, 1997. — С. 156–176.
8. Рубинштейн, С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн // Психология личности : Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М. : Издательство Московского университета, 1982. — С. 28–34.
9. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. — М. : Интерпракс, 1994. — 157 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Издательство «Питер», 2002. — 720 с.

УДК 159.9

А. А. Лобойко, И. Л. Кишея

Учреждение образования «Барановичский государственный университет» Барановичи, Республика Беларусь

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТРАНСПОРТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГЕ

Введение. Проблема профессионального стресса является одной из наиболее фундаментальных не только для психологии труда, но и для ряда других отраслей психологии.

Как указывает Е. А. Березенцева, любая профессиональная деятельность может порождать психологические причины развития, также как любой психологический стресс внутриличностной и межличностной природы находит свое отражение в поведенческой, в том числе и рабочей, активности человека [1].

Многие профессии в системе железнодорожного транспорта связаны с повышенным риском и экстремальными условиями работы, где ошибка, медлительность, неправильное действие приводят к тяжелым последствиям, к материальному и экономическому ущербу, к человеческим жертвам.

Отсюда одной из актуальных проблем современной психологии профессиональной деятельности железнодорожника является проблема психологической готовности личности к выполнению этой деятельности. Личность, обеспечивающая безопасность грузопассажирских перевозок, должна быть психологически подготовлена к экстремальным действиям, обладать высокой переключаемостью внимания, быть эмоционально- и стрессоустойчива, технически грамотна и высокоморальна, обладать высокой потребностью в безопасности, которая доминирует в экстремальных и критических ситуациях, мобилизуя все силы организма для борьбы с угрозой [2].

В. А. Бодров отмечает, что результаты изучения профессионального стресса, его причин и проявлений, механизмов купирования и преодоления и других вопросов недостаточно раскрывают такие аспекты этой проблемы, которые связаны со спецификой современных видов профессиональной деятельности, отражающей характер развития технического и технологического оснащения промышленности, транспорта, энергетики, систем управления в других сферах обслуживания и производства. Характер информационного взаимодействия человека и техники, высокая ответственность, сложность деятельности и ряд других особенностей обуславливают не только возможность развития у специалистов состояния стресса, но и специфические источники его формирования (помимо прочих организационных, физических, социальных факторов), связанных с информационной рабочей нагрузкой, процессами преобразования информации, содержанием сообщений и с другими факторами деятельности [3].

В работах Э. Ф. Зеера выделяются три основные стадии развития стрессового состояния у человека:

- нарастание напряженности;
- собственно стресс;
- снижение внутренней напряженности [4].

Продолжительность *первой стадии* может быть разной. На данной стадии исчезает психологический контакт в деловом и межличностном общении, появляется отчуждение в отношениях. Работник теряет способность сознательно и разумно регулировать свое собственное поведение.

Вторая стадия в развитии стрессового состояния начинается с потери эффективного и сознательного самоконтроля (полная или частичная). Так же, как и первая, вторая стадия по своей продолжительности строго индивидуальна — от нескольких минут и часов до нескольких дней и недель. Искерпав свои энергетические ресурсы (достижение высшего напряжения), человек чувствует опустошение и усталость.

На *третьей стадии* он останавливается и возвращается «к самому себе», часто переживая чувство вины, и клянется, что «этот кошмар» больше никогда не повторится [4].

Проходит какое-то время, и стресс может опять повториться. У каждого своя, индивидуальная форма поведения в стрессовом состоянии и свой индивидуальный сценарий стрессового поведения, выражающийся в частоте и форме проявления стрессовых реакций. Важной является такая характеристика, как направленность стрессовой агрессии человека: на самого себя или на окружающих: коллег, подчиненных.

Основная часть. С целью изучения выраженности профессионального стресса работников сферы обеспечения транспортной безопасности на железной дороге мы провели исследование на базе Барановичской дистанции сигнализации и связи. В нем приняли участие 106 человек, работники дистанции сигнализации и связи.

Для выявления уровня профессионального стресса нами использовалась методика «Оценка профессионального стресса» (опросник К. Вайсмана). Методика представляет собой опросник, включающий 15 утверждений. Каждое утверждение необходимо оценить в зависимости от того, как часто встречается данная ситуация в процессе выполнения профессиональной деятельности. Чем выше суммарное значение по данному тесту, тем в большей степени сотрудник испытывает профессиональный стресс. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

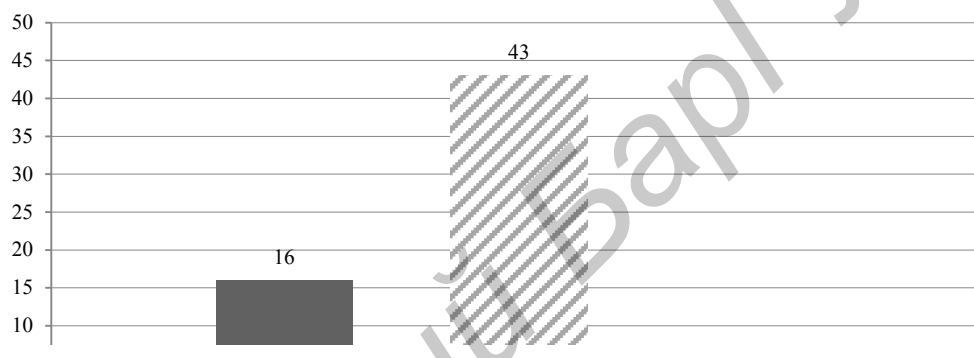


Рисунок 1 — Результаты исследования профессионального стресса работников сферы обеспечения транспортной безопасности на железной дороге

Как видно из представленных результатов, лишь у 16 % испытуемых преобладает низкий уровень профессионального стресса. Эта категория сотрудников полагает, что выполняют свои трудовые обязанности в соответствии с нормами и требованием руководства. Считают, что пользуются уважением и авторитетом у коллег, соответствуют квалификационным требованиям занимаемой должности.

Профессиональный стресс на среднем уровне выражен у 43 % респондентов. Часто эта категория испытуемых испытывает противоречивые чувства относительно выполняемых обязанностей. Однако понимание необходимости выполнения тех или иных поручений, дает осознание, что выполнение этих требований возможно и они выполнимы.

Высокий уровень профессионального стресса характерен для 41 % опрошенных. У данных испытуемых организм близок уже к предельным возможностям сопротивления стрессу.

Для выявления рабочих стресс-факторов использовалась «Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя» (И. Ладанов, В. Уразаева). Целью методики является: «на примере стрессогенных факторов определить, насколько человек адаптирован к определенной обстановке и как проявляются его способности действовать в определенной ситуации». Респондентам предлагается список из 12 утверждений, к каждому из которых необходимо выбрать вариант ответа: никогда, редко, иногда, часто, всегда. Сферы рабочих стрессов: 1) конфликтность коммуникаций; 2) стрессы рабочих перегрузок; 3) информационный стресс; 4) стрессы «вертикальных» коммуникаций.

Результаты диагностики отображены в таблице 1.

Таблица 1 — Результаты диагностики стрессогенных факторов у работников сферы обеспечения транспортной безопасности на железной дороге

Шкалы	Уровни в %		
	Низкий	Средний	Высокий
Конфликтность коммуникаций	6	68	26
Стрессы рабочих перегрузок	9	44	47
Информационный стресс	16	50	34
Стрессы «вертикальных» коммуникаций	7	44	49

По шкале «Конфликтность коммуникаций» низкие баллы показали 6 %, от общего числа респондентов средние — 68 %, высокие — 26 %. Данная шкала диагностирует уровень напряженности во взаимодействии с коллегами и руководителем, трудности установления коммуникационных связей.

По шкале «Стрессы рабочих перегрузок» низкий уровень у 9 % испытуемых, средний — у 44 %, высокий — у 47 %. Стрессы рабочих перегрузок возникают, когда очень много работы, с которой специалисту либо трудно справиться, либо он не укладывается во времени, в таких ситуациях людям не хватает времени на личную жизнь, даже дома думают о работе и выполнении необходимых обязательств.

По шкале «Информационный стресс» низкий уровень у 16 % опрошенных, средний — у 50 %, высокий — у 34 %. Показатели по данной шкале говорят об испытываемом респондентами напряжении относительно получения информации, доступа к ней, со стороны руководства, возможно, информация не поступает в сроки, либо является не совсем понятной, вызывает множество вопросов.

По шкале «Стрессы «вертикальных» коммуникаций» низкие баллы показали 7 % участников тестирования, средние — 44 %, высокие — 49 %. Стрессы «вертикальных» коммуникаций говорят о трудностях в коммуникациях руководитель-подчиненный: когда подчиненный не знает, как его оценивает руководитель и из-за этого возникает напряжение, реакция начальника непредсказуема, что является стрессогеном, различия во взглядах и точках зрения с начальником, что также усиливает конфликтное напряжение и стрессовые ситуации.

Заключение. Таким образом, как видно из результатов исследования, наиболее значимыми стрессогенными факторами для большинства работников сферы обеспечения транспортной безопасности на железной дороге, принимавших участие в исследовании являются «Стрессы рабочих перегрузок» и «Стрессы «вертикальных» коммуникаций». Также для большинства респондентов характерен средний и высокий уровни профессионального стресса, что может оказывать негативное влияние на их психическое здоровье. Испытуемые с высокой степенью профессионального стресса склонны к профессиональному выгоранию, у них отсутствует чувство душевной гармонии и внутреннего спокойствия, что, естественно, сказывается на эффективности их профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Березенцева, Е. А. Профессиональный стресс как источник профессионального выгорания / Е. А. Березенцева // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — №4 (16). — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stress-kak-istochnik-professionalnogo-vygoraniya>. — Дата доступа: 03.05.2024.
2. Ветвицкая, С. М. Психологический аспект профессиональной деятельности специалиста в системе железнодорожного транспорта / С. М. Ветвицкая // ТРАНСПОРТ-2013: Труды международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения». — 2013. — С. 80. — 82.
3. Бодров, В. А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов / В. А. Бодров — М.: ПЕР СЭ, 2000. — 352 с.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп / Э. Ф. Зеер — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.

УДК 81.27

А. А. Марчик, А. А. Марчик

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

ЛОЖЬ КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ ФЕНОМЕН

Введение. Человек является социальным существом, поэтому ему так необходимо общение и сотрудничество с другими людьми. Люди всегда явно демонстрировали способность принимать ответственность за выполнение определенных действий, подтверждая свою осведомленность и разумность. При этом люди лгут, обманывают и скрывают правду. Таким способом желают избежать наказания за сказанное или получить определённую выгоду для достижения своих целей.

О том, какую роль играет ложь в общественной жизни и существует ли ложь во благо, задумывались многие ученые, поэтому вопрос лжи остается актуальным. В данной работе мы рассмотрели используемые в современной науке определения лжи, классификацию лжи, выявили причины использования лжи людьми на примере младших подростков (средний возраст — 11—12 лет).

Основная часть. Ложь вызывала интерес тысячелетиями, о чем свидетельствует ее место в литературе, философии, а в последнее время — в психологии и массовой культуре. Философов интересовала природа лжи, психологов — развитие способности лгать в детстве, мотивы лжи, частота лжи в повседневной жизни и средства, с помощью которых её можно обнаружить.

Известно, что маленькие дети обычно говорят о том, о чем думают. У взрослых, знающих, какую ценность могут иметь слова, в речи наблюдаются неявные и явные мотивы передачи определённой информации. Если внутренние аспекты преобладают, то их часто называют недопониманием, так как коммуникативное

намерение отличается от того высказывания, которое произнесено на самом деле. «Недопониманием называют неспособность четко передать предполагаемое сообщение или идею. Это может быть социальная неспособность к адекватному общению, и это один из многих типов коммуникационных барьеров, предполагающий неполное, ошибочное понимание сказанного» [1, с. 15].

Согласно определению И. М. Кондакова, ложь представляет собой более сложную форму недопонимания, целями которой является «доминирование над другими людьми, самоутверждение, сокрытие реальных фактов, как средство, вызывающее симпатию или антипатию» [2, с. 508]. П. Экман объясняет ложь так: «Ложь как действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды» [3, с. 285]. В словаре русского языка Т. Ф. Ефремова находим: «ложь — намеренное искажение истины; неправда» [4, с. 83]. Данные определения объединяет наличие у высказываний общих черт, в которых и находится основа понятия. Соединив эти определения, можно получить одно, которое наиболее полно раскрывает суть лжи. Таким образом, нами ложь понимается не только как умышленное или спонтанное сокрытие правды, но и искажение истинности существующего положения дел, ведущее к недопониманию собеседником действительности и, как следствие, к ошибочности его дальнейших поступков.

Лингвист Г. П. Грайс утверждает, что основу речи составляет кооперация, предполагающая готовность собеседников действовать в соответствии с принятой целью и направлением разговора. Принцип кооперации — это готовность партнёров к сотрудничеству. Данный постулат обуславливает основные правила речевой коммуникации [4, с. 92]. Учёный определяет их как четыре категории: максима полноты информации, максима качества информации, максима отношения, максима способа выражения. Как изложение правдивой информации в полном объёме рассматривается максима полноты информации. Её нарушение влечет за собой негативные последствия.

Чтобы определить основные причины использования лжи, мы провели опрос. В качестве опрошенных выступили учащиеся среднего звена, так как младший подростковый возраст — один из самых важных периодов в жизни человека. Именно в это время формируются основные умения жизни в социуме. Опрос проводился на базе учреждения образования «Гимназия № 2 г. Пинска» в 5 «Б» классе. Свои ответы дали 26 респондентов. Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что основными мотивами лжи этой группы подростков являются следующие: стремление защититься от наказания (9 учащихся — 37 %), взятие чужой вины на себя (6 учащихся — 23 %), желание добиться определённого социального статуса (6 учащихся — 23 %) или унижить другого человека (5 учащихся — 19 %). Результаты опроса подтверждают позицию И. М. Кондакова, упомянутую выше.

Наряду с другими науками изучением лжи занимается прагматика. Она намеренно интерпретирует разницу и разрыв между значениями человеческой речи и смыслами значений и рассматривает контекст и значение слов, находит пути понимания людьми друг друга. Поэтому обратимся к результатам исследований лжи прагматиками.

Так, лингвист П. Экман выделяет две основные формы лжи: 1) умолчание — сокрытие правды или минимизация, 2) искажение — сообщение ложной информации (максимизация) [3, с. 285]. Эту классификацию можно назвать базисной, так как именно от нее берут своё начало остальные. Например, классификация, предложенная С.-Н. Энн МакКорнаком: манипулирование качеством информации (хорошо объясняет ложь или фальсификацию), манипулирование количеством информации (хорошо объясняет обман или укрывательство), передача двусмысленной информации [4, с. 83—92].

Ложь может использоваться не только для того, чтобы навредить другому человеку, но и для получения собственной выгоды. Например, человек, который прожил в городе много лет и хочет привлечь внимание туристов к этому месту, может «создать» легенду о происхождении населенного пункта. Многие ученые сходятся во мнении, что этот вид можно назвать мистификацией, т.е. утверждением, высказанным человеком, не уверенным в его истинности. Если человек занимается подделкой важных документов, то такой вид лжи называется фальсификацией. Симуляцией называется имитация того или иного физического или психологического состояния человеком, а плагиат — это нарушение прав автора. Также в литературе часто встречается такое понятие как ложь во благо или ложь во спасение. Этот вид весьма распространён и подразумевает ложь, в случае раскрытия которой может быть принесён вред, но в то же время несет под собой выгоду самому слушателю либо обществу в целом [5, с. 42].

Общение достаточно сложно поддерживать, на построение любого высказывания затрачивается время и силы, что подразумевает значительную когнитивную нагрузку. Ложь генерируется практически мгновенно, её не обязательно насыщать подробностями. Это и является одной из предпосылок её использования. Обман невозможен без четко поставленной цели, которая может заключаться в «недомолвке, если говорящий скрывает важную информацию для слушателя; сокрытию, если говорящий добавляет информацию, чтобы замаскировать отсутствие скрытой информации и др.» [6, с. 217]. При сокрытии правды принципы общения (ясность, уместность, количество) нарушаются. Вместо этого теория межличностного обмана определяет ложь как самостоятельную форму общения, отличную от неправдивой коммуникации, и подчеркивает ее стратегический аспект.

Согласно психологическим исследованиям С. Б. Уолтерса, треть людей мира полагают, что есть невербальные показатели, намекающие на лживость собеседника (дрожание голоса, почесывание носа, теребление одежды). Однако данное исследование опровергает теорию об отсутствии неопровержимых признаков лжи.

Это связано с тем, что пассивные конструкции и безличные, а также неопределенно-личные предложения не воспринимаются носителями русского языка, как приемы, дающие возможность использовать умолчание, как одну из разновидностей лжи [7, с. 298]. Поэтому можно сделать вывод, что на основе лишь приведенных выше признаков нельзя утверждать, что человек однозначно врёт. Мы советуем проанализировать жесты и речь собеседника в спокойном состоянии (когда ему нечего скрывать), а затем сравнить их с совокупностью тех, которые были использованы в данной речевой ситуации.

Таким образом, мы выявили важную рекомендацию как не быть обманутым: нужно обращать внимание на несоответствия между сказанным и невербальным поведением и пытаться объяснить эти несоответствия, что подтверждается и другими исследованиями [8]. Но мы рекомендуем не делать поспешных выводов о том, лжет человек или нет. Например, в медицинской практике существует несколько расстройств, которые демонстрируют ложное поведение с целью получения выгоды, таких как антисоциальность или нарциссическое расстройство.

Заключение. Ложь является когнитивно-прагматическим феноменом. Её можно разделить на корыстную, поддерживающую отношения и служащую другим. Ложь — неотъемлемая составляющая нашей коммуникации, её функционирование в речи каждого человека отрицать невозможно. Ложь имеет место в определенном контексте, что требует от лжеца гибкого изменения стратегий и языка в зависимости от речевой ситуации. Знание и понимание причин и мотивов, по крайней мере, собственной лжи, может помочь сократить частоту её использования, что, несомненно, сделает процесс общения для всех коммуникантов успешнее.

Список цитируемых источников

1. Герберт, Х. К. Решение проблем в устной речи / Х. К. Герберт. — «Речевая коммуникация», специальный выпуск, посвященный устному диалогу, 2000. — 15 с.
2. Кондаков, И. М. Психология. Иллюстрированный словарь : Более 600 ил. и 1700 ст. / И. М. Кондаков. — СПб.; М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — с. 508.
3. Экман, П. Психология лжи / П. Экман ; пер. с англ. Е. Бойко и др. — 4-е изд. — М. : ПИТЕР, 2010. — 285 с.
4. МакКорнак, С. А. Говоря о манипулировании информацией : критическое возражение / С. А. МакКорнак, Т. Р. Левин, К. Моррисон. — Коммуникационные монографии, 1996. — 83-92 с.
5. Васильченко, А. С. Прагматика лжи в современной коммуникации: учеб. пособие / А.С. Васильченко, А.А. Шунейко // Международный журнал экспериментального образования. — 2010. — № 4. — С. 42-43.
6. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. — М. : Прогресс, 1985. — Вып. 16. — С. 217-237.
7. Уолтерс, С. Б. Правда про ложь / С. Б. Уолтерс ; пер. с англ. Т. Новиковой. — М. : Эксмо, 2010. — 268 с.
8. Чернышева, В.В. Ложь, способы выявления. Практические рекомендации [Электронный ресурс] / В.В. Чернышева. — Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/408501/>. — Дата доступа: 18.04.2024.

УДК 159.9

А. В. Мелешкевич

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

РОЛЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Проблема преодоления стресса предполагает изучение закономерностей формирования и реализации процессов превентивной и оперативной защиты организма и психики от стрессогенных воздействий; развития и проявления различных стратегий (способов) и стилей поведения в этих условиях; личностной детерминации процессов преодоления; роли функциональных ресурсов в формировании приемов противодействия стрессу и др [1].

В западной литературе эта проблема нашла отражение в понятиях "coping stress" и "coping behavior". С выходом в 1974 г. книги Г. Козлхо, Г. Хамбурга и Дж. Адамса "Преодоление стресса и адаптация" [2] проведено большое количество исследований в этой области, особенно за рубежом. В отечественной психологии теоретические, методологические и практические вопросы развития стресса и противодействия ему нашли отражение в работах Л. И. Анциферовой [3], В. А. Бодрова [4], Л. Г. Дикой [5], и ряда других исследователей.

Основная часть. Целью нашего исследования являлось выявление особенностей копинг-стратегий у студентов раннего юношеского возраста, проживающих в городской и сельской местности. Исследование проходило на базе государственного учреждения образования «Барановичский государственный университет», выборку исследования составили 50 студентов (25 девушек из городской местности и 25 девушек из сельской местности) педагогических специальностей в возрасте от 17 до 21 года.

Для определения способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности (копинг-стратегий) — опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса. В результате проведенного исследования были выявлены следующие показатели.

По шкале конфронтация. Не используют данную стратегию 12 % девушек, иногда используют данную стратегию 60 % девушек, всегда используют данную стратегию 28 % девушек из городской местности. Не используют данную стратегию 8 % девушек, иногда используют данную стратегию 56 % девушек, всегда используют данную стратегию 36 % девушек из сельской местности. Таким образом, можно сделать вывод, что девушки иногда предпочитают использовать данную стратегию преодоления стресса, которая предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности.

По шкале дистанцирование. Не используют данную стратегию 8 % девушек, иногда используют данную стратегию 28 % девушек, всегда используют данную стратегию 64 % девушек из городской местности. Не используют данную стратегию 4 % девушек, средний уровень выявлен у 56 % девушек, всегда используют данную стратегию 40 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство девушек из городской местности часто предпочитают использовать данную стратегию преодоления стресса, которая предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Девушки из сельской местности реже используют данную стратегию.

По шкале самоконтроль. Иногда используют данную стратегию 76 % девушек, всегда используют данную стратегию 24 % девушек из городской местности. Не используют данную стратегию 4 % девушек, иногда используют данную стратегию 88 % девушек, всегда используют данную стратегию 8 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство иногда предпочитают использовать данную стратегию преодоления стресса, которая предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций.

По шкале поиск социально поддержки. Не используют данную стратегию 4 % девушек, иногда используют данную стратегию 80 % девушек, всегда используют данную стратегию 16 % девушек из городской местности. Иногда используют данную стратегию 88 % девушек, всегда используют данную стратегию 12 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство девушек иногда предпочитают использовать данную стратегию преодоления стресса, которая предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов.

По шкале принятие ответственности. Не используют данную стратегию 28 % девушек, иногда используют данную стратегию 60 % девушек, всегда используют данную стратегию 12 % девушек из городской местности. Не используют данную стратегию 12 % девушек, иногда используют данную стратегию 76 % девушек, всегда используют данную стратегию 12 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство девушек иногда предпочитают использовать данную стратегию преодоления стресса, которая предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение.

По шкале бегство-избегание. Иногда используют данную стратегию 56 % девушек, всегда используют данную стратегию 44 % девушек из городской местности. Не используют данную стратегию 4 % девушек, иногда используют данную стратегию 56 % девушек, всегда используют данную стратегию 40 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство девушек иногда предпочитают использовать данную стратегию преодоления стресса, которая предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения.

По шкале планирование решения проблемы. Не используют данную стратегию 16 % девушек, иногда используют данную стратегию 68 % девушек, всегда используют данную стратегию 16 % девушек из городской местности. Не используют данную стратегию 12 % девушек, иногда используют данную стратегию 44 % девушек, всегда используют данную стратегию 44 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство девушек иногда предпочитают использовать данную стратегию преодоления стресса, которая предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения. Часть девушек из сельской местности всегда используют данную стратегию преодоления стресса.

По шкале положительная переоценка. Не используют данную стратегию 12 % девушек, иногда используют данную стратегию 52 % девушек, всегда используют данную стратегию 36 % девушек из городской местности. Не используют данную стратегию 4 % девушек, иногда используют данную стратегию 60 % девушек, всегда используют данную стратегию 36 % девушек из сельской местности. Таким образом, большинство девушек иногда предпочитают использовать данную стратегию преодоления стресса, которая предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления.

Заключение. Таким образом, изучение совладающего поведения позволило нам рассмотреть копинг-стратегии с различных сторон жизнедеятельности личности и сделать вывод, что в условиях стресса существует множество вариантов проблемно-ориентированных и эмоционально-ориентированных копинг-стратегий, позволяющих конструктивно разрешать стратегию преодоления стрессовых событий.

Список цитируемых источников

1. Камынина, И. В. Копинг-стратегии личности в экстремальных условиях жизнедеятельности : дис. ... канд псих. наук : 19.00.01 / И. В. Камынина. Хабаровск, 2008. — 245 л.
2. Рыжов, Д. М. Развитие научных представлений о психологической защите и её исследование у детей младшего школьного возраста / Д. М. Рыжов // Вестник Московского гос. гум. ун-та им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. - 2013. - № 1. - С. 100–101.
3. Баскакова, С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами / С. А. Баскакова // Социальная и клиническая психиатрия. ФГУ «Московский НИИ психиатрии Росздрава» - 2010. - № 2. - Т. 20. - С. 88–96.
4. Суханова, Е. В. Понятие «копинг-стратегии» и пример асоциальных копинг-стратегий // Прикладная юридическая психология. - 2014. - № 1. - С. 76–83
5. Ильин, Е. П. Различия в копинг-стратегиях (преодолевающем поведении) и в использовании защитных механизмов / Е. П. Ильин. - СПб. : Питер, 2004. - С. 412–431
6. Голомидова, Т. Копинг-стратегии в психологии стресса : подходы и классификации [Электронный ресурс] / Т. Голомидова. — Режим доступа: <https://sibac.info/studconf/hum/lx/91830/>. — Дата доступа: 03.10.2023.

УДК 159.9

А. В. Милодовская, Т. Е. Яценко

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

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ, ИСПОЛНЯЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ РОЛИ В БУЛЛИНГ-СТРУКТУРЕ КЛАССА

Введение. Эмоциональный интеллект является важным новообразованием подросткового возраста и выступает как один из значимых компонентов личности, которые влияют на эффективное общение с другими людьми. В свою очередь буллинг является актуальной проблемой для исследования в связи с тем, что он наносит урон физическому и психологическому здоровью ребенка, нравственному развитию, снижает успеваемость и увеличивает риск суицида подростков.

Исследованием гендерных особенностей буллинга занимались различные учёные. А. А. Бочавер и К. Д. Хломов выявили, что девочки реже, чем мальчики становятся жертвами физического буллинга, однако подвергаются моральному буллингу [1]. В. С. Собкин и М. М. Смыслова выявили, что, занимая позицию инициатора буллинга, девочки склонны использовать психологический буллинг (сплетни, слухи, игнорирование) на почве ревности и соперничества [2]. Д. В. Карасюк, А. В. Пищёлко и Е. А. Чижова выявили, что показания практически по всем видам агрессии, кроме физической, у девушек выше, чем у юношей [3].

Результаты нашего исследования будут полезны педагогам-психологам для психопрофилактической работы и психологического сопровождения подростков, являющихся участниками буллинга.

Основная часть. Существует большое количество определений эмоционального интеллекта. Марина Алексеевна Манойлова, например, в своих трудах указывает, что эмоциональный интеллект — это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого [4]. Наиболее распространенными являются четыре модели эмоционального интеллекта, представленные в следующих теориях: некогнитивная теория Р. Бар-Она, теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера и П. Сэловея, теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена, двухкомпонентная теория Д. В. Люсина. Эмоциональный интеллект бывает двух видов: межличностный — восприятие, понимание и регуляция эмоций других людей; и внутриличностный — способность понимать и управлять своими эмоциями [5].

Буллинг — преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, направленное на одного члена коллектива со стороны другого или группы людей, когда имеет место неравенство сил [6]. Существует множество классификаций форм и видов буллинга. К основным относятся: вербальный буллинг, буллинг, направленный на социальное исключение или изоляцию, агрессия, ложь и распространение слухов, угрозы и принуждения, кибербуллинг. В структуре буллинга выделяют роли: инициатор (преследователь), помощник, защитник, жертва, наблюдатель.

Цель нашего исследования — выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта девочек и их позиции в буллинг-структуре класса в подростковом возрасте.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Тест эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина; «Тест эмоционального интеллекта Н. Холла»; «Методика на выявление «буллинг-структуры» (Е. Г. Норкина); опросник «Буллинг» Д. Олвеуса; «Переживание социального исключения» (Г. В. Семенова, С. А. Векилова); Опросник киберагрессии А. А. Шарова; «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова). Был использован метод статистической обработки данных — корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

Девочки, склонные к переживанию отвержения в диаде имеют низкий уровень понимания своих эмоций ($r = -0,34$, $p = 0,01$) и внутриличностного эмоционального интеллекта ($r = -0,24$, $p = 0,08$). Девочки, переживающие исключение со стороны статусных фигур, имеют низкий уровень управления своими эмоциями ($r = -0,24$, $p = 0,08$). Девочки, склонные к переживанию социального исключения, обладают низ-

ким уровнем понимания своих эмоций ($r = -0,25$, $p = 0,07$). Девочки, занимающие **игровую роль жертвы**, обладают *высоким уровнем* эмпатии ($r = 0,24$, $p = 0,08$) и понимания эмоций других людей ($r = 0,26$, $p = 0,06$). Девочки, занимающие **социальную роль жертвы**, обладают *низким уровнем* управления своими эмоциями ($r = -0,31$, $p = 0,02$) и эмоциями других людей ($r = -0,33$, $p = 0,01$), понимания своих эмоций ($r = -0,32$, $p = 0,02$), контроля экспрессии ($r = -0,27$, $p = 0,05$), внутриличностного эмоционального интеллекта ($r = -0,36$, $p = 0,01$) и общего эмоционального интеллекта ($r = -0,30$, $p = 0,03$). Таким образом, девочки, занимающие **позицию жертвы** буллинга, отличаются неспособностью понимать и управлять своими эмоциями, контролировать их внешнее проявление, однако те, кто используют образ жертвы для получения своей выгоды, отличаются высоким уровнем понимания эмоций других людей.

Девочки, занимающие **позицию защитника жертвы**, обладают *высоким уровнем* понимания своих эмоций ($r = 0,25$, $p = 0,07$) и эмоций других людей ($r = 0,30$, $p = 0,03$). То есть они могут поддерживать эффективные взаимоотношения с другими людьми и обладают навыками эмоциональной саморегуляции.

Девочки, склонные к **косвенной виктимизации**, обладают *низким уровнем* понимания своих эмоций ($r = -0,30$, $p = 0,03$) и эмоций других людей ($r = -0,27$, $p = 0,05$), управления эмоциями других людей ($r = -0,39$, $p = 0,01$), межличностного эмоционального интеллекта ($r = -0,36$, $p = 0,01$), общего эмоционального интеллекта ($r = -0,28$, $p = 0,04$). Девочки, использующие **секстинг** (сексуальную киберагрессию), обладают *высоким уровнем* понимания своих эмоций ($r = 0,24$, $p = 0,08$). То есть девочки, занимающие **позицию инициатора**, плохо разбираются в своих и чужих эмоциях и не умеют ими управлять.

Таким образом, эмоциональный интеллект у девочек развит плохо. Понимание своих и чужих эмоций и эмоциональная осведомленность в целом находятся на низком уровне. Для коррекции и развития данных навыков рекомендуется проводить тренинги на развитие эмоционального интеллекта и повышать эмоциональную осведомленность путем анализа художественных произведений.

Для девочек, занимающих уязвимые позиции в буллинге (жертва / преследователь) свойственен преимущественно низкий уровень эмоционального интеллекта. Для жертв и инициаторов характерен низкий уровень эмпатии, контроля экспрессии, самомотивации и в целом эмоционального интеллекта. Рекомендуется проводить с такими девочками коррекционные и развивающие занятия, а также знакомить с техниками регуляции эмоций.

У защитников жертв выявлен высокий уровень эмпатии. Таких девочек стоит привлекать к волонтерской деятельности, а также к работе в группах с теми, кто обладает низким уровнем понимания своих эмоций.

Список цитируемых источников

1. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал ВШЭ. — 2013. — №3. — С. 149—159.
2. Карасюк, Д. В. Особенности гендерных проявлений в ситуации буллинга / Д. В. Карасюк, А. В. Пищёлко, Е. А. Чиждова // Вестник науки. — 2021. — Т. 4. — №12. — С. 20—31.
3. Собкин, В. С. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) / В. С. Собкин, М. М. Смыслова // Социальная психология и общество. — 2014. — Т. 5. — №2. — С. 71—86.
4. Манойлова, М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М. А. Манойлова. — Псков: ПГПИ, 2004. — 60 с.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29—35.
6. Olweus, D. Bullying at school: what we know and what we can do / D. Olweus. — Oxford: Blackwell Publishers, 1994. — 135 p.

УДК 159.9

А. В. Милодовская, Т. Е. Яценко

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

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МАЛЬЧИКОВ-ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ ПОЗИЦИИ В БУЛЛИНГ-СТРУКТУРЕ КЛАССА

Введение. Актуальность изучения феноменов эмоциональной саморегуляции и буллинга обусловлена несколькими положениями. Прежде всего, эмоциональная саморегуляция является механизмом адаптации к внешним воздействиям. Низкий уровень эмоциональной саморегуляции может привести к неуверенности подростков; трудностям в приспособлении к переменам жизни, смене обстановки и образа жизни; зависимости от мнения окружающих. Буллинг наносит урон физическому и психологическому благополучию подростков нравственному развитию, снижает успеваемость и в силу повышенной эмоциональной уязвимости личности в подростковом возрасте, подверженности возникновению внутриличностных конфликтов увеличивает риск суицида и самоповреждающего поведения.

В настоящее время феномен эмоциональной саморегуляции мало изучен. Немногочисленные исследования, имеющиеся в современной науке, затрагивают лишь отдельные аспекты: эмоциональная регуляция

деятельности, управление поведением в стрессовых ситуациях и т.д. На данный момент имеются 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 её механизмов (О. А. Конопкин, Б. Ф. Ломов и др.).

Я. А. Пономарев изучает саморегуляцию умственной деятельности и её механизмы [1]. О. А. Конопкин и К. А. Абульханова-Славская определили структуру саморегуляции, а В. И. Моросованова изучает её стили [2].

Что касается проблемы буллинга, то исследованием гендерных особенностей поведения подростков в буллинге занимались различные учёные. А. А. Бочавер и К. Д. Хломов выявили, что мальчики чаще, чем девочки становятся жертвами физического буллинга [3]. А. А. Реан и М. А. Новикова в своём исследовании выявили, что для мальчиков в большей степени, чем для девочек, характерно применение физической агрессии [4]. С. С. Фредерик и М. К. Демрей установили, что мальчики, занимающие роль инициатора буллинга, являются экстравертированными и не обладают эмпатией [4]. Ю. Л. Макарова выявила, что мальчики предпочитают выражать свою агрессию в открытой форме, в отличие от девочек [5].

Результаты нашего исследования будут полезны педагогам-психологам для профилактической и коррекционно-развивающей работы.

Основная часть. Л. М. Даймонд и Л. Г. Аспинуолл определяют эмоциональную саморегуляцию как внутренние и межличностные механизмы, позволяющие человеку сознательно или неосознанно изменять переживания, поведение или саму ситуацию, вызвавшую эмоциональный отклик [6]. Н. Гранефски и В. Крайг занимались исследованием сознательных когнитивных компонентов эмоциональной саморегуляции. По мнению учёных, когнитивная регуляция эмоций — это регуляция с помощью познавательных процессов, которая позволяет человеку брать под контроль свои эмоции, возникшие под воздействием или после стрессовой ситуации. Н. Гранефски и В. Крайг разработали опросник «Когнитивная регуляция эмоций», который измеряет степень выраженности девяти стратегий регуляции эмоций: самообвинение, принятие, сосредоточение, позитивная перефокусировка, фокусировка на планирование, позитивная переоценка, рассмотрение в перспективе, катастрофизация, обвинение других [6]. Дж. Гросс рассматривает регуляцию эмоций как способность человека взять под контроль переживаемые эмоции, ситуации, в которых эти эмоции возникли, а также способы их выражения. Им был также разработан «Опросник регуляции эмоций», который исследует две стратегии регуляции эмоций: когнитивная переоценка и подавление экспрессии [6].

Буллинг — преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, направленное на одного члена коллектива со стороны другого или группы людей, когда имеет место неравенство сил [7]. Существует множество классификаций форм и видов буллинга. К основным относятся: вербальный буллинг, буллинг, направленный на социальное исключение или изоляцию, агрессия, ложь и распространение слухов, угрозы и принуждения, кибербуллинг. В структуре буллинга выделяют роли: инициатор (преследователь), помощник, защитник, жертва, наблюдатель.

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи эмоциональной саморегуляции мальчиков и позиции в буллинг-структуре класса в подростковом возрасте.

В ходе исследования 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; Методика на выявление «Буллинг-структуры» Е. Г. Норкиной; опросник Д. Олвеуса «Буллинг»; опросник «Переживание социального исключения» Г. В. Семеновой и С. А. Векиловой; опросник киберагрессии А. А. Шарова; опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой. Проводилась статистическая обработка данных: корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона).

Мальчики, склонные к проявлению **активного буллинга**, предпочитают стратегию *катастрофизации* ($r = 0,31$, $p = 0,03$). Мальчики, склонные к использованию **секстинга** (сексуальной киберагрессии), *не подавляют свои эмоции* ($r = -0,29$, $p = 0,04$). Также существует тенденция, что мальчики, занимающие позицию **инициатора**, предпочитают такую стратегию когнитивной регуляции эмоций, как *фокусировка на планирование* ($r = 0,27$, $p = 0,05$). Мальчики, склонные к проявлению **косвенного буллинга** (сплетни, заговоры, проявление изоляции), выбирают стратегию *принятия* ($r = 0,26$, $p = 0,06$) и *фокусировки на планирование* ($r = 0,27$, $p = 0,06$).

Мальчики, исполняющие роль **помощника буллера**, *подавляют выражение своих эмоций* ($r = 0,31$, $p = 0,03$).

Существует тенденция к тому, что мальчики, склонные занимать позицию **защитника жертвы буллинга**, *редко подавляют свои эмоции* ($r = -0,25$, $p = 0,08$).

Мальчики, занимающие позицию **наблюдателя**, не склонны использовать такую стратегию когнитивной регуляции эмоций, как *принятие* ($r = -0,34$, $p = 0,01$). Также существует тенденция к тому, что мальчики-наблюдатели не склонны к *когнитивной переоценке* ситуации ($r = -0,25$, $p = 0,08$).

Мальчики, склонные к **косвенной виктимизации**, не способны к *когнитивной переоценке* ситуации ($r = -0,29$, $p = 0,04$) и склонны использовать стратегию *рассмотрения в перспективе* ($r = 0,29$, $p = 0,04$).

Мальчики, склонные к **переживанию школьной травли**, не способны к *когнитивной переоценке ситуации* ($r = -0,30$, $p = 0,04$). Также существует тенденция, что мальчики, склонные к переживанию школьной травли, не способны к *позитивной перефокусировке* ($r = -0,24$, $p = 0,09$).

Мальчики, **переживающие отвержение в диаде**, склонны к *самообвинению* ($r = 0,45$, $p = 0,01$), *руминации* ($r = 0,38$, $p = 0,01$), *рассмотрению ситуации в перспективе* ($r = 0,33$, $p = 0,02$). Также существует тенденция к тому, что мальчики, **переживающие отвержение в диаде**, будут использовать такие стратегии регуляции эмоций, как *фокусировка на планирование* ($r = 0,26$, $p = 0,07$) и *катастрофизация* ($r = 0,25$, $p = 0,08$).

Существует тенденция к тому, что мальчики, склонные к **переживанию исключения со стороны статусных фигур**, будут использовать такие стратегии регуляции эмоций, как *принятие* ($r = 0,25$, $p = 0,08$) и *обвинение других* ($r = 0,26$, $p = 0,06$).

Существует тенденция к тому, что мальчики, исполняющие **игровую роль жертвы**, склонны к *принятию* ситуации ($r = 0,25$, $p = 0,08$). Также есть тенденция к тому, что мальчики, склонные исполнять **социальную роль жертвы**, также будут использовать стратегию *принятия* ($r = 0,24$, $p = 0,09$).

Заключение. Таким образом, можно говорить о том, что мальчики, склонные занимать позицию инициатора буллинга, выбирают такие стратегии когнитивной регуляции эмоций, как катастрофизация (преувеличение разрушительной силы произошедшего события, принятие и фокусировка на планирование), не сдерживают свои эмоциональные реакции. С такими ребятами можно проводить тренинги на развитие навыков позитивного мышления, регуляции эмоций с помощью различных техник.

Мальчики, занимающие позицию помощника буллера, склонны подавлять свои эмоциональные реакции. Таких ребят следует учить более экологичным навыкам регуляции и контроля эмоций через практические занятия и тренинги.

Мальчики, занимающие позицию наблюдателя, не способны к переоценке ситуации и принятию. Следовательно, с такими ребятами следует проводить коррекционные занятия на развитие внутриличностного эмоционального интеллекта.

Мальчики, занимающие позицию защитника, не склонны к подавлению своих эмоций. Таких ребят следует включать в работу с детьми, которые, наоборот, подавляют свои эмоции, чтобы они на примере сверстников учились способам регуляции эмоций.

Мальчики, склонные занимать позицию жертвы, не способны к переоценке ситуации, к позитивной перефокусировке; склонны к самообвинению, сосредоточению на чувствах и эмоциях, катастрофизации, обвинению других. С такими ребятами следует проводить профилактические и коррекционные занятия на развитие различных компонентов эмоционального интеллекта и учить навыкам позитивного мышления.

Список цитируемых источников

1. Дрокина, О. В. Развитие когнитивной и эмоциональной регуляции деятельности младших школьников и младших подростков : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Дрокина. — М., 1999. — 21 с.
2. Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестн. Московского ун-та. — 2010. — №1. — С. 36—45.
3. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал ВШЭ. — Вып. 2-13. — №3. — С. 149—159.
4. Реан, А. А. Ретроспективное восприятие буллинга студентами: социоэкономические, гендерные и семейные факторы / А. А. Реан, Е. С. Кошелева, М. А. Новикова // Национальный психологический журнал. — 2020. — №2. — С. 63—74.
5. Макарова, Ю. Л. Гендерные особенности поведения участников подростковой буллинг-структуры / Ю. Л. Макарова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2017. — Т. 6. — №5А. — С. 181—192.
6. Конопкин, О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 5—12.
7. Собкин, В. С. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) / В. С. Собкин, М. М. Смылова // Социальная психология и общество. — 2014. — Т. 5. — №2. — С. 71—86.

УДК 159.9.072.432

В. Ю. Могилевская, И. Э. Лунгул

Государственное образовательное учреждение высшего образования Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», Тирасполь, Приднестровье

САМОПРИНЯТИЕ ДЕВУШЕК, МОТИВИРОВАННЫХ НА ИНЪЕКЦИОННЫЕ КОСМЕТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ

Введение. Самопринятие девушек, мотивированных на проведение различных косметологических процедур — важная проблема. Сегодня к услугам косметологов обращается каждый третий россиянин (34 %) [2]. В то же время неудовлетворённость своей внешностью, демонстрация навязанных критериев массовой красоты у современных девушек наталкивает на необходимость изучения самопринятия девушек мотивированных на инъекционные косметологические процедуры.

М. Босс, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй отмечали меры принятия себя как возможность существования «первоначальной жизни», в том числе принятие своей судьбы и неизбежности, негативных эмоций, отрицательных

переживаний. А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, И. Ялом, С. М. Рогожников, В. Г. Маралов и др. описали характеристики самоактуализирующейся личности, стремящейся к саморазвитию, самореализации [3].

Л. Фестингер описал самопринятие посредством сравнения личности себя с другими, оценки своих взглядов и убеждений. А. Бандура самопринятие характеризует через веру в достижение поставленных целей. Э. Эриксон отмечает, что в процессе осознания своих ролей и признания ценностей и убеждений формируется самопринятие личности [1].

В. В. Столин, С. Р. Пантеев под самопринятием понимают процесс, связанный с поиском оптимальных способов жизнедеятельности, самоактуализации и саморазвития и обеспечивающий трансформацию конкретной личности в жизненном пространстве [6]. Проблема научного изучения особенностей самопринятия девушек, мотивированных на инъекционные косметологические процедуры, является относительно новой. П.О. Казакова показала, для большинства постоянных посетительниц салонов красоты характерны пассивно-оборонительная и аддиктивная стратегии решения возрастных проблем и рассогласование между я-реальным и я-идеальным [2].

Женщины с дисгармоничным типом самоотношения и пониженной самооценкой характеризуются тревожностью, настороженностью относительно реальных или воображаемых опасностей, эмоциональной неустойчивостью и пр. Женщины с гармоничным самоотношением отличаются коммуникабельностью, уравновешенностью, активностью, эмоциональной стабильностью и пр. [5]. Т. И. Киреева и Н. Г. Ушаков описали личностные особенности женщин, прибегающих к пластическим операциям: высокая самооценка и уровень притязаний, эмоциональная лабильность, обидчивость и пр. [4].

Основная часть. Методика исследования (N = 77) включила использование: анкеты на выявление мотивированности и ее причин проведения инъекционных процедур. и теста опросника самоотношения В. В. Столина. Математико-статистическая обработка проводилась с помощью описательных статистик, и критерия U-Манна-Уитни с помощью программы SPSS Statistics 22.0.

Опишем анкетирование по вопросам «Хотели ли бы вы провести инъекционную процедуру?», «Назовите, пожалуйста, причины, по которым Вы желаете провести инъекционную косметологическую процедуру» и «Какие именно инъекционные процедуры Вы бы хотели выполнить?»

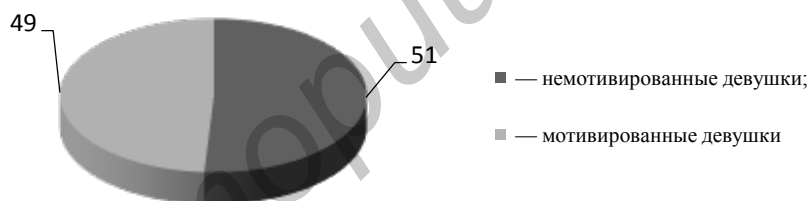


Рисунок 1 — Распределение ответов девушек на вопрос «Хотели ли бы вы провести инъекционную процедуру?», в %

Анализ данных, представленных на рисунке 1, показывает, что доли девушек, мотивированных и немотивированных на инъекционные косметологические процедуры количественно близки (51 % и 49 % соответственно). Далее мы изучили причины, с которыми связана мотивированность девушек на косметологические инъекционные процедуры. Результаты представлены на рисунке 2.

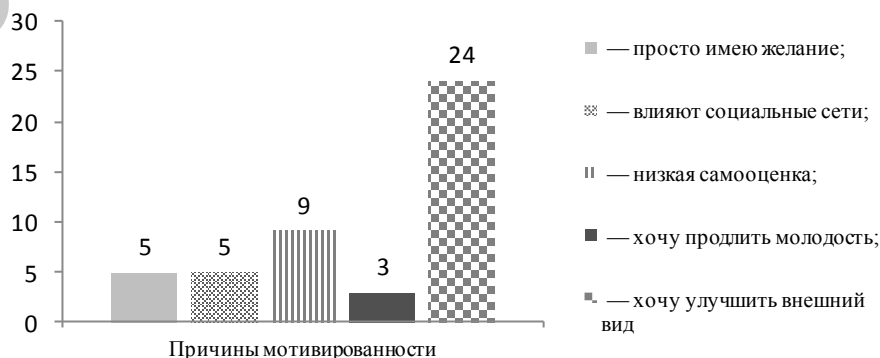


Рисунок 2 — Причины, по которым Вы желаете провести инъекционную косметологическую процедуру, в %

Анализ результатов, представленных на рисунке 2, показывает, что наиболее выраженными причинами мотивированности девушек на прибегание к косметологическим процедурам является желание улучшить внешний вид и низкая самооценка. В таблице 1 представлены ответы девушек на вопрос: «Какие именно инъекционные процедуры Вы бы хотели выполнить?».

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что наиболее предпочитаемыми инъекционными косметологическими процедурами у девушек, мотивированных на них, являются «увеличение губ», «инъекционные процедуры против воспалений на лице» и «контурная пластика лица».

Т а б л и ц а 1 — Распределение ответов девушек, мотивированных на инъекционные косметологические процедуры на вопрос «Какие именно инъекционные процедуры Вы бы хотели выполнить?», в %

Область изменений	%
Увеличить губы	55,5
Сделать мезотерапию разных областей лица	5
Инъекционные процедуры против воспалений на лице	10,5
Инъекционные процедуры для избавления от пигментных пятен	5
Применение комплекса липолитиков	5
Уколы ботокса	1,5
Сформировать «углы Джоли»	1,5
Провести контурную пластику лица	10,5

Перейдем к анализу результатов изучения особенностей самопринятия девушек, мотивированных на инъекционные косметологические процедуры. Данные представлены в таблицах 2 и 3 и на рисунках 2 и 3.

Т а б л и ц а 2 — Описательные статистики шкальных показателей методики «Тест-опросник самоотношения» девушек немотивированных и мотивированных на инъекционные косметологические процедуры

Шкала	Мода	Медиана	Среднее	Дисперсия
<i>Немотивированные девушки</i>				
Глобальное самоотношение	98	93	83,8	482,8
Самоуважение	87	80	68,4	664,9
Аутосимпатия	98	99,5	79,3	609,2
Ожидание + отношения	72	53	55,5	782,5
Глобальный самоинтерес	100	92	89,9	336
Самоуверенность	92	81	66,8	697,8
Отношения других	80	51	58,5	839,6
Самопринятие	100	90	78,4	720,1
Саморуководство	80	70	64	434
Самообвинение	15	35,5	42	1004
Самоинтерес	100	100	80,8	681,4
Самопонимание	84	69	64,8	733,8
<i>Мотивированные девушки</i>				
Глобальное самоотношение	74	82,5	76,8	498
Самоуважение	87	65	60	869
Аутосимпатия	86	86	74,7	623
Ожидание + отношения	72	53	55,5	782,5
Глобальный самоинтерес	92	92	86	375,5
Самоуверенность	81	81	65	781,6
Отношения других	80	51	61,7	686,4
Самопринятие	90	90	75	686

Окончание табл. 3

Шкала	Мода	Медиана	Среднее	Дисперсия
Саморуководство	60	60	56,6	466,3
Самообвинение	23	35,5	49	1052,6
Самоинтерес	100	100	83,2	609,2
Самопонимание	43	69	66,8	613

Анализ данных, представленный в таблице 2, показывает, что девушки, немотивированные на инъекционные косметологические процедуры продемонстрировали более высокие значения по таким шкалам как глобальное самоотношение, самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, самоуверенность, самопринятие, саморуководство и самопонимание, нежели девушки, мотивированные на инъекционные косметологические процедуры. В то время как последние демонстрируют более высокие значения показателей по таким шкалам как отношение других, самообвинение и самоинтерес. Результаты исследования по методике «Тест-опросник самоотношения» отражены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3 — Выраженность параметров самоотношения у девушек, мотивированных и немотивированных на инъекционные косметологические процедуры, в %

Параметр самоотношения	Уровень	Мотивированные девушки	Немотивированные девушки
Глобальное самоотношение	Высокий	65,5	70,7
	Средний	20,75	17
	Низкий	13,8	12,3
Самоуважение	Высокий	44,8	48,8
	Средний	24,1	14,6
	Низкий	31,1	36,6
Аутосимпатия	Высокий	62	68,3
	Средний	13,8	14,6
	Низкий	24,2	17,1
Ожидание + отношения	Высокий	13,8	22
	Средний	48,3	44
	Низкий	37,9	34
Глобальный самоинтерес	Высокий	75,8	78
	Средний	13,8	19,5
	Низкий	6,9	2,5
Самоуверенность	Высокий	48,3	56
	Средний	6,9	17
	Низкий	44,8	27
Отношения других	Высокий	34,5	48,8
	Средний	31	26,8
	Низкий	34,5	24,4
Самопринятие	Высокий	62	65
	Средний	20,7	34
	Низкий	17,3	10
Саморуководство	Высокий	48,3	43,9
	Средний	27,5	29,3
	Низкий	20,7	26,8
Самообвинение	Высокий	24,1	24,4
	Средний	13,8	9,7
	Низкий	62	65,9
Самоинтерес	Высокий	69	73,2
	Средний	17,2	14,6
	Низкий	13,8	12,2
Самопонимание	Высокий	51,7	41,5
	Средний	27,6	19,5
	Низкий	20,7	39

Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют о том, что девушки, мотивированные и немотивированные на инъекционные косметологические процедуры преимущественно показывают высокий уровень глобального самооотношения. Это характеризует их как в высокой степени внутренне выступающих «за» самих себя. Интересным является факт преобладания именно высокого уровня по сравнению со средним и низким. В целом, наименьшая доля девушек обеих групп демонстрируют низкий уровень глобального самооотношения. Результаты подсчета математико-статистических различий с помощью критерия Манна-Уитни представлены в таблице 4.

Данные, отраженные в таблице 4, позволяют нам утверждать, что нами не были обнаружены статистически значимые различия по параметрам самооотношения девушек, мотивированных и немотивированных на инъекционные косметологические процедуры.

Т а б л и ц а 4 — Результаты подсчета математико-статистических различий по методике «Тест-опросник самооотношения» у мотивированных и немотивированных на инъекционные косметологические процедуры девушек с помощью критерия Манна-Уитни

Параметр самооотношения	Статистика критерия	Уровень значимости
Глобальное самооотношение	439	0,098
Самоуважение	501	0,369
Аутосимпатия	436,5	0,091
Ожидание + отношения	551	0,776
Самоинтерес	460	0,140
Самоуверенность	562	0,881
Отношения других	502,5	0,366
Самопринятие	480	0,158
Саморуководство	531	0,374
Самообвинение	480	0,244
Самоинтерес	531	0,559
Самопонимание	481,5	0,249

Вывод. Проанализировав полученные нами результаты, мы пришли к выводам о том, что девушки в равной степени мотивированы и не мотивированы на инъекционные косметологические процедуры. Наиболее предпочитаемыми инъекционными косметологическими процедурами у девушек, мотивированных на них, являются «увеличение губ», «инъекционные процедуры против воспалений на лице» и «контурная пластика лица». Девушки, мотивированные и немотивированные на инъекционные косметологические процедуры преимущественно показывают высокий уровень глобального самооотношения, аутосимпатии, глобального самоинтереса, самоуверенности, самопринятия, саморуководства, самоинтереса, и самопонимания. Интересным является факт преобладания именно высокого уровня по сравнению со средним и низким. В то же время в обеих группах преобладает низкая выраженность самообвинения, а заинтересованность в отношении к себе других более сильно проявляют мотивированные на инъекционные косметологические процедуры девушки.

При этом, не было обнаружено статистически значимых различий выраженности шкальных показателей самооотношения у девушек, мотивированных и немотивированных на инъекционные косметологические процедуры. Очевидно, мотивированность девушек на инъекционные косметологические процедуры связана с другими факторами, помимо самопринятия, что требует дальнейшего изучения. Настоящая статья будет интересна исследователям, ведущим научный поиск в области изучения мотивированности девушек на инъекционные косметологические процедуры, исследования самопринятия тех из них, которые, мотивированы и немотивированы на различные косметологические услуги.

Список цитируемых источников

1. Астрецов, Д. А. Методологические подходы к изучению самооотношения в психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2015. - № 1. - С. 62-78.
2. Желобанова А.Ю., Аверкина, И.Л. Самопринятие как психологическая основа здоровой личности // Актуальные проблемы здоровьесбережения в современном обществе материалы Всероссийской научно-практической конференции. Юго-Западный государственный университет. 2019.
3. Казакова, П.О. Востребованность косметологических процедур, в зависимости от психологических аспектов личности [Электронный ресурс] / П.О.Казакова// Научно-издательский центр ИНФРА. — Режим доступа: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/29480/view> . — Дата доступа: 30.03.2024.
4. Колышко, А. М. Психология самооотношения: Учеб. пособие / А. М. Колышко. — Гродно: ГрГУ, 2014. — 102 с.
5. Киреева, Т.И. Психологические особенности женщин зрелого возраста, планирующих эстетическую операцию на лице [Электронный ресурс] / Т.И.Киреева, Н.Г. Ушаков // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — Режим доступа:

УДК 159.9

К. А. Подлипская, И. Л. Кишея

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

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В современном мире молодежь сталкивается с растущим уровнем одиночества и социальной изоляции из-за различных факторов, таких как использование социальных сетей, изменение социокультурных стереотипов и увеличение числа разводов в семьях. Поэтому понимание того, как юноши и девушки воспринимают и переживают одиночество, может помочь в разработке эффективных стратегий для борьбы с этой проблемой. Юноши и девушки могут иметь разные способы преодоления одиночества: например, юноши могут склоняться к исключению себя из социальных сфер, в то время как девушки могут предпочитать находить поддержку в отношениях с другими людьми. Понимание половых различий в переживании одиночества также может способствовать более глубокому пониманию гендерных ролей и стереотипов, которые могут влиять на социальное взаимодействие и восприятие самого себя в обществе.

Таким образом, изучение половых особенностей переживания одиночества у юношей и девушек имеет важное значение для понимания их психологического благополучия и социальной адаптации.

Основная часть. В психологическом словаре дается следующее определение одиночества: «Одиночество — один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека, находящегося в измененных (непривычных) условиях изоляции от других людей. Как только люди попадают в условия одиночества обусловленного экспериментальной, географической или социальной изоляцией, то сразу же все непосредственные («живые») связи с другими людьми прерываются, что вызывает появление острых эмоциональных реакций. В ряде случаев возникает психологический шок, характеризующийся тревожностью, депрессией и сопровождающийся вегетативными реакциями. По мере увеличения времени пребывания человека в условиях одиночества, актуализируется потребность в общении» [1, с. 47].

Карл Голдберг в своей статье «Одиночество как нарушение восприятия времени» исходит из того, что основными составляющими нашего осознания времени являются стремление к заботе, воспитанию кого-либо другого. По его мнению, одиночество — это нарушенное восприятие времени: потребность в заботе, не удовлетворенная в течение долгого времени [2].

К. Голдберг выделяет три временных характеристики онтологического нарушения: вина (прошлое); стыд (настоящее); предвосхищающее опасение (будущее). Вина воспринимается как поведение, бывшее, совершенное. Стыд, в его понимании — чувство неуверенности и «...бесцеремонности... время застывает, становится бесконечным, и спрятаться от этого нигде». Он использует также категорию «предвосхищающее опасение» как «...преследование субъекта чувством предопределенности в будущем».

В юношеском возрасте одиночество связано с переживанием юношей оторванности от общества сверстников, семьи. Значимыми социальными потребностями в данном возрасте являются потребности в установлении значимых межличностных отношений, в накоплении собственного социального опыта, в расширении дружеских контактов, в знакомстве с различными людьми, потребности в причастности и признании, желание быть принятым различными социальными группами. Юноши становятся одиноким тогда, когда сталкиваются с невозможностью в удовлетворении актуальных социальных потребностей, он осознает неполноценность своих отношений с людьми, лично значимыми для него. Он выбирает одиночество, когда не находит эмоционального отклика в ходе общения с другими людьми.

И. С. Кон говорит о том, что в юношеском возрасте чувство одиночества — это явление, являющееся следствием рождения внутренней жизни, формирования самосознания и самооценки [3]. Самооценка понимается как сложная система, определяющая характер самоотношения индивида и включающая общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности. Для формирования самооценки юноши потенциальными ресурсами являются внутренняя позиция, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, специфика организации учебной деятельности в школе и педагогическая оценка, а также стиль воспитания и ценности семьи. Она приобретает большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности;

содержательный аспект самооценки углубляется и переориентируется с учебной деятельности на взаимоотношения с товарищами и на свои физические качества. Именно самооценка оказывает непосредственное влияние на статус юноши в коллективе и процесс его общения и взаимодействия с другими людьми. Неадекватность самооценки можно рассматривать как причину одиночества.

В связи с вышеобозначенным, целью исследования выступило: выявить половые особенности переживания одиночества в юношеском возрасте. Эмпирическая база исследования: 60 студентов УО «Барановичский государственный университет», третьего и четвертого курсов обучения, 19–21 лет, 30 девушек и 30 юношей.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: модифицированная шкала измерения одиночества UCLA Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона и опросник для определения вида одиночества (С. Г. Корчагина).

Рассмотрим результаты, полученные с помощью шкалы измерения одиночества UCLA Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона.

Так было выявлено, что высокий уровень ощущения одиночества, наблюдается и у девушек и юношей, что составляет 34 % и 40 % от общего числа респондентов. Средний уровень ощущения одиночества характерен для 26 % девушек и 46 % юношей. Низкий — для 40 % девушек и 14 % юношей.

По результатам статистической обработки данных можно заключить, что существует статистически значимые различия в субъективных особенностях переживания одиночества между юношами и девушками по переменной «Субъективное одиночество» — $U = 88,5$ (при $p < 0,05$ уровне значимости).

Это свидетельствует о том, что у юношей субъективное переживание одиночества менее выражено, чем у девушек. Это может указывать на то, что юноши могут быть более устойчивы к чувству одиночества, либо на то, что они более склонны к отрицанию своих эмоциональных состояний и проявлению более высокой степени маскулинности, что может быть обусловлено культурными и социальными стереотипами, ожиданиями и требованиями к мужчинам в нашем обществе.

Также проанализируем данные, полученные при помощи опросника для определения вида одиночества С.Г. Корчагиной.

У 34 % девушек и 26 % юношей преобладает отчуждающий вид одиночества. Отчуждающее одиночество проявляется в возбудимости, тревожности, циклотимности характера, низкой эмпатии, противоборстве в конфликтах, выраженной неспособностью к сотрудничеству, подозрительности и зависимости в межличностных отношениях.

У 34 % девушек и 26 % юношей преобладает субъективно позитивный вид одиночества (без определенного вида) — управляемое одиночество, или уединенность, представляет собой вариант переживания психологической отдельности, собственной индивидуальности, который личностно обусловлен оптимальным соотношением результатов процессов идентификации и обособления.

У 21 % девушек и 26 % юношей преобладает диффузное одиночество. Людей, переживающих данное одиночество, отличает подозрительность в межличностных отношениях и сочетание противоречащих личностных и поведенческих характеристик: сопротивление и приспособление в конфликтах; наличие всех уровней эмпатии; возбудимость, тревожность и эмотивность характера, коммуникативная направленность. Во многом такое противоречие объясняется идентификацией человека с разными объектами (людьми), обладающими, естественно, разными психологическими особенностями. Такие люди очень остро реагируют на стрессы, выбирая стратегию поиска сочувствия и поддержки. Интуитивно предчувствуя свое истинное, экзистенциальное одиночество, человек испытывает колоссальный страх.

У 11 % девушек и 21 % юношей преобладает диссоциированный вид одиночества. Оно выражается в тревожности, возбудимости и демонстративности характера, противоборстве в конфликтах, личной направленности, сочетании высокой и низкой эмпатии (при отсутствии среднего уровня), эгоистичности и подчиняемости в межличностных отношениях, что, безусловно, является противоположными тенденциями.

Результаты статистического анализа (U-критерий Манна-Уитни), указывают на то, что существуют значимые различия по шкале: «Диссоциирование» — $U = 67,5$ (при $p < 0,05$ уровне значимости). Это может говорить о том, что у девушек возможно более высокий уровень тревожности и более выраженные тенденции к избеганию неприятных переживаний. Они могут более интенсивно испытывать эмоциональное напряжение и стресс в условиях одиночества, что может приводить к потребности в более активном использовании различных стратегий для снижения диссоциирования.

Также, возможно, различия в проявлении диссоциирования связаны с традиционными социокультурными ролями, которые девушки и парни воспринимают в своей культуре. Например, девушки чаще могут быть более эмоционально открытыми и экспрессивными, что может приводить к более интенсивному переживанию одиночества.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что юноши более глубоко переживают одиночество, то время как девушкам более присуще ситуативное одиночество. Это можно объяснить тем, что девушки делятся своими чувствами и переживаниями с друзьями и близкими людьми, а юноши стремятся скрывать свои истинные эмоции.

В целом, дальнейшее исследование в этой области необходимо для более глубокого понимания данной темы и будет проведено с учётом увеличения выборки респондентов.

Список используемых источников

1. Большой психологический словарь. / Под ред. Б.Г. Мещеряковой, Я.П. Зинченко. — М.: Просвещение, 1983. — 632 с.
2. Байард, Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Д. Байард. — М.: Просвещение, 1991. — 192 с.
3. Кон, И.С. Многоликое одиночество / И.С. Кон // Знание — сила. — 1986. — №12. — С. 40-42.

УДК 159.9

Е. А. Полховская, Т. Е. Яценко

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

ПОДВЕРЖЕННОСТЬ МАНИПУЛЯЦИИ И ВИКТИМИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Подростковый возраст является периодом активного формирования личности под влиянием различных социальных, культурных и психологических факторов. Подростки часто сталкиваются с ситуациями манипуляции и виктимности как в школьной, так и внешкольной среде. Это может иметь серьезные последствия для их психического здоровья, социальной адаптации и развития личности в целом.

Основная часть. В психологическом словаре «манипуляция» трактуется как коммуникативное воздействие, которое ведет к актуализации у объекта воздействия определенных мотивационных состояний (а вместе с тем и чувств, аттитюдов, стереотипов), побуждающих его к поведению, желательному (выгодному) для субъекта воздействия; при этом не предполагается, что оно обязательно должно быть невыгодным для объекта воздействия [1]. Согласно Е. Л. Доценко, манипуляция — это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями [2]. А. В. Кузина описывает понятие «манипуляции» как форму социального взаимодействия, основанную на скрытом, умелом влиянии на объект воздействия, изменяющем его поведение в соответствии с нуждами и потребностями субъекта отношений [3]. Как считает Ю. В. Пуй, манипуляция — это психологическое воздействие, направленное на неявное побуждение другого к совершению определенных манипулятором действий [2].

Е. Л. Доценко предложил классифицировать манипуляции по содержательному критерию и в результате выделил манипуляцию образами, конвенциональную и операциональную, предметную, личностную и духовную манипуляции (таблица 1). Автор акцентирует внимание на том, что эти виды следует рассматривать как различные механизмы, которые могут сочетаться, дополнять друг друга, усиливая суммарный эффект воздействия [2].

Т а б л и ц а 1 — Основные виды манипуляций и обеспечивающие их механизмы

Виды манипуляций	Основной действующий агент	Способы побуждения	Мишени	Автоматизмы
Манипуляция образами	Образ	Прямая актуализация мотива	Желания, интересы	Межмодальные ассоциации, релевантность образа мотиву, намеченному в качестве мишени воздействия
Конвенциональная	Социальные схематизмы: сценарии, правила, нормы	Создание ключевых раздражителей, определяющих особенность ситуации общения (роли, сценарии и т. д.)	Готовые образцы поведения	Социально заданные и индивидуально усвоенные программы жизни, принятые человеком сценарии поведения и т. д.
Операциональная	Операциональные схемы деятельности, их инерция, привычки, логика исполнения	Толчок, придание ускорения, разгон, вбавывание, привыкание	Способы поведения, структура деятельности	Инерция, стремление к завершению
Предметная	Когнитивная схема, внутренняя логика задачи, стандартное умозаключение	Намек, постановка задачи, имитация процесса решения проблемы	Познавательные процессы, когнитивные установки	Управляемое умозаключение, снятие когнитивного диссонанса
Ориентированная	Поступок, принятие решения	Актуализация внутриличностного конфликта, имитация процесса принятия решения	Мотивационные структуры	Автоматизмы — принятие ответственности за выстраданный в сомнении выбор
Манипуляция духовностью	Поиск смысла	Актуализация существующих смыслов и ценностей, подталкивание к смысловой дестабилизации и переоценке ценностей, имитация процесса поиска смысла	Отношения между мотивами, смыслы	Способы совладения со смысловой дезориентацией и заполнение смыслового вакуума

Виктимность — это физические, психические и социальные черты и признаки, которые создают предрасположенность к превращению человека в жертву [4, с. 5].

М. А. Одинцова выделяет социальную и игровую роль жертвы. Для игровой роли жертвы основными характеристиками выступают: добровольный характер и ситуативность; страх ответственности, стремление избежать её; стремление к манипулированию (роль мученика, страдальца); паразитизм; демонстративность, т. е. поведение с целью обратить на себя внимание, вызвать одобрение, привлечь помощь, удовлетворяющую все наиболее значимые потребности подростка за него [5].

Социальная роль жертвы предписана обществом, а исполняет данную роль стигматизированная категория людей. В современном понимании стигма — это социальный атрибут, который дискредитирует человека или социальную группу («гадкий утенок», «белая ворона», «мальчик для битья», «козел отпущения»). Такая роль не приносит выгоды, рентная установка самая слабая, она не комфортна, как в случае игровой роли жертвы, неприятна, мучительна, вызывает глубокие страдания и побуждает к защите. Однако со временем социальная роль жертвы закрепляется в поведении. В результате человек начинает получать удовольствие от своего тягостного положения «жертвы» и прибегает к манипуляции своим положением [6].

Типы игровой роли жертвы по М. А. Одинцовой:

1. «Инфантильная жертва». Инфантильность является следствием нескольких комплексов: нежелание расти, взрослеть; нежелание принимать свой возраст, стремление «молодиться», боязнь ответственности взрослой жизни; в некой степени эгоизм, нежелание развиваться внутренне, уход от реальности.

2. «Агрессивная жертва». Может проявиться из «инфантильной жертвы» («деликатной особы»), когда та, не добившись желаемого результата, становится агрессивной и даже жестокой.

3. «Депрессивная жертва». Всегда больная, жалующаяся, пессимистичная, беспомощная. Внимание и заботу она привлекает жалобами.

4. «Зависимая жертва» — жертва, теряющая себя в пространстве другого человека («Я» = «Другой»). Человек растворяется, утрачивает свои собственные границы в другом человеке, происходит их полное слияние.

5. «Самовлюблённая жертва». Чрезмерная самовлюблённость, сильный эгоцентризм, направленность на себя и ощущение себя особо важной, многозначашей персоной способствуют тому, что человек становится действительно «фанатом самого себя» [7].

Типы социальной роли жертвы по М. А. Одинцовой:

1. «Козёл отпущения». В средние века был обычай бросать испорченными овощами в ярмарочного или эстрадного шута. Древние евреи сдавали все свои грехи раз в году специально выбранному для этого козлу, которого потом отпускали в пустыню на верную смерть. Вместе с ним, якобы, уходили все проблемы этих людей. История общества и культуры переполнена фактами созидания «козлов отпущения» в виде гонимых народов, виновных во всех бедах.

2. «Покорная жертва» — это беспрекословный, повинующийся, человек. Отсутствие внутренней социальной зрелости и ответственности делает людей и их поведение чрезвычайно зависимыми от внешних обстоятельств и окружения.

3. «Белая ворона» — это некий объективный признак, знак абсолютной необычности, из ряда вон выходящей особенности, т. е. человек со странностями, изгой (изгнанный из общности), «чужак» [7].

С целью установления сходства и различий в подверженности манипуляции и виктимизации мальчиков и девочек подросткового возраста нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа №16 г. Барановичи». Выборку исследования составили 80 учащихся (40 мальчиков, 40 девочек): подростки 7—9 классов. В исследовании были использованы следующие методики: тест «Оценка степени незащищенности от манипуляций» (В. П. Шейнов) и опросник «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой).

Для выявления половых различий в подверженности виктимизации и манипуляции вычислялся критерий Манна-Уитни.

У подростков преобладает низкий (43,75) и средний (40 %) уровень склонности к исполнению игровой роли жертвы. Половые различия в сформированности готовности манипулировать статусом жертвы и намеренно позиционировать себя как жертву у подростков не выявлены.

Подростки распределились примерно в равных долях на тех, кто в высокой (30 %), средней (37,5 %) и низкой (32,5%) степени склонен к исполнению социальной роли жертвы. Половые различия не установлены.

При этом подростки склонны в большей степени к исполнению социальной роли жертвы, чем к исполнению игровой роли жертвы (рисунок 1).

Преобладают подростки с низким (36,25 %) и средним (36,25 %) уровнем склонности к проявлению ролевой виктимности, что демонстрирует владение в недостаточной степени стратегиями совладания с ситуациями виктимизации и необходимость целенаправленного психологического сопровождения подростков с целью предупреждения формирования у них виктимных черт личности.

Для большинства подростков свойственен низкий уровень защищённости от манипуляций (41,25 %). Это говорит о том, что подростки не способны различать ситуации, в которых происходит манипуляция, в силу своей наивности, доверчивости, инфантильности, зависимости от взрослых. При этом девочки лучше способны распознавать манипулятивные воздействия, чем мальчики ($U = 432,5$, $p = 0,0004$).

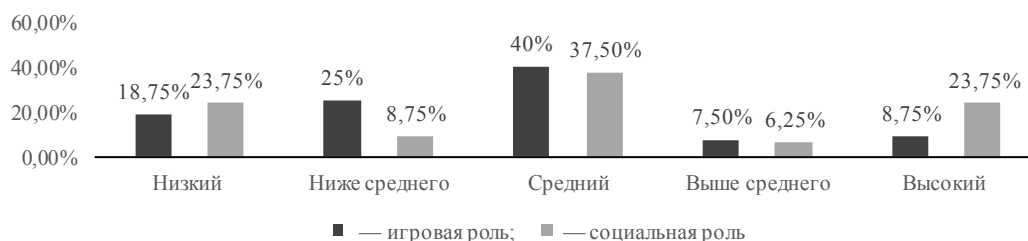


Рисунок 1 — Склонность к видам виктимности

Заключение. Подростки в средней степени уязвимы перед виктимизирующими воздействиями. В ситуации длительной виктимизации в большей степени склонны к самостигматизации, чем к формированию рентных установок на виктимное поведение. Не владеют в должной степени стратегиями защиты от манипуляции. Мальчики более уязвимы в ситуациях манипуляции, чем девочки, в подростковом возрасте.

Список цитируемых источников

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М.: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. — С. 632.
2. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. — М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. — 344 с.
3. Хорошева, Н. В. Проблема определения термина «манипулирование» в работах Российских 36 исследователей Н. В. Хорошева, М. А. Денисова // Политическая лингвистика. — 2015. — №2. — С. 94—101.
4. Малкина-Пых, И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — М.: Эксмо, 2006. — 864 с.
5. Одинцова, М. А. Динамика рентных установок в поведении подростков — жертв неблагоприятных условий социализации [Электронный ресурс] / М. А. Одинцова [Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://www.perekrestok.info>. — Дата доступа: 21.04.2024.
6. Одинцова, М. А. Функциональный аспект манипуляций в поведении индивида с установкой «жертвы» / М. А. Одинцова // Вестн. Чуваш. ун-та. — 2011. — № 1. — С. 198—202.
7. Одинцова, М. А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции: учеб. пособие / М. А. Одинцова. — СПб.: Флинта, 2010. — 256 с.

УДК 159.9

Е. А. Полховская, Т. Е. Яценко

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

СКЛОННОСТЬ К ВИКТИМНОСТИ В ОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЗИЦИИ В БУЛЛИНГЕ

Введение. Подростковый период является временем значительных изменений в психосоциальной сфере, и именно в этот период формируются многие аспекты личности, включая способы взаимодействия с окружающими. Общение является ведущим видом деятельности в подростковом возрасте. Конструктивный характер общения, умение устанавливать доверительные отношения в ходе общения, адекватно позиционировать своё «Я», защищать свои личностные границы способствует прогрессивным изменениям психологическом профиле личности подростков, их взрослению.

Актуальность темы также проявляется в контексте общественной значимости проблемы буллинга. Учитывая серьезные негативные последствия буллинга для психологического здоровья подростков, включая депрессию, тревожные расстройства и снижение самооценки, выбор стратегий общения становится крайне важным для создания безопасной и поддерживающей среды в учреждениях образования и обществе в целом.

Основная часть. Буллинг — это запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить себе [1].

О. Л. Глазман считает, что буллинг-структура включает 5 возможных позиций в ситуации травли: инициатор (обидчик) — «нападает» на своих жертв; помощник инициатора — стремится помочь и подражать инициатору; защитник «жертвы» — заступает за тех, кто подвергается буллингу; жертвы — те, над кем производят психологическое насилие.

Базами для исследования выступали: ГУО «Средняя школа № 8 г. Пинска» и ГУО «Средняя школа № 16 г. Барановичи». Выборку исследования составили 160 учащихся (80 мальчиков, 80 девочек): подростки 7—9 классов. В исследовании были использованы: методика на выявление «Буллинг-структуры» (Е. Г. Норкина), опросник «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова и Н. П. Радчикова). Статистическая обработка данных включала проведение корреляционного анализа (вычислялся коэффициент корреляции Спирмена).

Для инициатора буллинга свойственен низкий уровень аутовиктимности (склонность исполнять игровую роль жертвы) ($r = -0,21$, $p = 0,01$), виктимности (склонность исполнять социальную роль жертвы) ($r = -0,36$, $p = 0,001$) и гипервиктимности ($r = -0,31$, $p = 0,001$). Инициаторы буллинга обладают высоким уровнем уверенности в себе, социальных навыков и других характеристик, которые делают их менее уязвимыми перед агрессивными действиями со стороны других. Они могут активно защищать себя и эффективно реагировать на попытки виктимизации, что снижает вероятность их подверженности таким ситуациям.

Для защитника «жертвы» характерен низкий уровень склонности исполнять игровую роль жертвы ($r = -0,55$, $p = 0,001$), социальную роль жертвы ($r = -0,51$, $p = 0,001$) и ролевой виктимности в целом ($r = -0,52$, $p = 0,001$). Защитник «жертвы» должен знать, как правильно разрешить конфликт, иначе он сам может стать жертвой. Результаты исследования доказывают, что защитник жертвы не рассматривает себя как жертву, он находится в оборонительной позиции. Он готов защищать и защищаться.

У помощника инициатора, жертвы и наблюдателя отмечается готовность позиционировать себя как жертву в отношениях.

Помощник инициатора в высокой степени себя осознает как жертву и часто проявляет поведенческие реакции, типичные для жертвы: игровая роль жертвы ($r = 0,34$, $p = 0,00$), социальная роль жертвы ($r = 0,28$, $p = 0,00$) и общий уровень ролевой виктимности, включая агрессивную составляющую жертвенности ($r = 0,31$, $p = 0,00$). Возможно, они подвергаются агрессии со стороны тех, кому они помогают, или могут быть втянуты в буллинговые ситуации в качестве соучастников. И поэтому, чтобы не стать жертвой вновь, они содействуют инициатору в буллинге.

Подростки-жертвы склонны часто воспроизводить виктимное поведение как в целях манипуляции окружающими (игровая роль) ($r = 0,33$, $p = 0,00$), так и вследствие виктимизации сверстниками (социальная роль) ($r = 0,36$, $p = 0,00$) и общий уровень виктимизации ($r = 0,36$, $p = 0,001$). Они могут проявлять страх, нерешительность или низкую самооценку, что делает их более податливыми для дальнейшей манипуляции или насилия. Жертвы буллинга могут переносить свой статус «жертвы» на другие сферы своей жизни, что увеличивает вероятность стать объектом виктимизации в других социальных контекстах.

Для наблюдателей свойственна в высокой степени предрасположенность реагировать на различные жизненные ситуации как жертва с рентными установками на виктимное поведение ($r = 0,23$, $p = 0,001$), стигматизированная жертва ($r = 0,29$, $p = 0,001$) и агрессивная жертва (гипервиктимность) ($r = 0,27$, $p = 0,001$). Их пассивная роль в ситуации буллинга делает их уязвимыми перед агрессорами, стремящимися использовать их нейтральность и беспомощность. Страх и неуверенность в себе делает наблюдателей безоружными в ситуации буллинга.

Заключение. Инициаторы и защитники жертвы испытывают меньше виктимизации в ситуации буллинга, так как обладают уверенностью в себе и социальными навыками, которые защищают их от агрессивных действий других людей. В то время, как помощник инициатора, жертва и наблюдатель не обладают такими качествами, что делает их объектом буллинга, и возрастает вероятность превращения их в жертву.

Список цитируемых источников

1. Кон, И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Семья и школа. — 2006. — № 11. — С.15—18.

УДК 159.9

Я. Д. Проторская, Н. Н. Шавель

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

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ СТРУКТУРЫ В ОПТИМАЛЬНО ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ И ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙНЫХ СИСТЕМАХ

Введение. Семья по-прежнему является одним из важнейших социальных институтов несмотря на то, что общество стремительно развивается и претерпевает значительные изменения в социальной сфере. С происходящими изменениями возникают и новые семейные проблемы. Каждая сфера семейной жизни несет в себе большой потенциал, однако его реализация возможна лишь тогда, когда семья способна выполнять все свои функции в полной мере.

Семья представляет собой психологическую и социальную систему, которая имеет определенные критерии своего функционирования. При рассмотрении семьи как системы подразумевается, что в ней все взаимосвязано и все ее составные части представляют единое целое [1].

Основная часть. Нормально функционирующая семья — это семья, в которой используются основные правила, благоприятно влияющие на рост и изменения в наиболее лучшую сторону каждого отдельного члена семьи и всего семейного сообщества в целом. Такие семьи в своей основе обладают изменчивостью

и некоторой возможностью осуществлять процесс развития в состоянии стабильности внутренней семейной среды и стабильностью при возникновении некоторых изменений в ней [2].

Дисфункциональные семьи — это, как правило, такие семейные системы, в которых нарушен целый ряд важных функций, например, таких как родительская, супружеская, бытовая, материальная. В таких семейных образованиях присутствуют довольно жесткие правила поведения и подсознательно закреплённые определённые роли за каждым членом семьи, которые с течением времени не меняются, создавшие проблемы из семьи не выносятся и никаким образом не решаются, посторонним людям довольно тяжело попасть внутрь такой системы [3].

Одной из наиболее известных и широко применяемых для понимания семьи структурных моделей является циркулярная модель Дэвида Олсона. Эта модель включает в себя две основные оси: сплочённости и гибкости, которые задают тип семейной структуры, и один дополнительный параметр — коммуникацию. Модель включает в себя 16 типов супружеских или семейных систем. Из них 4 являются сбалансированными типами структур, 8 — среднесбалансированными и 4 — крайними типами, несбалансированными по обоим параметрам.

Семьи нуждаются не только в балансе близости — раздельности, но также в оптимальном сочетании изменений внутри семьи со способностью сохранять свои характеристики стабильными. Несбалансированные по параметру гибкости системы склонны быть или ригидными, или хаотичными.

Д. Олсон считает, что, вступая в брак, супруги часто воспроизводят тот структурный тип семейной системы, который был в их родительских семьях, или иногда пытаются создать противоположный. Если супруги происходят из двух совершенно разных семейных систем или предпочитают разные типы семейных динамик, им будет труднее создать совместный стиль взаимоотношений [4].

Семейные отношения влияют на моральный климат и здоровье всего общества. Семья готовит ребенка к жизни, является его первым и важнейшим источником общественных идеалов, закладывает основы гражданского поведения. Ребенок очень чутко реагирует на поведение взрослых и быстро усваивает уроки, полученные в процессе семейного воспитания. Перевоспитать ребенка из неблагополучной семьи практически невозможно.

В представляемом здесь исследовании была использована методика — опросник «Шкала семейной сплочённости и адаптации» (FACES-3) (Д. Х. Олсон). Эмпирическое исследование проводилось на базе УО «Барановичский государственный университет». Общее количество испытуемых составило 50 человек (25 юношей и 25 девушек) в возрасте от 17 до 22 лет. Выборку исследования составили студенты первого, второго, третьего и четвертого курсов факультета педагогики и психологии, инженерного факультета и факультета экономики и права.

Рассмотрим общие результаты, полученные по опроснику «Шкала семейной сплочённости и адаптации» (FACES-3) Д.Х. Олсона.

Можно констатировать, что 50 % респондентов, составивших большинство, характеризуются полуфункциональным типом семейной системы. Дисфункциональный тип семейной системы характеризует 32 % респондентов, и 18 % респондентов продемонстрировали функциональный тип семейной системы. Полученные результаты свидетельствуют о наличии оптимального семейного функционирования у большинства респондентов.

Рассмотрим выявленные в функциональных, дисфункциональных и полуфункциональных семьях показатели семейной сплочённости, включающей шкалы «Эмоциональная связь», «Семейные границы», «Принятие решений», «Время», «Друзья», «Интересы/отдых».

Полученные результаты слабо отличаются, а местами не отличаются в семейных системах разных типов, а следовательно, можно предположить, что уровень семейной сплочённости в функциональных, дисфункциональных и полуфункциональных семьях примерно одинаковый. Также можно заметить, что в дисфункциональных и полуфункциональных семьях каждый из показателей семейной сплочённости принял одинаковое значение, следовательно, можно констатировать полное отсутствие различий в уровне сплочённости семей данных типов. Семейная сплочённость выражается в степени эмоциональной связи между членами семьи, а почти одинаковые результаты свидетельствуют о равной эмоциональной взаимозависимости в этих семьях.

Также были изучены показатели семейной адаптации, включающей шкалы «Лидерство», «Контроль», «Дисциплина», «Роли», «Правила».

По шкалам «Лидерство», «Контроль», «Правила» полученные результаты разнятся в дисфункциональных, функциональных и полуфункциональных семьях лишь на 1 % либо не имеют различий, следовательно, можно сделать заключение о том, что в этих сферах различий между семьями практически нет. Реализация роли в сфере семейного контроля связана с контролированием способов взаимодействия в семье, правила регулируют все аспекты семейной жизни, а лидер контролирует соблюдение установленных норм, и схожие показатели выражают равную степень реализации этих структурных характеристик в семьях с разными типами функционирования. Полученные результаты по шкале «Дисциплина», демонстрирующие больший процент выраженности данного параметра в дисфункциональных семьях, по сравнению с функциональным и полуфункциональным типами семейных систем, могут быть связаны с тем, что в дисфункциональных семьях существуют определённые дисциплинарные правила, за соблюдением которых идет более четкий и жесткий контроль, чем в функциональных и полуфункциональных семьях, и поэтому показатель в данной сфере в дисфункциональных семьях выше на 8 %. Относительно шкалы «Роли», исходя из полученных результатов, можно также говорить о некоторой неодинаковости проявления данной сферы в семьях разных типов. Доминирующий показатель выявлен в дисфункциональных семьях (выше на 3 %, чем в функциональных,

и на 2 %, чем в полуфункциональных), а значит, можно говорить о том, что в семьях дисфункционального типа существуют четко структурированные и постоянные для каждого члена семьи роли, которые, как правило, не переходят от одного члена семьи к другому и не изменяются.

Заключение. Неблагополучная семья — это микрообщество, которое использует и поощряет суровые правила и деструктивное поведение, которые не меняются со временем. Причем это может быть характерно не только для одного человека, но и для всех членов семьи. В такой среде нет уважения, личной ценности, признания заслуг, возможности открыто выражать свои желания. Когда психологи говорят о неблагополучной семье, они обычно имеют в виду семью, в которой по тем или иным причинам нарушена реализация основных необходимых семейных функций. В психологии семьи, в которых нарушено выполнение как супружеских, родительских, так и материальных, бытовых функций, описываются понятием «дисфункциональная семья». Одной из часто используемых моделей для объяснения семейной структуры и возникновения разных типов семейных систем является циркулярная модель Д. Олсона.

Исходя из результатов исследования, можно говорить о том, что для юношей и девушек наиболее характерен полуфункциональный тип семейной системы. Между функциональными, дисфункциональными и полуфункциональными семьями отсутствуют значительные отличия в уровнях семейной сплоченности и семейной адаптации (гибкости). Однако, можно отметить стремление дисфункциональных семей к более четкому и строгому соблюдению устанавливаемых правил и более жесткому распределению семейных ролей между членами семьи.

Список цитируемых источников

1. Шнейдер, Л. Б. Основы семейной психологии / Л. Б. Шнейдер. — М. : Огни, 2018. — 928 с.
2. Психология семьи : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Гребенникова [и др.] ; под ред. Е. Г. Сурковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 240 с.
3. Дисфункциональные семьи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.b17.ru/blog/80347>. — Дата доступа: 09.12.2023.
4. Olson, D. H. L. Marriages and families: intimacy, diversity and strengths / D. H. L. Olson, J. D. DeFrain. — New York : McGraw-Hill, 2003. — 650 с.

УДК 159.9

Д. С. Сайчик, И. Л. Кишея

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ДОМИНИРУЮЩЕГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СТРЕССА

Введение. Стресс является неотъемлемой частью жизни студентов, особенно в условиях современной высоконагруженной образовательной среды. Широко известно, что стресс оказывает значительное влияние на физическое и психическое здоровье, а также на поведение студентов [1].

Стресс может возникать в результате воздействия различных факторов, связанных с учебным процессом, например, временным давлением, проектами и экзаменами, нерешенными проблемами и конфликтами со сверстниками или преподавателями. Кроме того, личные факторы, такие как высокие ожидания, финансовые проблемы, проблемы социальной адаптации и давление со стороны семьи, также могут вызывать стресс у студентов.

Влияние стресса на здоровье студентов не подлежит сомнению. Стресс может привести к физическим проявлениям, таким как бессонница, головные боли, утомляемость, нарушение пищеварения и ослабленный иммунитет. Он также может иметь негативное воздействие на психическое здоровье, приводя к тревожности, депрессии, паническим атакам и другим психологическим проблемам. Более того, стресс может отрицательно сказываться на поведении студентов, ведя к ухудшению концентрации и памяти, снижению академической успеваемости, проблемам во взаимоотношениях, использованию непозволительных средств с правления с ним и даже возникновению злоупотребления веществами.

В этой связи, понимание роли стресса в жизни студентов и его влияния на их здоровье и поведение является крайне важным для разработки эффективных стратегий управления и снижения стресса, а также для обеспечения благоприятной образовательной среды и «здорового развития» студентов.

Основная часть. В связи с выше рассмотренным, был намечен вектор проведения исследования. Основной целью эмпирического исследования выступало изучение доминирующего состояния студентов в условиях стресса. Данное исследование позволит выявить, какие эмоциональные, психологические и физиологические состояния проявляют у студентов в ситуациях стресса, и как это влияет на их общее здоровье и поведение.

В исследовании приняли участие 20 студентов 1 курса специальности «Социально-педагогическое и психологическое образование» Барановичского государственного университета.

Для достижения поставленной цели, нами была использована методика Л. В. Куликова (ДС-8) для определения доминирующего состояния студентов в условиях стресса и его влияния на здоровье и поведение. Она основана на представлении о том, что все люди обладают определенными доминирующими состояниями, которые могут проявляться в различных ситуациях и влиять на их переживания, поведение, мышление и физиологию [2]. Методика содержит следующие шкалы:

- 1) активное-пассивное отношение к жизненной ситуации (АК);
- 2) бодрость-уныние (БО);
- 3) тонус высокий-низкий (ТО);
- 4) раскованность-напряженность (РА);
- 5) спокойствие-тревога (СП);
- 6) устойчивость-неустойчивость эмоционального тона (УС);
- 7) удовлетворенность-неудовлетворенность жизнью в целом (УД);
- 8) положительный-отрицательный образ самого себя (ПО).

Проанализируем полученные результаты.

Так, согласно полученным данным, было выявлено, что у испытуемых по шкале АК преобладает средний уровень, который выявлен у респондентов 65 %, низкий уровень у 30 %, высокий у 5 %. Это указывает на то, что в основном опрошенные имеют относительно сбалансированное отношение к жизненной ситуации. Это проявляется в том, что реакция на препятствия и трудности может быть изменчивой в зависимости от текущих обстоятельств, а уверенность в собственных возможностях не всегда достаточно сильной для преодоления проблем. Средний уровень по шкале АК может означать компромисс между активностью и пассивностью, что может проявляться в общении, принятии решений, реакции на конфликтные ситуации и других жизненных обстоятельствах. Важно понимать, что каждый человек уникален и его уровень активности может быть определен различными факторами.

По шкале БО также был выявлен средний уровень проявления у 80 %, низкий уровень у 20 %, высокий уровень выявлен не был. Следовательно, можно сказать, что у большинства опрошенных наблюдается уравновешенное настроение и эмоциональный фон, при наличии низкого уровня настроения и эмоционального фона, возможно проявление признаков депрессии или плохого настроения. Отсутствие высокого уровня настроения и эмоционального фона у испытуемых может указывать на отсутствие эйфории, или возможно на депрессивные симптомы. Работоспособность и ресурс сил находятся на среднем уровне. Помимо этого, важно отметить, что психическое состояние и работоспособность могут зависеть от множества других факторов, таких как физическое состояние, социальные условия, уровень стресса и т.д.

Далее рассмотрим полученный результат по шкале ТО. Средний уровень был выявлен у 65 % респондентов, низкий уровень у 25 %, высокий уровень у 10 %. Данные результата могут быть обусловлены тем, что в среднем, мы имеем представленность обычного уравновешенного эмоционального состояния «большинства людей», которые способны регулировать и контролировать свои эмоции. Для респондентов с низким уровнем проявления не характерно наличие стрессовых ситуаций, негативных событий или эмоциональных проблем.

Также рассмотрим результаты, полученные по шкале РА. У 20 % опрошенных выявлен низкий уровень раскованности-напряженности, средний уровень у 70 %, высокий уровень у 10 % опрошенных. Это свидетельствует о том, что в текущей ситуации студенты, в целом, демонстрируют средний уровень раскованности и напряженности. Первокурсники могут чувствовать незначительные «эмоциональные отклонения» и напряжение в зависимости от конкретной ситуации или задачи. Общее состояние более сбалансировано.

По шкале СП были получены следующие результаты: низкий уровень выявлен у 20 % респондентов, средний уровень у 60 %, высокий уровень у 20 %. Можно констатировать, что у студентов преобладает средний уровень «спокойствия и тревоги», им не свойственна «абсолютная» уверенность в своих силах и возможностях, но при этом, они также и не испытывают выраженной тревоги и беспокойства в ряде жизненных ситуаций.

Далее рассмотрим полученные результаты по шкале УС. По данной шкале было выявлено, что у 25 % респондентов преобладает низкий и высокий уровень, средний уровень выявлен у 50 % опрошенных. Это указывает на то, что большая часть первокурсников обладает средней эмоциональной устойчивостью. Не наблюдается преобладание ровного положительного эмоционального тона, но также и не наблюдается выраженной «неустойчивости» или негативного эмоционального фона. Данные респонденты могут быть подвержены периодическим изменениям настроения и раздражительности, но эти изменения не являются доминирующими и не создают серьезных проблем в психической саморегуляции.

Результаты, полученные по шкале УД (удовлетворенность-неудовлетворенность жизнью в целом), дают основание говорить о том, что средний уровень преобладают у 65 % студентов, низкий уровень у 10 %, высокий у 25 %. Полученные данные указывают на то, что респонденты испытывают среднюю степень удовлетворенности жизнью в целом, ее ходом и процессом самореализации. Не преобладают явной удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью, они могут иметь смешанные чувства и ощущения, связанные с происходящим. У них есть осознание возможности выбора и принятия ответственности, но в то же время они могут чувствовать сомнения и неуверенность в себе. Личностная успешность может быть оценена как средняя.

Последняя шкала ПО (положительный-отрицательный образ самого себя) и полученные результаты, указывают на то, что средний уровень преобладает у 65 % опрошенных, низкий у 25 %, высокий у 10 %. Согласно данным результатам, можно заключить, что респонденты имеют средний уровень самооценки. Это про-

является в «несбалансированном» восприятии положительного и отрицательного образом самого себя, критичном отношении к себе. Также это указывает на то, что респонденты имеют элементы принятия себя в «своей уникальности», стремятся к адекватности в оценке своих психологических особенностей и своего состояния.

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного исследования у студентов не было выявлено высокого уровня тревожности, в целом преобладает средний уровень. Отношение к жизненной ситуации у студентов в основном «сбалансированное». Уверенность в своих возможностях присутствует, но не всегда достаточно сильная для того, чтобы преодолеть проблемы.

Настроение и эмоциональный фон у студентов «представлены» средним уровнем. Большинство студентов обладает «ровным» настроением, не преобладает ни бодрость, ни уныние. Работоспособность и ресурс сил находятся на среднем уровне. Критичность самооценивания у студентов в основном средняя. Однако, самооценка может зависеть от таких факторов, как образование, культурные особенности и индивидуальный опыт.

Студенты проявляют среднюю степень раскованности и напряженности, без проявления явного безразличия или стремления к изменениям. Ощущение спокойствия и тревоги представлены одинаково. Большинство студентов обладает средней эмоциональной устойчивостью.

Также у опрошенных преобладает средний уровень удовлетворенностью жизнью. Не была выявлена «явная» удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью, чувства и ощущения от своей жизни могут быть смешанными. У них есть осознание возможности выбора и принятия ответственности, однако они могут испытывать сомнения и неуверенность в себе. Также был выявлен средний уровень самооценки. Студенты могут быть критичными по отношению к себе, но также имеют элементы принятия себя.

Полученные результаты исследования позволяют констатировать, что у испытуемых присутствует определенный уровень стресса. Однако, изучение степени стресса и его воздействия на студентов требуют дальнейшего и углубленного изучения, с применением специализированного диагностического инструментария.

Также возможна разработка программы, направленной на развитие стратегий совладания со стрессом и умения конструктивно реагировать на неопределенные ситуации. Такая программа должна учитывать особенности студенческого «контингента» и предоставлять инструменты для эффективного управления стрессом и достижения успеха в различных сферах деятельности.

Список цитируемых источников

1. Молодежный инновационный вестник: Материалы XIX Международной Бурденковской научной конференции 20-22 апреля 2023 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.new.vestnik-surgery.com/index.php/2415-7805/article/download/7976/7783>. — Дата доступа: 25.04.2024.
2. Методика определения доминирующего состояния. Полный (ДС-8) и сокращенный (ДС-6) варианты опросника [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/59422-metodika-opredeleniya-dominiruyushchego-sostoyaniya-polnyj-ds-8-i-sokrashchennyj-ds-6-varianty-oprosnika>. — Дата доступа: 25.04.2024.

УДК 159.9

П. А. Сасова, Е. В. Лешкевич

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

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. На каждом возрастном этапе человек переживает кризис, связанный с появлением новых задач, новых перспектив, требующих соответствия внутренних ресурсов внешним условиям. Кризис — это не катастрофа, не угроза краха, а период, когда с одной стороны, человек отличается повышенной уязвимостью, с другой — если предшествующие этапы развития успешно пройдены — его ресурсы возрастают и способствуют благоприятному разрешению кризиса. В настоящее время в связи увеличением продолжительности жизни и трудоспособного возраста изменились границы возрастных этапов, так, согласно классификации ВОЗ, молодой возраст — это период от 25 до 44 лет. Нормативный кризис на данном этапе развития приходится примерно на 30 лет и вызван расхождением между идеальной моделью образа жизни (мечтой) и реальностью. Успешное разрешение кризиса требует от человека переоценки жизненных ценностей, признания ограничений, концентрации усилий, принятия ответственности в профессиональной, семейной сферах, во взаимоотношениях с окружающими.

Основная часть. В соответствии с трудами Д. А. Леонтьева, под смысложизненными ориентациями понимается способ выстраивания человеком своей собственной жизни согласно свойственным ему ценностной, смысловой и целевой системам. Смысложизненные ориентации — базовая система человеческого развития в социуме. Д. А. Леонтьев отмечает, что смысложизненные ориентации, являющиеся сложными социально-психологическими образованиями, возникают за счет реально значимых жизненных взаимоотношений индивида и бытия. Для человека смысложизненные ориентации — важная составляющая на протяже-

нии всей его жизни, они обозначают направление и пределы самореализации личности как субъекта жизненного пути через организационную структуру целей — ценностей жизни.

Д.А. Леонтьев отмечает первостепенность насыщенности смыслом реальной повседневной жизни, а не осознанное представление о смысле жизни. Таким образом, то, что делает жизнь осмысленной, может находиться в будущем — цели; настоящем — чувство полноты и насыщенности жизни; прошлом — удовлетворенность прожитой частью жизни, извлечение опыта.

Осмысленность жизни рассматривается как способность взять ответственность за свою жизнь на себя: выстраивать ее в соответствии со своими желаниями; осознавать возможность её контроля [1].

В работах зарубежных и отечественных исследователей наличие смысла жизни выступает в качестве психологического предиктора удовлетворенности своей жизнью [1]. М. Селигман рассматривает смысл как один из пяти компонентов, способствующих благополучию, и как сопричастность к чему-то большему и служение ему [2]. В. Франкл определяет переживание счастья не как цель, а как процесс, сопутствующий достижению смысла [3]. Среди прочих компонентов благополучия К. Рифф выделяет осмысленность жизни [4, С. 719-727]. Такую же точку зрения выразил М. Аргайл, говоря о том, что наличие долгосрочных планов и целей наполняют жизнь человека смыслом, который коррелирует с субъективным благополучием. Усиление удовлетворённости жизнью и повышение самооценки происходит тогда, когда эти цели являются не навязанными, а истинными желаниями [5].

Связь субъективного благополучия и осмысленности жизни отмечает Д. А. Леонтьев [1]. С ним соглашается Л.В. Куликов, говоря о том, что четко сформированные и успешно достигнутые цели, а также ресурсы и условия для достижения целей влияют на благополучие [6]. Е.В. Бородкина в качестве главных составляющих субъективного благополучия указывает жизнестойкость и осмысленность жизни [7].

Исходя из всего выше сказанного, нами была выделена цель нашего исследования, а именно выявить особенности смысловых ориентаций в раннем юношеском возрасте.

Базой исследования выступила ГБОУ «Средняя школа № 16 г. Барановичи». В исследование приняли участие 60 респондентов, из них 30 парней и 30 девушек, средний возраст испытуемых составил 16 лет.

Для выполнения поставленной цели нами был использован следующий диагностический инструментарий:

– «Тест смысловых ориентаций» (СЖО) Д. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева.

Для подсчёта различий между парнями и девушками, нами был использован U-критерий Манна-Уитни для несвязанных выборок.

Результаты диагностики смысловых ориентаций, проведенной с применением Теста смысловых ориентаций (СЖО) Д. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева, представлены на рисунке 1:

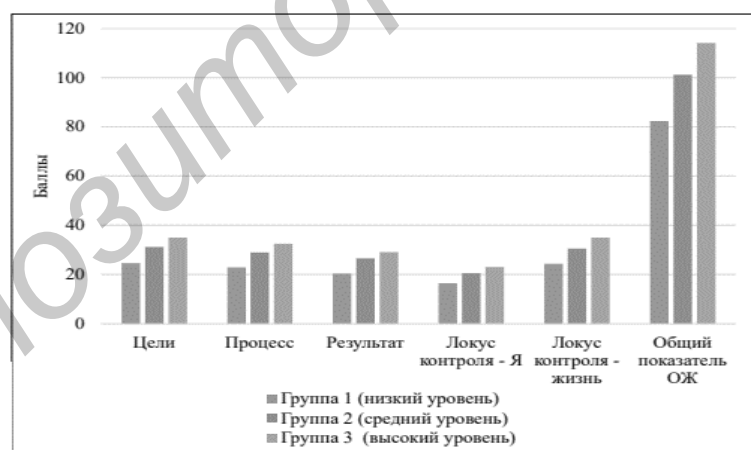


Рисунок 1 — Распределение средних значений по тесту смысловых ориентаций у респондентов

На рисунке видно, что по всем шкалам баллы, полученные респондентами, имеют тенденцию к увеличению в зависимости от того, выше у респондентов уровень удовлетворенности жизнью, тем выше баллы по показателям смысловых ориентаций.

Баллы, полученные по шкале «Цели в жизни», свидетельствуют о том, что у респондентов 1-й группы цели на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, менее определены, чем у респондентов 2-й и 3-й групп.

Баллы, полученные по шкале «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», указывают на то, что респонденты 1-й группы в меньшей степени, чем респонденты 2-й и 3-й групп, удовлетворены своей жизнью в настоящем. Для респондентов 3-й группы характерно восприятие процесса своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

Баллы, полученные по шкале «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» отражают оценку респондентами пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. У респондентов 1-й группы баллы по этой шкале ниже, чем у респондентов 2-й и 3-й группы, что свидетельствует о более выраженной неудовлетворенности прожитой частью жизни.

Баллы, полученные по шкале «Локус контроля-Я (Я — хозяин жизни)», показывают, что представители 1-й группы менее уверены в своих силах контролировать события собственной жизни, чем представители 2-й и 3-й группы, для которых более характерны представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Баллы, полученные по шкале «Локус контроля-жизнь, или управляемость жизни», свидетельствуют о том, что представителям 1-й группы более присущ фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. В отличие от них 36 представители 2-й и 3-й группы более убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Так, нами был подсчитан U-критерий Манна-Уитни, по результатам расчетов которого мы выявили, что различий выявлено не было (таблица 1):

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования различий между парнями и девушками

	Rank #1	Rank #2	U	Z	P-lvl	Z	P-lvl	Grp. #1	Grp/ #2
Субшкала № 1	452,0000	368,0000	178,0000	0,582305	0,560361	0,583621	0,559476	30	30
Субшкала № 2	433,5000	386,5000	196,5000	0,081252	0,935242	0,081597	0,934967	30	30
Субшкала № 3	430,0000	390,0000	199,0000	-0,013542	0,989195	-0,013639	0,989118	30	30
Субшкала № 4	480,0000	340,0000	150,0000	1,340656	0,180033	1,346097	0,178272	30	30
Субшкала № 5	408,5000	411,5000	177,5000	-0,595847	0,551278	-0,597870	0,549927	30	30
Общий балл	443,5000	376,5000	186,5000	0,352092	0,724770	0,352373	0,724559	30	30

Это может быть связано с тем, что в раннем юношеском возрасте, как парни, так и девушки, более склонны к выбору будущей профессиональной деятельности, которая более направлена на материальное представление жизненных ориентаций, чем «духовных», которые будут формироваться позже, исходя из жизненных ориентиров после полученной специальности и образования.

Заключение. По всем шкалам методики («цели в жизни», «процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», «локус контроля-Я (Я — хозяин жизни)», «локус контроля-жизнь, или управляемость жизни», «общий показатель осмысленности жизни») средние баллы, полученные в группе респондентов с низким уровнем удовлетворенности жизнью, ниже, чем у респондентов с высоким уровнем удовлетворенности. Мы считаем, что целесообразно продолжить исследование, а именно, связать смысловые ориентации с атрибутивными стилями выбора жизненных перспектив.

Список цитируемых источников

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д.А. Леонтьев — М.: Смысл, 2009. — 511 с.
2. Селигман, М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / Пер. с англ. Е. Межевич, С. Филина. М.: Манн, — Иванов и Фербер, 2013. — 440 с.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла. / В. Франкл — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
4. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69. — P. 719–727.
5. Аргайл, М. Психология счастья. 2-е изд. / М.Аргайл — СПб.: Питер, 2003. — 271 с.
6. Куликов, Л. В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. / Л.В. Куликов—СПб.: Питер, 2004. — 464 с.
7. Бородкина, Е. В. Жизнестойкость как фактор субъективного благополучия / Е.В. Бородкина // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: Сборник докладов международной научной заочной конференции (Липецк, 13 июня 2009 г.). Часть II. Психологические науки / Отв. ред. А.В. Горбенко. — Липецк: Издательский центр «Де-факто», 2009. — 140 с. С. 12–15.

МОТИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ В ЮНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРЕОБЛАДАЮЩИХ КОМПОНЕНТОВ ИДЕНТИЧНОСТИ

Введение. Мотивация играет важную роль в современном мире, в котором человек сталкивается с быстрыми изменениями и высокой конкуренцией. В свете этих вызовов, развитие мотивации становится одним из ключевых факторов для успешной преадаптации и самореализации личности, достижения целей как в профессиональной, так и личной жизни. Именно мотивация активирует энергию для преодоления трудностей, усердной работы над собой и поиска новых возможностей для личностного роста. Без высокой мотивации человек рискует утратить интерес к достижению целей.

Мотивация играет решающую роль в профессиональной деятельности. Мотивированные сотрудники более продуктивны, креативны и преданны своей работе. Они стремятся к профессиональному росту, готовы к улучшению своих навыков и знаний, что в конечном итоге способствует повышению конкурентоспособности специалистов.

Исследование мотивационной структуры личности в юности с учетом преобладающих компонентов идентичности позволит: лучше понять, какие факторы и компоненты идентичности оказывают наибольшее влияние на мотивацию молодых людей; выявить возможные риски в развитии личности и предложить способы их преодоления; разрабатывать более эффективные методики обучения и мотивации студентов; улучшить процесс социализации и адаптации молодежи в социуме.

Основная часть. Мотивация — побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность, причины целенаправленного поведения человека [1; 2]. В различных психологических подходах мотивация понимается по-разному. В поведенческой психологии мотивация связана со стимулами, в гуманистической психологии — с потребностями, личностным ростом и самореализацией, в когнитивной психологии — с процессом выбора действий на основе оценки и ожиданий, в психодинамической психологии — с бессознательными желаниями и стремлениями, в физиологической психологии — с биологическими потребностями.

Идентичность — это совокупность уникальных черт личности, которые определяют индивидуальность человека и его отношение к себе, окружающему миру и обществу. Согласно М. Куну, идентичность состоит из трех основных компонентов: идентификации, категоризации и атрибуции. Идентификация означает осознание собственной личности и уникальности, категоризация — включение себя в определенные социальные группы или общности, атрибуция — присвоение себе определенных ролей и характеристик.

Исследования показывают, что идентичность имеет значительное влияние на жизненную активность человека и его способность к самореализации. Например, идентификация с определенной профессиональной группой может способствовать развитию карьеры и достижению успеха в работе. Категоризация в определенной социальной общности может повлиять на уровень самооценки и социальной адаптации. Атрибуция своих ролей и характеристик может определять степень уверенности в себе и способность к самопрезентации. Исследователи А. Эрикссон (2019) и Д. Хартер (2021) отмечают, что идентичность играет важную роль в формировании картины жизненного мира человека. Она определяет его ценностные ориентации, убеждения, идеалы и цели, которые влияют на принятие решений, поведение и выбор путей развития.

База исследования — учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняли участие 80 человек, 40 из которых — девушки, 40 — юноши. Средний возраст испытуемых — 19 лет.

В исследовании мы использовали:

1. Методику «Методика оценки уровня притязаний» В. Гербачевского, позволяющую выявить мотивационную структуру личности, представленную 4 блоками: ядро мотивационной структуры личности (внутренний, познавательный, состязательный мотив; мотив избегания; мотив к смене текущей деятельности; мотив самоуважения); мотивы достижения трудных целей (придание личностной значимости результатам деятельности; уровень сложности задания; явление волевого усилия; оценка уровня достигнутых результатов; оценка потенциала); мотивы составления прогнозных оценок деятельности (намеченный уровень мобилизации усилий, необходимых для достижения целей деятельности; ожидаемый уровень результатов деятельности); мотивы как факторы деятельности (закономерность результатов; инициативность).

2. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация В. В. Лазуриной), ориентированный на изучение содержательных характеристик идентичности личности.

Рассмотрим мотивационную структуру личности в случае преобладания в идентичности образа «Социальное Я», для которого характерны: ориентация на общественные роли и социальные нормы, значимость образа себя в глазах окружающих, сильная потребность во внешнем признании и одобрении, приспособляемость к социальной среде, стремление к социальной гармонии и мирным отношениям, важность социальных

аспектов своей личности, поведение и взаимодействие с окружающими в значительной степени определяются социокультурными факторами, стандартами и ожиданиями общества.

В ядро мотивационной структуры такой личности входят мотивы: внутренний мотив ($r_d = 0,91$, $p = 0,001$ и $r_{ю} = 0,94$, $p = 0,001$), познавательный мотив ($r_d = 0,86$, $p = 0,001$ и $r_{ю} = 0,91$, $p = 0,001$). Иными словами, именно данные мотивы выступают факторами, непосредственно побуждающими девушек и юношей к активности. Это мотивы, характеризующиеся преобладанием интереса к познанию себя, склонностью к самоанализу и саморефлексии, желанием понять смысл и цель своих притязаний, ориентацией на интроспекцию, стремлением к самореализации, ориентацией на понимание самого себя, внутренней уверенностью, самодостаточностью и автономией, ценностью процесса достижения цели. Не выявлены мотивы, составляющие подструктуры мотивов, побуждающих к достижению трудных целей; к построению прогнозных оценок деятельности субъекта; побуждающие к деятельности.

Рассмотрим мотивационную структуру личности в случае преобладания в идентичности образа «Коммуникативное Я», для которого характерно: ориентация на общение и взаимодействие с окружающими, развитая эмпатия, гибкость и адаптивность в общении с людьми, умение строить отношения, открытость к новым знаниям и опыту, стремление к личностному росту через общение и обмен опытом. Не выявлены мотивы, представляющие собой ядро мотивационной структуры личности; составляющие подструктуры мотивов, побуждающих к достижению трудных целей; к построению прогнозных оценок деятельности субъекта; побуждающие к деятельности. Однако обнаружена значимая обратная взаимосвязь между «Коммуникативное Я» и следующими мотивами: внутренний мотив ($r_d = -0,63$, $p = 0,001$ и $r_{ю} = -0,65$, $p = 0,001$), познавательный мотив ($r_d = -0,60$, $p = 0,001$ и $r_{ю} = -0,65$, $p = 0,001$). Это может быть связано с тем, что человек, имеющий высокий уровень коммуникативного «Я», склонен ориентироваться на других людей, на их мнения и ожидания. В этом случае, внутренний мотив может уступить место внешним мотиваторам (желание понравиться другим или получить их одобрение).

Люди с высоким уровнем выраженности коммуникативного «Я» склонны больше времени уделять социальным взаимодействиям, вместо того чтобы сосредоточиться на познавательной деятельности и личностном развитии. Они могут быть более заинтересованы в общении с другими и в социальной активности, чем в саморазвитии и обучении.

Рассмотрим мотивационную структуру личности в случае преобладания в идентичности образа «Физическое Я», для которого характерны: ориентация на физическую силу и действие, стремление к физическому совершенству, склонность к незамедлительным действиям, принятие решения на основе интуиции, а не логического анализа, прямолинейность и откровенность, склонность к активным действиям, стремление к достижению реальных результатов. В ядро мотивационной структуры такой личности входит мотив «ожидаемый уровень результатов» ($r_d = 0,48$, $p = 0,001$ и $r_{ю} = 0,39$, $p = 0,001$). Это мотив, отражающий целеустремленность и амбиции личности, осознанием возможностей: человек может учитывать свои сильные и слабые стороны, внешние факторы достижения целей. В низкой степени выражен познавательный мотив ($r_d = -0,89$, $p = 0,001$ и $r_{ю} = -0,91$, $p = 0,001$). Это может быть связано с тем, что, в случае удовлетворения физических потребностей, человек может чувствовать меньшую потребность в поиске новых знаний и информации. Кроме того, пристрастие к физической активности может занимать много времени и энергии, что может привести к недостатку времени и мотивации для занятий познавательной деятельностью. Не выявлены мотивы, составляющие ядро мотивационной структуры личности, мотивы, побуждающих к достижению трудных целей.

Рассмотрим мотивационную структуру личности в случае преобладания в идентичности образа «Перспективное Я», для которого характерны: сила воли и уверенность, целеустремленность и настойчивость, способность к планированию и стратегическому мышлению, чувство ответственности, видение долгосрочных целей и стратегий, гибкость и умение приспосабливаться, стремление к самореализации, построению успешной карьеры. Не выявлены мотивы, составляющие подструктуры мотивов, побуждающих к достижению трудных целей; к построению прогнозных оценок деятельности субъекта; побуждающие к деятельности. В низкой степени выражены внутренний ($r_d = -0,52$, $p = 0,001$ и $r_{ю} = -0,79$, $p = 0,001$) и познавательный мотивы ($r_d = -0,42$, $p = 0,001$ и $r_{ю} = -0,76$, $p = 0,001$). Высокий уровень перспективного «Я» приводит к увеличению фокуса внимания личности на внешней мотивации (профессиональный успех, признание и материальное благополучие), к ориентации на то, что имеет внешнюю ценность, а не на то, что действительно важно. Это может привести к уменьшению мотивации и удовлетворения от своей работы или жизни в целом. Человек с преобладанием в структуре идентичности перспективного «Я» ориентирован на внешние результаты и достижения, в то время как познавательный мотив связан с желанием понимать и расширять свои знания, что может не всегда приводить к мгновенным внешним результатам.

Заключение. Таким образом, в случае преобладания в идентичности юношей и девушек образа «Социальное Я» юношам и девушкам присущи познавательный и внутренний мотивы; в случае преобладания в идентичности образа «Коммуникативное Я» — в низкой степени выражены внутренний и познавательный мотивы; в случае преобладания в идентичности образа «Физическое Я» — доминирует мотив «ожидаемый уровень результатов», в низкой степени выражен познавательный мотив; в случае преобладания в идентичности «Перспективное Я» — низкой побудительной силой для юношей и девушек обладают внутренний и познавательный мотивы.

Список цитируемых источников

1. Cash, T. F. Body Image: a handbook of theory, research, and clinical practice / T. F. Cash, T. Pruzinsky. — London: The Guilford Press, 2002. — С. 509 — 516.
2. Степанова, А. И. Особенности восприятия собственного тела и мотивации у женщин с нарушениями пищевого поведения / А. И. Степанова // Вестник Белорусского государственного университета. Сер. 1, Философия. Психология. Педагогика. — 2015. — № 1. — С. 107—112.

УДК 159.9

П. Э. Сташевская, Т. Е. Яценко

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

ВЛИЯНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ НА СОСТОЯНИЕ ФРУСТРИРОВАННОСТИ У ЮНОШЕЙ

Введение. В юношеском возрасте особый интерес представляют причины фрустраций, а также способности и глубина реагирования на них в юности. Фрустрация различна не только по своему психологическому содержанию или направленности, но и по длительности. Фрустрационные реакции могут быть продолжительными, в некоторых случаях оставляющие заметный след в личности молодого человека. Кроме того, фрустрации могут быть типичными для характера человека, нетипичными, но выражающими возникновение новых черт характера, либо эпизодическими, преходящими.

Р. Лоусон рассматривал фрустрацию с точки зрения конфликта между двумя тенденциями [1]. С. Розенцвейг [2] создал теорию фрустрации и рассматривал фрустрацию как приспособление человека к среде. В. Франкл ввел в психоаналитическую литературу понятие «экзистенциальная фрустрация» [3].

Обозначим исследования белорусских ученых. С. С. Щекудова изучала фрустрацию у студентов на разных курсах обучения [4]. Я. Е. Лебедева исследовала мотивационные и атрибутивные факторы агрессивного реагирования в ситуации фрустрации [5]. А. Н. Герасименко установила особенности переживания фрустрации в подростковом возрасте [6].

Основная часть. С точки зрения М. В. Трофимовой, фрустрированное поведение формируется на основе фрустрированности потребностей в любви, признании, повышенная чувствительность к знакам отвержения и недоброжелательности, страх остаться в одиночестве [7].

А. Б. Амбрумова считает, что следствием с фрустрированной потребности во взаимопонимании и близких эмоциональных связях со значимыми людьми выступает одиночество, которое в свою очередь входит в число наиболее часто называемых причин суицидов [8].

Г. Старшенбаум выделяет пять групп психологических потребностей, фрустрация которых объясняет большинство самоубийств.

1. Неудовлетворенные потребности в любви и приятии — связаны с фрустрацией стремления к поддержке и привязанности.

2. Нарушение контроля, предсказуемости и организованности — связаны с фрустрированными потребностями к достижению, автономии, порядку и пониманию.

3. Снижение самооценки в силу стыда, поражения, унижения или позора — связаны с фрустрированными потребностями в привязанности, самооправдании и избегании стыда.

4. Разрушенные значимые отношения, возникшие вследствие этого горе и чувство потери — связаны с фрустрированными потребностями в привязанности и заботе о другом.

5. Чрезмерный гнев, ярость или враждебность — связаны с фрустрированными потребностями в доминировании, агрессии и противодействии [9].

Существует несколько способов компенсации фрустрированных потребностей в юношеском возрасте. Н. Н. Королева выделяет «уход» в виртуальность, как способ компенсации внутреннего напряжения, опредмечивания фантазий, реализации фрустрированных потребностей, достижения целей, заблокированных в реальном мире [10].

Целью нашего исследования было выявить половые различия в фрустрированных потребностях личности в юношеском возрасте.

Базой исследования выступило учреждение образования «Средняя школа № 1 г. Барановичи им. С. И. Грицевца». Выборку исследования составили 50 юношей в возрасте от 15 до 17 лет.

В исследовании были использованы следующие методики: «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко)», «Опросник базовых потребностей (модификация Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова)», «Методика диагностики актуальных потребностей А. В. Капцова», «Опросник психологических потребностей Э. Шнейдмана (модифицированный вариант)», «Опросник межличностных отношений (ОМО) В. Шутца в адаптации А. А. Рукавишникова».

Проводился регрессионный анализ данных.

Высокий уровень фрустрированности у юношей возникает при наличии следующих характеристик потребностей:

- низкий уровень удовлетворенности потребности справляться с трудностями и побеждать ($\beta = -0,43$, $p = 0,00$), возмещать потери с помощью борьбы, повторных усилий ($\beta = -0,37$, $p = 0,01$). Т. е. переживание состояния невозможности справиться со сложной ситуацией и компенсировать то, что было утрачено;
- низкий уровень удовлетворенности потребности в компетентности ($\beta = -0,30$, $p = 0,02$). Т. е. реализовывать контроль над вещами, которые имеют значение в жизни и чувствовать себя эффективными в своем окружении;
- низкая значимость потребности в аффекте со стороны других ($\beta = -0,33$, $p = 0,02$). Т. е. в установлении интимных отношений, наличии близких отношений с другими, основанных на дружеских и теплых чувствах;
- высокий уровень удовлетворенности потребности, чтобы другой человек удовлетворял значимые потребности; потребности быть любимым ($\beta = 0,30$, $p = 0,03$);
- высокая значимость потребности быть включенным в различные социальные группы ($\beta = -0,56$, $p = 0,00$). Т. е. чувствовать себя хорошо среди людей, стремиться принимать остальных, принадлежать к различным социальным группам и быть среди людей.

Заключение. Таким образом, юноши более подвержены фрустрированному состоянию в случае, если им не удастся справиться с трудностями, побеждать и преодолевать сложные ситуации, если они принадлежат к какой-то социальной группе, постоянно находятся среди людей или в слишком близких отношениях, если чувствуют то, что они не могут контролировать происходящие события и вещи, которые имеют для них значение, когда другой человек берет ответственность за них и удовлетворяет их потребности.

Это может быть связано с тем, что для юношей важно справляться с трудностями самостоятельно и уметь разрешать сложные для них ситуации, компенсировать то, что было утрачено. Для них личное пространство имеет большее значение, чем постоянное нахождение в социуме и участие в общественных мероприятиях. Для них важно держать все под контролем и проявлять свою самостоятельность и самодостаточность.

Список цитируемых источников

1. Лоусон, Р. Фрустрация. Развитие научной концепции / Р. Лоусон — М., 1965 — 286 с.
2. Ясюкова, Л. А. Фрустрационный тест Розенцвейга: диагностика реакций в ситуациях конфликта: метод. руководство / Л. А. Ясюкова. — СПб.: ИМАТОН, 2018. — 124 с.
3. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл. — М.: Апрель—пресс: ЭКСМО—Пресс, 2000. — 368 с.
4. Денисенко, Д. В. Фрустрация у студентов на разных курсах обучения / Д. В. Денисенко // Дни студенческой науки: материалы XLVIII студ. науч.-практ. конф. (Гомель, 14—15 мая 2019 года): в 2 ч. / ред. коллегия: Р. В. Бородич и др. ; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. — Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. — Ч. 2. — С. 53.
5. Лебедева, Я. Е. Мотивационные и атрибутивные факторы агрессивного реагирования в ситуации фрустрации: автореф. ... дис. канд. псих. наук / Я. Е. Лебедева. — Минск, 2017. — 27 с.
6. Герасименко, А. Н. Переживание фрустрации в подростковом возрасте / А. Н. Герасименко // Творчество молодых, 2013: сб. науч. работ студентов, магистрантов и аспирантов. В 3 ч. / редкол.: О. М. Демиденко и др.; Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. — Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. — Ч. 2. — С. 60—63.
7. Трофимова, М. В. Влияние семейной ситуации развития на формирование преступного поведения / М. В. Трофимова // СибСкрипт. — 2008. — №3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semeynoy-situatsii-razvitiya-na-formirovanie-prestupnogo-povedeniya>. — Дата доступа: 17.03.2024.
8. Амбрумова, А. Г. Психология одиночества и суицид / А. Г. Амбрумова // Актуальные проблемы суицидологии. — М., 1981. — Т. 92. — С. 69—80.
9. Старшенбаум, Г. Суицидология и кризисная психотерапия / Г. Старшенбаум // Клиническая психология. — М.: Когито-Центр, 2005. — 376 с.
10. Королева, Н. Н. Экспансия виртуальности / Н. Н. Королева // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2011. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspansiya-virtualnosti>. — Дата доступа: 26.12.2023.

УДК 159.9

П. Э. Сташевская, Т. Е. Яценко

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

СТИЛИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМИ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

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. Юность для юношей и девушек — это время выбора жизненного пути, учебы в УВО, работы по выбранной специальности, создания семьи, для юношей — службы

в армии. С усложнением жизнедеятельности в юношеском возрасте происходит не только количественное расширение диапазона конвенциональных (социальных) ролей и интересов, но и качественное их изменение. В современный период общественного развития на юношеском возрастном этапе «появляется» всё больше «взрослых» социальных ролей, — с вытекающей отсюда большей мерой самостоятельности и социальной ответственности юношей и девушек.

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. Как упоминает М. К. Акимова, Х. Ремшмидт пишет о том, что новейшие данные о физическом, психическом, психосоциальном процессах взросления «убеждают в относительной независимости этой возрастной стадии от прочих» [1].

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.

Основная часть. Анализ отечественной и зарубежной литературы (Л. С. Выготский, И. С. Кон, В. Н. Мясищев, Ф. Райс, Х. Ремшмидт, Л. Хьелл и др.) показал, что основными задачами (потребностями) в межличностной сфере юношей и девушек являются: приобретение эмоциональной автономности от взрослых; расширение сферы общения; желание быть признанными и принятыми в референтных группах; реализация потребности в аффилиации; принятие гендерной социально-сексуальной роли; освоение моделей отношений с противоположным полом. Межличностные потребности — нужды человека в сфере межличностного поведения и те области поведения, которые относятся к этим потребностям, достаточные для предсказания и объяснения межличностных явлений [2, с. 303].

Существует множество классификаций потребностей. Американский психолог У. Мак Дугалл полагал, что в основе тех или иных потребностей человека лежат определенные инстинкты, которые проявляются через соответствующие ощущения и мотивируют человека к определенной деятельности [3, с. 489]. Центральное место в теории В. Шутца занимает идея о существовании трех межличностных потребностей: потребности во включении, в контроле и в любви. В результате удовлетворения / неудовлетворения этих потребностей в раннем детстве ближайшим окружением человека в каждой из областей межличностного поведения (в сфере включения, контроля и любви) формируются различные типы поведения [4]. Согласно Х. Мюррею, потребности делятся, прежде всего, на потребности первичные и вторичные. Различаются также потребности явные и латентные; эти формы существования потребности определяются способами их удовлетворения. По функциям и формам проявления различаются потребности интровертные и экстравертные. Потребности могут проявляться на действенном или вербальном уровне; они могут быть эгоцентрическими или социоцентрическими [5]. М. Кветной выделяет пять основных групп социальных потребностей, которые выступают потребностями более высокого порядка, раскрывая различные стороны человека как социального существа. Это преобразовательные потребности, познавательные потребности, ценностно-ориентационные потребности, потребность в общении, художественные потребности [6, с. 135].

Целью нашего исследования было выявить стили межличностного поведения личности с различными межличностными потребностями в ранней юности.

Базой исследования выступили УО «Барановичский государственный университет» и УО «Белорусский государственный университет». Выборку исследования составили 60 учащихся в возрасте от 17 до 18 лет. Из них 30 юношей и 30 девушек. Средний возраст испытуемых — 17 лет.

В исследовании были использованы следующие методики: «Метод интерперсональной диагностики индивидуального стиля межличностного поведения (Т. Лири), «Диагностика межличностных отношений» Л. Н. Собчик»; «Опросник межличностных отношений (ОМО) В. Шутца в адаптации А. А. Рукавишниковой».

Для установления взаимосвязи между межличностными потребностями и типами межличностного поведения у юношей и девушек мы вычисляли коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена в программе STATISTICA.

Для лиц мужского пола с высоким уровнем потребности быть включенным в различные социальные группы характерно предпочтение следующих стилей межличностного поведения:

- 1) низкий уровень выраженности прямолинейно-агрессивного стиля поведения ($r = -0,49$, $p = 0,005$), т. е. для них характерны искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели;
- 2) низкий уровень выраженности недоверчиво-скептического стиля поведения ($r = -0,31$, $p = 0,09$), т. е. для них свойственны реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность;
- 3) низкий уровень выраженности покорно-застенчивого типа поведения ($r = -0,31$, $p = 0,08$), т. е. для них в низкой степени характерны покорность, склонность к самоунижению, пассивность, повышенное чувство вины, склонность уступать всем и во всем, всегда ставить себя на последнее место и осуждать себя, стремление найти опору в ком-либо более сильном и самоуничижение.

Для лиц мужского пола с высоким уровнем потребности во включении в деятельность себя по инициативе других людей характерно предпочтение независимо-доминирующего стиля поведения ($r = 0,34$, $p = 0,06$), т. е. самодовольство, нарциссизм, выраженное чувство собственного превосходства над окружающими, тенденция иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную пози-

цию в группе, стремление быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюбленность, расчетливость, независимость, перекалывание трудностей на окружающих, хвастливость и заносчивость.

Для лиц мужского пола с высоким уровнем выраженности потребности контролировать других людей характерно предпочтение следующих стилей межличностного поведения:

1) независимо-доминирующего ($r = 0,30$, $p = 0,09$);

2) недоверчиво-скептического ($r = 0,30$, $p = 0,1$), т. е. отчужденность по отношению к враждебному и злобному миру, подозрительность, обидчивость, склонность к сомнению во всем, злопамятность, склонность к критицизму и недовольство другими.

Для лиц женского пола с высоким уровнем потребности в контроле себя со стороны других людей характерно предпочтение следующих стилей межличностного поведения:

1) сотрудничающе-конвенционального ($r = 0,34$, $p = 0,06$), т. е. компромиссное поведение, несдержанность в излияниях своего дружелюбия по отношению к окружающим, стремление подчеркнуть свою причастность к интересам большинства, дружелюбность и любезность со всеми, ориентация на принятие и социальное одобрение, стремление удовлетворить требования всех и эмоциональная лабильность;

2) ответственно-великодушного ($r = 0,29$, $p = 0,01$), т. е. мягкосердечность, сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм, гиперответственность, стремление помочь и сострадать всем, навязчивость в своей помощи и принятие на себя ответственности за других.

Для лиц женского пола с высоким уровнем потребности в аффекте с другими людьми характерно предпочтение в низкой степени властно-лидирующего типа поведения ($r = -0,33$, $p = 0,06$), т. е. демонстрация уверенности в себе, умения быть хорошим наставником и организатором, свойств руководителя.

Заключение. Таким образом, при высоком стремлении входить в различные социальные группы юноши пытаются демонстрировать конгруэнтное поведение, отражающее их искренность, прямолинейность, реалистичность, неконформизм. При высокой выраженности мотива быть включенным в деятельность по инициативе других, они пытаются позиционировать себя как нарциссичных, самодостаточных и доминирующих над другими людьми, чрезмерно независимых и не имеющих потребности принадлежать к какой-то группе. Потребность контролировать других людей выражена у юношей, воспринимающих окружающих людей как неблагоденственных, способных обмануть, а также стремящихся занимать доминантную позицию в отношениях.

Потребность в контроле себя со стороны других людей выражена у девушек, ориентированных на социальное одобрение, склонных к подчинению и компромиссам, стремящихся поддерживать доброжелательные отношения со всеми. Девушки, которые стремятся к построению близких, доверительных отношений с другими, склонны демонстрировать позицию заботливого руководителя или наставника.

Список цитируемых источников

1. Акимова, М. К. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров / М.К. Акимова. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2014. — 631 с.
2. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 2007. — 560 с.
3. 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.
4. Салливан, Г. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Салливан. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 128 с.
5. Xu, X. Taxonomy of psychogenic needs (Murray) / X. Xu, D. Mellor, S. J. Read // Journal of Encyclopedia of Personality and Individual Differences. — 2017. — Vol. 1-9. — Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>. — Дата доступа: 15.03.2024.
6. Кветной, М. С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект) / М. С. Кветной. — Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1974. — 224 с.

УДК 159.9

А. А. Чадович, Е. В. Лешкевич

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Проблема девиантного поведения уже многие годы привлекает внимание психологов со всего мира: зарубежные — Ч. Ломброзо [1], А. Адлер [2], Р. Мертон [3], А. Коэн [4]; российские — Л. С. Выготский [5], Е. В. Змановская [6], В. Д. Менделевич [7]; отечественные — И. А. Фурманов [8], А. В. Широко [9], Т. В. Ничишина [10].

Однако стоит отметить, что проблеме юношеской девиации не уделялось должного внимания со стороны специалистов. В настоящее время появилось множество работ, посвященных изучению данного феномена, однако ряд трудностей терминологического плана остался.

Основная сложность в определении девиантного поведения связана с его междисциплинарным характером. На сегодняшний день данное понятие используется с учетом двух основных значений: первое — это деструктивное поведение, которое наносит вред исключительно самому индивидууму и не соответствует общепринятым социально-нравственным нормам; а второе — асоциальное поведение, которое наносит вред как личности, так и социальным сообществам [11].

На современном этапе в научных кругах принято выделять несколько основных категорий девиантного поведения, которые активно обсуждаются и исследуются. Среди этих категорий можно выделить следующие виды: делинквентное, аддиктивное, суицидальное и агрессивное поведение. Каждый из этих видов девиантности имеет свои уникальные особенности и вызывает интерес у ученых и специалистов в разных областях.

Юность является критическим этапом в жизни, когда молодые люди вступают в мир неизведанного, преодолевая многочисленные вызовы и растущие возможности. Этот период играет важную роль в построении фундамента для будущего, формировании идентичности и получении жизненно необходимых навыков, которые останутся с ними во взрослой жизни [7].

Прогнозирование поведения в этом возрасте становится непростой задачей. Данный период часто сопровождается характерными проявлениями: тревожность, раздражительность, склонность к агрессии, стремление к самостоятельности.

Девиантное поведение в юношеском возрасте часто обусловлено неблагоприятным моральным климатом в семье, неспособностью самостоятельно справляться с трудностями, чувством безысходности, психическими и поведенческими нарушениями, депрессией, неудовлетворенностью потребностями в образовательном процессе или за его пределами, недостаточной мотивацией, сложностями в адаптации к новым условиям обучения и отсутствием постоянного интереса к учебе.

В подростковом возрасте данные мотивы чаще всего связаны с баловством и шалостью, эмоциональным подкреплением и самоутверждением. В то время как в юношеский период, эти мотивы приобретают более серьезный характер и могут включать противоправные действия [12].

Основная часть. Цель исследования — выявление особенностей проявления склонности к девиантному поведению в юношеском возрасте. Выборку исследования составили 100 испытуемых, (50 юношей и 50 девушек) обучающихся в учреждении образования «Барановичский государственный университет» в возрасте от 17 до 21 года.

Для выявления склонности к девиантному поведению в юношеском возрасте была использована методика «Склонность к девиантному поведению» (Э. В. Леуса — А. Г. Соловьева). Для установления особенностей проявления склонности к девиантному поведению в юношеском возрасте был вычислен U-критерий Манна-Уитни.

В ходе проведения методики «Склонность к девиантному поведению Э. В. Леуса — А. Г. Соловьева» было установлено:

По шкале «Социально-обусловленное поведение» высокий показатель был выявлен у 26 % юношей и 22 % девушек, средний — у 70 % юношей и 76 % девушек. Из этого можно сделать вывод о том, что как юноши, так и девушки хорошо адаптированы в группе, однако при этом могут наблюдаться признаки их групповой зависимости и потребность в общении с другими людьми. Однако у 4 % юношей ориентация на социально обусловленное поведение отсутствует, что свидетельствует о их неадаптированности и даже изоляции от группы сверстников, замкнутости и скрытности.

По шкале «Делинквентное поведение» высокий уровень выявлен у 4 % девушек, предрасположенность — у 12 % юношей и 20 % девушек. Это означает, что в случае сложившихся трудных жизненных обстоятельств как юноши, так и девушки могут перейти грань дозволенного и преступить закон, стоит только на это их спровоцировать. Однако у 88 % юношей и 76 % девушек признаки делинквентного поведения не выявлены.

По шкале «Зависимое поведение» высокий уровень выявлен у 6 % девушек, средний — у 28 % юношей и 30 % девушек, молодые люди имеют склонность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. Однако в ходе исследования у 72 % юношей и 64 % девушек было диагностировано отсутствие признаков к осуществлению данного вида девиантного поведения, что свидетельствует об отсутствии сформированной зависимости у испытуемых.

По шкале «Агрессивное поведение» сформировавшаяся модель его проявления выявлена у 8 % юношей и 4 % девушек, предрасположенность — у 34 % юношей и 22 % девушек, что говорит о наличии у молодых людей агрессивных тенденций, таких как: стремление к доминированию над людьми, использование угроз и оскорблений в их адрес. Однако для 58 % юношей и 74 % девушек характерно отсутствие признаков к проявлению агрессивного поведения, что свидетельствует о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о выраженности социального контроля поведенческих реакций.

По шкале «Суицидальное (аутоагрессивное) поведение» высокий показатель диагностирован у 6 % девушек, предрасположенность к проявлению суицидальных тенденций выявлен у 40 % юношей и 28 % девушек, что свидетельствует о низкой ценности своей собственной жизни, склонности к риску, выраженной в потребности в острых ощущениях. Тем не менее для большей выборки испытуемых, а именно 60 % юношей и 66 % девушек характерно отсутствие мыслей, представлений и действий, направленных на самоповреждение.

При вычислении U-критерия Манна-Уитни были установлены значимые различия между юношами и девушками по шкале «Зависимое поведение» ($U = 867$, $\text{RankSum (ж)} = 2908$, $\text{RankSum (м)} = 2142$, $p = 0,00$). Показатель проявления зависимого поведения в большей степени выражен у девушек, что указывает на их склонность к изменению своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянную фокусировку на определенных видах деятельности с целью достижения сильных эмоций.

Также были выявлены различия между юношами и девушками по шкале «Агрессивное поведение» ($U = 792,5$, $\text{RankSum (ж)} = 2067$, $\text{RankSum (м)} = 2982$, $p = 0,00$). Показатель проявления агрессивного поведения выражен в большей степени у юношей, чем у девушек. Это указывает на их склонность к агрессии во взаимоотношениях с другими людьми, на недостаток силы воли при контроле эмоциональной сферы, а также на нежелание или неспособность управлять своими поведенческими проявлениями эмоциональных реакций.

Заключение. Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования позволяет констатировать отсутствие признаков склонности к девиантному поведению у студентов, однако некоторые из них имеют предрасположенность к осуществлению его различных видов таких как: социально-обусловленное, зависимое, агрессивное и саморазрушающее поведения.

Также были выявлены значимые различия в проявлении склонности к девиантному поведению среди юношей и девушек. Так, для молодых парней характерна склонность к проявлению агрессивного поведения во взаимоотношениях с другими людьми, в то время как у девушек, наоборот, в большей степени выражена склонность к проявлению аддиктивного поведения.

Список цитируемых источников

1. Теоретико методологические подходы к изучению факторов девиации и антисоциального поведения в современной России / С. Г. Карапенова [и др.] // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2017. — Т. 2, №1. — С. 190-208.
2. Прокурова, С. В. Взгляды зарубежных и отечественных исследователей на проблему девиантного поведения [Электронный ресурс] / С. В. Прокурова // КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyady-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-issledovateley-na-problemu-deviantnogo-povedeniya/viewer>. — Дата доступа: 29.04.2024.
3. Кочеров, А. В. Девиантное поведение как психологический феномен / А. В. Кочеров // Вестник науки. — 2020. — Т. 2, № 2 (23). — С. 33-39.
4. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте : монография / Ю. А. Миславский. — Москва: Педагогика, 1991. — 152 с.
5. Материалы XX Международных чтений памяти Л. С. Выготского «Психология личности: культурно-исторический подход», Москва, 18-20 ноября 2019 г. : материалы чтений / Российская акад. образов. : редкол.: Г.Г. Кравцова. — М.: Левъ, 2019. — 472 с.
6. Змановская, Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. — М.: Изд. центр «Академия», 2003. — 288 с.
7. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / В.Д. Менделевич. — СПб.: Речь, 2005. — 445 с.
8. Фурманов, И. А. Психология детей с нарушениями поведения: учеб. пособие для вузов / И. А. Фурманов. - Москва : ВЛАДОС-Пресс, 2013. — 350 с.
9. Ширко, А. В. Проблемы девиантного поведения личности / А. В. Ширко, И. А. Пташинский // Информационные технологии и управление : материалы 59-ой научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 17–21 апреля 2023 года / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники ; редкол.: Л. Ю. Шилин [и др.]. — Минск, 2023. — С. 130.
10. Ничишина, Т. В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье: учеб. пособие / Т. В. Ничишина. — Минск : Национальный институт образования, 2018. — 248 с.
11. Николаева, К. К. Определение понятия «девиантное поведение» в научной литературе / К. К. Николаева // Наука и образование: новое время. — 2016. — №2 (13). — с. 900–903.
12. Лунеев, В. В. Мотивация преступного поведения : монография / В.В. Лунеев. — М.: Наука, 1991. — 383 с.

УДК 159.9

А. А. Чадович, Е. В. Лешкевич

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

ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В наше время аддиктивное поведение является одной из наиболее острых проблем во всем мире. Данная проблемная ситуация характеризуется не только стремительным ростом зависимых людей, но и появлением новых видов аддикций. Несмотря на обширность исследований аддиктивного поведения, единой концепции не существует, и мнения ученых расходятся. Однако, они сходятся в том, что данный феномен негативно сказывается на развитии личности. Поэтому проблема аддиктивного поведения со временем не утрачивает своей актуальности и требует повышенного внимания. [1].

Аддикция, аддиктивное поведение — это привычка, начальная стадия развития зависимости, от которой можно избавиться на начальных стадиях развития, в то время как зависимость — нечто большее, чем просто привычка, последствия от неё куда значительнее и опаснее для человека [2].

В настоящее время аддиктивное поведение может проявляться в разнообразных формах:

1) химическая зависимость — это наркомания, алкоголизм, токсикомания и другие состояния, в которых человек становится зависимым от веществ, изменяющих его состояние сознания;

2) биохимическая зависимость, включающая в себя такие расстройства, как анорексия, булимия и вкусовая зависимость, когда человек становится зависимым от определенного вида пищи или страдает от нарушений в пищевом поведении;

3) нехимическая зависимость включает в себя такие формы поведения, как:

— гемблинг, или игровая зависимость, когда человек становится зависимым от азартных игр и не может контролировать свое участие в них;

— сексуальные аддикции — это зоофилия, фетишизм, трансвестизм, садомазохизм и другие отклонения, связанные с чрезмерной сексуальной ориентацией;

— зависимые занятия, такие как коллекционирование и трудовоголизм, когда человек становится зависимым от определенного занятия и теряет контроль над своей жизнью;

— зависимость от постоянных изменений своей внешности, например, пирсинг, татуировки, пластическая хирургия, когда человек постоянно изменяет свой внешний облик и не может остановиться;

— вредные привычки, такие как грызение ногтей или постоянное желание выдергивать волосы, когда человек ощущает непреодолимое влечение к этим действиям;

— чрезмерная озабоченность своим здоровьем, которая выражается в частых посещениях медицинских учреждений и навязчивых мыслях о заболеваниях;

— зависимость от духовных практик, таких как медитация или сектантство, когда человек становится зависимым от этих практик и не может жить без них [3].

В период юности, когда молодые люди выходят из-под контроля и поддержки родителей, они начинают проявлять свою индивидуальность. Именно в такие важные моменты своей жизни они испытывают особую потребность в понимании и поддержке своих сверстников. Вместе с ними они формируют сходное мировоззрение, развивают характер и обретают собственные предпочтения и стиль.

Прогнозирование поведения в этом возрасте становится непростой задачей. Данный период часто сопровождается характерными проявлениями: тревожность, раздражительность, склонность к агрессии, стремление к самостоятельности.

Также не стоит забывать, что в формировании зависимого поведения способствуют и психологические факторы. Не умение справляться со стрессом, низкий уровень самооценки и самоуважения, стремление избегать ответственности в сложных ситуациях, повышенная тревожность и неуверенность в себе и своих способностях — все эти факторы играют не менее значимую роль. [4].

Основная часть. Цель исследования — выявление особенностей проявления склонности к зависимостям в юношеском возрасте. Выборку исследования составили 100 испытуемых, (50 юношей и 50 девушек) обучающихся в учреждении образования «Барановичский государственный университет» в возрасте от 17 до 21 года.

Для выявления склонности к зависимостям в юношеском возрасте была использована методика «Диагностика склонности к зависимостям» (Г.В. Лозовой). Для установления особенностей проявления склонности к зависимостям в юношеском возрасте был вычислен U-критерий Манна-Уитни. В ходе проведения методики «Диагностика склонности к зависимостям» Г.В. Лозовой было установлено:

По шкале «Зависимость от алкоголя» высокий уровень выявлен у 9 % испытуемых, средний — у 37 %, низкий — у 54 %. Полученные данные указывают на отсутствие у испытуемых сформированной зависимости от алкоголя.

По шкале «Игровая зависимость» высокий уровень выявлен у 2 % испытуемых, средний — у 24 %, низкий — у 74 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что для данной выборки испытуемых не характерно навязчивое увлечение азартными играми.

По шкале «Пищевая зависимость» высокий уровень проявления выявлен у 5 % испытуемых, средний — у 64 %, низкий — у 31 %. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что испытуемые данной выборки имеют предрасположенность к употреблению пищи не только для того, чтобы утолить голод, но и для того, чтобы повысить свое настроение и получить приятные эмоции.

По шкале «Трудовая зависимость» высокий уровень у 1 % испытуемых, средний — у 41 %, низкий — у 58 %. Следует отметить, что трудовое увлечение не является характерной чертой данной группы испытуемых.

По шкале «Зависимость от компьютера (интернета, социальных сетей)» высокий уровень выявлен у 6 % испытуемых, средний — у 42 %, низкий — у 52 %. Таким образом, для данной выборки испытуемых характерно умеренное и контролируемое времяпрепровождение в сети Интернет.

По шкале «Зависимость от курения» высокий уровень проявления выявлен у 18 % испытуемых, средний — у 10 %, низкий — у 72 %. Полученные результаты указывают на то, что злоупотребление никотином не является характерным для данной выборки испытуемых.

При вычислении U-критерия Манна-Уитни были установлены значимые различия между юношами и девушками по следующим шкалам:

1) зависимость от алкоголя ($U = 583$, $\text{RankSum (ж)} = 1858$, $\text{RankSum (м)} = 3192$, $p = 0,00$). Из этого следует, что у юношей склонность к систематическому употреблению алкоголя выше, чем у девушек;

2) игровая зависимость ($U = 683,5$, $\text{RankSum (ж)} = 1958$, $\text{RankSum (м)} = 3091$, $p = 0,00$). Таким образом, у парней влечение к азартным играм выше, чем у девушек;

3) пищевая зависимость ($U = 883,5$ RankSum (ж) = 2891, RankSum (м) = 2158, $p = 0,01$). Из этого следует, что у девушек склонность к употреблению пищи не только для утоления голода, но и для получения эмоционального удовлетворения выше, чем у юношей;

4) трудовая зависимость ($U = 812$, RankSum (ж) = 2963, RankSum (м) = 2087, $p = 0,00$). Таким образом, у девушек склонность чрезмерно трудиться, выходящее за рамки естественного трудолюбия выше, чем у парней;

5) зависимость от компьютера (интернета, социальных сетей) ($U = 456$, RankSum (ж) = 1731, RankSum (м) = 3319, $p = 0,00$). Из этого следует, что у юношей склонность проводить в интернете и социальных сетях как можно больше времени выше, чем у девушек;

6) зависимость от курения ($U = 767,5$ RankSum (ж) = 3007, RankSum (м) = 2042, $p = 0,00$). Из этого следует, что у девушек тяга к регулярному употреблению никотина выше, чем у парней.

Заключение. Таким образом, что для большинства испытуемых не характерна склонность к проявлению различных форм зависимостей, включая алкогольную, игровую, трудовую, компьютерную и никотиновую. Тем не менее были выявлены значимые различия в проявлении склонности к зависимостям среди юношей и девушек. Так, для молодых парней характерна предрасположенность к проявлению алкогольной, игровой и компьютерной зависимостям, в то время как у девушек, наоборот, преобладает склонность к проявлению пищевой, трудовой и никотиновой зависимостям.

Список цитируемых источников

1. Мишин, А. А. Особенности проявления аддиктивного поведения / А. А. Мишин // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. — 2018. — №4. — С. 105-109.
2. Галляутдинова, С. И. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями / С. И. Галляутдинова, Е. В. Ахмадеева // Вестник Башкирского университета. — 2014. — № 3. — С. 232–235.
3. Николаева, Е. И. Аддиктология: теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикции : учеб. пособие / Е. Николаева, В. Г. Каменская. — М.: Форум, 2015. — 208 с.
4. Лунеев, В. В. Мотивация преступного поведения : монография / В. В. Лунеев. — М.: Наука, 1991. — 383 с.

УДК: 159.9

А. А. Чадович, Е. В. Лешкевич

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Определение термина «копинг» было впервые представлено в трудах Л. Мерфи в 1962 году, и именно это событие стало отправной точкой для систематического исследования данного понятия [1]. В настоящее время термины «копинг», «копинг-стратегии» и «копинг-механизмы» широко используются в научных исследованиях с целью описания различных способов, при помощи которых люди реагируют на стрессовые ситуации.

Основная часть. Целью нашего исследования является выявление особенностей использования копинг-стратегий в юношеском возрасте. Исследование проходило на базе государственного учреждения образования «Барановичский государственный университет», выборку исследования составили 100 студентов (50 юношей и 50 девушек) педагогических и экономических специальностей в возрасте от 17 до 21 года.

Для определения стиля совладания со стрессом (копинг-стратегий) был использован «Мельбурнский опросник принятия решений». Для выявления способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий — опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Для установления особенностей использования копинг-стратегий в юношеском возрасте был вычислен U-критерий Манна-Уитни.

В ходе проведения «Мельбурнского опросника принятия решений» было установлено:

По шкале «Бдительность» высокий уровень проявления выявлен у 88 % юношей и 80 % девушек, умеренный — у 12 % юношей и 20 % девушек. Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что в условиях повышенного напряжения и неопределенности юноши чуть более склонны, чем девушки, к проявлению способности осознавать возникшие проблемы, проводить анализ доступной информации и принимать рациональные решения на основе имеющихся альтернатив. По шкале «Избегание» высокий уровень диагностирован у 34 % юношей и 20 % девушек, умеренный — у 66 % юношей и 78 % девушек, низкий — у 2 % девушек. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что юноши в отличие от девушек в ситуациях стресса чаще склонны избегать ответственности. Они прибегают к этой стратегии с целью защитить себя от эмоционального дискомфорта и предотвратить возможные неудачи, которые могут произойти в случае неправильного принятия решения. По шкале «Прокрастинация» высокий уровень выявлен у 58 % юношей и у 28 % девушек, умеренный — у 38 % юношей и 68 % девушек, низкий — у 4 % юношей и девушек. Из этого можно сделать вывод о том, парни более склонны отклоняться от текущих дел в пользу активностей, которые они считают важными и срочными, чтобы избежать размышлений над проблемами. По шкале «Сверхбдительность»

высокий показатель проявления выявлен у 26 % юношей и 44 % девушек, умеренный — у 74 % юношей и 56 % девушек. Данные результаты свидетельствуют о том, что девушки чаще прибегают к импульсивному, нерациональному, необдуманному принятию решений, а в некоторых ситуациях могут подвергаться панике при необходимости осуществления выбора.

При вычислении U-критерия Манна-Уитни были установлены значимые различия между юношами и девушками:

По шкале «Избегание» ($U = 966$, RankSum (ж) = 2241, RankSum (м) = 2808, $p = 0,048907$). По результатам можно констатировать, что юноши в отличие от девушек в стрессовых ситуациях чаще всего реагируют отрицанием, переключают внимание, снижают значимость проблемы, вместо того чтобы попытаться разобраться с ней. По шкале «Прокрастинация» ($U = 888$, RankSum (ж) = 2163, RankSum (м) = 2886, $p = 0,012699$). Исходя из результатов можно констатировать, что юноши в отличие от девушек склонны отрицать присутствие проблемы, переключать свое внимание на что-то другое, а также недооценивать ее важность вместо того, чтобы активно присутствовать в ситуации и искать способы ее решения. По шкале «Сверхбдительность» ($U = 936$, RankSum (ж) = 2839, RankSum (м) = 2211, $p = 0,030415$). По результатам можно констатировать о том, что у девушек, в отличие от юношей, преобладает тенденция к импульсивному, нерациональному и необдуманному решению, а в некоторых ситуациях они могут испытывать панику при необходимости сделать выбор.

Также в нашем исследовании использовался опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана. В результате проведенного исследования были выявлены следующие показатели:

По шкале «Конформизм» высокий уровень проявления выявлен у 28 % юношей и 22 % девушек, умеренный — у 72 % юношей и 76 % девушек, низкий — у 2 % девушек. Из этого можно сделать вывод о том, что юноши в отличие от девушек отличаются способностью эффективно отстаивать свои интересы и справляться со стрессом в условиях, где давление на них велико. По шкале «Дистанцирование» высокий уровень диагностирован у 62 % юношей и 54 % девушек, умеренный — у 36 % юношей и 38 % девушек, низкий — у 2 % юношей и 8 % девушек. Из этого можно сделать вывод, что юноши в отличие от девушек в стрессовых ситуациях склонны недооценивать значимость проблемы, обесценивая ее. По шкале «Самоконтроль» высокий уровень выявлен у 14 % юношей и у 26 % девушек, умеренный — у 64 % юношей и 66 % девушек, низкий — у 22 % юношей и 8 % девушек. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что девушкам присуще более сильное стремление сохранять и сдерживать свои эмоциональные проявления во время переживаний.

По шкале «Поиск социальной поддержки» высокий уровень выявлен у 18 % юношей и у 30 % девушек, умеренный — у 54 % юношей и 70 % девушек, низкий — у 28 % юношей. Из этого можно сделать вывод о том, девушки во время стрессовых ситуаций зачастую обращаются за эмоциональной и информационной поддержкой. Они ожидают получить внимание, советы, сочувствие, а также обращаются за рекомендациями к экспертам и знакомым. По шкале «Принятие ответственности» высокий уровень выявлен у 14 % юношей и у 26 % девушек, умеренный — у 62 % юношей и 66 % девушек, низкий — у 24 % юношей и 8 % девушек. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в случаях стресса женщины в большей мере обладают способностью осознавать связь между своими действиями и их последствиями. Они готовы анализировать свое поведение и искать причины текущих трудностей в личных недостатках и ошибках. По шкале «Бегство-избегание» высокий уровень выявлен у 44 % юношей и у 40 % девушек, умеренный — у 56 % юношей и 58 % девушек, низкий — у 2 % девушек. Из этого можно сделать вывод о том, что юноши, в отличие от девушек, склонны отказываться от признания проблемы или полностью игнорировать ее, а также избегать принятия ответственности и предпринимать необходимые действия для преодоления сложностей. По шкале «Планирование решения» высокий уровень выявлен у 20 % юношей и девушек, умеренный — у 68 % юношей и 72 % девушек, низкий — у 12 % юношей и 8 % девушек. Из этого можно сделать вывод о том, для девушек чуть в большей степени характерно размышление и продумывание шагов для преодоления проблемы. По шкале «Положительная переоценка» высокий уровень выявлен у 44 % юношей и у 24 % девушек, умеренный — у 46 % юношей и 56 % девушек, низкий — у 10 % юношей и 20 % девушек. Из этого можно сделать вывод о том, что юноши больше, чем девушки, подвержены процессу переосмысления, сталкиваясь с различными проблемами, и используют их в качестве стимула для собственного личностного роста.

Заключение. Таким образом, результаты выявления стиля совладания со стрессом в юношеском возрасте показали, что имеются различия в использовании копинг-стратегий среди девушек и юношей. Юноши, сталкивающиеся с неприятными ситуациями, обычно обращаются к таким стратегиям, как избегание, положительная переоценка, дистанцирование, бдительность и прокрастинация. Девушки обычно предпочитают использовать другие стратегии, такие как сверхбдительность, конформизм, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности и планирование решения.

Список цитируемых источников

1. Ташлыков, В.А. Психологические защиты у больных с невротами и психосоматическими расстройствами / В.А. Ташлыков. — СПб.: Изд-во СПбМАПО, 1992. — 23 с.

ЦИФРОВОЙ СТРЕСС КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ОБЛАСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Насыщенность современного информационного пространства увеличивается с каждым годом. Человеку все сложнее обрабатывать поступающие объемы данных, резервов его внимания, памяти, энергии для работы с массивами нарастающих информационных источников становится явно недостаточно. Появляется эффект хронического информационного стресса, который компенсируется поверхностным восприятием событий, фактов и сообщений, позволяя частично разгрузить сознание субъекта, снизить когнитивное напряжение, а также уменьшить возникшую пропорционально такому напряжению тревожность, беспокойство и раздражительность. Особую актуальность тема информационного стресса приобретает в условиях распространения цифровых технологий, еще больше интенсифицирующих обмен данными, повышающих скорость и качество взаимодействия между пользователями электронных устройств, использующих цифровой код. Примерами наиболее распространенных цифровых технологических решений в настоящее время является подавляющее число применяемых в повседневной жизни приборов, машин и сервисов, начиная от мобильных телефонов и заканчивая системами онлайн-покупок или «умных домов». В этой связи можно говорить о модифицированной форме информационного стресса — цифровом стрессировании, возникающем как совокупность дополнительных ментальных перегрузок. Подобные перегрузки выходят за рамки более ранних форм воздействия на человека сложной или тяжелой для восприятия информации, а также указывают на новый порядок онтогенеза информационных процессов, характеризующихся несопоставимыми количественными параметрами поступающих сведений в отношении функциональных возможностей субъекта. Эффект цифрового стресса оказывает порой самое малозаметное, но серьезное влияние на привычный уклад жизни индивида. Играет он существенную роль и в процессе обучения, получения образования, снижая мотивацию в области интеллектуально-познавательной и учебной деятельности, меняя способы реагирования субъекта на учебный материал, трансформируя механизмы передачи содержания учебных курсов и стратегии овладения ими, провоцируя невротические состояния обучаемых.

Основная часть. Описанная симптоматика информационно-когнитивного расстройства становится типичной для большого числа людей, которые отмечают у себя в рамках проводимых исследований различные индивидуальные формы проявления нервного напряжения. Неустойчивое или подавленное настроение, ощущение постоянной озабоченности, чувство чрезмерной скорости жизни и событий окружающего мира, забывчивость, некомпетентность при реализации ранее простых повседневных задач без задействования цифровых устройств и ассоциированной с этим обработки большого количества поступающей информации, различные проявления технофобии (в том числе зависимость от цифровых устройств) и даже вынужденный прием успокоительных средств с целью уменьшения систематического ментального давления, возбуждения и усталости — все это не полный перечень психосоматических расстройств, обусловленных информационно-цифровой нагрузкой [1, с. 318-319]. Добавим к этому изменение алгоритмов обычной социальной деятельности, синдром «FOMO» (с англ. — fear of missing out — боязнь пропустить что-либо интересное, важное), синдром «аквариумной рыбки» (эффект фрагментарности и узости мышления и восприятия), тревогу, панические атаки, депрессию и феномен цифрового стресса уже не будет выглядеть так безобидно [2].

В сфере образования цифровой стресс начинает представлять возрастающую угрозу и формирует совокупность проблем, актуальных для современной педагогики и дидактики, в связи с рядом факторов. Прежде всего, следует отметить, что по степени вовлеченности в использование новинок в сегменте информационно-коммуникационных и виртуально-цифровых технологий дети, подростки и молодежь — наиболее многочисленные участники процесса обучения и воспитания — могут опережать взрослых людей, применяющих схожие технологические решения чаще всего из-за профессиональной необходимости, а не ради любопытства или развлечения. Именно это обстоятельство нередко приводит к минимальному критическому осмыслению среди учащихся негативных аспектов их увлеченности виртуально-цифровыми устройствами и ресурсами, пагубного влияния бесконтрольного использования цифровых средств на результаты их учебы и образования. Кроме того, в наши дни степень информационного воздействия через цифровые устройства со стороны глобальной сети Интернет на указанные фокус группы, по меньшей мере, нисколько не уступает, а в некоторых случаях и превышает суммарный масштаб и интенсивность аналогичного воздействия на них традиционных образовательно-воспитательных социальных институтов и организаций. Для справки, объем данных размещенных только лишь на YouTube — крупнейшем в мире и одном из наиболее популярных среди молодежи видеохостингов, по состоянию на 2019 г. оценивалось примерно в 10 экзабайт, а количество видеоконтента, загружаемого пользователями каждую минуту составляло от 100 до 300 часов видео [7]. Согласно прогнозу аналитической компании IDC «Эра данных 2025» прирост информации в целом в сети Интернете уже к 2025 г. должен привести к увеличению общего объема данных примерно до 163 зеттабайт

[3], что означает абсолютную невозможность завершённой и систематизированной репрезентации такого объема данных с точки зрения способности мышления человека и времени его жизни.

Таким образом, возвращаясь к вопросу о высокой вовлеченности детей, подростков и молодежи в пространство виртуально-цифровой культуры, можно с уверенностью констатировать невероятную перенасыщенность окружающей информационной реальности, влияние которой на развитие информационно-цифрового стресса, как побочного эффекта формирования нового типа мировоззрения подрастающих поколений — цифрового мировоззрения — будет неуклонно возрастать. Вследствие этого будут увеличиваться сложности в реализации существующих моделей обучения и воспитания индивидов, детерминированных, как мы уже отметили, критическим дисбалансом между информационным воздействием со стороны виртуально-цифрового мира и имеющимся спектром образовательных учреждений и моделями их работы [4]. Произойдет вынужденное приспособление обучающихся технологичных учебных заведений к специфике глобальной информационной среды. При этом уже сейчас в рамках анализа сложившейся ситуации, предвидя мировоззренческие и когнитивные изменения личности на фоне тотальной виртуализации окружающей человека культуры и социума, имеет смысл держать в поле зрения и отслеживать ряд феноменов, имеющих определенный настояживающий посыл для общественного развития.

В научном сообществе продолжают фиксироваться явления, обращающие на себя внимание в связи со сложно прогнозируемыми последствиями виртуализации культуры и социума. В их числе можно назвать такие относительно известные, но все еще малоизученные когнитивно-психологические формы дезадаптации личности к цифровому стрессу как «гугл эффект» (google effect), клиповое мышление, иллюзия знаний, деградация языкового семиозиса, упрощение мировоззрения, виртуальная гиперкомпенсация, симуляция действий с элементами прокрастинации, атрофия эмоционального интеллекта, Интернет-зависимость и другие результаты воздействия информационных перегрузок на личность в изменяющихся условиях жизнедеятельности в цифровом обществе [4, 5, 6]. Это значит, что проблематика психического и физического здоровья в цифровом обществе, а также вопросы повышения эффективности обучения в условиях информационного профицита и цифрового стресса будут только расширяться, представляя собой большую значимость как для специалистов, так и для широкой общественности.

Заключение. Определение исчерпывающего перечня форм, средств, методов и инструментов, необходимых для противодействия цифровому стрессированию в контексте повышения эффективности обучения, является, несомненно, темой отдельного исследования. Не имея возможности рассмотреть здесь все из них, остановимся в заключении на формулировании базового условия, обязательного для повышения шансов на успешное обучение и воспитание субъекта в условиях виртуально-цифровой трансформации общества. В качестве такого условия может рассматриваться распространение среди обучающихся знаний и навыков в области информационной гигиены и информационно-психологической безопасности личности, повышение общего уровня информационной культуры и выработка принципов естественной информационной этики и цензуры. Стоит иметь в виду, что информация, концентрируемая в невероятных количествах с помощью виртуально-цифровых средств и носителей, не является абсолютно нейтральным по отношению к индивиду ресурсом. Она представляет собой основу мозговой деятельности человека и тем самым питает и поддерживает главную его особенность, выработанную в ходе эволюции — способность рационально-критически мыслить, проявлять креативность и творческие умения, создавать талантливые образцы материальной и духовной культуры. Сможет ли человек и дальше развивать и усиливать свои уникальные способности вопреки росту цифрового давления и связанных с этим проблем массового информационного потребления — покажет время.

Список цитируемых источников

1. Дудина, В. И. «Меня выводит из себя любая мелочь»: самомедикализация стресса и паттерны употребления фармацевтических препаратов в цифровом обществе / В. И. Дудина, А. Ф. Руппель // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2020. — №2 (156). — С. 312-330.
2. Каприелова, С. И. Цифровой стресс: что это такое и как от него избавиться / С. И. Каприелова // Медиапортал Русской Школы Управления [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://uprav.ru/blog/tsifrovoy-stress/>. — Дата доступа: 29.04.2024
3. Сергеева, Ю. Вся статистика интернета на 2019 год — в мире и в России [Электронный ресурс] / Ю. Сергеева // WebCanape - digital-агентство. — 2019. — Режим доступа: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-na-2019-god-v-mire-i-v-rossii/>. — Дата доступа: 29.04.2024.
4. Селиванов, В. В. Влияние работы в виртуальной реальности на познавательные процессы и личностные особенности субъекта / В. В. Селиванов, Селиванова Л. Н. // Психология когнитивных процессов. — 2017. — № 3. — С. 64–76.
5. 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.
6. Пищальникова, В. А. Функциональная неграмотность как следствие утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном обществе [Электронный ресурс] / В. А. Пищальникова // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2021. — №2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-negramotnost-kak-sledstvie-utraty-dominiruyushey-funktsii-yazykovogo-znaka>. — Дата доступа: 10.04.2022.
7. Sai, K. What is the total size (storage capacity) of YouTube and at what rate is it increasing? [Электронный ресурс] / Sai, K. // Quora Inc. — 2017. — Режим доступа: <https://www.quora.com/What-is-the-total-size-storage-capacity-of-YouTube-and-at-what-rate-is-it-increasing>. — Дата доступа: 10.04.2022.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫБРАННОЙ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В БУЛЛИНГЕ И ОБРАЗА «Я — ДРУГИЕ» В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В современных реалиях буллинг стал распространенным явлением в школах, поэтому в психологии ему уделяется особое внимание. Буллинг — это целенаправленное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее подавление воли другого или физической силы [1]. Ведущий норвежский исследователь Д. Ольвеус определяет травлю как «комплекс агрессивных действий, для которых характерны повторяемость и асимметрия в силе между агрессором и жертвой, а также отсутствие реальной провокации со стороны жертвы» [2].

Основная часть. Цель нашего исследования — выявить особенности образа «Я — другие» в зависимости от позиции в буллинге в подростковом возрасте. База исследования: ГУО «Средняя школа № 1 г. Барановичи им. С. И. Грицевца». Выборку исследования составили 100 учащихся 8 классов. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Личностный Дифференциал», методику «Шкала базовых убеждений» (Р. Янов-Бульман, в адаптации О. Кравцовой), методику «Шкала виктимизации сверстников» (И. А. Фуманов), методику на выявление «буллинг-структуры» (Е. Г. Норкина).

По результатам статистической обработки данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена нами была выявлена взаимосвязь между показателями видов виктимизации со стороны подростка к другим детям и базисными убеждениями. Индекс доброты людей и нападения на собственность со стороны подростка ($r = -0,28$) — обратная слабая связь, т. е. чем более добрые в понимании подростка люди, тем меньше вероятность, что он будет нападать на чужую собственность. Индекс ценности собственного «Я» и физической виктимизации ($r = 0,26$) — прямая слабая связь, т. е. чем больше ценность собственного «Я», тем больше вероятность того, что подросток будет применять физическую силу в отношении окружающих. Индекс степени самоконтроля и социальной манипуляции ($r = -0,21$) — слабая обратная связь, т. е. чем выше степень самоконтроля, тем ниже вероятность социальных манипуляций со стороны подростка.

Так же нами была установлена зависимость между показателями видов виктимизации в сторону подростка от других детей и базисными убеждениями: обратная слабая связь между индексом степени удачи и физической виктимизацией к подростку ($r = -0,23$) — чем выше степень удачи, тем меньше вероятность у подростка стать жертвой физической виктимизации.

Выявлена взаимосвязь между показателями позиции в структуре буллинга и базисными убеждениями: индекс благосклонности мира и позиции наблюдателя ($r = -0,35$) — обратная умеренная связь, соответственно, чем выше уровень благосклонности мира, тем меньше вероятность занять позицию наблюдателя; индекс ценности собственного «Я» и позиции инициатора ($r = 0,22$) — прямая слабая связь, значит, чем больше ценность собственного «Я», тем больше вероятность стать инициатором в буллинге.

Установлена слабая прямая связь ($r = 0,2$) между индексом фактора силы и вербальной виктимизацией со стороны подростка. Это значит, чем выше уровень силы окружающего мира, тем больше вероятность вербальной виктимизации подростком по отношению к другим. Слабая прямая связь ($r = 0,22$) между фактором силы и нападением на собственность со стороны подростка, т. е. чем выше уровень силы окружающего мира, тем больше вероятность нападения со стороны подростка на собственность по отношению к другим. Слабая обратная связь ($r = -0,25$) между фактором оценки и вербальной виктимизацией в сторону подростка, т. е. чем выше фактор оценки, тем меньше вероятность вербальной виктимизации по отношению к подростку со стороны окружающих. Слабая обратная связь ($r = -0,22$) между фактором активности и вербальной виктимизацией в сторону подростка, т. е. чем выше фактор активности, тем меньше вероятность вербальной виктимизации по отношению к подростку со стороны окружающих.

Установлена прямая взаимосвязь между показателями позиции инициатора и факторами оценки ($r = 0,2$), силы ($r = 0,41$), активности ($r = 0,34$), т. е. чем выше проявление данных факторов, тем больше вероятность занять поморском в буллинг-структуре позицию инициатора.

Выявлена обратная слабая связь ($r = -0,23$) между индексом фактора оценки и позиции жертвы — чем выше фактор оценки, тем ниже вероятность занять подростком позицию жертвы.

Обратная слабая связь определена между индексом фактора оценки ($r = -0,23$), индексом фактора активности ($r = -0,25$) и позицией наблюдателя, таким образом, чем выше фактор оценки и активности, тем ниже вероятность занять подростком позицию наблюдателя в буллинг-структуре.

Выявлены тенденции к тому, что чем больше фактор оценки, тем больше вероятность занять позицию помощника инициатора, у «защитников» отмечается тенденция к взаимосвязи с показателями благосклонности мира, доброте людей и несправедливости мира.

Низкий фактор оценки связан с позицией жертвы, поскольку неуверенность в собственных силах, низкий уровень самоуважения и общий низкий уровень собственной ценности не дает человеку сил для

борьбы с буллингом, он и сам становится объектом для издевательств в силу того, что он не может дать отпор, не может повлиять на ситуацию и становится легкой мишенью для насмешек и издевательств. Чтобы предотвратить появление жертвенности, требуется работа по увеличению уровня уважения к себе, собственным силам и возможностям, научиться отстаивать свои границы и права.

Для инициаторов-подростков характерны высокие показатели факторов активности, оценки и силы, выше ценность собственного «Я». Это говорит о сильной уверенности в себе данной категории подростков, они высоко ценят себя, чувствуют собственную силу в сравнении с силами окружающего мира, они экстравертированы, поэтому их действия направлены на окружающих, учитывая возрастные особенности, они пытаются выделиться среди сверстников и занять лидерскую позицию, используя своё превосходство в силе над другими. Чтобы избежать появления буллера, лучше найти применение их личностным способностям в общественно полезных делах. Важной частью так же является работа с семьей, поскольку установки и воспитание, данное родителями, может направлять подростков на совершение вредоносных действий.

«Наблюдатель» в буллинг-структуре характеризуется низким фактором оценки и активности, низким уровнем благосклонности мира. Наблюдатели интровертированы, поэтому не решаются быть частью какой-либо стороны (жертвы или инициатора), предпочитают быть немymi свидетелями, поскольку низкий уровень фактора оценки нам говорит о заниженном уровне самоуважения, неуверенности в собственных силах, они не считают, что могут что-то изменить, но и занимать позицию жертвы не хотят. Критерий «благосклонности мира» здесь указывает на отсутствие безопасной возможности доверять окружающему миру, низкую степень согласия человека с тем, что окружающие люди в целом добры и им можно доверять. Взрослым следует проводить работу по формированию адекватных представлений подростка о себе и о мире в целом, развивать доверие к окружающим, поскольку окружающий мир не внушает доверия подростку. Можно предположить, что чем более сильный окружающий мир по сравнению с силами самого подростка, тем больше у подростка шансов стать жертвой насмешек, физической и вербальной виктимизации, социальных манипуляций и нападения на собственность. В свою очередь подростки, осознающие собственные силы, возможности, более самостоятельны скорее станут инициаторами буллинга, поскольку их силы больше по сравнению с силами окружающих, от этого и убежденность в собственном превосходстве по сравнению с окружающими людьми.

Можно говорить о том, что важным аспектом, влияющим на появление буллинга, является оценка собственных сил и уважение к себе, направленность этих сил. Исходя из результатов можно сказать, что жертвы и наблюдатели обладают низким уровнем фактора оценки, в то время как у инициатора он наоборот — завышен.

Выводы. Буллинг неразрывно связан с представлением подростка о себе и образом «Другого», поскольку образ своей личности формируется из мнений, представлений той социальной среды, которая играет важную, авторитетную роль на данном этапе развития личности. В ходе исследования установлена связь между видами виктимизации и позициями, занимаемыми в буллинг-структуре. Выявлено, что фактор оценки, силы и активности так же взаимосвязаны с позициями в буллинг-структуру. В зависимости от сформировавшегося образа «Я-другие», подросток выбирает стратегию поведения в буллинге.

Список цитируемых источников

1. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2020. — Т.10, № 3. — С. 149-159.
2. Вишневская, В. И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В. И. Вишневская, М. Л. Бутовская // Этнографическое образование. — 2010. — №2. С. 55-68.

УДК 159.9

К. А. Шмыгина, Е. Ф. Нестер

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

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА «Я» И ОБРАЗА «ДРУГОГО» У ПОДРОСТКОВ

Ведение. Я-концепция — это обобщённое представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности или целостный образ собственного «Я» человека, представляющий собой относительно устойчивую, систему представлений человека о самом себе. Иначе говоря, перед подростком, обретшим способность к обобщениям, встаёт задача объединить всё, что он знает о самом себе, как о сыне, спортсмене, друге, учащемся и так далее. Все эти роли он должен собрать воедино, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать будущее [1].

В исследованиях, посвященных анализу образов «другого», подчеркивается, что их содержание отражает результаты эволюции общества, а сами они являются продуктом социокультурного конструирования,

наполняются значениями и смыслами в процессе взаимодействия индивидов. Образ «другого» как социальная проблема предполагает анализ процессов определения людьми жизненных ситуаций как нежелательных, опасных, угрожающих. Образ «Другого» является динамичным, сложным, полимодальным по своему характеру результатом социокогнитивных, социально-перцептивных процессов с одной стороны и продуктом коллективного конструирования социальной реальности — с другой [2].

Основная часть. С целью изучения субъективного отношения подростков к себе или к другим людям и их устойчивых представлений о мире и о самом себе, влияющие на их мышление, эмоциональные состояния и поведение мы провели исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 1 г. Барановичи им. С. И. Грицевца». Выборку исследования составили 100 учащихся 8 классов. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Личностный Дифференциал» и методику «Шкала базовых убеждений» (Р. Янов-Бульман, в адаптации О. Кравцовой).

Исходя из полученных эмпирических данных по методике шкалы «Базисных убеждений» мы получили следующие результаты.

По критерию «благосклонности мира» 77 % подростков, принимавших участие в исследовании, продемонстрировали высокие результаты, 23 % — низкие показатели. Этот критерий отражает убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру, изучает степень согласия человека с тем, что окружающие люди в целом добры и им можно доверять. Большая часть подростков считает, что мир достаточно безопасным, ему можно доверять и получать поддержку от окружающих людей. Они имеют убеждения, что мир полон смысла, у них сформировано доверие к миру и отзывчивость.

По критерию «доброты людей» 90 % респондентов имеют высокие показатели, 10 % продемонстрировали низкие показатели. Данные результаты говорят о том, что большинство подростков считают, что люди, окружающие их, достаточно добры, чтобы довериться им, установить хорошие взаимоотношения и иметь силы попросить помощи у окружающих, вероятно это происходит из сформировавшегося мнения о людях исходя из личного жизненного опыта и установок, полученных в детстве. Это значит, что учащиеся способны обратиться за помощью, у них сформирована уверенность в доброте и отзывчивости окружающих людей.

По критерию «справедливость мира» высокие и низкие показатели составили 71 % и 29 % соответственно. Большая часть подростков считает, что хорошие и плохие события распределяются между людьми по принципу справедливости: каждый получает то, что заслуживает, за всякое плохое деяние человек получит свое. Это влияет на их поведение, поскольку положительные поступки приводят к «благодарности» от мира, плохие, соответственно, наоборот, все получают то, что заслужили.

По критерию «контролируемость мира» низкие показатели составили 29 %, высокие — 71 %. Данный критерий в норме говорит о том, что ответственность за свои поступки и последствия от них учащиеся понимают и берут на себя, ожидаемый результат зависит от предпринятых ими действий, понимание, что своими силами они могут вносить изменения в собственную жизнь и в целом влиять на нее. Они осознают собственную власть и значимость, понимают, что жизнь зависит не только от череды обстоятельств, возникающих против их воли.

По критерию «случайности» результаты близки к равенству, но большая часть (54 %) считают, что адекватно расценивают распределение событий на случайные и контролируемые, подростки видят, где действие происходит не по их воле, и они не могут повлиять на результат или происходит событие, на которое они не в силах повлиять и находят пути подстраивания под полученные условия. Так же адекватно понимание, где от них (людей) зависят какие-то обстоятельства и у них есть силы повлиять на произошедшее. Это говорит о критическом мышлении подростков, на способность дать оценку ситуации и их собственных возможностей. Соответственно, 46 % полученных результатов говорят об обратной ситуации, обучающиеся не полностью отдают отчет вещам, которые от них зависят или нет, сбрасывают личную ответственность на обстоятельства, или же наоборот предпочитают винить себя в неудачах, случающихся не по их воле, а из-за сложившихся обстоятельств.

У большинства испытуемых (86 %) установлен высокий показатель по критерию «ценность собственного я», что говорит нам о том, что респонденты убеждены, что они хорошие люди, достойные признания, уважения и любви. Они видят собственную ценность и индивидуальность. Здесь основное значение имеют три аспекта: «Я хороший человек» (самоценность), «Я правильно себя веду» (контроль) и оценка собственной удачливости. Учащиеся видят собственные качества, отличительные черты, понимание, что они нужны себе и окружающим, они способны контролировать и нести ответственность за свои действия, способны на любовь к себе. Остальные 14 % подростков не оценивают себя как уникального человека, не расценивают себя и свои поступки как положительные, считают, что не заслужили любви и уважения окружающих людей.

По критерию «степень самоконтроля» высокий показатель выявлен у 71 % испытуемых. Большинство подростков убеждены в том, что они могут контролировать происходящие с ним события, влиять на них, на свои действия и поступки, брать за них ответственность и расценивать собственные чувства, их причины и возможные следствия, брать в свои руки происходящее и зависящее от них. У 29 % респондентов выявлены низкие показатели, это связано с их неспособностью контролировать собственные действия и влиять на события, зависящие от них, перекладыванием ответственности на других.

По критерию «удача» мы получили следующие результаты: 68 % респондентов показали высокие результаты, 32 % — низкие. Высокий показатель говорит о том, что подростки в большей степени считают

себя удачливыми, соответственно, остальные не считают себя везучими людьми, это указывает на то, что, по их мнению, окружающий мир им не сопутствует и их действия могут привести к краху и разочарованиям.

Исходя из полученных эмпирических данных по методике «Личностный дифференциал» мы получили следующие результаты.

Фактор оценки указывает на степень развития самоуважения. Средний уровень показал 51 % испытуемых, низкий — 28 %, высокий — 21 %. Средние показатели свидетельствуют о том, что подростки терпимо к себе относятся, принимают положительно оценки окружающих, удовлетворены своим образом жизни и собой в целом. Высокие значения по этому фактору указывает на то, что испытуемый принимает себя как личность, склонен осознавать себя носителем позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворен собой. Низкие значения фактора отмечают критическое отношение подростка к самому себе, его неудовлетворенность собственным поведением, уровнем принятия самого себя, он считает себя ненужными обществу, не может найти свое место в мире.

Фактор силы показывает на волевые стороны личности. Высокий уровень фактора силы обнаружен не был. Большая часть испытуемых показали низкий уровень (65 %), средний уровень был выявлен у 35 % подростков, принимавших участие в исследовании. Низкие значения свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок, неуверенности в себе, о занижении собственных способностей и самооценности. Особо низкие оценки указывают на зависимость и тревожность.

Фактор активности отмечает наличие экстравертированности или интровертированности личности. Высокий уровень экстравертированности личности на данной выборке испытуемых выявлен не был. У 61 % диагностирован низкий уровень и у 39 % — средний. Высокие значения указывают на высокую активность, общительность, импульсивность; низкие — на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции. Соответственно полученным данным, можно сделать выводы в доминировании интровертированности среди испытуемых. Такие подростки более пассивные, спокойные, боясь мнения людей, занижают свои способности.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования было установлено, что подростки склонны адекватно оценивать собственные силы, положительно оценивать окружающих людей, принимать собственные силы и выстраивать взаимоотношения с людьми, при этом прослеживается склонность к сложности в самоконтроле и выстраивании стратегии поведения и интровертированности.

Список цитируемых источников

1. Психология детства / под ред. А. А. Реана — СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. — 368 с.
2. Конструирование образа «другого» в социальных представлениях населения России: теоретические аспекты / Д. А. Омельченко [и др.] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-obraza-drugogo-v-sotsialnyh-predstavleniyah-naseleniya-rossii-teoreticheskie-aspekty/viewer>. Дата доступа : 29.01.2024.

УДК 159.9

Т. В. Яцуга, Н. П. Ващилко,

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

ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К РИСКУ В ПОДРОСКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Введение Понятие «готовность к риску» было введено европейскими учеными. В 60-х годах возникло научное направление, которое изучало предпосылки несчастных случаев. Они считали, что «готовность к риску» порождается конкретной ситуацией, однако базируется на индивидуальных качествах личности, таких как потребности, актуальность мотивов, доминантности, экстравертности, ригидности, легкомыслии, недобросовестности, и др.

Немецкий исследователь Л. Шмидт дифференцировал три составляющие этой готовности: 1) психическую готовность к риску, связанную с готовностью противостоять угрозе своей телесной неприкосновенности; 2) социальную, связанную с готовностью действовать непривычным образом, не обращать внимание на штампы или одобрение других; 3) финансовую, как готовность к исходам с рисками, которые нельзя подсчитать, или беззаботностью в обращении с деньгами [1, с.26]. Г. Айзенк определял готовность к риску, как склонность к поиску сильных ощущений отличающуюся от импульсивности, более тесно связанной с темпераментом [1, с.61].

Также мы можем говорить о том, что готовность к риску отражает характер деятельности: у военных она выше, чем у студентов; в условиях группы она проявляется сильнее, чем при деятельности в одиночку. Поведение человека в опасной ситуации зависит и от того, насколько адекватно эти условия отражаются

в его сознании и именно это зависит от его индивидуальных качеств. Готовность к риску непосредственно связана с направленностью личности на достижение цели или с ориентацией на избегание неудачи. Именно эти мотивы наиболее связаны с несчастными случаями.

Основная часть. Исходя из выше сказанного, нами была сформулирована цель исследования — выявить склонность к рискованному поведению в подростковом возрасте.

Базой исследования выступили ГУО «Средняя школа № 9 г. Барановичи» и «Средняя школа № 16 г. Барановичи». Выборку составили 120 подростков в возрасте от 14 до 15 лет. Из них 60 мальчиков и 60 девочек.

Для исследования, нами были использованы методики, релевантные заявленной теме и цели исследования:

- методика-опросник «Исследования склонности к риску» А. Г. Шмелева;
- методика-опросник «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» М.Цукерман;
- методика - опросник А. М. Шуберт «Готовность к риску»;
- для математической обработки данных использовались: пакет Microsoft Excel и STATISTICA 6

(U-критерий Манна-Уитни)

С помощью опросника диагностики степени склонности к риску А. М. Шуберта, был определен уровень склонности к риску подростков, как мальчиков, так и девочек.

Было выявлено, что мальчики больше склонны к риску, нежели девочки. Проанализировав полученные результаты, оказалось, что почти 90 % мальчики-подростки имеют высокий уровень склонности к риску. Можно предположить, что это обусловлено тем, то подростки-мальчики больше ориентированы на будущее. Они стремятся навязать миру собственный порядок, пытаются выйти за границы сложившихся структур. Именно поэтому подростки-мальчики больше склонны к риску и опасным поступкам, чем девочки-подростки. Причем зачастую они прибегают к рискованным поступкам из-за отсутствия предвидения возможных последствий, часто пренебрегая опасностью и не учитывая эффективность риска.

Что касается девочек, то здесь ситуация совсем иная. По результатам опросника, почти 100 % (96,5 %) количество испытуемых имеют низкий уровень склонности к риску. Девочки в принципе являются менее рискованными, нежели мальчики, а если рассматривать данную ситуацию, то результаты вполне объяснимы.

Диагностика с помощью опросника «Исследования склонности к риску» А.Г. Шмелева показала следующие результаты

У мальчиков выявлены следующие показатели: низкий уровень склонности к риску 5 %, средний уровень склонности к риску 70 % и высокий уровень склонности к риску: 25 %.

У мальчиков наблюдается более высокая склонность к риску по сравнению с общей выборкой. Это может быть связано с социальными ожиданиями и стереотипами о мужском поведении, где смелость, решительность и готовность к риску ценятся и поощряются. Высокий процент мальчиков с высокой склонностью к риску может говорить о развитой предпринимательской жилке, стремлении к лидерству и достижению целей. Однако, важно учитывать, что такая склонность может вести к импульсивным решениям и необдуманным поступкам.

Для девочек характерно: низкий уровень склонности к риску у 4 %, средний уровень склонности к риску у 95 % и высокий уровень склонности к риску у 1 %.

Интерпретация: У девочек преобладает средний уровень склонности к риску, что говорит о более взвешенном подходе к принятию решений и оценке возможных последствий. Низкий процент девочек с высокой склонностью к риску может быть связан с социальными установками и гендерными стереотипами, где от девочек ожидается более осторожное и ответственное поведение.

Заключительной методикой выступил опросник М. Цукермана «Потребность в поисках ощущений». Важно рассмотреть вопрос насколько подростки склонны к риску и как они оценивают уровень потребности личности в новых ощущениях различного рода.

Для мальчиков-подростков характерны следующие показатели:

- высокий уровень потребности в новых ощущениях: примерно 30 % мальчиков;
- средний уровень потребности в новых ощущениях: примерно 50 % мальчиков;
- низкий уровень потребности в новых ощущениях: примерно 20 % мальчиков.

У мальчиков-подростков относительно высокий процент высокой потребности в новых ощущениях может указывать на более выраженную склонность к риску и более активный поиск новых впечатлений.

Средний уровень потребности может означать баланс между желанием экспериментировать и осторожностью.

Низкий уровень потребности свидетельствует о предпочтении стабильности и избегании рискованных ситуаций у значительной части парней.

Для девочек-подростков характерны следующие уровни:

- высокий уровень потребности в новых ощущениях: примерно 20% девочек;
- средний уровень потребности в новых ощущениях: примерно 60% девочек;
- низкий уровень потребности в новых ощущениях: примерно 20% девочек.

У девочек более низкий процент высокой потребности в новых ощущениях по сравнению с мальчиками, что может указывать на более консервативный подход к риску и предпочтение более стабильных и предсказуемых ситуаций.

Большинство девочек имеют средний уровень потребности, что может означать интерес к новым ощущениям, но с осторожностью и без лишнего риска.

Низкий уровень потребности в новых ощущениях также свидетельствует о предпочтении стабильности и безопасности у некоторых девочек.

Используя U-критерий Манна-Уитни, можно сделать следующие выводы. Величина $U_{\text{эмп}} = 56$ при $U_{\text{кр}} = 64$ для $p \leq 0.05$. Гипотеза о незначительности различий между выборками принимается, если $U_{\text{кр}} < U_{\text{эмп}}$. В противном случае гипотеза отвергается, и различие определяется как существенное.

Таким образом, по результатам исследования видно, что у подростков мужского пола присутствует потребность в риске и новых ощущениях выше, чем у девочек-подростков. Отсюда следует, что данные подростки имеют определенное влечение, возможно к опасным. Зачастую данные обучающиеся могут быть спровоцированы для участия в рискованных авантюрах и мероприятиях.

Средний уровень склонности присутствует практически в равной мере между подростками обоих полов. Для них характерно умение контролировать свои потребности, то есть с одной стороны, они являются открытыми для нового опыта, а с другой стороны, все-таки присутствует некая сдержанность, рассудительность при принятии такого рода решений.

Однако у большинства подростков женского пола выявлен низкий уровень склонности к риску. Для данных учащихся характерен высокий уровень предусмотрительности, осторожности, возможно, в ущерб новым впечатлениям. Данные испытуемые отдают предпочтение стабильности, упорядоченности своей жизнедеятельности.

Заключение. Мальчики-подростки демонстрируют более высокий уровень склонности к риску, что может быть связано с социальными ожиданиями и стереотипами о мужском поведении. Девочки-подростки: характеризуются более низким уровнем склонности к риску, предпочитая стабильность и предсказуемость. Мальчики: имеют более высокую потребность в новых ощущениях, что говорит об их большей открытости к экспериментам и рискованным ситуациям. Девочки: демонстрируют более сдержанное отношение к поиску новых впечатлений, предпочитая осторожность и безопасность.

Список цитируемых источников

1. Ильин, Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2012. — 267 с.

УДК 159.964.3

O. N. Garkushina, O. V. Dysheкова

*Educational institution Rostov branch of the State state educational institution of Higher Education
"Russian Customs Academy", Rostov-on-Don, Russia*

THE USE OF NON-VERBAL SIGNALS FOR MIND READING. RELEVANCE IN MODERN SOCIETY

Introduction. In the modern society, where communication plays a key role in everyday life, the ability to read other people's thoughts and emotions is becoming increasingly important. Nonverbal cues such as facial expressions, gestures, voice intonation, and other elements of nonverbal behavior can provide valuable information about what a person feels and thinks without resorting to words. Understanding and using these signals can improve the quality of communication, help create deep connections with others, and even enhance professional success. There is a simple life observation: body language either attracts people or repels them. Have you ever wondered what your body is talking about when you're talking to someone? Sometimes we don't even realize how much sign language can be louder than ordinary words: eyes averted, hands locked, legs crossed - seemingly ordinary and everyday habits. However, these manners contain a certain message, which can be solved by knowing the basic principles of non-verbal communication. Therefore, the purpose of this work is to reveal the basic rules-tips in non-verbal communication with people. The acquired knowledge will contribute to achieving a better result in communicating with a partner.

The ability to read non-verbal signals was important for the survival of our ancient ancestors. In conditions where verbal communication was limited or absent, people used non-verbal means to convey information about their intentions, emotions and needs. This ability has been the key to successful community engagement and security. With the passage of time and the development of society, non-verbal signals have not lost their meaning. On the contrary, in the modern world, where the information flow is constantly growing, the ability to correctly interpret non-verbal signals becomes even more important. Body language is understood as an unconscious communication technique consisting of a set of gestures, signs and poses. A person's body movements are a door to his subconscious, and the key to this door is careful observation. Initially, we are more inclined to believe what we see rather than what we hear. Due to the peculiarities of human memory, this visual impression is perceived as true and stored in the head. James Borg, a British coach and author of seminars on personal development, has skillfully understood nonverbal

semiotics [1, c.36]. He identifies 7 main lessons that are necessary for mastering nonverbal communication skills. The author suggests moving on to revealing the essence of these topics.



Picture 1 — Seven lessons on D. Borg

The language of the body and mind is a complex interaction. Thoughts and feelings can be conveyed using non-verbal signals: vocal means, facial expressions, eye contact, posture, manner of dressing, hand and foot movements. For example, an open pose is characterized by wide and free gestures (hands are in plain sight, legs and body are free, there is eye contact with the interlocutor), which indicates comfort and readiness to perceive information, and for a closed one — pulling arms and legs to the body, which in turn indicates some discomfort. Taking into account these remarks, you can set the interlocutor on the right wavelength and get a pleasant dialogue [2].

In the topic of lesson 2, the key is the face and eyes. Eye contact plays an important role in establishing a psychological connection and creating an environment of mutual trust. To show interest, we often hold our gaze longer than usual, lowering our gaze — we demonstrate uncertainty. Lips also allow you to reveal emotion. The wider the mouth is open, the more friendly and attentive a person looks, and compressed lips indicate negative emotions. It is important to remember the following: looking straight ahead, you are looking into your future, and lowering your gaze - you lose prospects. And don't forget to smile!

Any relationship with people depends on the ability to listen. Therefore, if you want to demonstrate to your opponent your interest in the conversation, do not forget to observe eye contact, reflect the gestures of the interlocutor and monitor the movement of the head. The vocal aspects are no less important here: the interlocutor will be more often attracted by a clear and confident voice, and for this it is necessary to breathe deeply with your stomach. Frequent and shallow breathing will indicate insecurity.

The brain is connected to the hands by more nerve fibers than to any other part of the body. As a result, gestures are the best sense recognizer. For example, clasping your wrist with one hand you show nervousness, propping your head with your hand you demonstrate boredom. The position of the feet also plays an important role — if the feet are directed at you, then the interlocutor is disposed to talk, and if from you, it means that you have not reached a level of communication at which both sides feel comfortable.

To determine a lie, it is enough to observe the following: if the sides of the face are asymmetric, this is a sign of a lie or omission. The face works synchronously if the person is telling the truth, and asymmetry is a sign of hidden feelings. Real feelings come out at the same time as words. If they're even a fraction of a second late, chances are you're talking to a liar. Sincere feelings change quickly. Therefore, emotions frozen on the face for 5 or more seconds are insincere [3].

In the process of analyzing human gestures, it is necessary to comprehensively assess the condition of the interlocutor and read non-verbal signals. The ID10T error means a false interpretation. A false interpretation occurs when the activity of transmitting a signal by one person and interpreting this signal by another is disrupted.

Now the author suggests considering Mehrabyan's well-known formula 55-38-7. Here 55 means that exactly so much percent of the meaning is conveyed through poses, gestures and facial expressions ; 38% - so much meaning is conveyed through intonation, tone of voice and timbre, and 7% is transmitted through words. This means that the first impression is formed from the way we behave and speak, so body language sounds louder than words.

The author suggests remembering the following rules of non-verbal language:

- 1) the ability to read people's thoughts is based on the ability to observe their eyes, gestures, and voice characteristics;
- 2) beware of ID10T errors;
- 3) every thought entails a corresponding reaction;
- 4) learn to read your own and others' body language, paying special attention to substitute actions and gestures of complacency.

Conclusion. The use of non-verbal signals for mind reading is relevant in modern society, where communication plays a key role. The ability to correctly interpret the nonverbal behavior of other people can improve the quality of our relationships, help us achieve success in our professional activities and create a harmonious environment for communication. Thus, people are forced to interpret what others tell us through

gestures, as well as to control their own behavior and body movements. Over the past few years, interest in non-verbal language has increased, especially in business communication, because from the very first minutes of acquaintance, a person concludes whether it is possible to win over an opponent to negotiate, whether it is possible to rely on him, judge how determined he is to conduct business and even recognize a lie. By the way, research shows that most people who succeed in any area of life are especially good at deciphering non-verbal signals. The skills of cognition of the psychological state of a person are useful and necessary not only in business life, but also in everyday life. And the sooner a person succeeds in studying them, the more profitable deals he will be able to conclude and the more people he will be able to win over.

Список цитируемых источников

1. *Борг, Дж. Язык тела / Дж.Борг; пер.с англ.С. Э. Борич.- Минск: Попурри, 2018 : ил. -304 с.*
2. Учимся понимать язык тела [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://yourspeech.ru/gesticulation/bodylanguage/yazyk-tela.html>. — Дата доступа: 06.05.2024.
3. Роль сознательного и бессознательного, вербальных и невербальных компонентов в профессиональном общении [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infopedia.su/21xe379.html>. — Дата доступа: 06.05.2024.

**РЫСЫ НАЦЫЯНАЛЬНАГА ХАРАКТАРУ БЕЛАРУСАЎ
У МАСТАЦКІМ ПАКАЗЕ МІКОЛЫ ГУСОЎСКАГА**

Уводзіны. Мікола Гусоўскі напісаў паэму «Песня пра зубра» ў 1522 годзе, калі знаходзіўся ў Рыме ў складзе дыпламатычнай місіі Вялікага княства Літоўскага. Лацінскае слова “*Sarpen*” можа перакладацца і як «паэма», і як «песня». Але Язэп Семяжон аддаў перавагу слову «песня», бо М. Гусоўскі сапраўды праспяваў натхнёную песню. І апеў ён не толькі зубра, як можа падацца на першы погляд. Гэта песня пра Айчыну, яе велічную прыроду, пра беларускі народ, роздум пра яго лёс і месца ў гісторыі.

Асноўная частка. Галоўны герой паэмы — зубр, які з’яўляецца вобразам роднага краю, сімвалам яго магутнасці: «*Такого магутнага звера ичасная доля, як дзіва часоў першабытных / Толькі шчэ ў нас захавала, пад зоркай Палярнай*» [1, с. 124]. Паэт адухаўляе зубра, прыпісвае яму вышэйшыя маральныя якасці і грамадзянскія рысы характару: «*Быў і застаўся царом над ўсімі звярамі*» [1, с. 124], надзяляе ляснаго волата здольнасцю мысліць, чуйна рэагаваць на добро і зло: «*Зубр, як мы лічым спрадвеку, хоць звер, але ж ратнік, Ён прызнае перамогу, здабытую чэсна, — / Сілай насілу, урожкі, і мужнасць на мужнасць*» [1, с. 133]. Зубр увасабляе дзяржаву, уладу, моц прыроды. Зубр вальналюбны, не церпіць насілля, выступае супроць яго.

Але паэма не толькі пра зубрынае паляванне, а і пра лёс усяго жывога на зямлі. Характарыстыкі, якімі аўтар надзяляе зубра, сумяшчаюцца з характара, звычаямі беларусаў — людзей мужных, шчырых, адкрытых, свабодалюбных. Разам з апісаннем цара лясоў аўтар надае вялікую ўвагу нацыянальнаму характару беларусаў, які фарміраваўся на працягу многіх стагоддзяў.

Найбольш важнымі фактарамі, якія паўплывалі на фарміраванне нацыянальнага характару беларусаў, з’яўляюцца геаграфічныя, кліматычныя, рэлігійныя, культурна-гістарычныя. Паэт закаханы ў свой край і свой народ; а паколькі ён шмат падарожнічаў па свеце, бачыў іншыя краіны, знаёміўся з рознымі народамі, то яго погляд на падзеі ў Беларусі і беларускі люд падаецца найбольш аб’ектыўным. «*Я прысягаю: заўжды, да апошняга слова / Пець толькі праўду*» [1, с. 130].

Аўтар паэмы адзначае працавітасць і цяплівасць сваіх суайчыннікаў, іх здольнасць прыстасавацца да неспрыяльных абставін. «*Наш чалавек працавіты з нягодамі звыкся: / Непераборлівы ў ежы, не жыўшы ў раскошы, / Ён без прысмакаў, аб хлебе — здаровы і сыты, / Ды і дзічына ж у місе што-небудзь заважыць*».

Нашы лясы, піша М. Гусоўскі, — «*гэта нашых даброт і багацця / Невычарпальны калодзеж*». І народ распараджаецца гэтым багаццем па-гаспадарску: «*Плён сваіх ніў і дары сваіх пушчаў бязмежных / Мы прадаём і мяняем — тавар за тавары*» [1, с. 144]. Гандлёвая прадпрымальнасць спалучаецца з усведамленнем уласнай годнасці, якая непадзельная з гогрдасцю за свой народ: «*Можна, мы дома дастаткам няроўныя з некім, / А на таргах прыбядняцца — не ў нашай натуры*». Разам з тым у паэме ёсць пацвярджэнне беларускай прыказцы «Хто ў лесе не злодзей, той дома не гаспадар»: «*Жыць па старым запавеце: «Не ўкрадзеш у пушчы / Грэх не адушчан», — лічылі ў народзе за гонар*» [1, с. 135].

Выразнымі крыніцамі мудрасці ў творы выступаюць рэлігія і філасофія, якія заўсёды кіравалі рухам чалавека ў свеце. Яны да гэтага часу складаюць спадчыну, да якой звяртаецца чалавек не толькі пры сустрэчы з цяжкімі абставінамі, але і для таго, каб надаць парадак і сэнс сваім штодзённым справам. У рэлігійным светапоглядзе беларусаў у жыццёвай практыцы шматканфесійнага народа ўтварыўся своеасаблівы сінтэз бытавога язычніцтва і абрадавага хрысціянства. М. Гусоўскі піша: «*Часта з трывогаю думаеш: чым растлумачыць / Сілу, што ў нас надаецца за мовам і травам, / Песні і магіі слова? / Адказу не знойдзеш / І мімаволі згаджаешся: мы яшчэ дзеці / Ў свеце хрысціяноў і верым у казкі Медзі*» [1, с. 72]. Гэтым паэт падкрэслівае адметнасць беларускай рэлігійнай свядомасці: прыняўшы хрысціянства, беларусы захавалі прыхільнасць і да традыцый, што замацаваліся ў часы паганства. І тут жа паэт вытлумачвае гэтую рысу: «*Мабыць, усім забабонам любога народа / Рыса ўласціва адна: невядомае ў свеце / Звышнатуральна сілай тлумачыць — і кропка*» [1, с. 148].

Другі фактар адметнасці нацыянальнага характару нашага народа, таксама звязаны з рэлігіяй, — гэта канфесійная разнастайнасць і суіснаванне розных рэлігій на тэрыторыі Беларусі, чым у першую чаргу абумоўлена талерантнасць, па якой і сёння ідэнтыфікуюць беларусаў. Згодна з навуковым азначэннем паняцця, гэта апрабаваны спосаб суіснавання ва ўлонні аднаго грамадства розных сацыяльных груп, адрозных па светапоглядзе, палітычных перакананнях і г. д. Беларускі народ валодае павагай да мінулага і іншымі ўдзячнымі якасцямі, што могуць стымуляваць абуджэнне яго нацыянальнага духу: гэта і разважлівае ўменне ацаніць сітуацыю, зрабіць з яе належныя высновы; і ўласцівая далёка не ўсім самакрытычнасць, і здольнасць аддаць належнае вартасцям другіх народаў, і адмысловы гумар, які заўсёды дапамагаў беларусу жыць і выжываць [2, с. 61].

Паэт палымяна выступае супраць рэлігійных войнаў. У паэме выразна гучыць патрыятычны заклік да яднання і сяброўства розных па веры і культуры еўрапейскіх народаў перад пагрозай турэцкага і татарскага нашэсця, супраць ворага, які «ў імя нам чужацкага Бога / Лад свой агнём і мячом усталёўвае ў землях / Іншага веравызнання і іншых парадакаў» [1, с. 139].

М. Гусоўскі яскрава паказвае дваістыя адносіны людзей да вайны: непрыманне гэтай антыгуманнай з’явы і стаўленне да яе як да непазбежнага, наканавамага лёсам выпрабавання: «Войны! Злачынная справа — вайна выклікае гнеў мой, і слёзы, і боль...» [1, с. 134].

Працяглым гістарычным вопытам пакуты абумоўлена такое пачуццё беларусаў, як адчуванне сябе ахвярай, аб’ектам залежнасці. У гэтым хаваецца адна з прычын арыентацыі на патрэбнасць у падтрымцы, праявах чалавечнасці з боку ўлады. Аднак, паколькі яна аб’ектыўна не можа абараніць ад войнаў і стихійных бедстваў, а ў акрэслены намі перыяд нават ініцыявала многія дэструктыўныя працэсы ў жыцці сялянства, то для беларусаў у цэлым уласцівы недавер да ўлады, якая «ўсё роўна падманіць» [2, с. 33]. У гэтай з’явы гістарычныя карані, таму што Беларусь была ва ў складзе дзяржаў, у палітыцы якіх вітальныя інтарэсы яе народа не былі вызначальнымі. «Мы — шчэ натоўп, грамада непісьменная, цемра. / Князь і баяры — усе, каму льга заступіцца, / Глухі да нас і не горай, чым жорсткі татарын, / Душаць пятлёй галасы абурэння ў народзе» [1, с. 145]. У такіх умовах беларус спадзяваўся найбольш на сябе. «Твой абавязак — і справу сваю, і бяспеку / Сам барані, бо сваімі ж рукамі трымаеш / Дзіду ці лук, ды і лёс. / Не ўтрымаеш — загінеш» [1, с. 145].

З твора вынікае яшчэ адна рыса беларусаў — эмацыянальная ўраўнаважанасць. Ім не ўласціва рэзкая змена настрояў, хуткі пераход ад захаплення да адчаю і наадварот. Гэта, аднак, не выключае смеласці і адвагі ў час палявання ў пушчы на дзікага звера. «Колькі нягод паспытаў я на тых паляваннях — / Каяцца б можна, ды хто ж калі каяўся ў мілым!» [1, с. 151].

Заклучэнне. Паэма Міколы Гусоўскага яскрава паказвае сілу і смеласць землякоў — ваяроў і паляўнічых, іх своеасаблівую сукупнасць псіхалагічных рыс і якасцей, уласцівых большасці прадстаўнікоў беларускай супольнасці: патрыятызм, працавітасць, звышчярплівасць, талерантнасць, павагу да вопыту продкаў. Твор выклікае горадасць і любоў да роднай зямлі, свайго народа, яго гісторыі, культуры, нацыянальных традыцый, вучыць любові і павазе да іншых народаў і іх культур. Паэма заклікае сумленна жыць, змагацца за справядліваць і праўду, весці няспынную барацьбу за мір і свабоду, святло і шчасце.

Спіс цытуемых крыніц

1. Гусоўскі, М. Песня пра зубра / М. Гусоўскі // Старажыт. беларус. літ. — Мінск : Юнацтва, 1990. — 350 с.
2. Беляя, А. І. Чалавек у плыні часу: мастацкая канцэпцыя асобы і тыпалогія характараў у беларускай прозе першай трэці XX стагоддзя : манаграфія / А. І. Беляя. — Баранавічы : РВА БарДУ, 2009. — 408 с.

УДК 821.161.3.09

А. І. Беляя, У. М. Сахарук

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ШАВЕЦ, ПАЭТ, ФІЛОСАФ ЯК ТРЫ АБЛІЧЧЫ РАМЕСНІКА

Уводзіны. Ля вытокаў чалавечага існавання і развіцця свету стаялі асобы, мастакі і творцы, якія ва ўсе часы забяспечвалі побытавымі прыладамі і рэчамі жыццё людзей. У прафесійных занятках рамеснікаў увабляюцца творчы патэнцыял і эстэтычны густ. Сярод найстаражытнейшых рамёстваў немалаважнае месца належыць працы шаўца. Яго майстэрства, як і майстэрства каваля і краўца, займае высокае сацыяльнае і гістарычнае становішча. Пра значнасць гэтай прафесіі сведчыць тое, што 26 лістапада адзначаецца Міжнародны дзень шаўца.

Асноўная частка. У Беларусі рамяство шаўца было пашырана ў гарадах з другой паловы XVI ст. Шаўцы ўваходзілі ў рамесныя цэхі. Аднак класіфікацыя літаратурных асоб па прафесіі не зводзіцца толькі да вызначэння іх сацыяльнай прыналежнасці, а мае і сімволіка-метафарычны сэнс. Шавец не проста рамеснік, а сімвал настойлівасці, працавітасці, адданасці сваёй прафесіі. Невыпадкова М. Прышвін называў шаўцоў-саматужнікаў рамеснай інтэлігенцыяй.

Да шавецкага рамяства маюць адносіны многія пісьменнікі. Напрыклад, Ганс Хрысціян Андэрсэн паходзіў з сям’і шаўца. Шавецкую тэму закранулі ў сваёй творчасці і браты Грым (казка «Стаптаная пантофлікі»), і Шарль Перро («Кот у ботах»). З рускіх пісьменнікаў можна назваць А. Чэхава, Л. Талстога, М. Гогаля.

Між тым, у розных літаратурах існуюць розныя стэрэатыпы вобраза шаўца. Часта шавецкая праца не прыносіць майстру дабрабыту, таму распаўсюджаны матыў беднасці, нястачы. Часам слова «бедны» трэба разумець і як «няшчасны». А прычынай няшчасця вельмі часта з’яўляецца не хто іншы, як жонка шаўца. А вось другі бок эпічнага вобраза шаўца: гэта дужы, грубаваты, амаль заўсёды нецвярозы мужчына сярэдняга

ўзросту. У рускай мове існуюць устойлівыя выразы «Ругаться, как сапожник», «Пьяный, как сапожник», «Пьяный в стельку». Падобных выразаў з онімам «шавец», як і адпаведных вобразаў у прааналізаваных творах беларускай літаратуры, мы не сустрэлі.

Наадварот, З. Бядуля адзначаў, што кавалі, краўцы, шаўцы былі людзі першай важнасці і пашаны ў вёсках. Да іх прыходзілі не толькі па пэўнай справе, а і проста параіцца, пагутарыць з разумнымі людзьмі. Тып шаўца, даволі распаўсюджаны ў фальклоры і мастацкай літаратуры розных народаў, мае вялікую значнасць як у матэрыяльнай, сацыяльнай сферы чалавечага жыцця, так і ў нацыянальным мастацтве.

Як адзначае А. Белая, матыў шавецкай працы даволі пашыраны ў беларускай прозе. Яго носьбіты — тып безыменнага старога шаўца («Сястра»), якога не краналі «і вечныя ператварэнні свету, і бунты людскія...», і тып шаўцоў-саматужнікаў, гэтай «рамеснай інтэлігенцыі», і яскрава індывідуалізаваныя вобразы таленавітых майстроў [1, с. 191].

Як сцвяржаюць сучасныя даследчыкі, шавец — персанаж-пасярэднік паміж двума светамі, а значыць, і крыху чараўнік; той, хто дадае да рэальнасці элементы таямніцы, патаемнага дзеяства. Існуе прыпавесць пра святога Марка і шаўца. Калі святы Марк прыязджае ў Александрыю, у яго рвецца абутак (сандалія), і ён аддае падправіць абутак шаўцу, што сядзіць ля гарадскіх варот. Далей адбываецца так, што шавец раніць руку, а святы Марк яго вылечвае. Такім чынам, менавіта шавец раскрывае здольнасці святога Марка лекаваць, паказвае яму магчымасць цуду, а Марк, у сваю чаргу, становіцца апекуном шаўцоў [2].

Працуючы над тэмай даследавання, мы выявілі рэальна існаваўшага чалавека, якога, нам здаецца, можна назваць крыху чараўніком, які па-майстэрску дадаваў да рэальнасці элементы патаемнага дзеяства. Гэта адзін з герояў кнігі вядомага эсэіста Пятра Вайля «Геній места». Апісваючы свае вандроўныя ўражанні, П. Вайль звяртае ўвагу на тое, як шырока ў гульнёвым асяродку нямецкага горада Нюрнберга прадстаўлены рамёствы: каваль падкоўвае каня, сталяр майструе камод, шавец прымярае дзяўчыне пантофлік... У горадзе пануе ідэя рамесніцтва, і нават на аўтапартрэтах вялікіх мастакоў можна ўбачыць іх у рабочай вопратцы з долатам у руках. На рамесную аснову тут было пастаўлена і вершаскладанне.

Гэтая з’ява звязана з іменем вядомага паэта германскага Адраджэння і шаўца Ганса Сакса (1494—1576), сучасніка Леанарда да Вінчы, Мікеланджэла, Босха і Брэйгеля. Прычым гэты шавец быў самым адукаваным з усіх шаўцоў. Ён вывучаў грэчаскую мову і філасофію, зрабіў вершаваны пераклад паловы Бібліі Лютэра, меў багатую бібліятэку. Ганс Сакс напісаў шэсць тысяч твораў, а гэта паўмільёна вершаваных радкоў. І, як сведчыць П. Вайль, ён не быў выключэннем: да нашага часу дайшлі імёны нюрнбергскіх майстарзінгераў XV—XV стст.: пекара Нахцігаль, ткача Нуненбека, цырульніка Фольца.

Майстарзінгеры (нем. Meister — майстар і Singer — спявак) — паэты і спявакі з асяроддзя нямецкіх цэхавых рамеснікаў XIV—XVI стст. Не з’яўляючыся прафесійнымі музыкамі, яны аб’ядноўваліся ў абшчыны, або школы, дзе павінны былі паспяхова засвоіць вялікую колькасць правілаў і праявіць рамесніцкае майстэрства. Так можна было стаць падмайстрам, а потым, стварыўшы песню на ўласны тэкст, — майстрам. Змест творчасці майстарзінгераў складалі пераважна паэтызацыя бюргерскага жыццёвага ўкладу, праслаўленне свайго мастацтва і прафесійнага майстэрства. «Майстэрзанг» — песня майстра, песня-выраб — мала чым адрознівалася па тэхналогіі вырабніцтва ад «майстаршу» — чаравіка майстра, чаравіка-вырабу. <...> Як сведчаць сучаснікі, Сакс у роўнай меры ганарыўся сваімі поспехамі і ў тым, і ў іншым» [3].

Адзін з найбольш адметных вершаў Сакса мае назву «Усё хатняе начинне лікам у трыста прадметаў» («Вся домашняя утварь числом в триста предметов»). Гэта нібы заклінанне ўсякага рэальнага і ўяўнага хаосу простым называннем рэчаў, бо «намінаць існасць ёсць спосаб барацьбы з вар’яцтвам» [4], дурнотай. Дурні, дурнота былі ворагамі Сакса, а ўсё разумнае было яго саюзнікам. Разумнымі былі звод правілаў вершатворчасці, Лютэраў пераклад Бібліі, калодзеж, лазня, шавецкі малаток, дратва...

Дратва — ключавое слова ў развагах шаўца Юркі, героя аповесці З. Бядулі «Сярэбраная табакерка». Можна нават выказаць меркаванне, што гэты вобраз створаны беларускім празаікам не без уплыву асобы і творчасці Ганса Сакса. Абыходзячыся мінімумам добра знаёмых яму слоў, майстар акрэслівае шырокае кола каштоўнасцей. «Добрай дратвай» можна замацаваць знаёмства. Само Юркава слова «моцнае, як дратва» [5]. «Разумнага ён называў моцнай дратвай, дурнога — гнілой дратвай» [5]. Тое, што яму падабалася, было «сшыта добрай дратвай»; аб прыгожым ён казаў: «блішчыць, як новая дратва» [5]. Зрабіцца скамарохамі прапануе таксама Юрка, каб «вандраваць па свеце і назіраць, як неўміручыя людзі будуць шыць свой вечны бот жыцця» [5].

Як бачым, дратва — свайго роду матэрыял для стварэння такога «вырабу», як залаты век. Характэрна, што Сакс не шукае гэты ідэал чалавецтва ў мінулым ці будучым, а ўрачыста выяўляе ў сучасным яму дні. Перамножыўшы паміж сабой будынкі, майстэрні, храмы і жорны, ён атрымлівае твор, які настолькі ўражае, што колькасць лагічна пераходзіць у якасць. «От мала до велика весь / Народ, что жительствоует здесь, / Смышлен и трудолюбья полон: / Зато в достатке, а не гол он. / Приобретает свой доход / И припеваючи живёт» [4].

Прыведзеныя вобразы рэпрэзентуюць такія філасофскія сэнсы, як жыццё і смерць, старое і новае, смешнае і высокае, ісціннае і падманнае.

Нюрнбергскія майстры-паэты былі ўпэўнены ў магчымасці пераадолець хаос розумам і паспрабавалі рацыяналізаваць ірацыянальнае, укласці ў табліцы імпульс натхнення, «вырабіць калодкі на ўсе выпадкі душэўных рухаў» [3]. Прычым рабілі гэта супольна, аб’яднаўшыся ў цэх, гэтак жа, як шаўцы і ткачы. Выказваючыся вобразна, можна сказаць, што майстарзінгеры, паўнапраўныя жыхары горада рамеснікаў, працавалі над стварэннем гарманічнага жыцця ў адпаведнасці з пэўнымі правіламі, так, як гэта рабілася

ў іншых сферах жыцця горада. І калі раптам Сакс пачаў аддаваць зашмат увагі сатыры, гарадскія ўлады на пэўны час настойліва паралілі яму займацца непасрэдна рамяством — шыццём ботаў — і ўстрымлівацца ад вершатворчасці.

Заклучэнне. Рамяство шаўца — адно з самых старажытных. У Беларусі яно пашырана з другой паловы XVI ст. У прафесіі шаўца, як і іншых рамеснікаў, увасабляюцца творчы патэнцыял і эстэтычны густ, а іх вобразы набываюць сімволіка-метафарычны сэнс. У мастацкай літаратуры адлюстраваліся як абагульнены тып шаўцоў-саматужнікаў, так і індывідуалізаваныя вобразы таленавітых майстроў. У гісторыі культуры шавец можа асацыявацца з чараўніком, які дадае да рэальнасці элементы патаемнага дзейства. Гэта можна сказаць аб нюрнбергскіх мейстарзінгерах, паэтах-рамесніках, якія працавалі над мадэллю гарманічнага жыцця ў адпаведнасці з пэўнымі правіламі. Сярод іх вылучаецца шавец, паэт і філосаф Ганс Сакс.

Спіс цытуемых крыніц

1. *Белая, А. І.* Беларуская проза першай трэці XX ст.: станаўленне сістэмы персанажаў, тыпы і эвалюцыя мастацкіх характараў : дыс. ... д-ра філал. навук : 10.01.01 / А. І. Белая. — Мінск, 2019. — 282 л.
2. *Осиновская, И.* Поэтика сказки: обувь и обувщики [Электронный ресурс] / И. Осиновская. — Режим доступа: https://www.nlo-books.ru/magazines/teoriya_mody/38_tm_4_2015/article/11687/. — Дата доступа: 03.05.2024.
3. Мейстерзінгер — Старинная музыка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.poy.su/meysterzinger.html>. — Дата доступа: 04.05.2024.
4. *Вайль, П.* Гений места [Электронный ресурс] / П. Вайль. — Режим доступа: <https://lib.misto.kiev.ua/PROZA/WAJLGENIS/genij.-dhtml>. — Дата доступа: 03.05.2024.
5. Беларуская электронная бібліятэка. Беларуская палічка [Электронны рэсурс] / Змітрок Бядуля. — Рэжым доступу: https://knihi.-com/Zmitrok_Biadula/Siarebranaia_tabakierka_Kazka.html. — Дата доступу: 04.05.2024.

УДК 811.161.1

К. Н. Бурлакова, Т. А. Пивоварчик

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь

ИГРЫ С ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬЮ В ПОЛИКОДОВОЙ РЕКЛАМЕ

Введение. В статье рассматривается феномен игры с прецедентностью на примере русскоязычных поликодовых рекламных текстов. Проводится анализ потенциала включения феномена прецедентности в маркетинговое сообщение. Рассматривается использование специалистами по рекламе разнообразных приемов межтекстовых связей с целью создания языковой игры при помощи прецедентных единиц. На конкретных примерах показано, что прецедентные феномены усиливают прагматический эффект рекламы, особенно если они вводятся в рекламный текст в трансформированном виде.

Основная часть. Обязательным условием эффективности рекламного сообщения является наличие общих фоновых знаний у рекламодателя и его потенциальной аудитории, ведь новое знание, которое потребитель получит о рекламируемом продукте, обязательно должно быть согласовано с его общей картиной мира, вписываться в ранее сформированные в результате жизненного опыта представления. Одновременно узнаваемость тех или иных содержательных единиц в рекламном тексте выступает и важным фактором привлечения внимания аудитории к сообщению. Задача узнаваемости рекламного сообщения решается благодаря включению в него различных прецедентных единиц, под которыми, согласно Ю. Н. Караулову, понимаются единицы, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие обращения, к которым обращаются неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с. 262].

В рекламных текстах прецедентный феномен может быть представлен разными его типами: прецедентной ситуацией, прецедентным высказыванием, прецедентным именем, прецедентным текстом [2, с. 128]. Фрагменты знакомых текстов «отражаются в новых производимых текстах с осознанным или неосознанным представлением» и способствуют более «адекватному пониманию и большей эффективности» последних [3, с. 17]. При этом апелляция к прецеденту в рекламном сообщении часто подразумевает некоторое нарушение точности воспроизведения исходного текста или даже его серьезную трансформацию — но только до такой степени, чтобы узнаваемость прецедента обеспечивалась.

Тремя типами отсылки к прецеденту выступают цитация, аллюзия и реминисценция [1, с. 3]. Все они используются в рекламных текстах, но аллюзия и реминисценция в большей степени отвечают образно-эстетическим и перлокутивным задачам маркетинговой коммуникации. Как указывает О. В. Лысковец, «аллюзия содержит явный намек, почти очевидное указание на некоторый общеизвестный текст, но не называет его» [4, с. 137] сочетание прозрачности отсылки и в то же время ее недосказанности делает аллюзию привлекательным приемом языковой игры. Реминисценция в рекламе встречается реже аллюзии, поскольку, в отличие от последней, представляет собой «значительно измененную конструкцию: мотив, образ, действие

могут наводить на воспоминание об аналогичном мотиве, образе, действии в другом произведении, но отсылка эта достаточно затруднена» [5, с. 137].

В системе маркетинговых коммуникаций потенциал прецедентного феномена может использоваться в самых разных их составляющих: в слоганах и лозунгах, отражающих основные идеи или ценности бренда (вербальные знаки); в узнаваемых широкой аудиторией визуальных элементах, таких как логотипы, фотографии, иллюстрации или рекламные баннеры (изобразительные знаки); в видеороликах и аудиоматериалах для создания динамичной и запоминающейся рекламы (аудиальные, визуальные и аудиовизуальные знаки); мотивационные истории и кейсы — истории успеха, отзывы клиентов или примеры использования продукта, которые могут убедить целевую аудиторию в качестве и ценности предлагаемого продукта или услуги. В поликодовой рекламе создатели часто обращаются к использованию афоризмов и фразеологизмов, поговорок и пословиц, а также топонимов и антропонимов [2, с. 263].

В поликодовых текстах между вербальной и визуальной частями возможны разные соотношения: дополнительные (когда изображение может быть вспомогательным или ведущим по отношению к вербальному тексту), интегративные и отношения семантического контраста [6, с. 232]. Соединение вербального текста и изображений в монолитный комплекс в современной печатной рекламе происходит по трем основным моделям. Следующие примеры отражают роль вербального и невербального кодов при передаче информации в рекламе по вышеуказанным моделям [7, с. 24].

Рассмотрим использование прецедентных единиц в рекламном поликодовом тексте. В качестве источника аллюзии часто используются произведения художественной литературы, при этом обычно те, которые представлены в школьной программе, а значит, в условиях обязательного среднего образования известны всем. Создатели рекламных текстов прежде всего обращаются к творчеству классиков русской литературы и народному фольклору. Например, в рекламе стоматологического кабинета «*Ардомед*» — *любовь с первого зуба! (а не взгляда)*. Рекламный текст построен на замещении одного компонента прецедентного текста другим с сохранением конструкции исходного текста с использованием устойчивого фразеологизма «любовь с первого взгляда». Данный приём позволяет восполнить в сознании потребителя ассоциативный ряд в силу известного фразеологизма, который означает чувство, при котором человек испытывает одномоментное, сильное, и, в конечном итоге, длительное романтическое влечение к малознакомому человеку, впервые его увидев. Данная трансформация подчеркнет важность услуг стоматологического кабинета: стоматологи заботятся о вас с появлением первого зуба, а клиент — «*влюбляется*» в своего врача с первого приёма «с первого взгляда». Такой прием в рекламной коммуникации позволяет создать запоминающийся образ в сознании целевой аудитории.

Аллюзия к прецедентному образу использована в рекламе сети магазинов «Евроопт»: *Edostavka — это когда у богини руки не отваливаются*. Из контекста рекламы и соответствующей иллюстрации мы можем понять, что речь идет о комфортной, быстрой, а главное — без лишних усилий доставке продуктов на дом. Так как чаще всего покупки совершают женщины, то специалисты по рекламе обожествляют представительниц прекрасного женского пола, называя их богинями и акцентируя внимание на том, что именно у женщин из-за тяжести сумок «отваливаются» руки, как у известной древнегреческой скульптуры Венеры Милосской. Аллюзия этого примера (о Венере Милосской) закреплена в сознании подавляющего большинства представителей лингвокультурного сообщества и актуализируется в ходе восприятия. Приложение стилистической единицы к необычному для нее объекту (доставка продуктов), а также «переадресовка» восприятия приводит к диссонансу и повышенному вниманию со стороны целевой аудитории.

Реклама антисептического геля Dettol — *Ваше здоровье в ваших руках!* демонстрирует включение иконических и вербальных эффектов, образующих один смысловой посыл: прагматическое воздействие на целевую аудиторию. Раскрывая посыл рекламного сообщения: здоровье зависит от употребления антисептического геля; мы сами в ответе за свое здоровье и наше здоровье в распоряжении кого-то. Прямое значение фразеологизма актуализируется благодаря привлекающей аудиовизуальной рекламе, в которой маленькая девочка благодарит своих родителей за то, что они не забывают о гигиене рук и мама всегда следит за тем, чтобы у членов семьи была с собой продукция компании Dettol «в руках», что говорит нам еще и о предметности. Употребление притяжательных местоимений «Ты» и «Вы» в рекламе позволяет создать определенную систему ценностей и выстроить ментальную связь с потребителем.

В рекламе своего нового продукта *А ты попробовал новый бургер?* сеть ресторанов быстрого питания Burger King использовала известный плакат времён Гражданской войны в России «*Ты записался добровольцем?*», стилизовав его в корпоративных цветах бренда. Рекламный текст дополнен благодаря визуальным компонентам. Изображение выступает в качестве обязательного элемента текста — вербальная часть не может существовать самостоятельно, так как в связи с ее отсутствием будет потерян смысл рекламного сообщения бренда.

Заключение. Включение прецедентных единиц способствует увеличению привлекательности и восприимчивости рекламы целевой аудиторией. Высокая степень узнаваемости прецедентных элементов в рекламном тексте создает спрос на товар или услугу: ритмическая и грамматическая структура исходного текста, отсылки к известным литературным персонажам и книгам. Оригинальные способы включения прецедента позволяют расширить смысловое пространство рекламного сообщения. При включении прецедентных единиц необходимо учитывать целевую аудиторию товара или услуги, а также культурный код социума.

Список цитируемых источников

1. Воронцова, Ю. А. Реминисценции в текстах современных средств массовой информации : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ю. А. Воронцова ; Белгор. гос. ун-т. — Белгород, 2004. — 22 с.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 262 с.
3. Супрун, А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А. Е. Супрун // Вопр. языкознания. — 1995. — № 6. — С. 17—29.
4. Лысковец, О. В. Аллюзия как средство создания языковой игры / О. В. Лысковец // Язык и социум : материалы IX Междунар. науч. конф., Минск, 3—4 дек. 2010 г. : в 3 ч. / РИВШ ; редкол.: Л. Ф. Гербик (отв. ред.) [и др.]. — Минск, 2011. — Ч. 3. — С. 137—140.
5. Красных, В. В. Когнитивная база vs. культурное пространство в аспекте изучения языковой личности / В. В. Красных // Яз., сознание, коммуникация. — 1997. — № 1. — С. 128—144.
6. Чернявская, В. Е. Текст в медиальном пространстве : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. — М. : ЛИБРОКОМ, 2013. — 232 с.
7. Чигаев, Д. П. Способы креолизации современного рекламного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Д. П. Чигаев ; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2010. — 24 с.

УДК 821.161.3'373

Н. А. Валчкewич, І. С. Чyносава

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

СЕЛЬСКАГАСПАДАРЧАЯ ЛЕКСІКА І НАЙМЕННІ ПРЫЛАД ПРАЦЫ Ў ПАЭМЕ ЯКУБА КОЛАСА «НОВАЯ ЗЯМЛЯ»

Уводзіны. Бытавая лексіка захоўвае багаты матэрыял даследавання не толькі для лінгвістыкі, але і для гісторыі, археалогіі, этнаграфіі. Яе вывучэнне не страчвае сваёй актуальнасці па сённяшні дзень. Асаблівасць бытавой лексікі заключаецца ў тым, што, называючы рэаліі, якія доўга існуюць у народным побыце і парознаму эвалюцыяніруюць на розных тэрыторыях у працэсе ўжывання, назвы гэтых рэалій змяняюць свой семантычны аб'ём, змяняюцца іх лексіка-парадыгматычныя сувязі са з'яўленнем новых, больш дыферэнцыраваных найменняў і родавых слоў, са складу лексіка-семантычных мікрагруп. Усе гэтыя працэсы абумоўліваюць пастаянную тэрытарыяльную дыферэнцыяцыю прадметна-бытавой лексікі: асобных лексем, іх варыянтаў, некаторых значэнняў [1, с. 7]. Важнай крыніцай функцыянавання бытавой лексікі з'яўляюцца літаратурныя творы. Паэма Якуба Коласа «Новая зямля» яскрава перадае быт беларускага селяніна на пачатку XX стагоддзя. Прадметы і з'явы паўсядзённага быту акружаюць чалавека кожны дзень, іх найменні адлюстроўваюць наша жыццё. Слоўнікавы склад мовы Якуба Коласа прадстаўляе цікавасць у плане вывучэння бытавой лексікі розных тэматычных груп. Разглядаючы словы, якія называюць паняцці і прадметы паўсядзённага быту, у паэме «Новая зямля» можна вылучыць разнастайныя групы бытавой лексікі: назвы лакацый, назвы пабудов і іх частак, назвы страў, назвы адзення і абутку, прадметаў сельскай гаспадаркі і прылад працы, ацэнкі станоўчых або адмоўных адносін.

Асноўная частка. У навуковай літаратуры бытавая лексіка мае назву агульнага наймення слоў і выразаў, што пастаянна ўжываюцца носьбітамі мовы. Да бытавой лексікі адносяцца наступныя словы:

- 1) назвы лакацый, пабудов: *хата, дом, гаспадарка, ганак, сенцы*;
- 2) словы, якія абазначаюць прадметы і паняцці з паўсядзённага людскога побыту, адзення, абутку, ежы (*хлеб, бульба, рانیца, ноч*), большасць выклічнікаў і гукапераймальных слоў, скарачаныя формы дзеясловаў (*скок, стук*), многія фразеалагічныя звароты;
- 3) назвы прылад працы (*саха, зброя, веялка*), а таксама сельскагаспадарчая лексіка, якой уласціва выконваць не толькі экспрэсіўную, але і намінацыйную функцыю. Сельскагаспадарчая лексіка — назвы палёў, з якіх сабраны ўраджай (*аўсянішча, бульбянішча, вічанішча, гарохавішча, жытнішча, ільнянішча, капуснішча, ячнішча і інш.*);
- 4) словы, якія даюць ацэнку станоўчых ці адмоўных адносін (выказваецца адабрэнне, неадабрэнне, іронія, жартаўлівасць);
- 5) экспрэсіўныя словы і прастамоўныя словы, якія служаць для адмоўнай характарыстыкі людзей, з'яў [2].

У паэме Якуба Коласа «Новая зямля» прадстаўлена дастатковая колькасць лексем, якія звязаны са штодзённай працай беларусаў і сельскай гаспадаркай. У паэме змешчаны шматлікія словы, якія маюць дачыненне да сельскай гаспадаркі і называюць прылады працы: «*У дзядзькі цэлы спрат запасаў // Не любіць дзядзька пустапласаў. // Вось вы зірніце ў хлеў на вышкі! // Там многа яблынін на лыжскі, // Там ёсць і груша і клянціна // Якая хочаш дравяніна: // Грабільны, коссі, клёнкі, восі*» [3, с. 146]. У гэтых радках выкарыстоўваецца слова «*дравяніна*», якое выкарыстоўваецца ў якасці абагуленай назвы ўсіх прылад працы, зробленых з драўніны: *грабільна* — «ручка ў граблях», *клёнкі* — «кожная асобная дошчачка, з якіх складаюць бочку, дзежку, кадушку», *вось* — «шпіль або тонкі вал, на які насаджваюцца колы, часткі машын або механізмаў»; *шляга* — «драўляны молат, доўбня»; *дзіда* — «калючая зброя ў выглядзе доўгага дрэўка з вострым металічным наканечнікам, піка».

Звяртаюць на сябе ўвагу словы, звязаныя з працоўнымі сельскагаспадарчымі заняткамі герояў, сярод якіх вылучаюцца:

- 1) найменні прылад працы для бортніцтва: «*Антось бярэ куро́дым, сі́та, // Глядзіць на гэты рой сярдзі́та: // Вось не было яшчэ бяды! // Загнаў жа чорт яго туды!*». Куродым — «прылада для акурвання пчол

дымам, дымар' [3, с. 128]; плястры азначаюць 'соты ў вулі' [3, с. 198], сiта — 'прыстасаванне для аховы твару, шыі і плячэй ад пчаліных джалаў падчас працы пчаляра на пасецы'. У падвойны абруч закладваўся кавалак сiта (такі, як для прасейвання мукі), праз які зручна заглядаць у вулей і назіраць за пчоламі. Галаву і шыю засланяла белая льняная палярына. Куродым амаль не змяніўся з таго часу, як яго выкарыстоўвалі, а вось драўляныя ночвы для збору мёду не ўжываюцца з 50-х гадоў мінулага стагоддзя;

2) найменні прылад працы для лоўлі рыбы: «І дзядзька быў рыбак выдатны, // Хоць больш урыўкавы, прыватны, // Але лавіў-такі нямала, // І дзядзьку ў рыбе шанцавала. // Бывала, **пострыжні** прыправіць, // На шчупакоў нясе і ставіць» [3, с. 97]. **Пострыжнем** называлі 'прыстасаванне для лоўлі шчупакоў'. Рыбная лоўля да распаўсюджвання земляробства была адной з найважнейшых крыніц існавання мясцовага насельніцтва. З развіццём земляробства і жывёлагадоўлі роля яе ў народнай гаспадарцы паступова памяншалася, яна становілася дадатковым заняткам;

3) лексемы, звязаныя з ткацкай дзейнасцю: **навой** — 'пярэдні і задні валік у кроснах'; **варстат** (**варштат**) — 'спецыяльна абсталяваны стол для ручной сталаярнай, слясарнай і работы': «І тут жа збоку, як той п'яны, // Ляжаў **навой** стары, драўляны; // **Варстат**, на часткі разабраны, // На трэскі кінуты, валяўся» [3, с. 52];

4) найменні прылад працы земляробства ў паэме адлюстроўваюць такія словы, як **плуг**, **борана**, **сохі**: «Прайшоў Вялікаднік свяценькі. // Бяруцца людзі за сьвяненькі, // За **плуг**, за **бораны**, за **сохі**, // Пайшлі разгульвацца патрохі» [3, с. 212]. Земляробства — сімвал працы, сувязі селяніна з зямлёй і вобраз жыцця, які мае сувязь з прыродай. **Плуг** — 'сельскагаспадарчая прылада для арання зямлі'. Асноўнай мэтай арання плугам было вывернуць верхні пласт глебы і зрабіць так, каб паверхня была насычана карыснымі рэчывамі знізу, пры гэтым зацягнуўшы ў зямлю пустазелле і ўсё, што засталася ад леташняга ўраджаю. Аранне таксама неабходнае для аэрацыі глебы, як і для дадатковага насычэння вільгацю. **Боран** — 'сельскагаспадарчая прылада для апрацоўкі глебы', баранаванне засцерагае глебу ад высыхання, выраўноўвае яе паверхню, разбурае глебавую скарынку, знішчае пустазелле. **Саха** — 'прымітыўная драўляная сельскагаспадарчая прылада для ворыва'.

Заклучэнне. Прааналізаваўшы бытавую лексіку, якая называе прадметы і паняцці паўсядзённага быту ў паэме Якуба Коласа «Новая зямля», можна прыйсці да высновы, што найбольшае пашырэнне атрымліваюць словы з дачыненнем да сельскай гаспадаркі, хатняга побыту, назвы пабудовы, а таксама назвы страў беларускай нацыянальнай кухні. Сярод прадстаўленых назваў найменні прылад працы для земляробства, бортніцтва, лоўлі рыбы, ткацкай дзейнасці складаюць 28 % ад агульнай колькасці вылучаных лексем.

Спіс цытуемых крыніц

1. Янкоўскі, Ф. М. Пра дыялектнае слова / Ф. М. Янкоўскі. — Мінск : Палымя, 1980. — 255 с.
2. Сучасная беларуская мова : вучэб. дапаможнік / пад агул. рэд. Л. М. Грыгор'евай. — Мінск : Выш. шк., 2006. — 559 с.
3. Колас, Я. Новая зямля : паэма / Я. Колас. — Мінск : Юнацтва, 1982. — 286 с.

УДК 81'373(043)

А. Н. Воробей

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

ЗНАЧИМОСТЬ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ В СТРУКТУРИРОВАНИИ ПЕРЦЕПТИВНОГО ПРИЗНАКА «ФОРМА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. В современной лингвистике усилился интерес к вопросам семантики пространства. Эта проблематика привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных ученых (А. Herskovits, Л. Talmy, С. Vandeloise, И. К. Архипов, В. Г. Гак, К. А. Гилярова, Е. Н. Евтушенко, А. Н. Журинский, О. В. Казанцева, И. В. Ключникова и др.). Пространственные параметры объекта предполагают такие характеристики, как форма, размер, протяженность и др. Особая роль при этом отводится форме, которая, по мнению В. М. Топоровой, «является универсальной категорией человеческого разума, привлекавшей исследователей на протяжении всего существования человечества» [1, с. 63]. Категория формы остается одним из мало разработанных объектов в когнитивной лингвистике. Исследователей интересует, прежде всего, как репрезентируется не внешний вид объектов, а их расположение друг относительно друга, относительно наблюдателя и говорящего. Поэтому активному изучению подвергается семантика предлогов, наречий, дейктических слов (Л. Тэлми, Р. Лангакер, И. Л. Исакаян, О. В. Казанцева и др.). Другие исследования посвящены вербализации визуальной информации (И. М. Кобозева) или исследованию семантики пространственных прилагательных размера (А. Н. Журинский, С. Ю. Семенова и др.). Языковая фиксация формы как пространственной характеристики самого объекта, а не отношений между объектами, по-прежнему остается вне поля зрения лингвистов. Данное исследование направлено на изучение репрезентации перцептивного признака формы именами прилагательными русского языка.

Основная часть. Основой для проведенного анализа явились словарные дефиниции толковых словарей русского языка. Как утверждает М. Ф. Виноградов, «определения в толковом словаре адекватно отражают предметно-логическое (денотативное) содержание определяемых, которое является основой значения» [2, с. 6]. Число прилагательных, отобранных для анализа, составило 312 лексических единиц.

На начальном этапе из толкового словаря русского языка [3] путем сплошной выборки отбирались прилагательные, в дефинициях которых прослеживалась общая гиперсема «форма». Данная гиперсема находит лингвистическое выражение в словах *форма, в форме, имеющий форму, по форме напоминающий, имеющий вид, очертания, контур, похожий на, по форме подобный* и др. Например: *перистый* ‘по форме напоминающий перья’; *бесформенный* ‘не имеющий определенной формы, ясных очертаний’.

Для выявления структуры семантического поля «Форма» в современном русском языке, ядром значения которой является гиперсема «форма», определяющая категориальную принадлежность слова, мы воспользовались базовыми признаками формы, выделенными К. А. Гиляровой: геометрический тип фигуры, ориентация, размерность, наличие отверстия и т. д. [3].

Поскольку семантическое поле «Форма» имеет разветвленную иерархическую структуру, что свидетельствует о ее когнитивной значимости, остановимся подробно на одной из его лексико-семантических групп (ЛСГ) «Относящийся к определенному геометрическому типу (фигуры)». Когнитивную значимость данной группы отмечает и В. М. Топорова, указывая на то, что элементарные геометрические объекты представляют собой особую разновидность абстрактных идеализированных концептов пространственной формы. Геометрические объекты (точка, линия, угол, круг и т. д.) — это явления идеального плана, абстрактные идеализированные объекты, в реальной практике не существующие, вернее, существующие в виде понятий теории, которые возникли путем логической реконструкции первичных эмпирических понятий формы, которыми люди пользовались в своей деятельности задолго до того, как стали их изучать [4, с. 11].

Как показывает проведенное исследование, ЛСГ «Относящийся к определенному геометрическому типу (фигуры)» в русском языке представлена следующими подгруппами:

1. Имеющий угол/углы;
2. Круглый;
3. В форме линии;
 - 3.1. В форме прямой линии;
 - 3.2. В форме кривой линии;
 - 3.2.1. Представляющий собой мягкую линию;
 - 3.2.2. Представляющий собой резкую ломаную линию.

Результаты нашего исследования позволяют говорить о том, что набор геометрических признаков, выступающих в качестве ведущих в семантической системе в каждом отдельном языке, специфичен. Так, для русского языка не подтвердилась когнитивная значимость геометрического признака «точка», выявленного в немецком языке [5]. Подобный вывод делает и Е. Г. Карапетова, проведя анализ семантики имен существительных английского языка [6].

В подгруппу 1 «Имеющий угол/углы» мы помещаем лексические единицы, являющиеся дериватами названий замкнутых фигур на плоскости (многоугольников), во внутреннюю форму которых входит признак «угол». К данной группе мы также относим производные прилагательные от названий объемных геометрических объектов (куб, конус), проекцией которых на плоскость являются многоугольники. В обыденном сознании выделение этих форм также ассоциировано с актуализацией признака наличия угла.

Прототипическими прилагательными в русском языке являются, на наш взгляд, *остроугольный* ‘имеющий острые углы’, *остроконечный* ‘заканчивающийся острием, имеющий острый конец’. Остальные прилагательные данной группы выражают признак-подобие, так как предполагают наличие дополнительных признаков — наличие определенного числа углов, наличие углов определенной формы (прямых), имеющий вид определенной геометрической фигуры, в структуру которой входят углы. Например: *угловатый* ‘неровный, с выступами и углами, без округлостей’; *обоюдоострый* ‘имеющий острие, лезвие с обоих краев’; *пятиугольный* ‘в форме пятиугольника, имеющий пять углов’; *прямоугольный* ‘имеющий прямой угол или углы’.

К подгруппе 2 «Круглый» мы отнесли прилагательные, производные от существительных-наименований округлой формы (например, *круглый, кругообразный*), а также производные от названий объемных тел, проекцией которых на плоскость является круг (например, *шаровой, сферичный*). Кроме того, в данную подгруппу входит прилагательное *радиальный*, проекция денотатов которого на плоскость также дает круг. В данную подгруппу нами включены прилагательные *пухлый, отечный*, которые выражают признак-подобие: *пухлый* ‘округлый и мягкий, несколько вздутый’. Данные прилагательные предполагают скорее округлую, чем идеально круглую форму.

Прототипическим прилагательным данной подгруппы в русском языке является прилагательное *круглый*, так как данное прилагательное обозначает признак, который максимально приближен к форме круга — идеализированной абстрактной сущности, и не предполагает наличия дополнительных характеристик, таких как

объемность (*шаровой*), незамкнутость (*полукруглый*). Все остальные прилагательные обозначают признаки подобия. Свидетельством о неполноте, приближенности признака к эталону в русском языке являются следующие форманты: *о-* (*округлый*), *-образный* (*кругообразный*), *-видный* (*шаровидный*).

Такие прилагательные, как *опухлый*, *припухлый*, *полный* и др. формируют периферию данной группы, так как они предполагают наличие округлых, в большинстве случаев — незамкнутых контуров.

В подгруппе 3 «В форме линии» противопоставлены два блока: 3.1 «В форме прямой линии» (*прямой*, *ровный*, *линейный*), которая представляет собой прототип линии, и 3.2 «В форме кривой линии», которая рассматривается как отклонение от прямой и представляет собой лишь подобие прямой линии. Таким образом, данная подгруппа имеет бинарный характер, выявляя две оппозиции — «прямой» и «кривой».

Блок 3.2 «В форме кривой линии» также имеет в своем составе бинарные оппозиции: 3.2.1 «Представляющий собой мягкую линию» (*изогнутый*, *волнистый*, *кучерявый*) и 3.2.2 «Представляющий собой резкую, ломаную линию» (например, *зазубренный*, *зубчатый*, *выемчатый*).

Закключение. Результаты проведенного исследования позволяют составить представление об основных принципах языковой фиксации перцептивного признака «форма» в русском языке, его дифференциации, способе структурного упорядочивания, а также степени релевантности в процессе отражения чувственно воспринимаемых предметов и явлений окружающей действительности. ЛСГ «Относящийся к определенному геометрическому типу (фигуры)» в русском языке имеет четкую структуру, поскольку объекты геометрии Евклида, а, следовательно, и производные от них признаковые имена, обладают особой наглядной данностью, которая имеет онтологическую природу. Геометрические представления глубоко внедрены в сознание человека, в его представления об объектах окружающего мира, связаны с базовыми структурами, организующими его перцептивный мир и реализующимися на практике в виде особой геометрической интуиции, обеспечивающей практическую деятельность [5, с. 12].

Список цитируемых источников

1. Топорова, В. М. Национальная специфика выражения концепта «форма» в русском и немецком языках / В. М. Топорова // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии : сб. ст. / Воронеж. гос. ун-т ; под ред. З. Д. Поповой, И. А. Стернина. — Воронеж, 2002. — С. 63—75.
2. Виноградов, М. Ф. Равнозначность в лексикографии (на материале толковых словарей современного английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / М. Ф. Виноградов ; Моск. гос. пед. ун-т ин. яз. им. М. Тореза. — М., 1975. — 34 с.
3. Апресян, Ю. Д. Избранные труды : в 2 т. / Ю. Д. Апресян. — М. : Яз. рус. культуры, 1995. — Т. 1 : Лексическая семантика. Синонимические средства языка. — 472 с.
4. Гилярова, К. А. Языковая концептуализация формы физических объектов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / К. А. Гилярова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2002. — 26 с.
5. Топорова, В. М. Концепт «форма» в семантическом пространстве языка (на материалах рус. и нем. яз.) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / В. М. Топорова. — Воронеж, 2000. — 38 с.
6. Карапетова, Е. Г. Роль геометрических признаков в определении перцептивного признака формы в современном английском языке / Е. Г. Карапетова // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. — 2006. — № 5. — С. 116—122.

УДК 811.161.3

І. А. Ганчарова

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Сярэдняя школа № 32 г. Магілёва», Магілёў, Рэспубліка Беларусь

АРГАНІЗАЦЫЯ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ НА ПАВЫШАНЫМ УЗРОЎНІ

Уводзіны. У адпаведнасці з Праграмай дзейнасці Урада Рэспублікі Беларусь на 2015 год, зацверджанай пастановай Савета Міністраў Рэспублікі Беларусь ад 18 лютага 2015 г. № 110, забеспячэнне даступнасці і якасці паслуг адукацыі з’яўляецца мэтай, накіраванай на захаванне і ўмацаванне чалавечага патэнцыялу для ўстойлівага развіцця дзяржавы. Адзін з механізмаў дасягнення дадзенай мэты — увядзенне ў X—XI класах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі профільнага навучання, якое спалучае вывучэнне вучэбных прадметаў на павышаным узроўні і наведванне прафесійна арыентаваных факультатыўных заняткаў.

Для навучэнцаў профільнае навучанне выступае сродкам фарміравання здольнасці планаваць свой прафесійны і жыццёвы шлях на аснове суаднясення уласных магчымасцей і запяў грамадства на конт прафесій і спецыялістаў.

Асноўная частка. Профільнае навучанне накіравана на рэалізацыю асобна-арыентаванага вучэбнага працэсу, пры гэтым значна пашыраюцца магчымасці пабудовы вучнем індывідуальнай адукацыйнай траекторыі.

Асноўнымі мэтамі ўвядзення профільнага навучання з’яўляюцца:

– забеспячэнне належнага ўзроўню агульнаадукацыйнай падрыхтоўкі выпускнікоў, больш поўнага задавальнення іх адукацыйных запатаў, гатоўнасць да працягу адукацыі па абраным профілі і паспяховай працоўнай дзейнасці;

– прадстаўленне навучэнцам роўных магчымасцей для вывучэння агульнаадукацыйных прадметаў на павышаным і паглыбленым узроўнях;

– стварэнне ўмоў для працоўнага (прафесійнага) навучання і атрымання навучэнцамі адпаведнай кваліфікацыі рабочага (служачага);

– забеспячэнне пераемнасці ў змесце, метадах і формах навучання ва ўстановах агульнай сярэдняй, прафесійна-тэхнічнай, сярэдняй спецыяльнай і вышэйшай адукацыі.

Асноўныя задачы профільнага навучання:

– забяспечыць паглыбленае вывучэнне асобных прадметаў праграмы;

– стварыць умовы для ажыццяўлення дыферэнцыяцыі зместу навучання старшакласнікаў з шырокімі і гнуткімі магчымасцямі пабудовы школьнікамі індывідуальных адукацыйных праграм;

– спрыяць усталяванню роўнага доступу да паўнавартаснай адукацыі розным катэгорыям, якія навучаюцца ў адпаведнасці з іх здольнасцямі, індывідуальнымі схільнасцямі і патрэбамі;

– пашырыць магчымасці сацыялізацыі навучэнцаў, забяспечыць пераемнасць паміж агульнай і прафесійнай адукацыяй, больш эфектыўна падрыхтаваць выпускнікоў школы да засваення праграм вышэйшай прафесійнай адукацыі.

У цяперашні час значна ўзрастаюць патрабаванні да якасці падрыхтоўкі выпускнікоў агульнаадукацыйных устаноў, што выяўляецца перш за ўсё ў іх здольнасці самастойна і свядома ажыццяўляць выбар будучай прафесійнай дзейнасці, актыўна ўключаюцца ў вырашэнне задач сацыяльна-эканамічнага развіцця краіны. У сувязі з гэтым актуалізуецца праблема ўдасканалення адукацыйнага працэсу на старэйшай ступені агульнаадукацыйнай школы. Яе эфектыўнае рашэнне перш за ўсё звязана з пабудовай зместу адукацыі на аснове шырокай профільнай дыферэнцыяцыі, якая дазваляе больш поўна ўлічваць як інтарэсы і здольнасці навучэнцаў, так і запатрабаванні грамадства і дзяржавы ў фарміраванні сацыяльна актыўнай і творчай асобы грамадзяніна.

Фарміраванне 10-х профільных класаў можа праходзіць па некалькіх мадэлях:

– мадэль 1: аб'яднанне ў адным класе навучэнцаў, якія вывучаюць на павышаным узроўні аднолькавыя навучальныя прадметы;

– мадэль 2: аб'яднанне ў адным класе навучэнцаў, якія вывучаюць на павышаным узроўні розныя навучальныя прадметы;

– мадэль 3: аб'яднанне ў адным класе навучэнцаў, якія вывучаюць асобныя навучальныя прадметы на павышаным узроўні, і навучэнцаў, якія вывучаюць усе навучальныя прадметы на базавым узроўні.

Адна з асаблівасцей профільнага навучання — гэта яго прафесійная арыентаванасць.

Павышаны ўзровень вывучэння вучэбнага прадмета — узровень засваення вучнямі зместу адукацыі па вучэбным прадмеце, арыентаваны на набывцце навучэнцамі сістэматычных ведаў і спосабаў дзеянняў, які забяспечвае развіццё сродкамі вучэбнага прадмета прадметных і асобасных здольнасцей (кампетэнцый), неабходных для працягу абранага напрамку адукацыі, асобнага самаразвіцця і прафесійнага самавызначэння, а таксама для ўсвядомленага і эфектыўнага вырашэння адукацыйных і жыццевых задач.

Для рэалізацыі павышанага ўзроўню вывучэння беларускай мовы ў Х класе распрацавана вучэбная праграма, змест якой складаюць наступныя раздзелы: «Роля мовы ў жыцці чалавека і грамадства», «Маўленне», «Тэкст», «Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія. Культура маўлення», «Лексіка. Фразеалогія. Культура маўлення», «Марфемная будова слова. Словаўтварэнне і арфаграфія. Культура маўлення», «Марфалогія і арфаграфія. Культура маўлення», «Падагульненне і сістэматызацыя вивучанага».

Такім чынам, прыярытэтнай задачай профільнага навучання становіцца фарміраванне культуры вуснага і пісьмовага маўлення навучэнцаў, таму засваенне і асэнсаванне ўсіх моўных адзінак на III ступені агульнай сярэдняй адукацыі адбываецца ў аспекце культуры маўлення, што і перадаюць назвы раздзелаў вучэбнай праграмы. У сувязі з гэтым пашыраюцца веды вучняў пра нормы беларускай мовы (арфаэпічныя, акцэнталагічныя, лексічныя, словаўтваральныя, марфалагічныя, сінтаксічныя, арфаграфічныя, пунктуацыйныя, стылістычныя), сродкі і прыёмы маўленчай выразнасці, стылістычную ролю і тэкстаўтваральныя магчымасці моўных сродкаў беларускай мовы, удасканальваюцца ўменні даваць ацэнку чужым выказванням і рэдагаваць уласныя. Разам з тым рэалізацыя новага інтэграванага зместу на аснове міжпрадметных сувязей прадугледжвае пашырэнне паняццйнага апарату, звязанага з інтэграцыяй міжпрадметных навучальных курсаў (мова, культура маўлення, стылістыка, рыторыка), засваенне вучнямі паняццяў «стылістычная норма», «стылістычная памылка» і інш.

На III ступені агульнай сярэдняй адукацыі на павышаным узроўні развіццё моўнай кампетэнцыі навучэнцаў адбываецца ў напрамку пашырэння іх слоўнікавага запасу, у тым ліку за кошт лінгвістычнай і міжпрадметнай тэрміналогіі (лексіка такіх дысцыплін, як мова, маўленне, культура маўлення, стылістыка, рыторыка), знаёмства з творамі (фрагментамі твораў) беларускай літаратуры, засваення актуальнай грамадска-палітычнай, эканамічнай, інфармацыйнай лексікі, а таксама развіцця граматычнага ладу маўлення.

Вучэбны матэрыял, звязаны з фарміраваннем лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі, пададзены ва ўводным раздзеле «Роля мовы ў жыцці чалавека і грамадства» (мова і нацыянальная культура, мова і гісторыя народа і г. д.), раздзеле «Лексіка. Фразеалогія» (безэквівалентная лексіка, фразеалагізмы, прыказкі, прымаўкі

і інш.), а таксама праз культуразнаўчыя тэксты, якія адлюстроўваюць разнастайныя праявы культуры беларускага народа (звычаі, побыт, каштоўнасці і інш.)

Плюсы работы ў профільных класах відавочныя. Па-першае, гэта павелічэнне колькасці гадзін да 3 (можна і больш). Другое, невялікая колькасць вучняў, што дае магчымасць абысна-арыентаваны падыход да кожнага. Па-трэцяе, свядомае самавызначэнне і выбар прадмета, які будзе вывучацца на павышаным ўзроўні, што грае немалаважную ролю, бо значна прасцей працаваць з мэтанакіраванымі, матываванымі навучэнцамі.

Асноўным крытэрыем выбару метадаў і сродкаў навучання ў такім класе з'яўляецца ўзровень падрыхтаванасці навучэнцаў, сфарміраванасці ў іх прыёмаў вучэбнай дзейнасці, агульнавучэбных уменняў і навыкаў. У мяне ў класе вучні прыблізна аднаго ўзроўню падрыхтаванасці, што значна аблягчае работу.

Усе яны будуць здаваць ЦТ або ЦЭ па беларускай мове, таму ўся мая дзейнасць накіравана на гэта. Я пабудавала сваю работу наступным чынам: вывучаемы матэрыял разбіла на пэўныя блокі, модулі згодна з праграмай, і пасля пэўнага раздзелу мы выконваем тэматычныя тэсты, заданні, практыкаванні, накіраваныя на адпрацоўку практычных навыкаў і ўменняў, у дадатак да тых практыкаванняў і заданняў, якія змешчаны ў падручніку. Напрыклад, прайшлі правапіс вялікай літары і правапіс слоў асобна, разам, праз дэфізі выконваем тэсты гэтай тэматыкі, прайшлі тэму фанетыка і арфаэпія, выконваем заданні гэтага тэматычнага блоку і г. д.

Так як вучню профільнага класа неабходна засвойваць вялікі аб'ём інфармацыі, то яе мэтазгодна прадстаўляць у сціснутай форме ў выглядзе памятак, апорных схем, інструкцый, алгарытмаў, блок-схем, табліц. Безумоўна, гэта патрабуе ад настаўніка часу на падрыхтоўку, але дае магчымасць больш грунтоўнай падрыхтоўкі для вучняў, тым больш, што яны, як ніхто іншы, у гэтым зацікаўлены. Як паказала практыка, асноўнай формай арганізацыі ўрока ў профільным класе з'яўляецца урок-практыкум. Пры адсутнасці тэарэтычнага матэрыялу ў падручніку — урок-лекцыя.

Заклучэнне. Вывучэнне вучэбных прадметаў на павышаным узроўні скіравана на будучую прафесійную адукацыю навучэнцаў, развіццё іх індывідуальных здольнасцей шляхам больш глыбокага, чым прадугледжваецца базавым курсам, засваення асноў навук, сістэматычных ведаў па вучэбным прадмеце.

УДК 811.161.3

І. А. Ганчарова

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Сярэняя школа № 32 г. Магілёва», Магілёў, Рэспубліка Беларусь

РАБОТА З АДОРАНЫМІ І ВЫСОКАМАТЫВАВАНымІ ВУЧНЫМІ ПРЫ ПАДРыхТОўцы да Алімпіяд па ВУЧЭбных ПРАДМЕТАХ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА» І «БЕЛАРУСКАЯ ЛІТАРАТУРА»

Уводзіны. Творчыя здольнасці — гэта дар прыроды. Распаўсюджана меркаванне, што калі ў чалавека ёсць талент, то ён нікуды не падзенецца, не знікне і абавязкова дзе-небудзь з'явіцца. Ёсць нават прымаўка: «Талент заўсёды зробіць сваю справу». Аднак даследаванні абвяргаюць гэты пункт гледжання. Талент існуе толькі ў пастаянным руху: ён альбо развіваецца, альбо згасае. Зразумела, што не кожны стане вялікім, але кожны мае магчымасць развівацца. Задача педагога — убачыць такіх дзяцей і дапамагчы ім рэалізаваць сябе. Як гэта зрабіць? Перш за ўсё ведайце, што характэрнымі рысамі адоранага чалавека з'яўляюцца: Дапытлівасць, звышадчувальнасць да праблем, пазнавальная самастойнасць, арыгінальнасць мыслення, гнуткасць мыслення, прадуктыўнасць мыслення, лёгкасць у падборы асацыяцый, здольнасць да прадбачання, высокая канцэнтрацыя ўвагі, выдатная памяць, здольнасць да ацэнкі, асабліва сціхільнасцей і інтарэсаў, самастойнасць.

Асноўная частка. У век інфармацыі і новых тэхналогій складана зацікавіць вучняў беларускай мовай, тым больш у канкурэнцыі з іншымі прадметамі. Настаўніку прыходзіцца прыкладваць шмат намаганняў для таго, каб матываваць здольных вучняў да вывучэння роднай мовы і літаратуры па-за рамкамі школьнай праграмы. Настаўніку трэба заматываваць вучня, упэўніць яго, што ён здольны на вельмі нялёгкую працу быць удзельнікам алімпійднага руху, які патрабуе абмежаванасці ў нейкіх другіх яго інтарэсах, шмат працаваць. Настроіць яго не толькі на штодзённую работу з настаўнікам, але і навучыць працаваць самастойна. А яшчэ трэба працаваць з сям'ёй, бо, калі сям'я не зацікаўлена ў выбары дзіцяці, то ніякага поспеху не будзе. Бацькі таксама павінны уключацца ў гэтую складаную працу, матываваць дзіця на поспех.

Адной з састаўных частак падрыхтоўкі да алімпіяды з'яўляецца пазакласная работа па беларускай мове і літаратуры. Асноўным накірункам пазакласнай працы з'яўляецца практычнае выкарыстанне ведаў, набытых на ўроках мовы і літаратуры, факультатывных і стымулюючых занятках. Разнастайныя формы пазакласнай працы (гасцёўні, вечарыны, віктарыны, конкурсы, гульні і г. д.) садзейнічаюць прывіццю навыкаў публічнага выступлення, вучаць дзяцей пераадолюваць нерашучасць, развіваюць творчае ўспрыманне літаратуры як віду мастацтва (для напісання водгуку). Папулярнасцю карыстаецца лінгвістычная гульня «Ведай беларускі».

Такія мерапрыемствы развіваюць моўную культуру, пашыраюць агульны і літаратурны круггляд, вучаць самастойна працаваць з кнігай, развіваюць творчыя здольнасці на сцэне, у ролі экскурсавода, у складанні сцэнарыяў і віктарын.

У школе створаны спрыяльныя ўмовы для выяўлення і развіцця высокаматывавальных вучняў. Штогод у кастрычніку праводзіцца інтэлектуальны марафон па ўсіх вучэбных прадметах для вучняў I—XI класаў, вучні актыўна ўдзельнічаюць у інтэлектуальным конкурсе «Буслік».

Як вядома, матывы падзяляюць на знешнія і ўнутраныя. Знешнія матывы зыходзяць ад педагогаў, бацькоў, класа, грамадства ў цэлым і набываюць форму падказак, намёкаў, патрабаванняў, указанняў ці нават прымусу і іх дзеянне нярэдка вызывае супраціўленне асобы вучня. Матывацыя вучняў з боку настаўніка (бацькоў) паспяховая настолькі, на колькі яна супадае з яго ўнутранай матывацыяй, якая, дарэчы, мае значную ролю ў прадуктыўнай пазнавальнай дзейнасці школьнікаў. Таму адной з асноўных задач настаўніка з’яўляецца павышэнне ў структуры матывацыі вучняў удзельнай вагі ўнутранай матывацыі навучання, і адной з форм дасягнення гэтага — кіраванне актыўнасцю вучняў — актывізацыя пазнавальнай дзейнасці.

Пазаўрочныя формы і метады актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў: стымулюючыя заняткі; прадметныя тыдні; інтэлектуальныя алімпіяды; факультатыўныя заняткі; заняткі ў гуртках; конкурсы рознай накіраванасці; сістэма пазакласнай выхаваўчай работы.

Урочныя:

- развіццё індывідуальнага стылю вучэбнай дзейнасці; індывідуальная і дыферэнцыраваная накіраванасць вучэбнага працэсу;
- выкарыстанне міжпрадметнага падходу на аснове інтэграцыі тэм і праблем, якія адносяцца да розных накірункаў ведаў;
- групавыя формы работы;
- розныя формы далучэння вучняў да самастойнай пазнавальнай дзейнасці;
- заданні творчага характару;
- практычная дзейнасць.

Самыя розныя інтэрактыўныя метады і прыёмы дапамагаюць у цікавай форме засвойваць складаныя тэмы, развіваюць творчыя здольнасці вучняў, кемлівасць. Гэта могуць быць цікавыя малюнкi да правіла, вясёлыя вершы, якія дапамагаюць хутчэй асвоіць правіла, лінгвістычныя казкі, інсцэніроўкі, крыжаванкі, шарады. На такіх занятках можна адправіцца ў краіну «Памылка» і выратоўваць мяккі знак, апостраф, або «ў». Акрамя гэтага, дзеці разгадваюць рэбусы, крыжаванкі, шукаюць схаваную літару, ловяць гукі, літары, разгадваюць загадкі.

Вялікую цікавасць у дзяцей выклікае кніга Глеба Лабадзенкі «Дзіцячая заМова» (малюнкi, якія дапамагаюць вывучаць мову цікава).

Рабяты ствараюць свае малюнкi (назвы ягад па-беларуску, кветак, грыбоў, садавіна, гародніна, тлумачаць значэнне слоў пры дапамозе малюнкаў). Каб інфармацыя добра запамнілася, складаем сказы, слоганы, вершы, міні-тэксты: «Рэцэпт майго любімага пірага», «Якія кветкі я падараваў бы дзяўчыне», «Ці карысна спажываць грыбы?», «Святочнае меню», «Варэнне ці свежыя ягады: зрабі свой выбар», крыжаванкі і г. д.

Цікавы прыём «Апрані ляльку» — добра апраўдвае сябе пры вывучэнні беларускага адзення (заданні, дарэчы, такога плану сустракаюцца ў алімпіядах). Пачынаю з вядомага адзення, потым звяртаемся да больш «вінтажнага» варыянту. Зараз прапаную паспрабаваць разам са мной.

Абавязкова прапаную класці сказы, тэксты розных тыпаў: апісанне «Беларускі жаночы строй», «Дызайн сучаснага адзення: плюсы і мінусы», разважанні «Ці зручна было хадзіць у лапцях?», «Спадніца міні або максі?», «У чым перавага старажытнага адзення перад сучасным?» і г. д.

Слоганы пра адзенне:

1. Падкрэсліць тонкі сілуэт дапаможа вам гарсэт.
2. Для дзяўчынак з Магілёва ёсць шыкоўная панёва.
3. Калі зваць цябе Андрэйка, табе падыдзе камізэлька.
4. Саламяны капялюш вельмі любіць Танін муж.
5. Для дачушкі Веранічкі маці купіць чаравічкі.
6. Вышываную кашулю ў школу апрануў Сашуля і г. д.

Заклучэнне. Кожны чалавек індывідуальны, кожны вучань — разгорнутая кніга з ненапісанымі старонкамі, і напішацца на іх тое, што прапануе жыццё! Задача педагога: убачыць лепшае ў вучню, убачыць тое, што схавана за памылкамі ў словах, за няроўным почыркам і няўмелымі выказваннямі, тое, што заклала ў яго прырода, вялікае, непаўторнае, яго асабістае!

ЧАРНОБЫЛЬ І ЯГО КАЛАРЫСТЫЧНА-СІМВАЛІЧНАЕ ЎВАСАБЛЕННЕ Ў ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАХ Р. БАРАДУЛІНА

Уводзіны. Колераабзначэнні ў паэзіі на тэму Чарнобыля дапамагаюць ствараць спецыфічную мастацкую рэчаіснасць. Яны з'яўляюцца «інтэгральнымі» вобразамі, якія раскрываюць аўтарскую карціну свету, а таксама выконваюць ролю выяўленчага сродка раскрыцця ідэйнага зместу твора.

Семантыка і функцыянаванне колеру ўплываюць на танальнасць твора, узмацняюць яго эмацыянальнае гучанне. Таму інтэрпрэтацыя колеравай сімволікі з'яўляецца актуальным напрамкам у даследаванні ідэйна-мастацкага зместу чарнобыльскай паэзіі ў цэлым і лірыкі Р. Барадуліна, у прыватнасці. Пры аналізе вершаў улічвалася міфалогія колеру, сфарміраваная ў беларускай традыцыйнай духоўнай культуры.

Асноўная частка. Р. Барадулін — адзін з паэтаў, які стварыў шчыmlівыя, пранікнёныя вершы пра Чарнобыль. Каларыстычна-сімвалічнае ўвасабленне трагедыі ўзмацняе драматызм унутранага стану лірычных герояў, стварае эмацыянальнае напружанне. Увогуле колер з'яўляецца важным элементам народнай карціны свету беларусаў [1], у мастацкай літаратуры гэта сродак трансляцыі аўтарскага светаўспрымання. У творчасці Р. Барадуліна асноўнымі колерамі, што ўвасабляюць Чарнобыль, з'яўляюцца белы і чорны. Яны сімвалізуюць жыццё і смерць.

Глыбокае эмацыянальнае перажыванне за лёс народа і навакольны свет раскрываецца ў вершы «Палын і Чарнобыль», які змешчаны ў зборніку «Маўчанне перуна»: «Святлейшы ўспамінам // Палын-славянін, // Чарнейшы чарнобыль-татарын, // Адзін ласкавеў ля балючых былін, // Другі суравеў ля выгарын» [2, с. 87]. Чорны колер тут сімвалізуе смерць, забыццё. Палын-трава — горкая праўда пра Чарнобыль, спараджэнне цемры, што выклікае негатыўныя эмоцыі, найперш — пачуццё адчужанасці. Таму палын у творах Р. Барадуліна, як і ў чарнобыльскай паэзіі ў цэлым, атаясамліваецца менавіта з чорным колерам.

Боль ад чарнобыльскай бяды перажывае і лірычны герой верша «Чарната», які змешчаны ў зборніку «Евангелле ад Мамы». Тут падтэкст твора з каларыстычнай сімволікай структураваны ўжо ў самім загалоўку. Чорны колер перадае трывогу, глыбокі ўнутраны неспакой, скруху. «Усё палын бярэ ў палон», — з жалем канстатуе паэт, таму і звяртаецца да Бога са шчырымі слязамі. Чалавечае жыццё, аднак, немагчыма без веры: «І ў чорны небасхон // Смяецца лён — // Апошні сінявокі беларус» [3, с. 121]. У дадзеных радках чорны і сіні колеры маюць дыяметральна розныя характарыстыкі. У народнай культуры чорнаму колеру найчасцей супрацьстаіць белы. Аднак Р. Барадулін звязвае матыў надзеі менавіта з сінімі фарбамі — колерам лёну, беларускіх рэк і азёр, роднага небасхілу, нарэшце з самім народам, сінявокімі беларусамі.

«У ветры дзікім — не загінеш, чарнобылем не зарасцеш» (У. Дубоўка) — менавіта такі эпіграф выкарыстаў Р. Барадулін да верша «Набела!» у зборніку «Самота паломніцтва». У назве твора заяўлены белы колер, які сімвалізуе чысціню, святло, нараджэнне новага і знікненне старога. Белы колер, белае — у народнай культуры адзін з асноўных элементаў колеравай сімволікі, проціпастаўленне чорнаму. У вершы Р. Барадуліна вобраз радзімы ў цэлым звязваецца з белым колерам. Наступныя радкі гучаць як шчырая малітва, замова на шчаслівую долю: «Беларусь, // Цябе акрэсліў лёс, // Як развага на чало набегла, // Русь // Ён без чарнавікоў занёс // На скрыжалі // Белую — // Набела!» [4, с. 103—104]. Як і ў папярэднім вершы, у дадзеным творы назіраецца супрацьпастаўленне колераў, аднак тут яно традыцыйнае: чорны — белы («Чарнобыль — набела»). Аўтар выяўляе веру ў моц народа, які здолее перажыць трагедыю і пачаць новае, незгасальнае жыццё.

Малюнкі чарнобыльскай рэчаіснасці вызначаюцца сумнымі фарбамі і нараджаюць складаныя душэўны стан лірычнага героя. У вершы «Лямант» (зборнік «Самота паломніцтва») увасоблена жыццё да і пасля Чарнобыля: «І страха была, // Чарано было, // І было святла // Да Чарнобыля» [4, с. 117]. Мастацкая экспрэсіўнасць твора ўзмацняецца, дзякуючы наяўнасці зноў-такі кантраснай чорна-белай палітры, хоць у дадзеным выпадку больш дакладна гаварыць пра адценні колеру — цёмны і светлы. Паэтычная колеравая сімволіка паглыбляе аўтарскую думку, стварае арыгінальныя асацыяцыі і непаўторную вобразнасць: «Як духу злага, // Баяцца // Пад чорнымі крыламі слова // *Радыхця?* // Мы адракліся ад свету старога, // Атрэслі яго, як пыл, // З нашых ног» [4, с. 116].

«Чарнобыль зрабіў // Нас, беларусаў, святымі», — менавіта так пачынаецца верш «Святыя» (кніга паэзіі «Міласэрнасць плахі»), які ўвасабляе веру паэта ў свой народ, раскрывае пачуццё гонару за сціпласць, гасціннасць, сардэчнасць беларусаў [5, с. 95]. Нягледзячы на трагедыю танальнасць твора, каларыстычная карціна свету пазначана сінімі фарбамі, якія валодаюць станоўчай характарыстыкай: «З ласкі лёсу-айчыма // Раскашумся рэшткамі, // Сінімі-сінімі // Свет бачым вачыма» [5, с. 95]. Паводле народных уяўленняў, сіні колер — сімвал чысціні, святасці, ён з'яўляецца прыкметай неба, агню, маланкі. У кантэксце твора, як і ў вершы «Чарната», сіні колер вачэй беларусаў мае пазітыўнае значэнне і звязваецца з матывам надзеі, аптымістычнага погляду на свет.

Заклучэнне. Найбольш выразную міфасімвалізацыю ў чарнобыльскай паэзіі Р. Барадуліна набывае чорны колер, які ўвасабляе горыч, бяду, страту. Белы колер, які традыцыйна абазначае чысціню, радасць, выкарыстоўваецца на кантрасце з чорным колерам і раскрывае экзістэнцыяльнае супрацьстаянне дабра і зла. Агульным семантычным кампанентам ва ўспрыманні ўсёй колеравай палітры вершаў чарнобыльскай тэматыкі з’яўляецца перадача пачуццяў болю, смутку і безвыходнасці. Аднак з’яўляецца і матыў надзеі, які атаясамліваецца з белым і сінім колерамі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Швед, І. А. Міфалогія колеру ў беларускай традыцыйнай духоўнай культуры : манаграфія / І. А. Швед ; установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна». — Брэст : БрДУ імя А. С. Пушкіна, 2011. — 291 с.
2. Барадулін, Р. Маўчанне перуна: новая кніга / Р. Барадулін. — Мінск : Маст. літ., 1986. — 302 с.
3. Барадулін, Р. Евангелле ад Мамы : кн. паэзіі / Р. Барадулін. — Мінск : Маст. літ., 1995. — 462 с.
4. Барадулін, Р. Самота паломніцтва : кн. паэзіі / Р. Барадулін. — Мінск : Маст. літ., 1990. — 270 с.
5. Барадулін, Р. Міласэрнасць плахі : кн. паэзіі / Р. Барадулін. — Мінск : Маст. літ., 1992. — 302 с.

УДК 811.161.1’27:811.161.3’27

А. В. Горячева, Е. А. Зуева

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «СМЕРТЬ» (ПО МАТЕРИАЛАМ СЛОВАРЕЙ РАЗНЫХ ТИПОВ)

Введение. На сегодня в лингвистике активно разрабатывается лингвокультурологическое направление, в котором язык рассматривается не только как средство общения и познания, но и как культурный код нации. В семантическом пространстве каждого отдельного языка существуют определенные концепты, которые являются национально-специфичными, в связи с чем они представляют ценность для реконструкции языковой картины мира. Концепты, без которых не может обойтись ни одна лингвокультурная общность, например, лексемы *жизнь, судьба, семья, родина, любовь, дом*. Для исследования мы выбрали концепт, который представлен лексемой *смерть*. Актуальность темы обусловлена следующими причинами: 1) работа выполнена в русле актуальной в языкознании антропологической парадигмы изучения языковых явлений; 2) интересом лингвистов к языковому воплощению национально-культурной специфики понятия *смерть*.

Основная часть. Этимологические словари демонстрируют эволюцию понятия, так как история слова отражает изменения в восприятии реалии. Рассмотрим, как представлена лексема *смерть* в этимологических словарях М. Фасмера [1] и Н. М. Шанского [2]: *смерть* — праславянское *smьrtь* наряду с *mrьtь* (в чешском *mrt* ‘отмеревшая часть чего-либо, мертвая ткань на ране, бесплодная земля’). Готское *maurpr* ‘убийство’. Славянское *smьrtь* следует связывать с древнеиндийским *su-* ‘хороший, благой’, первоначально ‘благая смерть’, т. е. ‘своя, естественная’, далее связано со *svo-* ‘свой’ [1, с. 685—686]; *смерть* — общеславянское. Образовано с помощью приставки *съ-* в значении ‘хороший’ от *mrьtь* — ‘смерть’. Буквально — ‘хорошая, естественная, своя смерть’ (откуда выражение умереть своей смертью). Приставка *съ-* в этом значении родственна местоимению ‘свой’ [2, с. 417]. Таким образом, данными этимологических словарей отражены следующие семантические образы *отмеревшая часть чего-либо, бесплодная земля, убийство, хороший, благой, свой, естественный*. Представленные признаки являлись наиболее важными в момент формирования понятия *смерть*. Подобное понимание *смерти* характерно для русской языковой картины мира. Понятия, соотносимые первоначально с образом *смерти* утратились.

Толковые словари включают в дефиницию слова только основные, важные для отличия одной реалии от другой признаки. Считается, что выделенные словарями признаки реалии известны всем носителям языка, поэтому для выявления когнитивных признаков лексемы *смерть* мы обращаемся к материалам толковых словарей. Рассмотрим, как представлена лексема *смерть* в толковых словарях В. И. Даля [3], С. И. Ожегова [4], словарях под редакцией А. П. Евгеньевой [5], С. А. Кузнецова [6], отражающих семантическое пространство русского языка в его развитии: *смерть* — конец земной жизни, кончина, разлученье души съ тѣломъ, умиранье, состоянье отжившаго; *смерть человека* — конец плотской жизни, воскресенье, переходъ къ вѣчной, къ духовной жизни; *смерть животного* — конец бытія его, или возвращенье жизненныхъ силъ его въ общій источникъ, и разложение плоти; *смерть растенія* — отдѣленье отъ него растительной силы, или поступленье его во власть знаковъ неживой природы. *Смерть* — очень сильно, больно, крѣпко, ужасно [3, с. 145]; *смерть* — 1. Прекращение жизни. 2. Очень, в высшей степени [4, с. 654]; *смерть* — 1. Прекращение жизнедеятельности организма и гибель его. 2. Прекращение существования человека, животного. 3. Плохо, нехорошо, горе, беда. 4. Очень, чрезвычайно [5, с. 152]; *смерть* — 1. Прекращение жизнедеятельности организма и гибель его. 2. Прекращение существования человека, животного.

3. Гибель, уничтожение чего-либо. Смерть I — Плохо, нехорошо; горе, беда. Смерть II — Очень, чрезвычайно [6, с. 1216—1217]. Таким образом, семантическая структура многозначного слова *смерть* включает от двух до четырех значений, в русском языке лексема *смерть* обозначает *конец*, а главные семантические признаки, характерные для значения лексемы *смерть* — '*конец*', '*прекращение*', '*плохо*', '*горе*', '*очень*'. Рассмотрение дефиниции *смерти* в толковых словарях показывает, что образ смерти расширяет свою семантику, развивает новые лексические значения.

Как большинство слов, лексема *смерть* входит в синонимический ряд и образует антонимическую пару. Определим парадигматические связи лексемы *смерть* по словарям синонимов Е. А. Александровой [7] и антонимов М. Р. Львова [8].

Рассмотрим синонимический ряд с доминантой *смерть*: *смерть* — 1. Конец; околеванец (*прост. шутл.*); летальный исход (*книжн. и мед.*); кончина, последний (или смертный) час (*высок.*); скончание (*устар. разг.*) / преждевременная или насильственная гибель; капут, каюк, карачун (*прост.*). 2. Могила, вечный покой, вечное упокоевание (*высок.*). 3. Олицетворение смерти: безногая, костлявая, косая, курносая (*прост.*); (мать) сыра земля (*прост. и народно-поэтическое*); ангел смерти, Азраил (*устар. высок.*) [7, с. 462]. Синонимический ряд содержит 20 синонимов, что говорит о развитой синонимии в рамках лексемы *смерть*. Образ *смерти* соотносится

с концом, могилой, олицетворением смерти. Синонимы лексемы *смерть* имеют стилистическую окраску: *прост. шутл.* 'просторечное шутливое', *книжн. и мед.* 'книжное и медицинское', *высок.* 'высокое', *устар. разг.* 'устаревшее разговорное', *прост.* 'просторечное', *высок.* 'высокое', *устар. высок.* 'устаревшее высокое'. Большинство синонимов являются стилистически окрашенными, что можно связывать с активным использованием лексемы *смерть* и ее различных синонимических вариантов в речи. Встречаются четыре антонимические пары с лексемой *смерть*: 265. СМЕРТЬ — БЕССМЕРТИЕ. Сравните: Жизнь — смерть. Рождение — смерть [8, с. 260]; 230. ЖИЗНЬ — СМЕРТЬ [8, с. 113]; 642. РОЖДЕНИЕ — СМЕРТЬ. Рождение — кончина (*высок.*) [8, с. 248]. СМЕРТЬ — БЕССМЕРТИЕ, ЖИЗНЬ — СМЕРТЬ, РОЖДЕНИЕ — СМЕРТЬ являются синонимичными доминантными антонимическими парами, главной заголовочной из которых выступает антонимическая пара СМЕРТЬ — БЕССМЕРТИЕ, а антонимическая пара рождение — кончина является синонимичной к доминантной антонимической паре РОЖДЕНИЕ — СМЕРТЬ. Таким образом, лексема *смерть* имеет синонимы и антонимы; представленная картина сочетаемости слова *смерть* с другими словами, что может способствовать развитию речи.

Эпитеты «играют важную роль в любом тексте <...> эпитет усиливает выразительность речи, делает высказывание более точным, подчеркивает индивидуальный признак <...> явления» [9, с. 5]. Рассмотрим эпитеты, определяющие понятие *смерть*, опираясь на данные словаря эпитетов К. С. Горбачевича [9].

СМЕРТЬ. *О времени наступления смерти; о ее неизбежности.* Безвременная, беспощадная, близкая, быстротечная, верная, внезапная, грозная, грядущая (*устаревшее поэтическое*), медленная, моментальная, неожиданная, неизбежная, неминуемая неминуемая (*просторечное*), неожиданная, неотвратимая, поздняя, преждевременная, равнодушная, ранняя, роковая, скоропостижная, случайная, скоротечная. *О причине смерти, характере смерти; об оценке смерти.* Бесславная, бесчестная (*устаревшее*), благодная (*устаревшее*), героическая, геройская, глупая, гордая, дивная, естественная, жалкая, жестокая, загадочная, злая, истязательная (*устаревшее*), легкая, лютая (*разговорное*), мученическая, мучительная, напрасная, насильственная, нелепая, непонятная, неумная, одинокая, подлецкая (*просторечное*), позорная, постыдная, почетная, праведная, славная, сладкая, слепая, собачья (*просторечное*), спокойная, страшная, суровая, счастливая, тихая, трудная, тяжелая, ужасная, хладная (*устаревшее*), холодная, черная (*народно-поэтическое*), честная, эффектная. (*редкие эпитеты*) Блаженно-страшная, синяя, угрюмая, ясная [9, с. 166—167]. Выявлено, что понятие *смерть* имеет 74 эпитета, среди которых положительных эпитетов, характеризующих *смерть* меньше (18), а отрицательных эпитетов, характеризующих *смерть* значительно больше (56), что говорит о восприятии смерти как отрицательного понятия и ее восприятия человеком.

Заключение. Исследовав характеристику понятия *смерть* по материалам словарей разных типов, мы пришли к выводам: 1) изначально понятие *смерть* соотносилось с понятиями *отмеревшая часть чего-либо*, *бесплодная земля*, *убийство*, *хороший*, *благой*, *свой*, *естественный*; 2) лексема *смерть* является полисемантом, развившим от двух до четырех значений, среди которых '*конец*', '*прекращение*', '*плохо*', '*горе*', '*очень*'; 3) лексема *смерть* вступает в парадигматические отношения синонимии и антонимии, т. е. синонимический ряд с доминантой *смерть* является развитым, включая 20 синонимов, наличие четырех антонимических пар свидетельствует о достаточно развитой антонимии лексемы *смерть*. Понятие *смерть* представляет широкий спектр характеризующих ее эпитетов, а это, скорее всего, связано с тем, что *смерть* — понятие неотвратимое.

Список цитируемых источников

1. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. — М. : Прогресс, 1987. — Т. 3 : Муза—Сят. — 832 с.
2. Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский ; под ред. С. Г. Бархударова. — М. : Просвещение, 1971. — 542 с.

3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль ; под ред. И. А. Бодуэна-де-Куртене. — СПб.— М. : Товарищество М. О. Вольф, 1903—1909. — Т. 4 : С—V. — 1909. — 883 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук., Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — М. : А ТЕМП, 2006. — 944 с.
5. Словарь русского языка : в 4 т. / Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. ; под ред. А. П. Евгеньевой. — М. : Рус. яз., 1985—1988. — Т. IV. — С—Я. — 1988. — 797 с.
6. Новейший большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. — СПб. : Норинт ; М. : Рипол-классик, 2008. — 1534 с.
7. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка : практ. справ. / З. Е. Александрова. — М. : Рус. яз., 2001. — 568 с.
8. Львов, М. Р. Словарь антонимов русского языка / М. Р. Львов ; под ред. Л. А. Новикова. — М. : Рус. яз., 1984. — 384 с.
9. Горбачевич, К. С. Словарь эпитетов русского литературного языка / К. С. Горбачевич. — СПб. : Норинт, 2002. — 224 с.

УДК 882

Э. В. Григорук

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Могилёва», Могилёв, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Введение. Современное общество выдвигает новые требования к школе, к образовательному процессу. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться». У каждого педагога имеется возможность самостоятельно выбирать методы и способы обучения, наиболее оптимальные для организации учебного процесса. В практике своей работы я использую методы и приемы технологии развития критического мышления, применение которых способствует созданию условий для творческой самореализации обучающихся.

Основная часть. Элементы технологии развития критического мышления целесообразно использовать на различных этапах урока. На этапе целеполагания, мотивации и организации деятельности учащихся. В целях создания условий актуализации знаний я применяю различные методы и приемы технологии развития критического мышления.

На уроках русского языка в VIII классе по теме «Знаки препинания при обращении» использую прием «Горячая картошка» (учащиеся поочередно задают вопросы друг другу). При изучении темы «Причастие» в VII классе может быть применён метод «Перекрестная ассоциация» (учащиеся актуализируют свои знания по теме урока, называя слова-ассоциации, ключевые характеристики, возникающие в связи с темой, и оформляют их графически с установлением смысловых цепочек) [1, с. 95]. Определённые темы («Текст», «Стили речи», «Синтаксис и пунктуация» и др.) изучаются с V по XI класс. Для актуализации ранее изученного материала и систематизации нового на своих уроках работаю с таблицей «З-Х-У» (Знаю — Хочу узнать — Узнал). Пример заполнения таблицы «З-Х-У» на уроке по теме «Официально-деловой стиль» в VI классе (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Пример заполнения таблицы «З-Х-У»

Знаю	Хочу узнать	Узнал
Официально-деловой стиль речи: условия общения, задачи речи, отличительные черты, используемые языковые средства	Правила написания документов официально-делового стиля	Как правильно написать заявление и объявление

На уроках русской литературы при изучении обзорных тем в XI классе («Русская литература рубежа XIX—XX вв», «Серебряный век русской поэзии как литературная эпоха», «Литература 40-х — середины 50-х гг.»), целесообразно использовать метод «Кластер», позволяющий представить информацию в графическом изображении и логически выстроить ассоциативный ряд по ключевому понятию урока. Для самостоятельного определения учащимися целей и задач урока в V—VII классах с целью развития познавательного интереса рекомендую применять следующие методы технологии развития критического мышления: «Океан», «Дорога». При изучении новеллы К. Г. Паустовского «Телеграмма» в VII классе я использую метод «Мини-дебаты». Предлагаю учащимся обсудить эпиграф к уроку «Сердце матери в детях, а детское в камне», носящий полемический характер, и определить свое отношение к предлагаемому утверждению. После проведения мини-дебатов обсуждаются план и задачи урока.

На этапе целеполагания, мотивации и организации деятельности учащихся целесообразно применение и других методов технологии развития критического мышления. Например, «Анаграмма» (зашифрованное название темы урока); «Ассоциативный ряд» (учитель предлагает перечислить две-три ассоциации, которые

возникают в связи с обозначенной темой, учащиеся формулируют учебные задачи); «Вызов по ключевым словам» (учитель предлагает ключевые слова, отражающие тему урока), «Заверши фразу» (Изучение темы необходимо для того, чтобы ...), игра «Верите ли вы, что...» (учащимся предлагаются утверждения, очерчивающие круг проблем новой темы). Применение этих методов и приемов позволяет учащимся самостоятельно определять цели и задачи урока.

В целях создания условий для актуализации знаний учащихся, на основе которых будет строиться изучение нового материала, на этапе актуализации опорных знаний я использую следующие методы и приемы технологии развития критического мышления: «Азбука», «Толстый и тонкий вопросы».

На операционно-деятельностном этапе урока в целях усвоения и систематизации учебной информации, активизации познавательной деятельности учащихся и организации совместной коммуникации считаю целесообразным использовать метод «Три предложения». Учащимся необходимо после прочтения текста передать его содержание тремя простыми короткими предложениями. Этот метод способствует развитию навыка самостоятельного изучения теоретического материала по русскому языку в VIII—XI классах.

Трудность усвоения различных понятий определяется сложностью научного языка. Часто школьники просто механически зазубривают определения, не понимая их смысла. В таких случаях применяю прием «Переводчик» (учащиеся переводят сложные понятия с научного языка на доступный). В целях создания условий для продуктивного усвоения учащимися новых знаний, выработки учебных умений и навыков часто использую метод «Перекрестная дискуссия». Например, при изучении произведения А. И. Куприна «Гранатовый браслет» перед десятиклассниками ставлю проблемный вопрос, подразумевающий полярные ответы: *А. И. Куприн называл своего героя Желткова «Рыцарь бедный». Можно ли назвать героя рыцарем? Проведите параллель между поведением главного героя и средневековым культом Прекрасной дамы.* Школьники работают с Т-схемой, заполняют таблицу, формулируют аргументы (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Пример заполнения таблицы «Аргументы и контраргументы»

Да (за)	Нет (против)
Рыцарь не должен был стремиться ко взаимной любви. Прекрасная Дама — недостижимая, недоступная мечта. К перечню добродетелей рыцаря относились скромность, смелость, вежливость, влюбленность, совершение подвигов	Сразу же после обряда посвящения в рыцари, юноша должен был выбрать себе даму сердца и получить от нее разрешение служить ей. Оказывая знаки глубокого внимания земной женщине, рыцарь, тем не менее, служил не ей, а некому абстрактному идеалу непорочности и красоты

Работа проходит в парах, обсуждаются записи в Т-схеме. Выводы записываются. Вырабатываются правила ведения дискуссий. Учащиеся занимают позицию: «За», «Против», «Середина» (сомневающиеся). Каждая группа высказывает аргументы в защиту своей точки зрения. В ходе дискуссии каждая из сторон приводит доводы, отстаивая свою позицию, и контраргументы в отношении противоположного утверждения. «Середина» задает вопросы группам «За» и «Против». Время от времени обращаюсь к классу с вопросом «Кто хочет поменять свою позицию?».

Для усвоения и систематизации знаний учащимися учебной информации на операционно-деятельностном этапе урока можно также использовать такие методы технологии развития критического мышления, как «ИНСЕРТ» (Интерактивная система пометок для эффективного чтения и понимания. Цель метода — побудить к отслеживанию собственного понимания изучаемой информации, используя определенную маркировку). На данном этапе целесообразно применение «Тестов по чтению» (учащиеся, разбившиеся на пары, должны составить друг другу тест по понятиям и идеям, содержащимся в материалах для чтения), «Таблица предположений» (предположения учащихся / материалы учебного пособия).

На контрольно-оценочном этапе с целью развития умений оценки и самооценки процесса и результатов учебной деятельности использую методы «Повторяем с контролем» (учащиеся составляют серию контрольных вопросов к изученному на уроке материалу), «Повторяем с расширением» (учащиеся составляют серию контрольных вопросов, дополняющих знания по новому материалу). Примеры вопросов: в V классе после изучения темы «Фразеологические обороты»: *Вспомните мифы Древней Греции и объясните значение фразеологизмов **авгиевы конюшни**, **яблоко раздора***; IX класс после изучения темы «Слово о полку Игореве»: *Какие поэты XX в. отразили мотивы и образы «Слова...» в своих произведениях?* Рефлексивный этап урока позволяет учащимся осознать решение учебных задач и провести самооценку учебной деятельности. На данном этапе можно применять прием «Интервью», «Телеграмма», «Газета-анкета». В целях создания условий для формулировки учащимися основных выводов по теме урока использую прием «Телеграмма» (каждый ученик должен кратко написать все самое важное, что узнал на уроке).

Например, при изучении романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» повести «Фаталист» учащиеся заполнили «Газету-анкету» следующим образом (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Пример заполнения таблицы «Газета-анкета»

Критикую	Одобряю	Предлагаю
Веру в предопределенность, неизбежность событий. Человек — сам творец своей судьбы	Оценку В. Г. Беллинским главного героя Печорина	Провести дискуссию на тему «Герой нашего времени. Кто он такой? Каков он?»

Для овладения обучающимися рефлексивными процедурами, умениями перерабатывать и осмысливать учебную информацию также можно применять следующие методы и приемы: «Незаконченное предложение», «Оценка урока учениками», «Выходная карта», «Рефлексивная беседа», «Синквейн». Пример синквейна при изучении в IX классе романа в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина: *Ленский. / Наивный, ревнивый, мечтательный. / Влюбляется, страдает, умирает. / Романтик.*

Заключение. Применение методов и приемов технологии позволяет сформировать у обучающихся языковую, речевую коммуникативную и лингвокультурологическую компетенции [2, с. 31]. Использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка и литературы способствует достижению основных целей обучения: формировать у учащихся систему знаний о языке и речи, развивать их интеллектуальную коммуникативную культуру.

Список цитируемых источников

1. Снопкова, Е. А. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие / Е. А. Снопкова. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2013. — 189 с.
2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения (IX класс) / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2019. — 31 с.

УДК 398.91

М. І. Запаснік, В. М. Шавель

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ТЭМАТЫЧНАЯ РАЗНАСТАЙНАСЦЬ БЕЛАРУСКІХ ПРЫКАЗАК І ПРЫМАВАК З АНТАНІМІЧНЫМ СУПРАЦЬПАСТАЎЛЕННЕМ

Уводзіны. Сучасны стан даследавання антаніміі характарызуецца пастаянным пошукам прыёмаў, якія дазваляюць зрабіць аналіз антонімаў больш эфектыўным. Назіраецца пэўны зрух акцэнтаў у вывучэнні антаніміі — ад агульнамоўнага плану да канкрэтна-моўнага ўвасаблення антаніміі, у сувязі з чым пашыраецца прадметная галіна даследаванняў: аналізуюцца канкрэтныя антанімічныя рады, іх функцыянальныя якасці, а таксама кантэкст функцыянавання антонімаў. Асаблівую цікавасць у якасці моўнага матэрыялу для даследавання антаніміі і спецыфікі функцыянавання у мове антонімаў уяўляюць беларускія прыказкі і прымаўкі.

Асноўная частка. Разам з лірычнымі песнямі, казкамі і байкамі, разам з легендамі і паданнямі прыказкі і прымаўкі спрадвеку складаюць «залаты фонд» народнага слаvesнага мастацтва і філасофскай мудрасці. Выкарыстанне антонімаў у прыказках і прымаўках вучоныя абумоўліваюць характарам нашага ўспрымання рэчаіснасці ва ўсёй яе супярэчлівай складанасці, у адзінстве і барацьбе супрацьлегласцей.

Прыказка як разнавіднасць тэксту «ўяўляе сабой сэнсава аб'яднаную паслядоўнасць знакавых адзінак, асноўнымі прыкметамі якой з'яўляюцца звязнасць і цэласнасць» [1, с. 11]. Паняцце звязнасці арыентуецца на структурную арганізацыю тэксту, а паняцце цэласнасці — на яго змestавую арганізацыю. Такім чынам, прыказка мае пэўнае моўнае выражэнне, што знаходзіць лагічнае адлюстраванне ў формуле «план зместу і план выражэння».

Прыказкі вызначаюцца багатым асацыятыўным зместам, таму адны і тыя ж творы выкарыстоўваюцца ў розных жыццёвых сітуацыях. Гэтаму спрыяе іх мастацкая дасканаласць, якая праяўляецца і ў кампазіцыі, і ў вобразнасці, і ў рытміцы, і ў рыфмоўцы. У стварэнні надзвычай ёмістых і яркіх мастацкіх вобразаў народ трапіна ўжывае сінтаксічны паралелізм, антытэзу.

У прыказках і прымаўках з антанімічным супрацьпастаўленнем «адлюстраваліся найбольш характэрныя з'явы пэўнага часу (эпохі) — жыццё, праца, быт, культура, думкі і пачуцці народа» [1, с. 4].

У афарыстычных творах эпохі феадалізму выразна адлюстраваны:

- тэма прыгоннага жыцця, напрыклад: Адны пануюць, а другія гаруюць [2, с. 105]; Дзе прыганяных многа, там работы мала [2, с. 86] і інш.;
- стаўленне народа да панюў, напрыклад: Вялікі панок, ды малы дварок [2, с. 82]; Багаты дзівіцца, чым бедны жывіцца, а бедны смяецца, дзе ў багатага дзяецца [2, с. 102]; Дзе людзі бяднеюць — там паны багацеюць [2, с. 125] і інш.;

– прагнасць, жорсткасць паноў, напрыклад: Багаты беднаму не спагадае [2, с. 104]; Багаты беднага душыць [2, с. 103] і інш.

– выкрыццё сацыяльнай несправядлівасці, напрыклад: Аднаму аж з горла прэ, а другі з голаду мрэ [2, с. 105]; Адны пануюць, а другія гаруюць [2, с. 105]; Багатым жыццё, а бедным выццё [2, с. 105]; Багаты і ў будні святкуе, а бедны ў свята гаруе [2, с. 105] і інш.

– выкрыццё ілжывасці і ашуканства паноў, напрыклад: Панска хвароба, а мужыцка здароўе [2, с. 85] і інш.

Сацыяльная няроўнасць у грамадстве выразна падкрэсліваецца праз выкарыстанне антонімаў:

– аднакаранёвых, напрыклад: Адна бяда не бяда, дзве бяды — паўбяды, калі трэцюю надыбаеш, вот тады бяду спазнеш [2, с. 107] і інш.

– рознакаранёвых, напрыклад: Беднаму ад асату дае Бог красату, а багатаму ад хлеба — сухату [2, с. 104]. Аднаму густа, а другому пуста [2, с. 106] і інш.

– кантэкстуальных, напрыклад: Аднаму льецца, а другому нат не капае [2, с. 106]; Багатаму і ў полі родзіць, і ў хляве плодзіць, а беднаму, дзе ні кінь, то клін [2, с. 106]; Адзін катаеца, а другі каеца [2, с. 106] і інш.

Адлюстраваны ў прыказках і прымаўках сямейна-бытавыя адносіны:

– погляды на шлюб, напрыклад: Замуж выйсці — трэба знаці: позна легчы, рана ўстаці [1, с. 122]; Замуж выйсці — трэба знаці: позна легчы, рана ўстаці [2, с. 122]; Чужая жонка мёдам мазана, а свая смалой [2, с. 124]. Жыць за старым — быць у павазе, а за маладым — у знявазе [2, с. 124]; Добрая жонка дом зберажэ, а ліхая рукавом растрасе і інш.;

– погляды на выхаванне дзяцей, напрыклад: Старога паважай, малаго павучай [2, с. 131]; Бацька не біў сына малаго, дак ён яго старога [2, с. 132] і інш.;

– погляды на сям'ю, напрыклад: Добрая жонка — вяселле, а ліхая — паганае зелле [2, с. 124]; Добрая жонка дом зберажэ, а ліхая рукавом растрасе [2, с. 124]; Дзе гаспадыняў многа, там ладу мала [2, с. 124]; Баба ў хаце тры вуглы трымае, а мужчына адзін [3, с. 57]; За добрым мужам і варона жонка, а за кепскім і княгіня загіне [3, с. 152] і інш.

«У адпаведнасці з маральна-эстэтычнымі прынцыпамі і разуменнем эстэтычнага ідэалу народ ухваляе лепшыя якасці чалавека і крытыкуе, высмейвае, асуджае ўсё заганае, адмоўнае» [1, с. 6].

Шматлікія прыказкі ўхваляюць:

– працавітасць, гаспадарлівасць, напрыклад: Дзе шчырая праца, там густа, а дзе лянота, там пуста [2, с. 151]; Праца чалавека корміць, а лянота порціць [2, с. 151]; Ранняя птушка зерне клуе, а позняя вочкі трэ [2, с. 56]; Ранняя птушачка носік цярэбіць, а позняя вочкі праціраець [2, с. 56] і інш.;

– праўдзівасць, напрыклад: Лепей горкая праўда, як салодкая мана [2, с. 171]. Чужога добрага не гань, а свайго дрэннага не хвалі [2, с. 172]; Хто ўчора зманіў, таму і сёння не павераць [2, с. 157] і інш.;

– дабрату, напрыклад: Добры і слова паслухае, а ліхі і кія не [2, с. 150]. Лепей з добрым згубіць, як з благім знайсці [2, с. 150] і інш.;

– гасціннасць, напрыклад: Не бойся госьця сядзячага, а бойся стаячага [2, с. 97]; Любага госьця вясною частуюць мядком, а восенню малачком [2, с. 98]; Госьць першы дзень — золата, другі дзень — срэбра, а на трэці — медзь і дадому едзь [2, с. 99] і інш.

Народ асуджае:

– гультайства, напрыклад: Сон назаўтра адлажы, а работу сёння зрабі [2, с. 55]; Хто многа гаворыць, той мала робіць [2, с. 152]; Менш гавары, а больш рабі [2, с. 152]; Дзе шчырая праца, там густа, а дзе лянота, там пуста [2, с. 151]; Праца чалавека корміць, а лянота порціць [2, с. 151] і інш.;

– ашуканства, напрыклад: Не вер чужым рачам, ды вер сваім вачам [2, с. 179]; Дзе людзі бяднеюць — там паны багацеюць [2, с. 125] і інш.

– зайздасць, напрыклад: Не зайздросці чужому, а прыдбай сваё [2, с. 178]; Паквапішся на вялікае, то й малое згубіш [2, с. 178] і інш.

– хлуслівасць, напрыклад: Так і жылі раней: хто хлусіць, той вып'е і закусіць, а хто праўду скажа, той так спаць ляжа [2, с. 157]; Хто ўчора зманіў, таму і сёння не павераць [2, с. 157]; Хоць мякка сцэле, але цвёрда спаць [2, с. 157] і інш.

У прыказках і прымаўках з антанімічным супрацьпастаўленнем аблюстраваліся:

– народны каляндар, напрыклад: Па Калядах уночы трашчыць, а ўдзень плюшчыць [2, с. 32]; Ілля блізка: гніся, баба, нізка, уставай раненька, ды жні дапазенька [2, с. 37] і інш.;

– народная метэаралогія, напрыклад: Калі бяроза перад вольхай ліст распусціць, то лета будзе сухое; калі вольха наперад — мокрае [2, с. 24]. Зіма снежная — лета дажджлівае [2, с. 25]; Сухі марац, мокры май — будзе жыта, а не гай [2, с. 27]; Сухі марац, мокры май — будзе каша й каравай [2, с. 27] і інш.

Вялікі пласт прыказак і прымавак адлюстроўвае філасофскія погляды народа на рэчаіснасць і рэлігію, пры гэтым вярта канстатаваць спакойнае і разважлівае стаўленне беларусаў да жыцця, напрыклад: Бедны да беднага гарнецца, а багаты ад каго хочаш адварнецца [2, с. 100]; Багаты дзівіцца, чым бедны жывіцца, а бедны смяецца, дзе ў багатага дзяецца [2, с. 102]; Бойся чалавека сытага, а сабакі галоднага [2, с. 103]; Каб служба

была добра, то пакуль бедны дайшоў бы, то багаты даехаў бы [2, с. 93]; Беднаму ад асату дае Бог красату, а багатаму ад хлеба — сухату [2, с. 104] і інш.

Многія выслоўі філасофскага кірунку, падаючы інфармацыю пра прадметы і з’явы штодзённага быту, нібы супастаўляюць іх з пэўнымі жыццёвымі абставінамі і, дзякуючы гэтаму, набываюць афарыстычны характар. Гэта пацвярджаюць і наступныя выразы: У кожнага свая асечка: у багатага не варыць жылот, а ў беднага — печка [2, с. 106]; Жонку бяры далёка, кароўку купляй блізка [2, с. 120]; Адзін пень гарэў, а другі спіну грэў [2, с. 133]; Як конь валачэ, дык і дурань вязе, а як конь прыстане, дык і разумны дурнем стане [2, с. 146] і інш.

Прырода заўсёды адыгрывала значную ролю ў жыцці чалавека, бо шмат чаго ў яго гаспадарчай дзейнасці залежала ад яе «настрою». Нездарма вялікая колькасць прыказак і прымавак звязана з назіраннямі за прыроднымі з’явамі, стыхіямі, напрыклад: З вялікае хмары малы дождж [2, с. 18]; З вялікага грому малы дождж [2, с. 18]. Калі не будзе зімою бела, то не будзе ўлетку зелена [2, с. 25] і інш.

Народная мудрасць вучыць любіць свой край, Радзіму, паважаць сваіх герояў, напрыклад: Лепей у сваіх людзях з голаду ўмерці, ніж у чужых людзей золата збіраць [2, с. 81]; Дома і саломы ядома, а на чужыне і гарачы тук стыне [2, с. 81]; Родная зямля — маці, чужая старонка — мачаха [2, с. 81]; Баліць мая галава, што чужая старана [2, с. 82] і інш.

Заклучэнне. Прыказкі ў народным побыце адыгрываюць важную ролю: яны з’яўляюцца дарадцамі ў сельскагаспадарчай працы, прадказальнікамі будучага ўраджаю; на іх спасылаюцца ў апраўданне сваіх учынкаў і дзеянняў, імі карыстаюцца для абвінавачвання або выкрыцця іншых. Антанімічнае супрацьпастаўленне ў беларускіх прыказках выступае як сродак стварэння неабмежаваных выяўленчых магчымасцей, адлюстравання поглядаў народа на сусвет, з’явы прыроды, узаемаадносіны людзей.

Спіс цытуемых крыніц

1. Старасценка, Т. Я. Лексіка-стылістычныя сродкі рэалізацыі кантрасту / Т. Я. Старасценка. — Мінск : Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка, 2001. — 13 с.
2. Фядосік, А. С. Анталогія беларускай народнай прыказкі, прымаўкі і выслоўі / А. С. Фядосік. — Мінск : Ураджай, 2002. — 297 с.
3. Лепешаў, І. Я. Слоўнік беларускіх прыказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. — Мінск : Беларус. навука, 2002. — 511 с.

УДК 811.161.1’27:811.161.3’27

Е. А. Зуева

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

ПРАЗДНИКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ РУССКОЙ И ПОЛЬСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

Введение. Феномен праздника — «один из наиболее устойчивых элементов культурного континуума, первичная форма человеческой культуры. <...> Бытование праздника определяется смысловым полем той культуры, в которой он существует. В праздничных типах жизнедеятельности, поведения и сознания оформляются и приобретают относительную самостоятельность социально-субъективные моменты жизни общества (праздник аккумулирует и преломляет философские, социальные искания эпохи, отражает меняющееся соотношение личности и общества и т. д.). Развитие культуры не только не снимает, но еще более актуализирует вопрос о смысле праздника и его сущности» [1, с. 5].

«Разные типы праздников включаются в единую последовательность и нередко образуют <...> сложный и многоуровневый праздничный “текст”» [2, с. 329]. «Праздники передают единый общий смысл, и в них в очень значительной степени совпадает набор элементов праздничной композиции, многие операции, вещественные атрибуты, система символов, а иногда даже и сопровождающие разные праздники ритуальные тексты (растительные символы — зерно, семена, сноп, зелень, деревце, листья, ветки; животные символы — яйца, жир, шерсть; кулинарно-гастрономические символы — блины, пироги, караваи, хворост, жареная свинина, колбасы и т. д., пиво, вино, квас; псевдоантропоморфные символы типа масленицы, Костромы, Ивана Купалы; тема огня и воды; ряжение и разоблачение, растерзание, сожжение; игры, песни, шутки, смех, балагурство; гадания и загадки, элементы диалога и дуальности; эротизм» [2, с. 329].

Основная часть. В России и Польше сложились годовые циклы праздников, которые имеют разный государственный статус. Рассмотрим место некоторых праздников в русской и польской культурах, ряды ассоциаций с праздниками, выражаемые вербально, проанализируем ассоциации и лексическую составляющую конкретных праздников.

Праздник русский (далее — рус.) *Новый год* / польский (далее — пол.) *Nowy rok* непосредственно относится к первому дню года. У православных *Новый год* предшествует *Рождеству*, а у католиков *Boże Narodzenie* празднуется перед *Nowym Rokiem*. «Праздники имеют следующие ассоциации для русских: *Дед Мороз, подарки, елка, семья, угощение, гости, приглашение*. Более поздними являются такие ассоциации как *голубой огонек*,

поздравление президента, что свидетельствует о том, что ассоциативные ряды пополняются» [3, с. 87]. Для польского народа праздник *Bożego Narodzenia* является важным и значимым, с ним связаны лексемы: *Mikołaj, wigilia, prezenty, choinka, rodzina, opłatek, jasełka*. Данные ассоциации появились давно, они формировались в течение столетий. В рождественское время принят обычай ходить с песнями по домам, петь песни с пожеланиями, соответственно «христианское наслоение сказалось внесением в песни духовных стихов о Василии Великом, Рождестве Христове» [4], рус. «*Рождество Христово, ангел прилетел*» / пол. «*Cicha noc, święta noc*».

День рус. *Первое Мая* / пол. *Perwszego Maja* в русской и польской культурах — «молодой праздник». Он отмечался в советское время как *Международный день солидарности трудящихся*. Праздник ассоциировался с такими понятиями как рус. *солидарность трудящихся, пролетариат* / пол. *solidarność ludzi przacy, proletariat* и т. п. «Официальные Первомайские торжества, праздничные мероприятия организовывались партийными и правительственными организациями, отличались массовым характером. В современной России праздник, отмечаемый 1 мая, стал называться *Праздником весны и труда*» [3, с. 87]. В Польше сохранилось советское название *Międzynarodowy dzień Solidarności Ludzi Pracy*. «В настоящее время в митингах и демонстрациях принимают участие некоторые партии, профсоюзные организации. Постепенно в постсоветское время праздник перестал ассоциироваться с неким политическим событием» [3, с. 88]. Об этом празднике говорят такие ассоциации, как рус. *торжество, мир* / пол. *uroczystość, pokój* появились новые ассоциации: рус. *природа, пикник* / пол. *przyroda, piknik*.

Рус. *Международный женский день* / пол. *Dzień kobiet*, «8 марта, официально начал праздноваться в 1921 г. Первоначально он отмечался как день солидарности трудящихся женщин в борьбе за равенство прав и эмансипацию. Во второй половине XX в., праздник полностью потерял политическую окраску и ассоциативную связь с борьбой женщин всего мира против дискриминации, став днем всех женщин, и приблизился к современному его восприятию» [3, с. 88]. В настоящее время ассоциативный ряд этого праздника включает в себя следующие лексические единицы: рус. *поздравление, цветы, конфеты* / пол. *życzenie, kwiaty, cukierki*.

Одним из наиболее значимых как для Советского Союза, так и для России, также и для Польши праздником является рус. *День Победы* / пол. *Narodowy Dzień Zwycięstwa*, «отмечаемый 9 мая (*День победы Красной Армии и Советского народа над нацистской Германией в Великой Отечественной войне*)» [3, с. 88]. Праздник характеризуется такими словами как рус. *ветеран, вечный огонь, парад, салют, город-герой, шествие, память* / пол. *weteran, wieczny płomień, parada, salut, procesja, pamięć*. С 2015 г. в активное речевое употребление русских вошло словосочетание *бессмертный полк*.

Специфическим праздником является рус. *Масленица* / пол. *Marzanna*. Его истоки уходят в язычество. Масленица, несмотря на свою давнюю историю, сохранила в себе все те обычаи и приметы, которые были в ней изначально. Во все времена в *Родительскую субботу*, накануне масленичной недели, в каждой семье обязательно поминали умерших родителей. Традиционным кушаньем праздника являются блины, так как они являлись символом солнца. Масленица требовала финансовых вложений, приходилось копить деньги на ее празднование. После праздника говорили: *Масленица-объедуха, деньгам приберуха!* Воскресенье — последний день Масленицы. Этот день называется *прощеным днем, прощенным воскресением*. В воскресный вечер люди ходили друг к другу в гости, просили прощения, чтобы очистить себя перед Великим постом. Следующая неделя начиналась с *чистого понедельника*. Ассоциативный ряд праздника включает в себя следующие лексические единицы: рус. *блины, костер, соломённая кукла* / пол. *naleśniki, ognisko, lalka ze słomy*. С масленицей заканчивался зимний период в праздничном календаре. В XXI в. Масленица остается известным праздником.

Рус. *Пасха* / пол. *Wielkanoc* — главный религиозный праздник в христианстве. Во всем мире верующие празднуют воскрешение Божьего Сына Иисуса Христа. История праздника насчитывает более 2000 лет. Празднование Пасхи сопряжено с большим количеством традиций. Празднику предшествует *Великий пост* — продолжительный и строгий период воздержания от многих видов пищи и развлечений. Приветствовать друг друга в пасхальный день принято фразами рус. *Христос воскрес!* / пол. *Chrystus zmartwychwstał!*, на которую обычно отвечают рус. *Восстину воскрес!* / пол. *Prawdziwie zmartwychwstał!* Наступление Пасхи принято отмечать, выставляя на стол куличи и пасху (творожное блюдо). Ассоциативный ряд пасхального праздника представляют лексемы: рус. *церковь, всенощная, освещать, крашеные яйца, пасхальные яйца, кулич, пасхальный заяц* / пол. *kościół, czuwanie, święcić, pisanki, jajka wielkanocne, ciasto, zając wielkanocny*.

Рус. *Иван Купала* / пол. *Noc świętojańska* — один из главных праздников календаря славян, совпадающий с Рождеством Иоанна Крестителя, приходится в ночь на 7 июля. Его языческий характер сохраняется на протяжении веков [4]. Купальский праздник связан с природными стихиями — огнем и водой. Традиционное действо в ночь на Ивана Купалу — поиск цветущего папоротника. В настоящее время ассоциативный ряд этого праздника включает в себя следующие лексические единицы: рус. *костер, купание, солнце, вода, венок, хоровод, растение, папоротник* / пол. *ognisko, kąpiel, słońce, woda, wianek, okrągły taniec, paproć*.

Молодой праздник, популярный среди молодежи, отмечаемый в ночь с 31 октября на 1 ноября — рус. *Хэллоуин* / пол. *Halloween* — старинный кельтский праздник, именуемый кануном Дня всех святых. Племена кельтов делили год на две части — зиму и лето. 31 октября считалось последним днем уходящего года. Этот день также означал окончание сбора урожая и переход на зимний сезон. Первоначально праздник носил название *All Hallows Even*, или *All Hallows Eve* «Месса Всех Святых»; позже его стали называть *Hallowe'en* или *Halloween*. В России и Польше Хэллоуин появился недавно. Атрибуты Хэллоуина представлены следующими

лексическими единицами: рус. *тыква, фонарик из тыквы, конфеты, свечи, костюмы, открытки, нечистая сила, ведьма, предвидение* / пол. *dynia, latarka z dyni, cukerki, świece, kostium, pocztówka, nieczyste siły, wiedźma, widmo*.

Заключение. Таким образом, лингвокультурологический анализ названий праздников и их происхождение в русском и польском языках, эволюцию изменений этих названий, можно прийти к выводу, что каждый праздник содержит в себе информацию об определенных исторических событиях и ассоциируется с культурно-значимой лексикой. Внимательное изучение геортонимов и праздничных ассоциаций помогает глубже изучить, понять культуру и лингвокультуру русского и польского народов.

Список цитируемых источников

1. Пронина, И. Г. Феномен праздника в контексте отечественной культуры [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / И. Г. Пронина ; Морд. гос. ун-т им. Н. П. Огарева. — Саранск, 2001. — 19 с. — Режим доступа: <http://www.dslib.net/teorja-kultury/fenomen-prazdnika-v-kontekste-otechestvennoj-kultury.html>. — Дата доступа: 03.04.2024.
2. Топоров, В. Н. Праздник / В. Н. Топоров // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. — М. : Совет. энцикл., 1992. — Т. 2 : К—Я. — С. 329—331.
3. Шмелькова, В. В. Праздник как компонент русской национальной лингвокультуры [Электронный ресурс] / В. В. Шмелькова, Д. П. Пономарева // Каз. наука. — 2020. — № 12. — С. 86—88. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44458034>. — Дата доступа: 03.04.2024.
4. Аничков, Е. Праздники ветхозаветные [Электронный ресурс] / Е. Аничков // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. с ил. и доп. материалами ; изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефронъ ; под ред. И. Е. Андреевского, К. К. Арсеньева, Ю. Ю. Петрушевского. — СПб., 1890—1907. — Режим доступа: <http://www.vehi.net/brokgauz/>. — Дата доступа: 03.04.2024.

УДК 821.161.3.09-3

Н. Ч. Іваноўская, А. І. Белая

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ПРЫЁМЫ СТВАРЭННЯ АНІМАЛІСТЫЧНАГА ВОБРАЗА Ў «БІЯГРАФІІ КОСАЧА» УЛАДЗІСЛАВА СЫРАКОМЛІ

Уводзіны. У фальклору і мастацкай літаратуры вобразы жывёл прысутнічалі заўсёды. Менавіта на аснове фальклорных твораў ажыццяўляецца тыпалогія анімалістычных вобразаў. Анімалістычным вобразам надаецца важная роля ў літаратурных творах: яны ўзмацняюць і падкрэсліваюць розныя настроі чалавека, глыбей раскрываюць свет яго перажыванняў і ўяўленняў пра з’явы рэчаіснасці. Таму надзвычай значны элемент сістэмы анімалістычных вобразаў, увасобленых у беларускай літаратуры, — свойская жывёла, а саблівая конь.

Асаблівая разнастайнасць матываў і сюжэтаў, звязаных з анімалістычнымі вобразамі, узнікла ў літаратуры ў XX стагоддзі, калі анімалістыка зрабілася свайго роду арэнай філасофскіх роздумаў і разваг пра свет прыроды, месца ў ім чалавека і жывёлы. Так, апавяданне К. Чорнага «Буланы», створанае ў 1920-я гады, з’яўляецца адным з тых твораў, дзе асабліва ярка праявіліся такія вызначальныя рысы творчасці пісьменніка, як псіхалагізм і філасафічнасць.

Асноўная частка. Да другой паловы XIX ст. у мастацкай літаратуры актыўна пачала адлюстроўвацца ўвага да працоўных жывёл і іх рэальнага існавання. Мы вылучылі адзін з яркіх праявіў твораў літаратуры гэтага перыяду. Пяру У. Сыракомлі належыць апавяданне «Біяграфія Косача», якое было напісана на польскай мове і перакладзена на беларускую Кастусём Цвіркам.

«...Любая праца, якая прыносіць людзям карысць, заўсёды вартая ўхвалы» [1, с. 505]. Якраз гэтае перакананне і абумовіла, па словах У. Сыракомлі, задуму напісаць «Біяграфію Косача».

Уладзіслаў Сыракомля — беларускі і польскі паэт-гуманіст, пісьменнік, публіцыст, ураджэнец фальварка Смольгаў Бабруйскага павета Мінскай губерні. Жыццё яго праходзіла ў розных мясцінах тагачаснай Беларусі. Жыў на Палессі, у Нясвіжы, на Стаўбцоўшчыне, Наваградчыне, у Вільні, на Ашмяншчыне. Творчасць Сыракомлі адметная палымяным патрыятызмам, глыбокім веданнем гісторыі Бацькаўшчыны. Пра Беларусь-Літву ён ведаў не з кніжак, а з рэальнага жыцця, што і зблізіла яго з народам і народнай культурай, зрабіла глыбокім знаўцам характару, звычаяў, асаблівасцей нацыянальнай псіхалогіі беларусаў. Выказваючы спачуванне і сімпатыю да беднага люду, прапаведуючы дабро і гуманізм, паэт параўноўваў сябе з вясковым лірнікам. У прыватнасці, ён вельмі добра разумев, як шмат значыць конь у сялянскім жыцці. Добры конь быў прадметам гонару шляхетнага гаспадара і карміцелем простага мужыка.

У аснове мастацкай структуры апавядання «Біяграфія Косача», як сведчыць назва твора, — жыццёпіс каня. Такая жанравая адметнасць уласцівая раману Ганны Сьюэл «Чорны прыгажун» і апавесці Льва Талстога «Халстамер». Аднак калі ў гэтых двух творах змешчана «аўтабіяграфія» каня, конь сам «апавядае» сваю гісторыю, то суб’ектам апавядання ў творы У. Сыракомлі выступае аўтар.

Пры стварэнні анімалістычных вобразаў у літаратуры найбольш распаўсюджаны такія прыёмы, як эстэтычны антрапамарфізм і гіпатэтычны псіхалагізм. Вылучаюць эстэтычны антрапамарфізм, калі адбываецца перанос рысаў прыроды на чалавека (ці яго адносіны) і наадварот, і штодзённа-практычны, характэрны для паўсядзённага жыцця людзей, а таксама для ўласцівых дзеям асаблівасцей вытлумачэння прычынна-выніковых адносін у прыродзе па аналогіі з адносінамі паміж людзьмі [2]. Гіпатэтычны псіхалагізм дазваляе перадаць меркаваны ход думак і разважанняў жывых істот. Гэтыя прыёмы дазваляюць па-мастацку паказаць цесную ўзаемазвязь свету жывёл і свету людзей, узбагачаюць уяўленні і веды аб прыродзе.

Формай праяўлення антрапамарфізму ў дадзеным творы выступае антрапамарфізуючы наратыў, асноўная форма якога — «антрапамарфізацыя ўнутранага свету неантрапаморфнага персанажа» [3, с. 21]. У Сыракомля не надзяляе свайго каня здольнасцю размаўляць, аднак менавіта аўтарскі наратыў дапамагае надзяліць персанажа з жывёльнага свету такімі чалавечымі здольнасцямі і пачуццямі, як радасць, здзіўленне, страх.

Апавядаючы пра нядзельнае падарожжа на кірмаш, Уладзіслаў Сыракомля кіруецца штодзённа-практычным антрапамарфізмам, паведамляючы, як конік-бедалага, *«хацеў ён ці не хацеў, а мусіў пускаяцца ... у дарогу, бо інакш некалькі гадзін заставаўся б без корму»* [1, с. 508], і са спушчанай галавой ішоў услед за брычкай, у якую была ўпрэжана маці. Праўда, з часам настрой яго змяняецца, і *«малады наш герой, вараны жарэбчык, гарцуе сярод гэтага тлуму, настуквае сваімі маленькімі капіткамі»* [1, с. 508]. Письменнік нібы выбачаецца перад чытачамі: *«Даруйце мне за гэты просты і не новы абразок»* [1, с. 510]. На зваротным шляху быў прыпынак ля карчмы, дзе, насмактаўшыся матчынага малака, конік лёг адпачыць у цяньку. Але, *«згледзеўшы, што брыка рушыла далей у дарогу, ён неахвотна ўздываецца і бяжыць следам»* [1, с. 508].

Многія моманты з жыцця каня, як і належыць, маюць натуралістычны характар, але больш важна тое, якую ролю ў гэтым апісанні адыгрываюць элементы персаніфікацыі. Ствараючы анімалістычны вобраз ключавага персанажа, аўтар свядома выкарыстоўвае прыём антрапамарфізму, які дазваляе перанесці чалавечыя характарыстыкі і ўласцівасці на каня. У Сыракомля паказвае, што конь — жывая істота, якой таксама ўласцівы пачуцці. Ён *«часта імчаўся наўгало, кружыў вакол маткі, раздзімаў храпы, уцягваючы паветра. У грудзях яго было весела, сэрца гуляла, як рыба ў вадзе на пагоду»* [1, с. 507].

Мэтазгоднае выкарыстанне аўтарам прыёму эстэтычнага антрапамарфізму ўзмацняе псіхалагізм апавесці. Аднак, паколькі жывёлы самі па сабе не надзелены здольнасцю да псіхалагізму, у адносінах да іх мы можам выкарыстаць тэрмін «гіпатэтычны псіхалагізм». Гэта ж адносіцца і да вобраза Косача: *«Калі б ён меў розум, мог бы вольна гуляць па мяжы, шчыпаць сабе спакойна канюшыну. Але ён баяўся згубіць матку і таму бег увесь час за бараной, грузнучы сваімі слабымі яшчэ ножкамі ў пухлякай раллі»* [1, с. 508].

Калі Косач першы раз убачыў дзённае святло, то, канечне ж, невядома, што ён падумаў, *«але, відаць, падумаў нешта добрае, бо аж тры разы радасна падскочыў»*. Жарэбчык рос, мацнеў, і *«бегаў па зямлі з незвычайнай радасцю»* [1, с. 507].

Як адначасна раней, увага да працоўных жывёл і іх рэальнага існавання становіцца адной з вядучых ідэй мастацкай анімалістыкі. Не з'яўляецца выключэннем і У. Сыракомля. Шляхецкая каняга, заўважае пісьменнік, — *«гэта не панскі рысак, не пясчун, які мае толькі адзін нейкі абавязак. У нас адзін і той жа конь служыць і для верхавой язды, і для таго, каб цягаць воз ці барану. Усё ён павінен умець, ні ад якога цяжару яму нельга ўхіляцца»* [1, с. 509]. Гэта паказана праз лёс маці Косача, на якую аднойчы надзелі цяжкі хамут, прычэпілі да пастронкаў цяжкую барану, на барану палажылі цяжкі камень і павялі ў поле баранаваць гарох. Баючыся згубіць матку, жарэбчык увесь час бег услед за бараной, грузнучы слабымі ножкамі ў мяккай раллі. А *«нелітасцівы парабак рэдка спыняў кабылу, каб яна магла пакарміць сваё жарабя. Кароценькі прыпынак — сцёбнуў дубцом, і зноў — работа»* [1, с. 508]. Не дзіва, што гэтак бясконцае кружэнне так аслабіла малага Косача, што ўвечары яму ўжо было не да гуляў: ён расцягнуўся на зямлі і адразу ж заснуў. Так было і на другі дзень, а на трэці *«...быў адпачынак, і жарэбчык ізноў забаўляўся і скакаў, але цяпер ужо іншымі вачамі пачаў глядзець на свет і прыроду. Інстынтам адчуў рэальнае жыццё»* [1, с. 507]. Інстынкт — гэта прыроджаныя патрэбнасці і прыроджаная праграма іх задавальнення. Менавіта наяўнасць інстынctu і з'яўляецца адным з тых фактараў, якія адрозніваюць жывёлу ад чалавека. Можна сказаць, што ў асобных фрагментах твора паняцце «інстынкт» у плане спасціжэння навакольнай рэчаіснасці выступае кантэкстуальным сінонімам да паняцця «гіпатэтычны псіхалагізм».

Заклучэнне. Важная роля ў творах фальклору і мастацкай літаратуры належыць анімалістычным вобразам. Яны акцэнтуюць розныя настроі чалавека, раскрываюць свет яго перажыванняў і ўяўленняў, а ў XX ст. паглыбляюць псіхалагізм і філасафічнасць твораў. Найбольш значны персанаж у сістэме анімалістычных вобразаў беларускай літаратуры — конь. Ужо ў XIX ст. літаратура пачала актыўна выяўляць увагу да працоўных жывёл і іх рэальнага існавання. Прыкладам гэтага можа служыць апавяданне Уладзіслава Сыракомлі «Біяграфія Косача», аснову якога складае жыццёпіс маладога коніка. Вядучымі прыёмамі абмалёўкі персанажа служаць эстэтычны антрапамарфізм (на аснове антрапамарфізуючага наратыву) і гіпатэтычны псіхалагізм.

Спіс цытуемых крыніц

1. Сыракомля, У. Выбраныя творы / У. Сыракомля; уклад., прадм., камент. К. Цвіркi. — Мiнск : Кнiгазбор, 2006. — 528 с.
2. Иванов, Л. Антропоморфизм [Электронный ресурс] / Л. Иванов. — Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ANTROPOMORFIZM.html. — Дата доступа: 05.02.2024.

УДК 811.161.3

В. В. Кайданава

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Сярэдняя школа № 32 г. Магілёва», Магілёў, Рэспубліка Беларусь

ВЫКАРЫСТАННЕ МЕТАДАЎ І ПРЫЁМАЎ РАЗВІЦЦА КРЫТЫЧНАГА МЫСЛЕННЯ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ З МЭТАЙ ФАРМІРАВАННЯ МАЎЛЕНЧА-КАМУНІКАТЫўНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНЯЎ

Уводзіны. Рэфармаванне сістэмы адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь суправаджаецца істотнымі зменамі. У наш час, калі сучасная школа знаходзіцца ў рэжыме эксперыменту, творчых пошукаў, стан беларускай адукацыйнай школы XXI ст. найперш залежыць ад настаўніка [1]. Неабходна ствараць на вучэбных занятках умовы для праяўлення і задавальнення пазнавальных і камунікатыўных патрэб навучэнцаў. Менавіта яны з'яўляюцца штуршком для ўзнікнення матываў дзейнасці. С. І. Цыбульская сцвярджае, што ўсебаковае развіццё, духоўнае багацце не можа быць дасягнута па прымусу. Яно адбываецца тады, калі чалавек сам цягнецца да ведаў, навукі, мастацтва. Каб мець поспех у сучасным свеце, вучням патрэбна крытычна адносіцца да ўсіх сродкаў інфармацыі і самім прымаць рашэнні аб тым, што для іх з'яўляецца найбольш важным [2]. Відавочна, што школьнікам неабходна ўмець вырашаць складаныя праблемы, крытычна аналізуючы абставіны, прымаць прадуманыя рашэнні на аснове атрыманай інфармацыі. Тэхналогія развіцця крытычнага мыслення скіравана на тое, каб абудзіць у вучняў пазнавальнае актыўнасць, задзейнічаць тыя веды, што ўжо ёсць, і ствараць умовы для выхавання асобы, здольнай да камунікацыі і ўзаемадзеяння ў сучасным свеце.

Асноўная частка. На ўроках беларускай мовы мэтазгодна выкарыстоўваць метады і прыёмы тэхналогіі крытычнага мыслення. Найбольш эфектыўным метадам гэтай тэхналогіі лічыцца шасцівугольнае (гексаганальнае) навучанне. Шасцівугольнікі (гексы) — гэта пэўным чынам фармалізаваныя веды па пэўным аспекце. Гексы далучаюцца адзін да аднаго дзякуючы паняццёвым сувязям, што дазваляе фарміраваць у вучняў уменні ствараць самастойныя кароткія выказванні розных тыпаў і вылучаць сувязі паміж апісанымі фактамі, развіваць навыкі работы ў групах [3, с. 23].

Яшчэ адным дзейнасным метадам для фарміравання маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў з'яўляецца выкарыстанне на ўроках беларускай мовы інтэлект-карт. Іх мэтазгодна выкарыстоўваць на ўроках, якія змяшчаюць вялікі аб'ём інфармацыі. Асноўныя ўласцівасці выкарыстання інтэлект-карт: яны заснаваны на асацыяцыях, задзейнічаюць іерархічнае мысленне, маюць прыцягальнае візуалізаванае аблічча: колер, малюнкi, значкі. Карты памяці на ўроках беларускай мовы — гэта спосаб засвойваць новую інфармацыю інтэграваным, арганізаваным спосабам, таму ўспрыманне новых ведаў адбываецца лягчэй і ў большым аб'ёме [3, с. 41].

Выдатную маўленчую сітуацыю стварае метада «Відэасюжэт». Пры выкананні практыкаванняў вучням прапануецца прагледзець відэарад карцін вядомых беларускіх мастакоў і адказаць на прапанаваныя пытанні. Візуалізацыя вучэбнага матэрыялу таксама спрыяе развіццю міжпрадметных сувязей. Перад дэманстрацыяй відэараду важна дакладна паставіць перад вучнямі пытанні, на якія патрэбна адказаць пасля прагляду карцін і адзначыць неабходнасць лаканічнасці выказвання. Гэты метада вучыць школьнікаў выражаць свае ўласныя думкі і, што не менш важна, слухаць і разумець суразмоўцаў [4, с. 47].

На ўроках беларускай мовы рэкамендуецца праводзіць лексічныя і фразеалагічныя хвілінкі, якія займаюць мала часу, могуць выкарыстацца на розных этапах, не супярэчаць асноўнай адукацыйнай тэме і ў той жа час узбагачаюць слоўніковы запас вучняў нацыянальна-маркіраванымі моўнымі адзінкамі. У якасці лексічных хвілінак магчыма прапаноўваць вучням заданні на знаходжанне «чацвёртага лішняга», падбор аднаслоўных адпаведнікаў, суаднясенне слова з яго лексічным значэннем, размеркаванне слоў у тэматычныя групы [4, с. 49].

У 5—6 класах работа з вучнямі накіравана над вырашэнне наступных задач: засваенне сістэмы мовы, развіццё ўменняў карыстацца мовай у розных відах маўленчай дзейнасці, авалоданне маўленчай тэорыяй і культурай маўлення, спосабамі перадачы думкі ў вуснай і пісьмовай формах, уменняў ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні розных тыпаў, стыляў і жанраў, развіццё сродкамі мовы камунікатыўнай, духоўна-маральнай, грамадзянскай і мастацка-эстэтычнай культуры вучняў. Выкарыстанне метадаў і прыёмаў тэхналогіі крытычнага мыслення павінна выклікаць у вучняў жаданне ствараць сітуацыю выказвацца па-беларуску, ствараць сітуацыю поспеху, вучыць дакладнасці і лаканічнасці ў маўленні, правілам суразмоўцы.

У 7—8 класах на ўроках беларускай мовы настаўнік працуе над фарміраваннем наступных кампетэнцый вучняў: уменне граматычна правільна ствараць і афармляць свае вусныя і пісьмовыя паведамленні, выбіраць з багацця арсеналу выяўленчых моўных сродкаў самыя трапныя, дасканалыя і пераканаўчыя, мець уласную пазіцыю, фарміраваць уменне весці дыялог і працаваць у камандзе.

На этапе актуалізацыі ведаў можна выкарыстаць прыём «Знайдзі невядомае». Вучням прапануецца спіс слоў, якія абазначаюць паняцці тэмы (тэм), якія яны ўжо прайшлі. Сярод іх ёсць паняцці, з якімі яны яшчэ не

знаёміліся. Напрыклад, у 8 класе пры вывучэнні тэмы «Віды сінтаксічнай сувязі ў словазлучэнні: дапасаванне, кіраванне, прымыканне» на экране размешчаны наступныя тэрміны: сінтаксіс; пунктуацыя; словазлучэнне; сэнсавая і граматычная сувязь у словазлучэнні; іменныя, дзеяслоўныя і прыслоўныя словазлучэнні; дапасаванне, кіраванне, прымыканне. Задача вучняў — правесці сэнсавы аналіз, паўтарыць пройдзенае і знайсці тое новае, што будзе вывучацца на ўроку.

На аперацыйна-дзейнасным этапе пры вывучэнні тэмы «Сказы з абагульняльнымі словамі пры аднародных членах, ітанаванне, знакі прыпынку» апраўдана выкарыстанне прыёму «У гасцях у тлумачальнага слоўніка».

На этапе мэтапалагання, матывацыі і арганізацыі дзейнасці вучняў, каб стварыць пазітыўны настрой на ўрок, магчыма прымяняць заданне «Жадаю табе». Вучням прапануюцца наступныя ўмовы выканання: Перад важнай падзеяй людзі заўсёды жадаюць адзін аднаму поспеху, шчасця, добрай дарогі. Давайце і мы зробім пажаданне адзін аднаму.

На аперацыйна-дзейнасным этапе (8 клас) пры вывучэнні тэмы «Зваротак» выкарыстоўваю метады «Перакладчык» і прапаную заданне вучням перакласці на беларускую мову правіла № 3 Дэйла Карнэгі «Помните, что имя человека — это самый сладостный и самый важный для него звук на любом языке».

На рэфлексійным этапе на ўроку «Падагульненне і сістэматызацыя вывучанага па раздзеле «Прыслоўе» (7 клас) вучням прапаную складанне сінквейна «Прыслоўе».

Заклучэнне. Пра эфектыўнасць выкарыстання метаду крытычнага мыслення як сродка фарміравання і развіцця маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі ў адукацыйным працэсе на ўроках беларускай мовы сведчаць паказчыкі сфарміраванасці ў вучняў наступных уменняў і навыкаў: фарміраванне пазнавальнай актыўнасці вучняў у працэсе вывучэння роднай мовы; развіццё практычных уменняў і навыкаў, выкарыстанне беларускай мовы ва ўсіх відах маўленчай дзейнасці; узбагачэнне слоўнікавага запаса вучняў, засваенне вымаўленчых нормаў, правілаў правапісу; засваенне вучнямі правілаў маўленняга этыкету; развіццё творчых здольнасцей вучняў пры стварэнні ўласных вусных і пісьмовых выказванняў.

Спіс цытуемых крыніц

1. Вучэбныя праграмы па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс] // Нац. ін-т адукацыі. — Рэжым доступу: <https://adu.by>. — Дата доступу: 21.10.2023.
2. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская мова» [Электронны рэсурс] : зап. М-вам адукацыі Рэсп. Беларусь, 29 мая 2009 г., № 675 // Нац. адукацыйн. партал. — Рэжым доступу: <http://www.adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html>. — Дата доступу: 21.10.2023.
3. *Змир-Бек, С. И.* Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Змир-Бек, И. В. Муштавинская. — М. : Просвещение, 2004. — 64 с.
4. *Кандратовіч, А. П.* Выкарыстанне інтэрактыўных метадаў як сродка актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў / А. П. Кандра-товіч // Беларус. мова і літ. — 2010. — № 6. — С. 45—50.

УДК 371.33

И. М. Калядина

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Могилёва», Могилёв, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА II СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблема активизации познавательной деятельности учащихся актуальна для каждого учителя, который тем не менее способен заинтересовать учащихся содержанием материала, методами, приемами, средствами обучения. В связи с увеличением информационной активности у учащихся формируется клиповое мышление. Итог этого — поверхностное восприятие информации с помощью короткого, яркого, выразительного образа, потеря способности понимать текстовую информацию, анализировать и интерпретировать ее без зрительной поддержки. Это приводит к снижению учебного интереса. Познавательная активность при разумном ее использовании содействует эффективному усвоению знаний, так как способствует мотивации, повышая эмоциональную составляющую учебного процесса; активизируют мыслительную деятельность учащихся; развивают творческую активность и самостоятельность учащихся.

Основная часть. Использование средств наглядности позволяет на каждом уроке продвигаться к достижению образовательной цели — «формированию гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося», поможет достичь, по словам Л. Н. Толстого, «наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра», что является задачей литературы и искусства. Существует немало классификаций наглядных средств обучения, каждое из которых по способу восприятия принадлежит к определенному виду наглядности: зрительной, слуховой и синтетической. Систематическое эффективное использование наглядных средств на уроках русской литературы способствует повышению мотивации учения, активизации познавательной деятельности учащихся, прочному усвоению ими знаний (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Использование наглядных средств на уроках русского языка

Этап урока	Визуальные способы представления информации	Планируемый результат	
		Общеучебные умения и навыки учащихся	Личностное развитие учащихся
Оrientировочно-мотивационный	– Виртуальная экскурсия; – работа с портретами писателей; – рассматривание иллюстраций, рисунков; – демонстрация фрагментов фильмов; – маршрутный лист по уроку; – заполнение таблицы; – приемы: «Кластер», «Диаграмма Венна»	– Ставить учебную задачу; – осуществлять наблюдения за объектом; – выстраивать последовательность действий; – задавать вопросы; – высказывать суждения, подтверждая их фактами, участвовать в диалоге; – определять понятия по существенным признакам; – формулировать проблемные вопросы	– Развитие воображения; – оживление чувственного восприятия; – активизация субъективного опыта; – формирование познавательного интереса, повышение мотивации
Операционно-обучающий	– Работа с иллюстрацией; – рассматривание карт, фотографий; – демонстрация фрагментов фильмов; – сопоставление первоисточника с его экранной формой; – озвучивание кинокадра; – сопоставление произведений искусства; – использование интерактивных наглядных пособий; – приемы: «Кластер», «Диаграмма Венна»	– Находить эпизоды, устанавливая связь между событиями в изучаемом произведении; – задавать вопросы разного вида; – высказывать суждения, подтверждая их фактами, участвовать в диалоге; – выявлять свойства объекта; – выделять критерии для сравнения и осуществлять сравнение; – владеть различными видами переказа; – осуществлять цитирование	– Развитие отзывчивости, эмпатии; – формирование ценностных ориентиров; – развитие познавательных умений; – формирование коммуникативной компетентности; – развитие внимания; – повышение уровня самооценки
Контрольно-коррекционный	– Создание интеллект-карты; – сопоставление произведений искусства; – создание кроссворда; – создание Google презентации; – интерактивная игра; – составление таблицы, тезисов; – маршрутный лист; – интерактивная игра; – приемы: «Кластер», «Фишбоун»	– Аргументированно выражать свое отношение к прочитанному; – составлять развернутое высказывание; – интерпретировать текст; – систематизировать знания; – создавать модели изучаемого объекта; – комбинировать известные средства для решения новых задач; – сотрудничать при решении учебных задач; – определять проблему и предлагать способы ее решения; – устанавливать межпредметные связи	– Повышение уровня самоорганизации; – развитие творческих способностей, эстетического вкуса; – образное представление знаний; – развитие исследовательского навыка; – формирование коммуникативной компетентности
Домашнее задание	– Создание презентаций; – оформление буклета; – создание обложки для книги; – иллюстрирование; – создание «копилки» образных средств; – создание кроссворда	– Самоопределяться в выборе домашнего задания; – выражать свое отношение к проблеме; – определять наиболее рациональную последовательность индивидуальной и коллективной деятельности; – проводить работу исследовательского характера	– Повышение интереса к предмету; – развитие наглядно-образного мышления, коммуникативных умений; – развитие творческих способностей, эстетического вкуса
Рефлексивный	– Приемы: «Кластер»; – «Дерево успеха»; – «Пейзаж»; – «Мишень»; – «Акрослово»; – «Эмоционально-музыкальная концовка»	– Выражать свое отношение к проблеме; – сравнивать полученные результаты с учебной задачей; – оценивать свою деятельность и деятельность других; – вносить изменения в последовательность и содержание учебных задач	– Осознание актуальной значимости общения с художественным произведением; – развитие умения определять степень достижения цели; – осмысление способов и приемов работы

Виртуальная экскурсия может быть использована как метод ознакомления с новым материалом, его углубленного изучения и закрепления. Она расширяет кругозор учащихся, помогает лучше представить обстановку, развивает воображение, активно вовлекает детей в работу.

Работа с портретами писателей помогает учащимся понять тесную связь между личностью писателя и его творчеством, так как в портрете художник старается передать характер человека.

На этапе подготовки к восприятию литературного произведения можно использовать *музыку*, которая создаст определенный настрой учащихся, поможет оживить их чувственные представления.

Навыки умственных операций и действий вырабатываются у учащихся благодаря созданию на разных этапах урока проблемных ситуаций. На уроках обобщения и систематизации знаний больше возможностей для активизации мышления, которые могут использовать имеющиеся знания в новых условиях.

Иллюстрация важна при объяснении нового материала, при анализе художественного произведения. Являясь своеобразным «приглашением к размышлению» над текстом, она помогает «увидеть» героев произведения, более отчетливо представить окружающую их историческую и бытовую обстановку, разъяснить теоретико-литературные понятия. Расположение иллюстраций в хронологической последовательности, подбор к ним цитат помогают вспомнить основные эпизоды, визуализировать художественные образы. На уроках учащиеся составляют вопросы к иллюстрациям, художественно пересказывают, озвучивают кинокадры, сопоставляют иллюстрации нескольких художников в работе над образом-персонажем, сравнивают художественный и исторический образы героя и др. Эта работа формирует самостоятельность мышления, воспитывает вкус учащихся, раскрывает мир разнообразных читательских интерпретаций.

В целях повышения мотивации к изучению литературы приходится искать новые средства взаимодействия с учащимися, одна из них — *презентация*, которую я использую чаще для совместной деятельности. Например, при изучении поэмы «Мертвые души» Н. В. Гоголя можно организовать групповую работу учащихся, предложив план для анализа образов героев. На уроке необходимо найти сатирические приемы, которыми для характеристики персонажей пользуется Н. В. Гоголь, обратить внимание на художественные детали. Эта предшествующая работа очень важна для успешного выполнения домашнего задания по созданию презентаций. Чаще готовый продукт применяется на обобщающих уроках, можно включить его в определенный этап учебного занятия.

Также содействует развитию самостоятельного мышления, творческого воображения, эстетического вкуса учащихся работа по созданию *буклета* к литературному произведению, либо по биографии писателя. Ее можно организовать на любом этапе урока. Такой вид работы можно предложить начиная с 8 класса. Это для учащихся достаточно сложный и кропотливый труд: надо вникнуть в структуру буклета, тщательно продумать содержание каждой страницы, подобрать иллюстративный материал, цитаты, подумать над цветовым решением, выбрать нужный шрифт. Буклет к поэме А. С. Пушкина «Цыганы» мог содержать следующие разделы: история создания поэмы, смысл названия, краткое содержание, главные герои, черты романтизма и реализма в поэме, интервью с героем. Эта яркая небольшая книжечка стимулирует других учащихся к созданию собственного буклета.

Самостоятельно узнавать новое помогают современные соцсети, а именно оформление страниц известных писателей или литературных героев. Они позволяют сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. В процессе их создания учащиеся изучат и систематизируют материал, выберут главное, запомнят самое важное. Такая работа развивает мышление, творческие способности и воображение учащихся, способствует скорейшему запоминанию.

Систематизировать знания на уроке, визуализировать мыслительные процессы учащихся помогают такие графические формы организации информации, как кластер, интеллект-карта, шпаргалка.

Заключение. Бесспорным фактом является то, что использование наглядных средств делает урок более привлекательным, активизирует познавательные процессы учащихся, развивает их творческую активность, способствуя развитию личности и в итоге — повышению качества знаний, что и получило подтверждение как результат работы в течение трех лет. Диагностика эффективности опыта проводилась на основе наблюдений учителя за работой учащихся (активность на уроках, умение задавать вопросы, выбор выполняемых заданий и степень самостоятельности их реализации, интерес к предмету во внеурочной деятельности), анкетирования. Таким образом, условия, активизирующие процесс познания, создает учитель, а результаты своей познавательной активности демонстрирует учащийся.

УДК 821.161.3

Д. А. Качарга, Т. М. Пучынская

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

МАСТАЦКАЯ СПЕЦЫФІКА ГУКАВЫХ ВОБРАЗАЎ У ТВОРАХ РЫГОРА БАРАДУЛІНА

Уводзіны. Рыгор Іванавіч Барадулін — прызнаны майстар жывога самабытнага слова, паэт яркага таленту. Яго называюць «віртуозам, якому ў нашай сучаснай паэзіі няма роўных» (М. Тычына). Творчасць Р. Барадуліна даследавана ў літаратуразнаўстве досыць грунтоўна, аднак гукавая спецыфіка яго паэтычнага свету патрабуе самастойнага асэнсавання.

У дадзенай працы ўвага засяроджана на вершах, якія склалі зборнікі «Вечалле», «Самота паломніцтва», «Міласэрнасць плахі».

Асноўная частка. Паняцце «гукавы вобраз» з’явілася ў радыёжурналістыцы ў 70-х гг. XX ст. і вызначаецца як «сукупнасць гукавых (маўленчых, музычных, шумавых) элементаў, якія ствараюць з дапамогай асацыяцый у абагульненым выглядзе ўяўленне пра матэрыяльны аб’ект, з’яву, гістарычную падзею, характар чалавека» [1].

У літаратурных творах гукі і шумы навакольнага свету адлюстроўваюць мастацкую карціну рэчаіснасці, перадаюць эмоцыі і перажыванні персанажаў. Гукавыя вобразы могуць быць звязаны з наступнымі тэматычнымі матывамі: 1) прастора і час; 2) з’явы прыроды (дождж, гром, навальніца і інш.); 3) флора і фаўна; 4) свет чалавека; 5) культурны асяродак (шум горада, гукі дома і інш.). Роля гукаў у творах розная: адны з іх з’яўляюцца фонам, ілюстрацыяй да тэксту; іншыя — становяцца важным элементам паэтыкі, ствараюць мастацкі вобраз.

Эстэтычна значымі, уражлівымі выглядаюць у вершах Р. Барадуліна акустычныя вобразы, звязаныя з тэмай прыроды. Вось як, напрыклад, з дапамогай метафары-асацыяцыі, слыхавой па характары вобразнага ўвасаблення, апісаны лістапад: «Лісце гаманкое // Дрыжыць і жыгае: // Жыць-жыць!» [2, с. 141]. З дапамогай алітарацыі [ж]-[ц] перадаецца шорхат лісця, якое пад націскам ветру вась-вась упадзе на зямлю. Такія гукі выклікаюць асацыяцыю з восенню, калі лісце ападае з дрэў, якія наноў расквітнеюць вясною. Увогуле пры апісанні прыроды Р. Барадулін часта звяртаецца да гукапісу, які стварае шумавы эффект: «Сцякае сонца з мокрых грон // Зямлі абетаванай // Калі зімовы першы гром // Грукоча над Гаванай» (верш «Першы гром») [3, с. 281]. З дапамогай гукавобразнага слова «грукоча» і алітарацыі [г]-[р] узмацняецца экспрэсія паэтычных радкоў, падкрэсліваецца ідэя жыццёвай сілы вады, дажджу.

У паэзіі Р. Барадуліна шляхам адухаўлення прыроды апісваюцца і ўяўныя гукі: «А жаўтароцікі-сланечнікі // Ад страху круглымі ратамі // Крычаць маўкліва, // Просяць нечага // І вецер іх мальбу вяртае» [4, с. 126]. Слыхавая асацыяцыя ствараецца з дапамогай гукавобразнага слова «крычаць». Экспрэсіўнасць радкам надаюць метафара («сланечнікі крычаць») і аксюмаран («крычаць маўкліва»), якія раскрываюць пачуццё смутку па сонцу.

Р. Барадулін з’яўляецца выдатным майстрам метафар і наватвораў. Так, у вершы «Спадчына» лірычны герой з пяшчотай згадвае «Беларусь — бераг белых буслоў». Акустычны эффект маюць радкі, у якіх сустракаецца нечаканая рыфма: «Хакне хорт, // Гакне гром // Першы ліст развінецца. // Ціха ўздызе ў душы // Дабрыня» [2, с. 20]. Гукі гому тут перадаюць адчуванне шырокай прасторы. Замест звыклага «грымне» паэт выкарыстоўвае лексему «гакне», што павышае экспрэсіўнасць верша. У кантэксце твора гукі гому кантрасна падкрэсліваюць ідэю сцішанасці, нязмушанасці чалавечай дабрыні.

У паэтычным свеце Р. Барадуліна адсутнасць гукаў (цішыня) таксама маесэнсавую і эстэтычную значнасць. У вершы «Матырынскі лес» тэма прыроды спалучана з матывам памяці пра вайну: «Ані грукне тапор, // Ані дзяцел. // Травеюць шляхі. // Лес маўчыць, // Як дакор, — // Скажанелы, // Ўстрашэлы, // Глухі...» [3, с. 217]. Цішыня («ані грукне тапор, ані дзяцел», «лес маўчыць») маркіруе матыў прыхаванай «здані вайны», памяці пра яе.

Матыў цішыні (адсутнасць гукаў, шуму, голасу) па-іншаму раскрываецца ў вершы «У гасцях у цішыні» [3, с. 217]. Паэт сцвярджае яе каштоўнасць у сучасным тлумным свеце: «Цішыня гаворыць за сябе! // Уцякай ад шуму, // Ян Сібіліус. // На агенчык ад завеі збеглыя, // Ані падуладныя хвальбе, // Гукі слухалі сябе ў журбе, // І самоту слухаў Ян Сібіліус» [3, с. 217]. «Героем» твора тут сталі самі гукі, «непадуладныя хвальбе». Слыхавая метафарычная асацыяцыя («папярхаўся тэлефон званком») ёміста перадае залежнасць сучаснага чалавека ад сродкаў сувязі і яго жаданне пабыць у цішыні.

Арыгінальна, з дапамогай слыхавой асацыяцыі Р. Барадулін апісвае ў вершы «Чорна-белы напамін» лёс дзяцей вайны, да пакалення якога ён сам належыць: «Чорнагаловікам з-пад снегу // Выточваўся з пасля вайны // Я, школьнік-вачапор спазнелы, // Грымот і цішы сувязны» [3, с. 217]. У кантэксце гэтага твора грымоты атаясамліваюцца з вайной, а ціша — з мірам. Дзеці вайны становяцца паміж імі «сувязнымі».

У паэзіі Р. Барадуліна часта сутракаюцца гукі голасу чалавека, што дапамагае сфарміраваць глыбокае і запамінальнае ўражанне пра героя, выявіць яго эмацыйны стан. Верш «У адкрытым космасе» раскрывае тыповы вобраз жанчыны-маці, якая перажыла не толькі цяжар вайны, але і драматызм пасляваеннага часу: «Мама... // Часам плачучы, // Часам стогнучы, // Не чуючы ні рук, ні спіны, // Вартавала дбала // Карміцельку-яблыньку, // Якая ўцалела з вайны...» [4, с. 24]. Гукавобразныя словы «плачучы», «стогнучы» дапамагаюць больш пераканаўча раскрыць ідэю твора.

У паэзіі Рыгора Барадуліна сустракаюцца гукі дзіцячага голасу, які прадстаўлены прастай мовай. Метафарызуецца дадзены аспект пры дапамозе выразу «просьбы ласкавай голас дзіцячы»: «Гулка вулка роднай Ушачы // Слухае сцішана на схіле дня // Просьбы ласкавай голас дзіцячы: // «Татка, пасадзі мяне на каня!»» [4, с. 84]. У дадзеных радках гукавы эффект стварае дзеяслоў успрымання «слухае», які разам з іншымі словамі фарміруе метафару-асацыяцыю жывой «вулкі Ушачы». Слыхавая асацыяцыя тут спалучаецца са зрокавай — малюнкам далёкага дзіцінства. Пры дапамозе створанай акустычнай вобразнасці паэт перадае пачуццё любові да родных мясцін, сум па маленстве, якое даўно прайшло.

Заклучэнне. Паэтычны свет Р. Барадуліна мае яскравую гукавую спецыфіку. Акустычная асацыяцыя тыўнасць яго твораў заснавана на збліжэнні, здавалася б, непадобных з’яў, рэчаў, абстрактных паняццяў. Аналіз вобразаў і сродкаў выразнасці, слыхавых па характары іх увасаблення, дазваляе гаварыць пра гук як важную катэгорыю паэтыкі твораў Р. Барадуліна.

Спіс цытуемых крыніц

1. Шерель, А. Радиожурналистика [Электронный ресурс] / А. Шерель. — Режим доступа: <https://dedovkgu.narod.ru/bib/-radiozhur.htm>. — Дата доступа: 08.05.2024.
2. Барадулін, Р. Міласэрнасць плахі: кніга паэзіі / Р. Барадулін. — Мінск : Маст. літ., 1992. — 302 с.
3. Барадулін, Р. Вечалле: кніга паэзіі / Р. Барадулін. — Мінск : Маст. літ., 1980. — 336 с.
4. Барадулін, Р. Самота паломніцтва: кніга паэзіі / Р. Барадулін. — Мінск : Маст. літ., 1990. — 270 с.

УДК 81'37

А. Ю. Кеда, И. С. Чунослова

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

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА

Введение. Одним из самых эффективных и ярких средств создания образности русского языка являются фразеологизмы. Фразеологизм — устойчивое по составу и структуре, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание, выполняющее функцию отдельной лексемы (словарной единицы). Создание теоретической базы для изучения фразеологических единиц в современном русском литературном языке принадлежит В. В. Виноградову. Исследование фразеологических выражений в литературных произведениях позволяет более глубоко понять и оценить творчество писателей и их стилистическую манеру. Актуальность данной статьи обуславливается тем, что фразеологизмы являются наиболее яркими выразительными средствами художественного текста, а фразеологический состав литературных произведений представляет большой интерес, вызванный наличием фразеологических единиц, подвергшихся авторской трансформации.

Основная часть. Одним из величайших классиков мировой литературы, произведения которого были насыщены фразеологизмами, является Антон Павлович Чехов. Цель данного исследования — выявить и изучить употребление фразеологизмов в текстах А. П. Чехова, поскольку помимо активного использования готовых фразеологизмов в общепринятой форме и значении, автор широко применяет различные способы их структурного и семантического преобразования [1, с. 13].

Трансформация фразеологизмов чаще всего применяется для достижения стилистического эффекта. У А. П. Чехова существует ряд основных методов индивидуального и авторского использования фразеологических оборотов [2, с. 25]:

1. Преобразование фразеологического оборота путём внесения нового смыслового значения, при этом сохраняя его лексико-грамматическую целостность.

Так, фразеологизм *бороться с самим собой* («Дама с собачкой») писатель преобразует в вариант *борясь с собой, чтобы не упасть в обморок; поднять на смех* (высмеивать, насмеяться) — *поднимают меня на смех* («Три сестры»).

2. Обновление лексико-грамматического состава фразеологического оборота при сохранении его семантики и основных черт структуры.

К примеру: *Из души храбрость пошла в живот, пробурчала там, по бёдрам ушла в пятки и застряла в сапогах...* Фразеологический оборот *душа ушла в пятки* расширяется путем описания процесса, что придает комический эффект, основанный на несовместимости понятий *храбрость* и *...по бёдрам ушла в пятки и застряла в сапогах*.

3. Дополнение фразеологического оборота одним из образующих его слов в качестве лексически свободной единицы.

Бугров покраснел, как переваренный рак, и одним глазом поглядел на Лизу («Живой товар»); *Граф хорохорился, как молодой индюк, хотя его никто не уполномочивал становиться между мужем и женой* («Драма на охоте»). А. П. Чехов не просто использует всем известные фразеологические единицы: *покраснеть как рак, хорохориться как индюк* — но и расширяет их смысл путём введения дополнительных компонентов в состав данных фразеологизмов.

4. Буквализация и двойная актуализация фразеологической единицы.

Этот тип трансформации предполагает то, что фразеологическая единица используется сразу в двух смыслах, что обычно характерно для каламбура.

Например: *Какой, однако, длинный нос у этого судебного пристава, — думает он, моргая отяжелевшими веками...* («Сонная одурь»). В данном примере писатель переосмысливает фразеологический

оборот: *длинный нос*, употребляя его в буквальном значении, создавая таким образом двусмысленность и комический эффект.

5. Замена компонентов фразеологизма.

Такие замены часто выражают насмешку. Так, замена слов в составе фразеологизма приводит к изменению его экспрессивного смысла.

Например: *Гауптвахтов положил верхнюю губу на нижнюю, сморщил в три погибели свой маленький лоб, поднял вверх глаза и задумался* («Забыли»). Здесь вместо известного фразеологического оборота *согнуть-ся в три погибели* автор создает вариант *сморщиться в три погибели*.

6. Косвенное использование фразеологизма.

Этот приём состоит в том, что, употребляя лишь часть оборота, автор вызывает в памяти читателя весь оборот.

Например: — *Спит сиротка, — сказала старуха. — Худенький, тощий, одни кости* («Бабы»), вместо *одна кожа да кости* А. П. Чехов использует *одни кости*.

В нашем исследовании было проанализировано 92 произведения А. П. Чехова, в которых были найдены 72 фразеологические единицы.

С точки зрения семантической слитности они составляют следующие группы: 16 фразеологических сращений: *ни в одном глазе; куда черти несут; шею накомтыляю*; 15 фразеологических единств: *ум хорошо, а два лучше; от головы до пят; сколько лет, сколько зим*; 25 фразеологических сочетаний: *кожа да кости; с неба упал; из головы вышибло*; 16 фразеологических выражений: *держит в ежах; заварилась каша; на морде у ней написано*.

Анализ полученных данных показывает, что фразеологические сращения составляют 22,22 %, фразеологические единства — 20,88 %, фразеологические сочетания — 34,72 %, фразеологические выражения — 22,22 %. Таким образом, среди фразеологических единиц, употребленных А. П. Чеховым в его произведениях, фразеологические сочетания преобладают над другими видами фразеологизмов. Обобщенные данные представлены на рисунке 1.

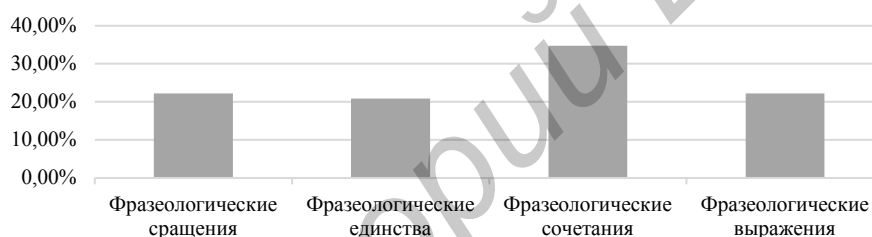


Рисунок 1 — Виды фразеологических единиц с точки зрения семантической слитности

В зависимости от их происхождения фразеологические единицы, встречающиеся в рассказах А. П. Чехова, подразделяются на исконно-русские — 57 единиц: *поджилки трясутся; пугало огородное; в глаза пыль пустить*; заимствованные — 12 единиц: *гробовая тишина; млея от ужаса; пили кровь*; фразеологизмы-кальки — 4 единицы: *не последний человек; метать бисер перед свиньями; вопреки здравому смыслу; дышать счастьем*. Проведенный нами анализ показывает, что и исконно-русские фразеологизмы преобладают над заимствованными фразеологическими единицами. Некоторые фразеологизмы писатель оставляет в исконном виде, а некоторые преобразовывает, при этом сохраняя свойственное им значение.

Структурный анализ показывает, что в текстах произведений А. П. Чехова преобладают фразеологизмы, построенные по модели глагольного управления: *вертится перед носом; фиаско потерпеть; на ус мотают; жарить по шаблону; поминайте лихом* и др. Это можно объяснить тем, что глагольные фразеологические обороты представляют собой выразительное средство, обогащающее повествование за счет включения динамичных глаголов.

Заключение. Анализ фразеологических единиц, употребленных А. П. Чеховым в его произведениях свидетельствует, что творческой манере А. П. Чехова свойственно использование различных методов индивидуального и авторского использования фразеологических оборотов (преобразование фразеологического оборота путём внесения нового смыслового значения; дополнение фразеологического оборота одним из образующих его слов в качестве лексически свободной единицы; буквализация и двойная актуализация фразеологической единицы и др.).

Также следует отметить, что в текстах преобладают: с точки зрения семантической спаянности фразеологические сочетания; в зависимости от происхождения — исконно-русские фразеологизмы; с позиции структурного анализа — фразеологизмы, построенные по модели глагольного управления.

Список цитируемых источников

1. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты / В. Н. Телия. — М., 1996. — 288 с.
2. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. — М.: Высш. шк., 1985. — 160 с.

УДК 81-25

Д. А. Ковальчук, М. В. Шелест, Н. Н. Базар

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

КОЛЛОКВИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ГЛАГОЛА КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Введение. В пространстве языка, где слова не просто существуют, а взаимодействуют и трансформируются, глаголы представляют собой ключевой элемент для выражения действия и состояния в речи. Значимость глаголов как части речи проявляется в их способности не только описывать действия, но и создавать уникальные образы и сцены в сознании людей.

Коллоквиальные (разговорные) признаки глаголов — это специфические особенности употребления глаголов в разговорной речи [1]. Они отражают особенности языкового выражения, свойственные неформальному общению, где естественность, выразительность и динамичность играют важную роль.

Цель работы заключается в изучении влияния разговорных глаголов на формирование определенных каналов восприятия информации в устной речи на примерах исследования различных контекстов и сценариев общения. Задачи — изучение теоретических аспектов формирования и сочетаемости разговорных глаголов, их классификация в различных контекстах общения, выявление особенностей употребления и уникальных значений данных глаголов.

Основная часть. На основании исследований, проведенных специалистами в словообразовании и вопросах разговорной речи Е. А. Земской и Е. Ю. Сидоровой, можно утверждать, что глаголы, как и другие слова в повседневной разговорной речи, разнообразны в семантическом аспекте. Они подчиняются двум различным тенденциям: 1) стремлению к уплотнению смысла, информационной насыщенности слова; 2) стремлению к неопределенности, диффузности семантики. С учетом этих тенденций выделены два лексико-семантических класса разговорных глаголов.

1. Семантически насыщенные глаголы (большая часть из которых — глаголы иностранного происхождения). Такие глаголы могут включать в себя указания на те или иные актанты глагольного действия. В качестве примеров приведем выдержки из комментариев в социальной сети ВКонтакте [2] и из реалий повседневного общения современной молодежи: *Она зафрендилла меня в ВК и мы стали общаться каждый день — зафрендить* ‘добавить кого-то в список друзей в социальных сетях’. *Она снова запостила кучу фото, надо бы пролайкать — запостить* ‘разместить фото или видео на своей странице в социальной сети’, *пролайкать* ‘поставить лайк или отметить понравившуюся запись в социальных сетях’. *Я наконец уломала ее пойти со мной — уломать* ‘уговорить кого-то сделать что-то, несмотря на возможные преграды или сомнения’. *Его захейтили в комментариях — захейтить* ‘выразить отрицательное отношение к кому-то или чему-то, часто в интернете’.

2. Семантически диффузные глаголы. «Диффузным глаголам свойственна неопределенность значения, которая снимается контекстом» [3, с. 45]: *Он мне вместо рукавов штанины прищипандорил — прищипандорить* ‘приделать, присоединить что-то к чему-то’. *Я себе купила, а она взяла и половину оттяпала — оттяпать* ‘взять то, что было доступно или предназначено для кого-то, возможно без разрешения или согласия другого человека’. *Я влупил целую тарелку, что аж за ушами трещало — влупить* ‘быстро и охотно съесть’.

Промежуточное положение занимают глаголы с переносным значением, поскольку они отличаются множественностью смысла, не только обозначают конкретное действие, но и вызывают определенные ассоциации: *Замотаться* ‘1. Обмотать, обвить себя чем-либо’. *Замотаться шарфом*. ‘2. Выбиться из сил от хлопот, работы’. *Я замоталась и ничего не успела*. *Намылиться* ‘1. Намылить себя’. *Сначала намылься, затем разотри мочалкой*. ‘2. Собраться сделать что-либо, отправиться куда-либо’. *Куда намылился?*

В разговорной речи существует тенденция к широкому использованию глаголов с переносным значением. Метафоризация разговорных глаголов имеет свои особенности. В семантике таких глаголов часто акцентируются оценочные аспекты, добавляющие выразительности и эмоциональной окраски в выражении.

Так, Е. А. Земская и Е. Ю. Сидорова в процессе метафоризации разговорных глаголов, выделяют следующие источники ассоциативных образов:

а) перенос из сферы физических действий в сферу нефизических: *разжевать* ‘объяснить’, *переварить* ‘усвоить’, *обкашлять* ‘обсудить’, *забить* ‘не обратить внимания’;

б) перенос от животного к человеку в словах, где действия или свойства, характерные для животных, переносятся на человека: *бычиться* ‘агрессивно себя вести’, *крысятничать* ‘ябедничать’, *заклевать* ‘известить придирами’, *загрызть* ‘надоесть упреками’.

Стоит отметить, что глаголы в разговорной речи формируются в соответствии со стилистически нейтральными шаблонами, что является характерной чертой разговорной лексики в контексте процесса словообразования.

При образовании разговорных глаголов часто употребляется суффикс *-ну-*, который указывает на однократное выполнение действия: *долбить* — *долбануть*, *сказать* — *сказануть*, *кашлять* — *кашлянуть*.

Разговорные глаголы образуются с помощью префиксов: *Совсем они его разбаловали, перенячили. Пора бы уже подзакругляться. Тут ты явно недоборицл.*

Не менее важным фактом является то, что в устной речи используются все стандартные временные формы русского языка, но при этом выделяются некоторые уникальные значения, которые характерны именно для разговорного стиля общения.

В уникальных значениях в разговорной речи могут употребляться следующие формы глагола:

- совершенного вида в обобщенно-личном значении / употреблении: *Его уже не спасти* ‘Ему уже нельзя помочь’;

- прошедшего и будущего времени совершенного вида с гипотетически-негативным значением: *Проверит он, а делать-то кто будет?*;

- совершенного и несовершенного вида с условным значением: *Скажешь кому-то — приблю;*

- повелительного наклонения совершенного вида со значением действия, которое субъект не в состоянии совершить: *Вот и споймай ее среди недели* ‘нельзя застать, найти’;

- прошедшего и будущего времени совершенного вида глаголов движения, выражающие намерение действовать в ближайший момент: *Ну, я побежала. Я пойду* [3, с. 48].

В разговорной речи также проявляются функциональные особенности инфинитива. Он может использоваться для передачи смысла конкретных существительных, указывая на цель использования или предназначение: *Тряпку пыль протереть принести мне*. Конструкции типа «конкретное существительное + инфинитив», могут быть сокращены, оставляя лишь инфинитив с зависимым существительным: *Макияж смыть есть что-нибудь?*

В разговорной речи грамматическую категорию переходности можно описать как более предсказуемую, чем в нормативном языке. Когда нет специального каузатива, например, *есть* — *кормить*, *пить* — *поить*, говорящий, который хочет выразить идею каузативности, часто превращает непереходный глагол в переходный: *Он не ушел сам / его ушли; хлопая докладчика, завтракаю кашу* и т. д.

Появление переходных значений в разговорной речи можно объяснить особенностями самого разговорного общения: диалогичностью, автоматизмом в формулировании высказываний и быстрой реакцией участников общения. Это приводит к тому, что говорящий часто повторяет тот же глагол, который был использован его собеседником, но с переходным значением: *Мне кажется, или стул куда-то едет!* — *Это я его еду*.

Ключевым моментом является более частое использование переходных глаголов с широким спектром существительных в роли прямых дополнений, чем в литературном языке, что связано с эллиптичностью речи. Например: *Кто же кому прооппонировал в той беседе? Кто будет ее на собрании представлять?*

Кроме особенностей переходных глаголов, также стоит отметить некоторые нюансы в категории вида. Особенности образования видовых пар глаголов проявляются в более гибком использовании приставок для создания глаголов совершенного вида: *прочекать* ‘проверить’, *отксерить*, а также в появлении вторичных имперфектов, которые отсутствуют в стандартном языке, например, *защекатывать, задубевать*.

В разговорной речи также часто применяется образование вторичных имперфектов, особенно в случаях, когда они отсутствуют в нормативном языке. Для этого обычно добавляются суффиксы *-ива-* / *-ыва-*: *Там в этих больницах всего понаслушиваешься и понавидываешься*.

Стоит также отметить более свободное использование приставок для образования глаголов совершенного вида: *Нужно бы внимательнее пронаблюдать за его действиями. Сколько можно спать? Вставай, всю жизнь проспичь! Я хочу точно знать, будет ли у меня возможность поехать в отпуск в мае, а то пронадеешься...* [3, с. 46].

Заключение. В результате анализа colloquialных признаков глагола был выявлен ряд нюансов и особенностей, которые формируют основу разговорной речи, а также ведут к пониманию тенденций формирования выражений и принципов, лежащих в основе выбора слов и их сочетаемости, процесса динамики глаголов в контексте повседневного общения.

Список цитируемых источников

1. Чиркова, В. М. Функциональные особенности русского молодежного сленга / В. М. Чиркова // Регион. вестн. — 2019. — № 7 (22). — С. 17—18.
2. ВКонтакте [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://vk.com/>. — Дата доступа: 20.03.2024.
3. Сидорова, Е. Ю. Грамматические тенденции и закономерности употребления глагольных слов и значений в русской разговорной речи : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. Ю. Сидорова. — СПб., 2016. — 152 л.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ «ПЕРЕВОД ПРЕДЛОЖЕНИЙ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ НА РУССКИЙ»

Введение. Сведения по истории родного языка полезны каждому грамотному человеку, так как «они позволяют более сознательно подойти к правописанию и произношению многих слов современного русского языка, а также более глубоко и тонко осознать их значение» [1], соответственно, исторический комментарий способствует, во-первых, формированию и развитию у обучающихся лингвистического мировоззрения, а во-вторых — выполняет прикладную функцию, являясь вспомогательным средством для повышения уровня лексических умений. Введение историко-лингвистического комментария на уроках русского языка — постепенный процесс, поэтому сегодня проблема рассмотрение исторических языковых явлений и процесс их понимания и усвоения на уроках русского языка приобретает особое значение. А. В. Текучев говорил о необходимости изучения лексики на уроках русского языка с учетом принципа историзма, отмечая следующее: «Для понимания сущности лексических понятий, связанных с происхождением и развитием словарного состава языка, необходимо опираться на соотношение жизни (истории) слова в языке и истории народа, так как заимствованные слова, устаревшие и новые слова тесно связаны с общественным, экономическим, военным и культурным развитием народа: исторические изменения в жизни народа находят свое отражение в языке, в который либо входят новые слова (неологизмы), либо уходят из употребления устаревшие слова (архаизмы)» [2, с. 80].

Основная часть. В рамках производственной (педагогической) практики на базе ГУО «Средняя школа № 21 г. Барановичи» мною было проведено исследование с целью анализа внедрения элементов истории языка на уроках русского языка в 5 классе. Было опрошено 17 учащихся 5 «Г» класса. Большой интерес учащихся вызвало задание перевести на русский язык предложения на других славянских языках без словаря:

Белорусский язык: *Сяляне з каробкамі і мяшкамі з аўсом выяжджалі на поле* (Я. Колас «На Ростанях»).

Украинский язык: *Ти є Правда, Добро і Краса народу. Такою і будь вічно, мово рідна!* (С. Плачинда «Мово рідна»).

Болгарский язык: *Двамата братя са родени в семейството на виден държавен служител* (Е. Пелин «Кирил и Методий»).

Македонский язык: *Дете е нежен цвет: имаат кристални срца, сплетени од љубов* (Т. Најдоски «Деца и цвеќиња»).

Сербский язык: *Расте танка трава, се гнезде птице, једино дрво* (И. Андрић «Мостови»).

Хорватский язык: *Da nad gradom je tišina, su zvijezde i oblaci* [Да над градом е тишина, су звезде и облаци] (М. Krleža «Kuće»).

Словенский язык: *V nedéljo déla ni bilò kakò so ljudje živéli* [В нэделе дела ни било како со люде живели] (F. Levstik «Martin Krpan z vrha»).

Чешский язык: *V té chvíli objevilo auto — ten člověk se vstal* [В тэ хвили objevilo ауто — тэн человек встал] (М. Horníček «Cestování autostopem»).

Словацкий язык: *Za jasnej noci pride vlk a vidi lišku vo vedre* [За яснэй ночи придэ волк а види лишку во ведрэ] («Vlk a Líška»).

Польский язык: *Kiedy cię nie widzę, nie wzdycham, nie płaczę, a sobie zadaję pytanie* [Кеды че не видзэ, не вздыхам, не плачу, а себе задае пытане] (А. Mickiewicz «Niepewność»).

Перевод данных предложений выглядит следующим образом:

Белорусский язык: Селяне с коробками и мешками с овсом выезжали на поле.

Украинский язык: Ты правда, добро и красота народа. Таким и будь вечно, язык родной!

Болгарский язык: Оба брата родились в семье видного государственного служащего.

Македонский язык: Ребенок — нежный цветок: у них чистые сердца, сотканые из любви.

Сербский язык: Растет тонкая трава, гнездятся птицы, единственное дерево.

Хорватский язык: Что над городом тишина, звезды и облака.

Словенский язык: Воскресение — дел не было, как люди жили.

Чешский язык: В этот момент появилась машина — человек встал.

Словацкий язык: Ясной ночью приходит волк и видит лису в ведре.

Польский язык: Когда я тебя не вижу, я не вздыхаю, не плачу, а задаю себе вопрос.

Сначала большинство удивились, можно ли понять что-нибудь, не зная языка. Но затем они обратили внимание на знакомые слова. И через какое-то время предложения были переведены. Работа очень увлекла пятиклассников, и они радовались своим успехам в переводе. После перевода школьники сделали вывод о сходстве славянских языков и в лексике, и в морфологии, и в построении предложений. Пришли к выводу, что сходства подтверждают родство славянских языков. Большинство учащихся смогли полностью передать смысл предложений при переводе на русский язык, но были допущены некоторые ошибки при переводе некоторых слов. С переводом предложений с белорусского, украинского языков справились все учащиеся. Все

слова были им понятны, и они смогли дать точный достоверный перевод. Это связано с близостью восточнославянских языков.

В словенском языке слово *nedéljo* означает 'воскресение'. При обсуждении выяснилось, что учащиеся перевели слово как 'неделя' из-за сходства в написании и звучании с русским языком. Со словом *živéli*, которое означает 'жили', возникли трудности: учащихся смутил знак над буквой *ž*, из-за чего перевести слово у них не удалось. С македонского языка слово *кристални* было переведено пятиклассниками как 'чистый', 'кристальный' из-за созвучности в языках, хотя одно из значений может быть 'хрустальный'. Все учащиеся слово *цвет* перевели так же, как и было написано в предложении — 'цвет'. Однако, данное слово переводится как 'цветок'. Также из-за сходства в написании слово *сплетени* было переведено как 'сплетены', хотя в переводе на русский язык одно из значений может быть и 'сотканные'. Слово *su zvijezde* с хорватского языка было переведено 'звезды', 'созвездие'. Употребление при переводе слова 'созвездие' связано с тем, что учащиеся не обратили внимание на раздельное написание глагола-связки *su* и существительного *zvijezde*, таким образом, они и попали в основное значение, но вошли в заблуждение. Слово *gradom* переведено правильно: 'град' (старославянской формой с неполногласием) или 'город' (восточнославянской формой с полногласием). При переводе с сербского языка возникла трудность со словом *гнезде*. Пятиклассники перевели слово как существительное 'гнездо', хотя правильный перевод — глагол 'гнездятся'. Наибольшие трудности возникли при переводе предложения с болгарского языка — *Двамата братя са родени в семейството на виден държавен служител*. Основное значение некоторых слов они указали верно, но был утерян смысл предложения. Например, были даны следующие варианты перевода: 'Один из двух братьев стал государственным служителем'. 'Два брата родных государственных служащих'. 'Два брата с рождения в семье не видели себя как государственных служащих'. 'Два родных брата одного семейства поступили на государственных служащих'. 'Два родных брата из одной семьи вышли на государственную службу'. 'Два брата родились в семье государственного служащего'.

При переводе предложения с чешского языка, был неправильно дан перевод слова *ten*. В переводе с чешского оно означает 'этот'. Но учащихся перевели как 'десять'. Такой перевод мог быть дан с опорой на знания английского языка. Ведь в английском языке слово *ten* означает 'десять'. Следующей распространенной ошибкой в переводе с чешского языка было слово *auto*, которое означает 'машина'. Учащиеся переводили как 'автобус', 'радио'. Также словосочетание *V té chvíli* учащиеся переводили как 'в те минуты', что почти совпадает с переводом на русский — 'в этот момент'. При переводе со словацкого языка возникли трудности только с одним словом *lišku*. У учащихся не было никаких предположений, как данное слово может переводиться. Только после подсказки они смогли перевести слово и были удивлены, что оно означает 'лиса'. Возникли и трудности в переводе слова *vlk*, означающее 'волк' в переводе на русский язык. Учащихся смутило отсутствие гласных букв в слове. При переводе с польского языка трудностей не возникло, но учащихся смутили слова (в том числе в кириллической транскрипции) *kiedy* и *cię*, пятиклассники понимали, что речь не должна идти об обуви 'кеды' и местоимении 'че'. Учащиеся попросила подсказку, чтобы разобраться в смысле предложения.

Заключение. При переводе предложений с других славянских языков на русский важно учитывать особенности лексики и грамматики (различия в склонении, спряжении глаголов) каждого языка. При переводе необходимо учитывать данные особенности, чтобы сохранять смысл и структуру предложения. Некоторые выражения или обороты могут иметь разные значения или нюансы в разных языках, поэтому при переводе необходимо учитывать контекст и культурные особенности, отражаемые в языковой картине мира. Практика перевода предложений с других славянских языков на русский поможет улучшить навыки понимания особенностей русского языка, а также познакомит с различиями и сходствами между славянскими языками. Таким образом, можно сказать, что все славянские языки схожи между собой на уровне понимания, что связано с их общим происхождением. Несмотря на различия в лексике и грамматике, славянские языки имеют много общих черт: сходство в звуковой системе, словообразовании, морфологии и синтаксисе. Это обстоятельство облегчает взаимопонимание между носителями разных славянских языков и способствует сохранению культурного единства славянского мира. Схожесть славянских языков — не только интересная лингвистическая особенность, но и свидетельство тесных исторических связей между славянскими народами.

Список цитируемых источников

1. Бабулевич, С. Н. Историко-лингвистическое комментирование в контексте обучения русскому языку в школе [Электронный ресурс] / С. Н. Бабулевич, Т. Ф. Кузенная // Вестн. Мин. ун-та. — 2018. — Т. 6. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/-n/istoriko-lingvisticheskoe-kommentirovanie-v-kontekste-obucheniya-russkomu-yazyku-v-shkole/viewer>. — Дата доступа: 24.03.2024.
2. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. — М.: Просвещение, 1980. — 414 с.

ГІСТОРЫЯ БЕЛАРУСІ Ў ЛЮСТЭРКУ ІМЕНАСЛОВУ П'ЕСЫ ГЕОРГІЯ МАРЧУКА «СВЯТЛО ВЫШЫНІ»

Уводзіны. П'еса «Святло вышыні» — гэта роздум аб прызначэнні Творчай Асобы, выяўлены ў апаведзе пра лёсы вялікага Асветніка XVI стагоддзя Францыска Скарыны і таленавітага рэжысёра XXI стагоддзя Платона Вераса. Іх творчасць сцвярджае ідэалы Міласэрнасці, Справядлівасці, Любоўі да Чалавека і Айчыны. Мэта працы — вызначыць нацыянальна-культурныя асаблівасці паэтонімаў у іх сувязях і адносінах з матэрыяльнай і духоўнай культурай беларусаў (на матэрыяле п'есы Георгія Марчука). Анамастыкон драматургіі брэсцкага пісьменніка пакуль не быў аб'ектам лінгвакультуралагічнага і лінгвапрагматычнага даследавання, чым тлумачыцца актуальнасць прадстаўленай працы.

Асноўная частка. Асабовыя імёны персанажаў — хрысціянскія онімы іншамойнага паходжання, запазычаныя з **грэчаскай**: *Георгій* (грэч. 'земляроб'), *Дзяніс* (грэч. 'прывесчаны богу віна Дзіянісу'), *Платон* (грэч. 'шырокі'); *Алена* (грэч. 'светлая'); **лацінскай**: *Францыск* (лац. 'той, хто адносіцца да франкаў'), *Вікторыя* (лац. 'перамога'), *Маргарыта* (лац. 'жамчужына, перліна'); *Канстанцін* (лац. 'цвёрды, настаянны'), **старажытнаўрэйскай**: *Данііл* (ст.-яўр. 'Бог мой суддзя') моў.

Заўважым, што онім у старажытным грамадстве быў носьбітам канатацыі царкоўнасці. Так, імя маскоўскага мітрапаліта ўжываецца ў п'есе ў царкоўнаславянскай форме *Данііл*. У іменаслове XXI ст. рэпрэзентантам канатацыі царкоўнасці з'яўляецца апелятыў-прыдатак у спалучэнні з імем: «*Блаславіць духоўную працу магу, а кансультантам зрабіцца сілы і здароўе не дазваляюць. Думаю, айцец Мікалай дасць згоду*» [1, с. 75].

«Зацмененая» ўнутраная форма імён можа ўтрымліваць немалаважную інфармацыю пра дзейную асобу. Галоўны герой п'есы — таленавіты рэжысёр, які ў сучасным прагматычным свеце прысвячае жыццё стварэнню фільма пра спадчыну асветніка-мыслара Скарыны, носіць імя вялікага антычнага мудраца *Платона* (ад грэч. 'шырокі'). Папулярызаваны ідэй Скарыны дапамагае, як лічыць сучасны Творца, «*спыніць рух грамадства да жывёльнага стану спажывецтва і цынзму. Мы дакажам, што любіць Радзіму, верыць у Бога, спачуваць і дасягаць высакароднай мэты — найвялікшае ішчасце*» [1, с. 66]. Да **онімаў-рэмінісцэнцый** належыць імя сакратара турфірмы *Алены* Казак. Атрымаўшы ў спадчыну ад гаспадара фірмы грошы, Алена вырашае накіраваць іх на стварэнне фільма пра славу тага суайчынніка. Невыпадкава таленавіты рэжысёр праводзіць паралель паміж імем і лёсам сучасніцы і апыякункі хрысціян *Святой Алены*: «*Уласна кажучы, імя Алена ты нясеш годна. Я меў на ўвазе Алену, маці імператара Канстанціна, якая прывезла ў Візантыю крыж, на якім укрывалі Хрыста*» [1, с. 80].

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: «*Гадуюцца сыныкі Сімяон і Францішак*» [1, с. 65]; «*Калі памёр мой муж Юрка, вечны спакой яго душы, ты гаварыў, што ўсе сем гадоў кахаў і чакаў мяне*» [1, с. 66]. У сучаснай беларускай лінгвакультуры каляндарныя імёны ўтвараюць шэраг эмацыйных і гіпакрыстычных формаў, перадаючы шырокі спектр эмоцый і ацэнак: «*Як я... Калі груба — рабыня. Люську, нашу аднакласніцу, памятаеш*» [1, с. 66]; «*Толя Кот паехаў і добра пачуваецца ў фаворы*» [1, с. 76].

У замалёўках сучаснага жыцця Георгіем Марчуком такі этыкетны знак, як спалучэнне імені з імем па бацьку. У грамадстве XXI ст. гэта паказчык павагі да суразмоўцы і ягонага сацыяльнага статусу. Такая этыкетная формула ўжытая для называння былой настаўніцы *Ніны Цімафееўны*.

У XVI ст. 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-рэмінісцэнцый герояў п'есы ўтворана ад мірскіх прызванняў-мянушак адапелятыўнага паходжання. У аснову прозвішча *Бабіч* пакладзе-на прызванне **бабіч**, якое мае некалькі значэнняў: 'дзіця пажылой жанчыны', 'заўзяты кавалер', 'той, хто першы пераступае парог дома, дзе нарадзілася дзіця', 'той, хто выконвае жаночую работу'. Дапускаецца магчымасць утварэння прозвішча Бабіч і ад іншых асноў. Напрыклад, шляхам адаптацыі складанага цюркскага слова *bağ baba* 'сын багацця', дзе *bağ* — 'багаццей', *baba* — 'дзіця'. А яшчэ ад цюркскага слова *babā* 'бацька, дзед' + суфікс *-iç*, што азначае 'нашчадак бабы'. «У многіх цюркскіх мовах слова *baba* з'яўляецца паважлівым зваротам да шанаванага пажылога чалавека» [2, с. 82]. Сустрэкаюцца і прозвішчы адапанімічнага паходжання (*Галышанскі*).

Прозвішчы персанажаў-сучаснікаў утвораны ад прызванняў-мянушак адапелятыўнага паходжання, матываваных найменнямі раслін (*Верас*), слоў-характарыстык фізічнага аблічча (*Аднавухаў*), сацыяльнага статусу асобы (*Казак*). Сэнсавая нагрузка асобных **прозвішчаў-паэтонімаў** п'есы звязана са старажытнымі міфалагічнымі ўяўленнямі пра Сусвет і чалавека. Прозвішча таленавітага рэжысёра, які імкнецца расказаць сучаснікам на мове кінематографа пра вялікага асветніка, утворана ад назвы расліны — *Верас*. «На мове кветак

верас з'яўляецца сімвалам адзіноты і безнадзейнасці» [3]. На жаль, намаганні маладога творцы не знаходзяць падтрымкі ні сярод сяброў (акцёр ягонага фільма з'язджае ў Маскву), ні сярод бізнесоўцаў-мецэнатаў, якія зусім не імкнуцца фінансаваць фільм, а падманваюць маладога рэжысёра і хочуць спакусіць яго прыгажунню-каханую.

Складнікам анамастыкону п'есы Г. Марчука з'яўляюцца ацэначна-характарыстычныя прызванні персанажаў. У гістарычных фрагментах п'есы ўжываецца **мянушка (прыдомак)** расійскага цара — бязлітаснага знішчальніка асабістых праціўнікаў, а таксама знешніх і ўнутраных ворагаў дзяржавы: «*Цар Васіль Іванавіч памёр, пакінуў двое сыноў, аднаго глуханнямога, а другога — будучага Івана Жыхлівага, грознага да ворагаў і паклёпнікаў Расіі, валадара моцнага і мудрага*» [1, с. 66]. У апісанні сучаснага жыцця ўжыта мянушка, утвораная на аснове паранамазійнага каламбура, што ператварае напышлівае асабовае імя **Авідзій** (яно належыць бізнесоўцу, уладальніку начнога клуба) у паблажліва-насмешлівае прызванне **Авадзень**: «*За вочы мяне завуць Авадзень. Але я не рэвалюцыянер. Усе рэвалюцыі пакуль што сціхлі — і сацыяльныя, і сексуальныя. Я за мірныя рэформы, калі яны на карысць грамадству. Не будуць зарабляць члены сацыяму — не будзем зарабляць і мы, бізнесмены*» [1, с. 66]. За высокімі фразамі патэнцыйнага мецэната фільма праявілі асветніка Скарыну хаваецца амаральны спакушальнік прыгожай дзяўчыны-актрысы, які падштурхоўвае яе да працы стрыптызёркай.

Значнае месца ў гістарычным фрагменце анамастыкону п'есы займаюць так званыя «**перыферычныя**» **онімы-рэтраспекцыі**: назвы геаграфічных аб'ектаў, устаноў, кніг, твораў мастацтва і інш. Сродкам стварэння атмасферы XVI стагоддзя і апісання жыццёвага шляху Францыска Скарыны з'яўляюцца **тапонімы**. Частка з іх захавалася ў сучаснай мове, напр.: **Фларэнцыя, Кракаў, Познань**. Стварэнню гістарычнага каларыту спрыяюць ужытыя ў кантэксце драмы **ўстарэлыя тапонімы**. **Лексіка-словаўтваральны архэонім Вільня** адрозніваецца ад сучаснай геаграфічнай назвы словаўтваральным афіксам. **Уласналексічным архэонімам** з'яўляецца найменне **Кёнігсберг** (сучаснае найменне горада — **Калінінград** адрозніваецца ад старажытнага сваім фонамар-фалагічным складам). Асноўныя этапы жыццёвага шляху, а таксама светапогляд асветніка дапамагаюць перадаць **бібліёнімы** «*Малая падарожная кніжыца*», «*Троя*», «*Александрыя*», «*Апостал*», **эргонім**: **Кракаўскі ўніверсітэт**. У разважаннях Францыска Скарыны — чалавека, які прысвяціў жыццё пропаведзі Слова Божага праз друкаваную Біблію — ужываецца **тэонім Бог і агіёнімы (імёны святых)**: «*Як ты не разумееш, гэта ж страшна — адчуваць сваю непатрэбнасць. Я хачу служыць людзям. Жывуць як звяры. Праз разумныя кнігі хачу, каб святлейшымі зрабіліся душы, цягнуліся да Бога*» [1, с. 65]; «*Усе мы пад Богам. Павагі да асобы там больш і таленты шануюць*» [1, с. 66]; «*Госпаді Ойча наш, ацякунка наша Панна Марыя, уратуй нас і злітуйся*» [1, с. 66].

Атмасферу XXI стагоддзя ствараюць ужытыя на старонках твораў **эргонімы (Міністэрства культуры, турыстычная фірма «Адвечнае лета», начны клуб «Чырвоная жыхрафа», кавярня «Рамашка», кінастудыя «Беларусьфільм»), ідэонім (фільм А. Таркоўскага «Андрэй Рублёў»)**. Свет зацікаўленняў галоўных герояў п'есы — бізнесоўцаў, інтэлігентаў, творчых асоб, рэлігійных дзеячаў перадаюць тапонімы — геаграфічныя назвы як Беларусі, так і замежжа (праспект **Скарыны**, праспект **Незалежнасці, Філіпіны, Коста-Рыка, Лацінская Амерыка, Расія, Польшча, Літва, Мёры, Тураў, Палессе, Антарктыда, Італія, Грэцыя, Тайланд, Сэйшэлы**). Вера займае важнае месца ў жыцці сучасных твораў, таму ў маўленні таленавітага рэжысёра і акцёраў, якія нагадваюць суайчыннікам пра спадчыну вялікага асветніка і прапаведніка Слова Божага ўжыты **геартонім Вялікодзень, іконім «Уваскрэсненне Хрыста», імёны бога і святых — тэонімы і агіёнімы**, назвы святога пісьма і твораў вялікага Скарыны — **бібліёнімы**: «*Скарына ж засяродзіўся на Старым Запавеце, імкнуўся данесці да людзей адвечныя ісціны. Гэта заслгоўвае ўвагі. І я бласлаўляю вас на занятак гэты... Хай дапаможа вам Творца наш*» [1, с. 76]; «*Памятайце словы Святога Евангелля Хрыста нашага: "Хто стукаецца, таму адкрываецца..."*» [1, с. 76]; «*Абавязкова перадам вам пачытаць "Малую падарожную кніжку" Скарыны*» [1, с. 81]; «*Але ж ёсць чалавечая душа, любоў, спасціжэнне пачуцця Радзімы, абавязку, тайны Хрыстовы ёсць*» [1, с. 64].

У разважаннях персанажаў анімизуецца (становіцца **ўласным іменем-паэтонімам**) назоўнік — **ключавое слова** твора пра лёс і духоўную спадчыну гуманіста, шчырага верніка, патрыёта: **Радзіма**. Прагматычная значнасць паэтоніма раскрываецца ў маналогам герояў, якія прадстаўляюць розныя асобасныя тыпы беларусаў-сучаснікаў: бізнесоўца-ўласніка («*Паняцце няпэўнае. Сяку лес, вывожу ў Германію. Вось лес і ёсць мая Радзіма. Капаю калій у Салігорску — угнаенні мая Радзіма. Усё, што дае прыбытак і корміць, — гэта і ёсць Радзіма*» [1, с. 64]) і творцы — духоўнага спадчынніка вялікага мыслара-патрыёта («*Але пачуццё Радзімы — яно святое. Радзіма для мяне — гэта народ, яго душа, малітва, любоў, ішчасце, усведамленне далучанасці да народнага лёсу*» [1, с. 64]).

Заключэнне. Паэтонімікон п'есы Г. Марчука адлюстроўвае менталітэт беларускага народа, яго культурна-гістарычныя і міфалагічныя карані.

Спіс цытуемых крыніц

1. Марчук, Г. Святолы вышыні / Г. Марчук // Маладосць. — 2016. — № 11. — С. 62—83.
2. Лемтюгова, В. П. Корні нашых фамилий = Карані нашых прозвішчаў / В. П. Лемтюгова, И. О. Гапоненко. — Минск : Звязда, 2018. — 672 с.
3. Легенды и поверья о растениях [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://myphs.jimdofree.com>. — Дата доступа: 09.08.2023.

ЭРГОНИМЫ И УРБОНИМЫ Г. МОГИЛЁВА

Введение. В создании облика любого населенного пункта огромную роль играют не только его географическое положение, эргономика, архитектура, но и названия. Известно, что наименования в огромной степени и, пожалуй, в первую очередь связаны с историей общества. Названия возникали в определенные эпохи в зависимости от конкретных исторических событий, а затем распространялись, менялись в результате языкового, экономического, культурного взаимодействия, а также миграции населения.

Актуальность темы продиктована тем, что эргонимы и урбонимы Могилёва недостаточно изучены. А город, как живой организм, постоянно развивается, и в нем продолжают появляться новые названия. Назрела необходимость изучения существующих наименований. Кроме того, это еще и возможность проявить способности в слово и имьятворчестве и создать некоторые собственные наименования.

Цель исследования — изучение названий внутригородских объектов, существующих на текущий период времени, и анализ мнения жителей города о них.

Задачи: раскрыть сущность понятий эргонимов и урбонимов; провести классификацию названий городских объектов; выяснить, знают ли горожане значение наименований и каково их отношение к ним.

Методы исследования: лексико-семантический анализ названий; классификация фактов; социологический опрос; изучение литературы.

Новизна работы заключается в том, что большинство исследований, посвященных ономастике, принадлежит российским и зарубежным авторам. Эргонимы и урбонимы в ономастическом пространстве г. Могилёва анализируются впервые.

Основная часть. Любой город является объектом исследования историков, географов, экономистов, социологов, культурологов и др. Лингвистов город интересует с точки зрения языка.

Ономастика (от др.-греч. *ὀνομαστική* 'искусство давать имена') — раздел языкознания, изучающий любые собственные имена, историю их возникновения и изменения в процессе употребления в исконном языке или в связи с заимствованием из других языков [1, с. 7].

Урбаноним (урбоним) (от лат. *urbanus* 'городской') — вид топонима. Собственное имя любого внутригородского топографического объекта, в том числе: агороним — название городских площадей и рынков, годоним — название улиц, набережных, хороним — название отдельного здания [2, с. 104].

Собственное имя внутригородского объекта выполняет разные функции:

- номинативную, или назывную (эргоним называет место, в рамках которого предоставляются определенные услуги: гостиница «Могилёв», магазин «Юбилейный» (по названию микрорайона);
- характеризующую (она проявляется в том, что выбор способа называния объекта всегда характеризует говорящего, в данном случае хозяина этого объекта, демонстрирует его образовательный уровень и его языковые предпочтения);
- рекламную, которая проявляется в том, что название подталкивает или побуждает клиента к приобретению товара или услуг («Уноси-ка!», «Гурман», «Эдем», «Добрыя лекі» (аптека));
- эстетическую, способствующую формированию определенных эстетических предпочтений, связанных с восприятием того или иного шрифта или изображения («ИЗЮМ», «Бар XIX век») [3, с. 72].

Таким образом, названия есть порождение эпохи. Они никогда не бывают случайными, а связаны с общественно — политическими событиями, продиктованы временем и культурой общества [2, с. 52].

Проанализировав материал по изучаемой теме, мы составили лексико-семантическую классификацию эргонимов и урбонимов города Могилёва:

1. Именные номинации (личные имена владельцев или членов их семей, имена литературных и мифологических героев): «Тамара», «Рена Буланькова», «Тиффани», «Монро», «Мэри Кор», «Ольга», «Азазель», «Наталья Сазонова», «Жорж Симоне», «Да Винчи», «Каролина», «Спартак», «Александр Гузевич», «Салон Орловской Юлии», «У Сафрона», «Дана», «Санта-Мария», «Гомер-пицца», «Марио», «Черчилль Бар», «Ирида», СК «Минотавр», СК «Ратибор», «Золотой Ключик».
2. Эргонимы, образованные от названий космического пространства, галактики, звездной системы: «Чырвоная Зорка», «Космос», ОРК «Космос-Корт», «Спутник».
3. Географические названия и названия, указывающие на расположение объектов, ландшафты: «Милан», «Голливуд», «Любужский замок», «Арарат», «Атлантис», «Карчма на Шклоўскім базары», «Габрово», «Печерское предместье», «Лондон», «Пекин», «Материк», «Ереван», «Губернская», «Бремен», ОРК «Печерск», «ОлимпКлаб», «Республика», «Хуторок», «Скала», «Родина».
4. Названия животных, птиц: «Котофейня», «Буслік», «Шпаркі Лось», «Мимино».

5. Фитонимы (названия растений): «Васильки», «Хмель», «Кинза», «Мята», «Лотос», «Ясень».
6. Названия продуктов: «Апельсин», «Пармезан», «Тандыр», «Манго».
7. Названия лиц по роду занятий, национальности, происхождению: «Мясникъ», «Япончик», «Пан-Бульбан», «Карчма ў сяброў», «У сяброў», «Могилевчанка».
8. Названия качеств характера, оценочная лексика (в том числе с ироничным, шутливым оттенком): «Красотка», «ЧУБик», «Стиль», «Комильфо», «Эстет», «ЛеДи», «Персона», «Чаровница», «Ви Ай Пи», «Элит-Мама».
9. Иноязычные названия, которые делятся на две группы: а) заимствованные слова в графике языка-оригинала (эргонимы-варваризмы): “Beauty bar”, “ALTEREGO”, “OlanBeauty”, “ElTerra”, “Viva”, “Art Tattoo”, ФСК “PUSHKIN”, “Starlight Cinema”, “IMBISS”, “Pizzaroni”, “Steak&Wine”, “Pizza-Smile”, “Alligator”, “AKULA”, “Steak&Wine”, “Burger King”, “Latuk”, “Burger Pizza”; б) иноязычные слова, передающиеся посредством русской графики (эргонимы-экзотизмы): «Дольче вита», «HeO», «Клео-Гранд», «Фенхаус», «Арт», «Модерн», «Лайт», «Нью стайл», «Медитон», «Атриум», «проСкин», «Эль Хаус», «Ветразь», «Гранд-пицца», «101», «Салхино», СК «Хантер», ФК «ОртоЛайф».
10. Отвлеченная лексика: «Инь-Ян», «Портал», «Аура», «ЭлиС», «Контрасты», «Локомотив», СК «Олимпиец», Студия перманентного макияжа, «Формула красоты», «Блеск», «Империя красоты», «Буфшет», Дворец гимнастики, «Сюрприз», «Улетайка», «Уноси-ка», «Ольса», «Торпедо», «Оплот», Дом спорта, «Вулкан».

Был проведен социологический опрос населения:

Вопросы для анкетирования:

1. Нравится ли данное название?
2. Знаете ли, что оно обозначает?

Всего опрошено 200 человек. Результаты представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Результаты опроса

Группы	Количество респондентов	Нравится ли название		Знаете ли, что обозначает данное название		
		да	нет	да	нет	не задумывался
Школьники	100	80 (80 %)	20 (20 %)	20 (20 %)	30 (30 %)	50 (50 %)
Взрослые	100	6 (6 %)	34 (34 %)	50 (50 %)	18 (18 %)	32 (32 %)

Результат работы — классификация наименований и созданные названия различных городских объектов и объединений людей.

Созданные эргонимы и урбонимы как результат словотворчества: «Я МОГУ» (магазин строительных инструментов), «Могилевский гостинец» (магазин), «Могилевское подворье» (магазин фермерских продуктов), «Земляки» (отечественная продукция), Центр ремесел «Белорусы».

Центр досуга для пожилых: «Ваши досуг — ваша заслуга», «Второе дыхание», «Старость меня дома не застанет», «Вместе интересно».

Кафе, кафетерий, лавка, магазин по виду кондитерских изделий: «Пирожок», «Штрудель», «Слойка», «Бисквит», «Печенька».

Заключение. Названия — посредник между учреждением и человеком. Названия, как мы отметили, выполняя разные функции: номинативную, информативную, рекламную — должны призывать людей красотой слога, звучностью, необычностью. Наименования показывают внутреннюю культуру тех людей, которые работают в этом учреждении. Наши наблюдения свидетельствуют, что названия в некоторых случаях не выполняют данную функцию, отходят от принятых норм называния объектов.

Погоня за «модными» именами иногда вызывает удивление у покупателей, недоумение (парикмахерская «Сюрприз», кафе «Гомер-пицца», ресторан «Санта-Мария»), непонимание (многие иноязычные названия). Подобные названия не соответствуют статусу и функции учреждения.

Не так часто, но происходит процесс утраты наименования, например, при исчезновении объекта номинации, вывеска продолжает оставаться: «4 сезона».

Реклама учреждения, предприятия не всегда привлекает качеством шрифта и эстетикой. При включении в текст своего языка иноязычных имен непонятно, как их склонять. Кроме того, анализ показывает, что в городе наблюдается обилие иноязычных наименований. Не всегда понятны жителям города аббревиатуры: кафе «МКС», «KFC», нет их расшифровки.

Таким образом, имена связаны с общественно-политическими событиями, продиктованы временем, местом и культурой общества; названия должны выполнять свои функции: привлекать людей красотой слога, необычностью, показывать внутреннюю культуру работников учреждений, предприятий.

Список цитируемых источников

1. Мезенко, А. М. Белорусская ономастика. Топонимия : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по филол. специальности / А. М. Мезенко. — Минск : Элайда, 2012. — 260 с.
2. Лемцюгова, В. П. Беларуская анамастыка. Дасягненні і перспектывы. Выбраныя працы / В. П. Лемцюгова. — Мінск : Беларус. навука, 2015. — 113 с.
3. Аліферчык, Т. М. Некаторыя праблемы беларускай анамастычнай тэрміналогіі / Т. М. Аліферчык // Беларус. лінгвістыка. — 2017. — Вып. 79. — С. 65—73.

УДК 811.161.1

В. В. Сакович, С. С. Полешук, Н. Н. Базар

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК

Введение. Современная эпоха цифровизации неизбежно повлияла на различные аспекты нашей жизни, включая язык. Среди множества технологических инноваций, которые сформировали современную культурную среду, интернет играет особенно значимую роль. В контексте русского языка интернет несет в себе как потенциал для обогащения языка новыми словами и выражениями, так и вызывает опасения по поводу негативного влияния на правила и нормы русской грамматики и стилистики. Процессы лингвистической трансформации под воздействием интернета могут привести к изменениям в языковом выражении и созданию новых языковых конструкций.

Целью работы стало изучение влияния сети Интернет на современный русский язык. Объектом анализа послужили явления, происходящие в онлайн-коммуникации, а также в контексте использования интернет-технологий в повседневной речи.

Основная часть. Динамика языковых процессов всегда была в центре изучения лингвистики. Если ранее репрезентативным эмпирическим материалом являлись тексты художественной литературы, а затем тексты СМИ, то сегодня для понимания тенденций развития русского литературного языка исследователи чаще обращаются к интернет-коммуникации, так как именно в ней наблюдаются наиболее выраженные процессы обновления языка. Она предоставляет широкий доступ к разнообразным жанрам текстов, таким как форумы, блоги, социальные сети, чаты, что отражает актуальные языковые практики и изменения в употреблении языка в речевой деятельности.

Интернет-коммуникация активно исследуется как в русской лингвистике (С. Ф. Барышева, Г. И. Боева, Е. В. Горина, В. А. Ефремов, Н. И. Клушина, М. В. Иванова, М. А. Кронгауз, А. В. Николаева, В. Е. Чернявская, Т. Л. Каминская и др.), так и в зарубежной (D. Crystal, R. Campbell, K. Freberg, J. Turow, R. E. Hanson, L. Manovich, A. A. Farzindar, D. Inkpen) [1].

Влияние сети Интернет на современный русский язык несет в себе ряд положительных аспектов, обогащая его новыми словами, фразами и конструкциями, которые отражают современные тенденции и потребности общества. Этот процесс также способствует гибкости и адаптивности русского языка, позволяя ему эффективно выражать новые идеи, концепции и реалии, которые появляются в нашей динамично меняющейся действительности. Интернет играет ключевую роль в эволюции языка, помогая ему оставаться актуальным и соответствовать современным коммуникативным потребностям.

Прежде всего, технологические изменения оказывают значительное влияние на развитие словарного запаса русского языка. С развитием интернета и цифровых технологий появляются новые термины, экспрессии и фразеологизмы, отражающие современные реалии и технологический прогресс. К примеру, слова «блог», «твиттер», «хештег» и другие термины, связанные с социальными сетями, стали широко используемыми и признанными как часть русского языка [2].

В интернет-коммуникации активно используются заимствования из других языков, которые обогащают русский язык новыми словами, выражениями, терминами, что расширяет его лексический запас и позволяет более точно выражать мысли и идеи. Например, многие технические термины или названия новых технологий пришли в русский язык из английского: «интерфейс», «хакер», «компьютер» [3].

Необходимо также отметить, что интернет способствует появлению новых языковых форм и конструкций, таких как интернет-сленг: бан «запрет», баян «очень старая шутка», гуглить «искать в интернете»; мемы: «прислать селфи», «заценить лук», «запостить в ленту»; игры слов: «ну ты даешь!». Эти элементы обогащают язык, придают ему креативность и уникальность, стимулируя развитие языкового выражения и культурного контекста. Интернет способствует развитию новых форм коммуникации и изложения информации. Блоги, форумы, чаты, мемы — все это формирует новую стилистику и способы выражения мыслей на русском языке.

Основной способ общения в Интернете — письменный текст. Это объясняется не только особенностями канала коммуникации, но и большим удобством обработки и использования текстовых данных (поиск по тексту, индексация, цитирование) [4]. Письменный текст требует больших временных затрат, чем устное высказывание, поэтому в тех случаях, когда темп общения имеет значение, появляются разного рода сокращения,

а также новый интернет-сленг. Отличительная особенность сленга — краткость и выразительность. Чаще всего он выражается в использовании укороченных слов, таких как: шас ‘сейчас’, норм ‘нормально’, пон ‘понятно’, согл ‘согласен’ и др. [5].

Кроме того, интернет способствует сохранению и распространению культурного наследия русского языка. Благодаря онлайн-библиотекам, архивам и медиатекам, классические произведения русской литературы становятся доступными для широкой аудитории, что способствует их сохранению и популяризации.

Несмотря на большое количество положительных аспектов влияния сети Интернет на современный русский язык, существует ряд негативных факторов воздействия на нынешнюю речь. Например, упомянутые выше заимствования из других языков могут привести к утрате уникальности и богатства русского языка. При этом многие из них имеют свой русский аналог, например, юзер ‘пользователь’; фолловеры ‘подписчики’.

Нельзя не отметить сдвиг норм письменной речи, который многими воспринимается негативно, как свидетельство «порчи» и деградации языка. Использование интернет-коммуникации, включая сообщения в чатах, комментарии в социальных сетях и электронную почту, часто сопровождается снижением уровня грамотности у пользователей. Широко употребляются синтаксические структуры, характерные для разговорной речи (неполные контекстуальные предложения, парцелляция и т. д.), разговорные (в том числе просторечные) слова и формы слов. Примерами таких фраз могут быть «давай по кофе» вместо «давай сходим выпьем кофе»; «всё будет огонь» вместо «всё пройдет отлично».

Непроизвольные нарушения орфографических и стиливых норм являются закономерным следствием развития в пространстве Интернета сферы неформального общения. Этот факт может служить источником дезинформации, включая неправильное использование слов и искажение смысла фраз, что также может повлиять на правильное использование языка. Когда пользователи воспринимают недостоверную информацию или некорректное употребление языка, это может отразиться на их собственной речи и письменности. Таким образом, ложная информация может продолжить распространяться и сильно повлиять на речь многих людей.

Закключение. В современной онлайн-коммуникации наблюдаются следующие явления, которые оказывают влияние на русский язык: появление новых терминов, экспрессий и фразеологизмов, преимущественное использование заимствований из других языков, появление особого интернет-сленга, укорочение слов, сдвиг норм письменной речи, а также непроизвольное нарушение орфографических и стиливых норм.

Следует отметить, что развитие языка в новой для него интернет-среде происходит под влиянием двух противоположных тенденций — тенденции к отказу от единых и обязательных норм письменной речи, и тенденции к появлению новых норм, которые предполагают добровольность, сознательность и альтернативность [6]. Это приводит к разнообразию языковых проявлений в онлайн-коммуникации, где каждый участник может вносить свой вклад в формирование языковых практик.

Нельзя сказать, что Интернет оказывает только негативное или только позитивное влияние на современный русский язык. Язык в условиях интернет-коммуникации может приобрести новые формы и средства выражения или утратить часть старых, но он останется русским языком во всем богатстве его возможностей. Важно быть критически настроенным к информации из интернета, уметь фильтровать и проверять источники, а также следить за правильным использованием языка, чтобы избежать влияния дезинформации на языковые навыки. Необходимо стремиться к сохранению и развитию культуры своей речи независимо от того, в какой среде происходит общение.

Список цитируемых источников

1. Иванова, М. В. Русский язык в современном интернет-пространстве: динамические процессы и тенденции развития / М. В. Иванова, Н. И. Клушина // Русистика. — 2021. — Т. 19, № 4. — С. 367—382.
2. Исаева, З. Т. Современное состояние русского языка / З. Т. Исаева, С. Икбалжанова // Евраз. журн. академ. исслед. — 2024. — Т. 4, № 3. — С. 157—161.
3. Денисенко, М. В. Влияние интернет-коммуникации на современный русский язык / М. В. Денисенко, М. А. Машукова // Родной язык в лингвокультурологическом аспекте : сб. ст. / СмолГУ ; отв. ред. Н. Н. Розанова. — Смоленск, 2023. — С. 187—194.
4. Курьянович, А. В. Электронное письмо как функционально-стилевая разновидность эпистолярного жанра в пространстве современной коммуникации / А. В. Курьянович // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2008. — Вып. 2, № 76. — С. 44—49.
5. Шейихова, В. А. Как влияет интернет на культуру нашей речи / В. А. Шейихова. — Самара, 2022. — 21 с.
6. Лейчик, В. М. Люди и слова: как рождаются и живут слова в русском языке / В. М. Лейчик ; редкол.: Г. В. Степанов (отв. ред.). — Изд. 2-е. — М. : Либроком, 2019. — 216 с.

УДК 808.26-541.2

К. У. Свірыдовіч, С. Ф. Бут-Гусаім

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна», Брэст, Рэспубліка Беларусь

ІМЕНАСЛОЎ П’ЕСЫ ЗІНАІДЫ ДУДЗЮК «НАРАДЗІЎСЯ Я ЛІЦВІНАМ»

Уводзіны. Аднаактовая п’еса «Нарадзіўся я ліцвінам» расказвае пра Тадэвуша Касцюшку, які ў цяжкую часіну пасля паражэння паўстання трапіў у палон. І хоць яго вызвалілі з Петрапаўлаўскай крэпасці і пасялілі

ў палацы ў Пецяярбургу, але гэтая залатая клетка прыгнятала. Гледачы п'есы становяцца сведкамі таго часу, калі Касцюшка пакутліва робіць выбар свайго далейшага лёсу. Перадаючы дух мінуўшчыны, берасцейская пісьменніца ўмела выкарыстоўвае нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў.

Мэта прадстаўленай працы — сістэматызацыя структуры паэтонімікону п'есы з улікам традыцый беларускага іменаслову XVIII—XIX ст. Актуальнасць даследавання вызначаецца неабходнасцю вывучэння літаратурнага анамастыкону ў кантэксце адлюстравання ў моўных знаках нацыянальнай і рэгіянальнай культуры.

Асноўная частка. Загалоў п'есы «*Нарадзіўся я ліцвінам*» належыць да *ідэйна-характарыстычнага* тыпу, бо змяшчае аўтарскую ацэнку галоўнага героя твора — патрыёта Айчыны, сілу і незалежнасць якой ён хацеў адрадіць. Пісьменнік-краязнаўца Анатоль Бензрук піша: «Касцюшка заўсёды ўсведамляў сябе *ліцвінам* — грамадзянінам Вялікага Княства Літоўскага — гістарычнай Літвы—Беларусі. У сваім знакамітым звароце на імя ваяводы Ю. Несялоўскага Т. Касцюшка настойліва прасіў перавесці яго з польскай арміі ў войска Вялікага Княства Літоўскага, пры гэтым выказваўся надзвычай эмацыянальна: “Хіба вы адмаўляецеся ад мяне і лічыце няздольным служыць Вам? Кім жа я ёсць? Хіба я не *ліцвін*, Ваш зямляк, Вамі абраны? Каму павінен дзякаваць, калі не Вам? Каго павінен абараняць, калі не Вас і сябе самога? Зямлякі і суайчыннікі мае! На вашай зямлі я нарадзіўся і ў запале праведным да маёй Бацькаўшчыны адгукнецца ўва мне найасаблівейшая прыхільнасць да тых, паміж якіх пусціў я карані жыцця...”» [1, с. 5—6]. Жыццёвае крэда змагара выражана ў заключных словах п'есы, у якіх — абгрунтаванне назвы твора: «*Цары часовыя: сёння — адзін, заўтра — іншы, а мая Радзіма вечная. А што ж будзе са мною? Цяпер мне зноў давядзецца шукаць прытулку на чужыне, бо не магу я служыць чужома цару, нават калі прысягну яму. Хачу служыць толькі свайму народу. Чым бы я ні займаўся, дзе б ні жыў, я заўсёды думаю пра яго, жыў і буду жыць дзеля яго! Праз адлегласць і час я застаюся ліцвінам! Помні мяне, Радзіма! Я іду да цябе*» [2, с. 43].

Ядро паэтонімікону — *антрапонімы*. У ліку персанажаў твора — рэальныя гістарычныя асобы. На старонках п'есы сустракаюцца *онімы-сучаснікі* (імя кіраўніка нацыянальна-вызваленчага паўстання 1794 года *Тадэвуша Касцюшкі*, імператара Расіі *Паўла*, яго сыноў *Канстанціна* і *Аляксандра*, які пазней стаў царом *Аляксандрам І*) і *онімы-рэтраспекцыі* (імяны імператрыцы *Кацярыны*, караля Рэчы Паспалітай *Станіслава Аўгуста* Панятоўскага, генералісімуса *Суворова*, фаварыта расійскай імператрыцы графа *Арлова*, каханых Касцюшкі *Людвікі Сасноўскай* і *Тэклі Жураўскай*).

Антрапанімікон п'есы грунтуецца на айчынным іменаслове *перыяду панавання кананічных імён*. У гэты час мірскія імёны ўжо выйшлі з ужытку, пакінуўшы сляды ў прозвішчах. На Беларусі былі замацаваны дзве кананічныя іменаслоўныя сістэмы — праваслаўная і рымска-каталіцкая. Кананічныя імёны былі прыстасаваныя да фанетычнай і марфалагічнай сістэм беларускай мовы. У выніку фанетыка-марфалагічных працэсаў былі ўтвораны размоўна-бытавыя і ацэначныя формы імёнаў, якія абслугоўвалі розныя сферы грамадскіх і асабістых адносінаў. Фарміруецца арсенал структурных тыпаў і словаўтваральных мадэляў беларускіх прозвішчаў.

Героі твора носяць хрысціянскія імёны іншамовнага паходжання, запазычаныя з *грэчаскай*: *Тэклі* (грэч. ‘слава Божая’ [3, с. 62]), *Аляксандр* (грэч. ‘абаронца людзей’ [3, с. 13]), *Кацярына* (грэч. ‘чыстая, цнатлівая’ [3, с. 61]); *старанямецкай*: *Людвіка* (ст.-ням. ‘слава і бітва’ [3, с. 62], *лацінскай*: *Аўгуст* (лац. ‘святчэнны, велічны’ [3, с. 17], *Павел* (лац. ‘малы ростам’ [3, с. 37], *Канстанцін* (лац. ‘цвёрды, пастаянны’ [3, с. 30], *старажытнаўрэйскай* мовы: *Іван* (ст.-яўр. ‘Боская ласка’ [3, с. 28], *Тадэвуш* (ст.-яўр. ‘пахвала’ [3, с. 38]), *Юзаф* (ст.-яўр. ‘памножаны’ [3, с. 50]). Адзначана таксама імя славянскага паходжання: *онім-кампазіт Станіслаў* (ад ‘станаўіцца слаўным’ [3, с. 41]). Заўважым, што імёны персанажаў п'есы з'яўляюцца паказчыкам іх прыналежнасці да каталіцызму (імёны каханых Касцюшкі *Людвікі Сасноўскай* і *Тэклі Жураўскай*, польскага караля *Станіслава Аўгуста* Панятоўскага і яго пляменніка *Юзафа*) і праваслаўя (імёны пецяярбургскага слугі Касцюшкі *Івана*, расійскіх імператараў *Паўла*, *Аляксандра*, імператрыцы *Кацярыны*). Многія каталікі мелі два імені. Напрыклад, кароль Рэчы Паспалітай *Станіслаў Аўгуст* Панятоўскі.

Адаптаваўшыся да словаўтваральнай сістэмы славянскіх моў, хрысціянскія імёны (грэчаскія, лацінскія, старажытнаўрэйскія паводле паходжання) сталі ўтвараць шматлікія эмацыйна-ацэначныя формы. Выкарыстоўваюцца такія формы і ў п'есе З. Дудзюк. Так, пяшчоту, любоў да каханых выражаюць памяншальна-ласкавыя формы іх імёнаў: «*Я хачу бачыць толькі цябе, Тадзік! Ты адзін мне — сонца, месяц, зоркі і ўвесь сусвет! Гэта проста неверагодна! Мы шмат гадоў знаёмыя. Здаецца, я ведаю кожную рысачку твайго твару, але не перастаю захапляцца табою, тваёю душою, розумам*» [2, с. 30]. Заўважым, што такія формы — сродак характарыстыкі самога Тадэвуша Касцюшкі, мужа чалавека, здольнага на глыбокае пачуццё: «*Людвіся! Ты тут! Са мною! Ідзі ж да мяне, дзяўчынка мая*» [2, с. 27]; «*Нават пазней, калі хацеў ажаніцца з Таклюсяю, гэта было ўжо далёка не тое палымнае каханне, якое я адчуваў да Людвікі*» [2, с. 33].

Паводле нормаў даўняга этыкету, імёны і прозвішчы ўжываліся ў спалучэнні з паказчыкамі сацыяльнага рангавання, што адлюстравана ў рэпліках герояў п'есы брэсцкага аўтара: «*Мне трэба падумаць, ваша вялікасць імператар Расіі Павел Першы*» [2, с. 34]; «*Пан Сасноўскі, дазвольце вас патурбаваць*» [2, с. 32]; «*А, пан Тадэвуш! Заходзь! Радзі цябе бачыць!*» [2, с. 32]; «*Хто ведае, для якой справы даў вам Бог жыццё! Вы ж маглі і не нарадзіцца, пан Касцюшка!*» [2, с. 28].

Сродкам перадачы гістарычнага каларыту і стварэння партрэтаў персанажаў з'яўляюцца *прозвішчы*.

У творах берасцейскай пісьменніцы можна выдзеліць, па-першае, прозвішчы, утвораныя ад каляндарных імён (*Касцюшка*), па-другое, прозвішчы, што ўзніклі ад мірскіх імён апелятыўнага паходжання. У аснове гэтых антрапонімаў ляжаць былыя мянушкі, што называюць асобу па розных прыкметах: па фізічных

і маральных якасцяў (*Сувораў* (рус. *суворый* — ‘суровы, бурклівы, злы’, ‘рабы, васпаваты’, *сувор* — ‘нелюдзім, сугней’) [4, с. 396], *Журоўская* (укр. *жура, джура* ‘казацкі слуга-збраяносец’, *жура* ‘журба’ [4, с. 148]. Адзначым таксама прозвішчы, утвораныя ад мянушак — назваў птушак і раслін, з’яў прыроды (*Арлоў, Сасноўскі*).

Прозвішча здаўна было выразнікам сацыяльнага статусу асобы. Так, у п’есе ўжыты прозвішчы беларускай і польскай шляхты на -ск-, -оўск-, -аўск-: *Сасноўскія, Любамірскія, Панятоўскі, Журоўскія*. Прозвішчы расійскіх дваран і вайскоўцаў уключаюць суфіксы -оў-, -аў-: *Арлоў, Сувораў*.

Значнае месца ў анамастыконе гістарычнай драматургіі займаюць так званыя «**фонавыя онімы**». Сродкам уваблення прасторава-часавых адносін у п’есе Зінаіды Дудзюк з’яўляюцца **тапонімы**: шматлікія назвы краін (*Сібір, Расія, Прусія, Аўстрыя*), гарадоў (*Варшава, Парыж*), рэк (*Прыпяць*) Беларусі і замежжа, з якімі звязаны лёс Тадэвуша Касцюшкі. Стварэнню гістарычнага каларыту спрыяюць таксама ўжытыя ў кантэксце п’есы **ўстарэлыя тапонімы**, якія былі раскласіфікаваны паводле іх суадносінаў з сучаснымі назвамі. **Семантычным археонімам** з’яўляецца тапонім *Літва*, што ў п’есе ўжываецца ў значэнні ‘*старажытная дзяржава, што займала землі паміж сённяшнімі Навагрудкам, Маладзечнам, Мінскам, Слонімам*’. У прамовах Касцюшкі і яго паплечнікаў нярэдка гучыць зварот да старажытнай краіны: «*Апошні наш вялікі князь Літвы і кароль Польшчы Панятоўскі гатовы быў прадаць свой люд, абы толькі ўтрымацца на троне! А ў выніку сам адрокся ад кароны*» [2, с. 25]; «*Вы належыце не толькі Літве і Польшчы, вы належыце ўсяму свету! Вы незвычайны чалавек! Я гатовы служыць вам, як Слуга, толькі б вярнуць вас чалавецтву*» [2, с. 28].

У рэпліках герояў п’есы — шчырых вернікаў — нярэдка **тэонімы** (найменне Бога) і **агіёнімы** (імёны святых), напр.: «*Вялікі грэх узвышацца над іншымі, бо ўсе людзі роўныя перад Богам*» [2, с. 25—26]; «*Даруйце, пан генерал... Я дзеля вас на ўсё гатовы... Даруйце, Хрыстом-богам прашу*» [2, с. 31].

Заклучэнне. Найважнейшымі рысамі анамастычнай прасторы п’есы Зінаіды Дудзюк з’яўляюцца пераважнае выкарыстанне імёнаў рэальных гістарычных асоб, а таксама адпаведнасць сэнсавай нагрукі і формы найменняў герояў структуры і семантыцы іменаслову XVIII—XIX стагоддзя. Пісьменніца так ці інакш звяртае ўвагу чытача (гледача) на форму іменавання персанажаў праз аўтарскія рэмаркі, мастацкі кантэкст. Культурна-гістарычную функцыю выконваюць у п’есе «**фонавыя**» **онімы** (тапонімы, тэонімы, агіёнімы і інш.), якія з’яўляюцца сродкамі выражэння прасторава-часавых адносін у творах, а таксама адлюстравання светапогляду персанажаў.

Спіс цытуемых крыніц

1. Бензярук, А. Касцюшкі-Сяхновіцкія : гісторыя старадаўняга роду / А. Бензярук. — Брэст : Академия, 2006. — 130 с.
2. Дудзюк, З. Нарадзіўся я ліцвінам / З. Дудзюк // Маладосць. — 2012. — № 8. — С. 25—65.
3. Барыс, С. Як у нас клічуць?: Беларускія імёны / С. Барыс. — Мінск : Медысонт, 2010. — 124 с.
4. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія: Прозвішчы, утвораныя ад апелятыўнай лексікі / М. В. Бірыла. — Мінск : Навука і тэхніка, 1969. — 508 с.

УДК 808.26-541.2

М. Ю. Сівак, С. Ф. Бут-Гусаім

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна», Брэст, Рэспубліка Беларусь

ІМЯ І ВОБРАЗ У П’ЕСЕ ЗІНАІДЫ ДУДЗЮК «МІКОЛА ГУСОЎСКІ»

Уводзіны. У п’есе «Мікола Гусоўскі» прадстаўлены падзеі таго часу, калі славы мыслар, творца, дыпламат жыў у Рыме, уваходзіў у склад пасольства Вялікага Княства Літоўскага і Каралеўства Польскага. Менавіта ў гэты перыяд ім была напісана «Песня пра зубра» — сардэчная прызнанне ў любові Айчыне. У час чумы, якая ахапіла Вечны горад, пры адсутнасці падтрымкі, страціўшы аднадумцаў, стварае паэт узнёслы гімн Радзіме. Узнаўляючы падзеі XVI ст., Зінаіда Дудзюк раскрывае нацыянальна-культурную інфармацыю іменаслову.

Асноўная частка. Галоўнае імя мастацкага тэксту — заглавак «*Мікола Гусоўскі*» — адносіцца да **прадметна-апісальнага тыпу**, называючы галоўнага героя твора — дыпламата, мыслара, паэта.

Ядро анамастыкону твора — **антрапонімы**. У п’есе адлюстраваны іменаслоў перыяду панавання кананічных імён. У ліку персанажаў твора — рэальныя гістарычныя асобы. На старонках п’есы сустракаюцца **онімы-сучаснікі**, якія адпавядаюць асноўнаму часу разгортвання дзеяння (імёны пасла і біскупа плоцкага *Эразма*, яго сакратара і паэта *Міколы Гусоўскага*, рымскіх пап *Льва* і *Андрыяна*, польскага караля *Жыгімонта*) і **онімы-рэтраспекцыі** (імёны князёў балта-славянскіх дзяржаў *Вітаўта* і *Аляксандра*).

Узаемадзеянне язычніцтва і хрысціянства знайшло адлюстраванне ў іменаслове мінуўшчыны. У ліку адзначаных імён як **язычніцкія**: **Вітаўт** (*балцкае імя-пажаданне вясці народ* [1, с. 21]), так і **хрысціянскія**: **Аляксандр** (грэч. *‘абаронца людзей’* [1, с. 13] і інш.). Ва ўспамінах пра мінуўшчыну паэт гераізуе часы суровых і справядлівых валадароў:

Стараюся. Хутка, напэўна, змагу завяршыць...
Не ведаю, можа, зачаста раблю адступленні,
Пра нашу гісторыю хочацца нешта сказаць,
Пра вялікіх князёў **Вітаўта** і **Аляксандра**... [2, с. 80]

Гэтая згадка карэннем сваім пранікае
Ў княжанне **Вітаўта** ў пару найвышэйшага ўздыму
Княства Вялікалітоўскага. З мэтай падтрымкі
Боегатоўнасці будучых рэкрутаў з вёсак
Князь і загадваў ствараць у сваіх уладаннях
Лагер ваенны пры кожным паселішчы ў пушчах [2, с. 83].

Імёны персанажаў (гэта галоўным чынам рэальныя гістарычныя асобы) адпавядаюць мадэлям іменаслову XVI стагоддзя. Частка герояў носіць хрысціянскія імёны іншамоўнага паходжання, запазычаныя з грэчаскай: **Мікола** (грэч. *‘пераможца народа’* [1, с. 34]), **Леў** (грэч. *‘леў’* [1, с. 31]), **Андрыйян** (грэч. *‘мужны, храбры’* [1, с. 14]), **Эразм** (грэч. *‘каханы’* [1, с. 50]), старанямецкай мовы: **Жыгімонт** (ст.-ням. *‘перамога і абарона’* [1, с. 26]). Ужыта ў кантэксце твора З. Дудзюк і язычніцкае імя **Спартанус**, што ў перакладзе з лацінскай мовы азначае *«жыхар Спарты»*, часам гэтае імя таксама перакладаюць як *«тапталынік»*, *«той хто топча»* [1, с. 43]. Письменніцай у кантэксце п’есы была актуалізавана этымалагічная семантыка паэтонама: у час чумы рымлянін **Спартанус**, папіраючы хрысціянскую веру, прыносіць ахвяры паганскім багам:

Спартанус адцяў рог у быка і шэпча замову.
Ён чараўнік, валодае цёмнаю сілай замовіць чуму [2, с. 89].

Заўважым, што імя галоўнага героя п’есы — **Мікола** — паслядоўна ўжываецца ў форме, што з’яўляецца носьбітам канатацыі нацыянальна-культурнай спецыфікі. Форма грэчаскага паводле паходжання імені ілюструе фанетычныя і марфалагічныя асаблівасці, характэрныя ўсходнеславянскім мовам: замену /н/ на /м/: **Мікалай** ← **Николай**, замену канцавога склада /ай/ на /а/: **Мікола** ← **Мікалай**. Носьбітам нацыянальна-культурнай інфармацыі з’яўляецца прозвішча **Гусоўскі**. Як сцвярджае В. Чаропка, антрапонім гэты ўтварыўся ад тапоніма: «Ягонае прозвішча магло паходзіць ад назвы роднай вёскі ці мясціны **Гусава**, **Гушчава** ці **Усы**, прынамсі апошняю назву мае прыток Дняпра» [3, с. 4].

У рэпліках персанажаў п’есы ужыты формы наймення, якія адлюстроўваюць здольнасць антрапонімаў выступаць у якасці этыкетных знакаў — сацыяльна зададзеных паказчыкаў і сродкаў рэгулявання міжасобасных адносін. З дапамогай імён як этыкетных знакаў устанаўліваюцца сацыяльныя адносіны «старэйшы» — «малодшы». Так, паэт называе свайго патрона, пашла **Эразма**, па імені ў спалучэнні з паказчыкам сацыяльнага рангавання, часам ужытага ў клічнай форме:

Дзякую, **пане Эразм**, за давер і надзею.
Тут, удастоены гонару большага і небяспекі,
Мабыць, не меншай, — я прыхапкам і авалодаць
Мушу нязвычайна той самай рукою,
Што навучылася лукам распісвацца, трэба
Умельства сваё праявіць і ў пісьменстве прыгожым.
Здольны ці не, мушу брацца за справу [2, с. 77].

Пасол жа называе свайго сакратара выключна па імені:

Дзіўны аповед. Загадаваў ўзяцца за працу, **Мікола**,
Каб успаміны свае, пераліўшы ў памер вершаваны,
Песняй зрабіць і пра нас, і пра нашы аблавы [2, с. 77].

Значнае месца ў анамастыконе п’есы займаюць так званыя «**фонавыя онімы**». Сродкам увасаблення прасторава-часавых адносін у творы Зінаіды Дудзюк з’яўляюцца эргонім (**Пасольства Вялікага Княства Літоўскага і Каралеўства Польскага**), тапонімы — геаграфічныя найменні замежжа (**Рым**, **Еўропа**). Ва ўспамінах творцы гучаць назвы роднай зямлі:

І ў **Белавежы** ў час аблаў паляўнічых
Гэтакім жа чынам адольваюць дужага зубра.
Трэба сказаць, што такога магутнага звера
Шчасная доля, як дзіва часоў першабытных,
Толькі шчэ ў нас захавала пад зоркай Палярнай [2, с. 76].

Колькі нагледзеўся смерці, наслухаўся энку
Ў пушчах, пакуль мяне, сына, вучыў палясоўшчык!
Рэкі лясныя, **Дняпра** паўнаводную строму
Пераплываў я з канём у пагоні за зверам [2, с. 83].

Стварэнню гістарычнага каларыту спрыяюць таксама ўжытыя ў кантэксце п'есы **ўстарэлыя тапонімы**, Найперш гэта **гістарыёнімы** — найменні краін, якія зніклі з палітычнай і геаграфічнай карты, напр.: **Рэч Паспалітая** 'аб'яднаная польска-літоўская дзяржава з часу Люблінскай уніі', **Вялікае Княства Літоўскае** 'беларуска-літоўская дзяржава'.

Ва ўспамінах і разважаннях Гусоўскага — адукаванага чалавека Сярэднявечча — гучаць імёны антычных багоў — **міфونімы**:

Кожную восень, і недзе мо з тыдзень, не болей
Цягнецца свята **Венеры**, і шалы юнацтва
З бою бяруцца. У гэту пару насалоды.
Мыкае пушча [2, с. 79].

Мода — наш біч, і не дзіва, што ўсе праслаўляюць
Шалы **Юпітэра** і блазнаванні **Юноны** [2, с. 81].

Шчырая рэлігійнасць Міколы Гусоўскага выяўляецца ў ягоным звароце да Бога і святых з мальбой аб паратунку ў час чумы і просьбамі аб выратаванні душ людзей. У зваротах гэтых выкарыстоўваюцца найменне хрысціянскага Бога (**тэонім**), імёны святых (**агіёнімы**) і назва цудадзейнага абраза (**іконім**):

Ва ўладзе **Усявышняга Бога** нашы справы і душы [2, с. 87].

Нават калі б разарвалі на часткі маё знямоглае цела,
Не мог бы й тады паверыць, што ў Рыме, дзе вера **Хрыста**
Жывільна дыхае ў сэрца, магчымы такія аблуды.
Рым, ты няздатны ўспомніць, як некалі **Божая маці**
Цябе ад чумы ратавала. Як пра такое забыць?
Людзі з малітваю неслі **абраз Багародзіцы-Панны**,
Маліліся — і прыйшоў з нябёс паратунак [2, с. 89].

Боская Маці, Прачыстая Дзева Марыя,
Чуеш імя сваё ў песні і бачыш, напэўна,
Як затрымцела рука вершатворцы?
Раб твой пакорлівы слэзную гэту малітву
Шле да цябе, баючыся: а можа, не прымеш? [2, с. 92].

У прамовах Міколы Гусоўскага і біскупа Эразма анімізуюцца (становяцца **ўласнымі імёнамі-паэтонімамі**) назоўнікі — **ключавыя словы** твора пра лёс і духоўную спадчыну гуманіста, шчырага верніка, паэта: **Чалавек, Айчына, Радзіма, Бог**:

Быццам магчыма вызваліць чалавека
Ад любові да ўласнай **Радзімы** [2, с. 79].

Ты жыў для **Айчыны**, дзяліўся з бліжнімі хлебам,
І дабрынёю, і шчырасцю ўласнай душы [2, с. 87].

О заступіся за нас! Праз любоў да **Чалавека**.
Бацька наш **Бог** і абраў цябе сам, і паставіў
Першай заступніцай люду, і ты заступіся!
Як птушаняты ў нягоду пад матчына крылле,
Так пад тваю абарону мы прыбываем [2, с. 92].

Заклучэнне. Паэтычная анамастыка гістарычнай п'есы Зінаіды Дудзюк — своеасаблівы пласт лексічнай структуры мастацкіх твораў. Аснову антрапанімікону твора берасцейскай пісьменніцы складаюць каляндарныя імёны іншамоўнага паходжання. Іменаслоў гістарычнай драматургіі заснаваны на рэальным

іменніку XVI ст. Аўтарка падбірае сваім героям імёны ў маўленчых формах, тыповых для пэўнага сацыяльнага поля, якое адносіцца да перыяду панавання хрысціянскіх імёнаў.

Тапонімы, эргонімы, агіёнімы, тэонімы адыгрываюць важную ролю ў фарміраванні хранатопных межаў твора, вызначаючы месца дзеяння, паказваючы на час разгортвання падзей. Хранатоп гістарычнай драматургіі З. Дудзюк як зліццё прасторавых і часавых прыкмет у мастацкім цэлым фарміруецца пры непасрэдным удзеле літаратурнай анамастыкі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Барыс, С. Як у нас клічуць?: беларускія імёны / С. Барыс. — Мінск : Медысонт, 2010. — 124 с.
2. Дудзюк, З. Мікола Гусоўскі / З. Дудзюк // Гістар. драмы. — Брэст, 2016. — С. 75—93.
3. Чаропка, В. Мікола Гусоўскі / В. Чаропка // Звязда. — 2018. — 18 чэрв. — С. 4.

УДК 811.161.1'27:811.161.3'27

В. В. Статуева

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Могилёва», Могилёв, Республика Беларусь

ЗАИМСТВОВАНИЯ В МИРЕ МОДЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Введение. Мода — живое поле, постоянно развивающееся. Она оказывает влияние на людей, на культуру, искусство. Мода — способ общения: наша одежда — главный способ выражения себя и передачи нашей идентичности другим. Развитие международных отношений в сфере моды, межкультурных отношений, формирование международного рынка приводит к формированию международных отношений в сфере моды, то есть происходит взаимодействие культур, связей между народами, возникновение общих интересов и потребностей. Именно экономические, политические и культурные связи с другими странами в разные эпохи оказывали влияние на развитие русского языка.

Язык играет роль хранителя знаний о мире и является верным отражением национальной культуры. Значения слов отражают и передают стиль жизни и менталитет, характерные для определенного общества, и поэтому представляют ценное сокровище для понимания культуры. Роль заимствований в русском языке возрастает с каждым годом, поскольку применение иностранных языков распространяется во многих сферах общественной и научной деятельности.

В последние годы появилось много новых наименований одежды и обуви, в мире моды ежегодно наблюдаются изменения: какие-то белорусские бренды становятся популярны во всем мире, а какие-то малоизвестны даже в пределах Беларуси. Многие новые наименования одежды и обуви могут показаться совершенно непонятными людям, которые не занимаются профессионально модой, потому что эти названия являются заимствованными и звучат непривычно. Так как молодежь имеет склонность быть более вовлеченной в модный процесс по сравнению с другими возрастными группами, возникает вопрос, какие белорусские бренды знакомы современной молодежи, и действительно ли в сфере моды много заимствований.

Основная часть. Бренд — это название и в то же время термин и знак, символ или любая другая ценность, которая определяет товары или услуги одного продавца, отличает от других товаров или услуг таких же продавцов. Со временем в понятие «бренд» стали вкладывать разное смысловое значение, также в переводных источниках можно встретить различное правописание слова (брэнд, бренд). В Беларуси написание «брэнд» связано с республиканским конкурсом «Брэнд года», таково его написание на белорусском языке, и, возможно, поэтому некоторые авторы пишут «брэнд» и в русском варианте. Также эта вариация может быть связана с транскрипцией английского слова *brand* [*brænd*] — произносится как [брэнд].

Рассмотрим содержание слова «бренд». Некоторые авторы под брендом понимают простую торговую марку, цель которой отождествлять продукцию производителя (А. П. Дурович), иные рассматривают бренд как популярный товарный знак, который приобрел доверие покупателя (Г. Л. Багиев, М. Р. Душкина). Под брендом понимается не только торговая марка, которая состоит из названия, логотипа, а впечатление об этом товаре потребителей, восприятие товара потребителем, его ассоциации с этим товаром. Определение бренда, которое дала М. Р. Душкина можно определить самым подходящим: «Бренд — известная, раскрученная торговая марка, представление о товаре в сознании потребителей, образ, который ассоциируется у покупателей с определенным товаром, услугой, компанией» [1, с. 203]. Что же такое «брендинг»? Согласно толковому словарю «брендинг» — наука, занимающаяся вопросами создания и продвижения на рынок товара посредством креативных, маркетинговых и социальных исследований. Настоящий расцвет брендинга пришелся на вторую половину XX в. Это связано со многими причинами — появлением новой продукции, ростом объема

рынка, выходом на международный рынок, производством ранее не существовавших товаров. Однако большинство импортных товаров все еще воспринимаются потребителями как более качественные, чем отечественные. Именно по этой причине многие компании начали брать себе иностранные названия.

В сложных экономических условиях, когда наша страна подвергается многочисленным ограничениям со стороны европейских государств, именно замена импорта и развитие отечественных качественных брендов одежды помогает нашим соотечественникам выглядеть стильно и не испытывать потребности в зарубежных брендах одежды и обуви. Однако многие отечественные марки одежды используют в своих названиях иноязычные слова, что требует тщательного исследования данного явления.

Название — один из наиболее важных атрибутов, работающих на формирование и развитие бренда. Имя бренда является основным признаком, по которому потребитель выделяет бренд из массы других. Имя бренда должно легко произноситься, должно быть уникальным, лаконичным, легким, эмоционально окрашенным. Именно название является одной из важнейших характеристик бренда, объединяющей все главные черты и особенности, выражающей его сущность, передающей оригинальность, яркость и выразительность.

Помогает работать с названиями специальная наука — нейминг. Существуют следующие методы нейминга [2, с. 108]: метод заимствования (предложение, словосочетание, слово, части речи; иностранные слова с языковой доступностью; имена, названия картин; комбинация слов и цифр; аббревиатуры и инициалы, словесные константы), метод конструирования (композиция, декомпозиция, слияние, шарады, анаграммы, ребусы, звукоподражания, присоединения констант, сокращение). Также существуют онлайн-генераторы для нейминга, такие как «Брендогенератор», «Генератор названий», Naminum, Logacter.

Рынок одежды и обуви является вторым по значимости для потребителя, который обслуживают трикотажная, шерстяная, хлопчатобумажная, кожаная промышленность Беларуси. На рынке существует более двухсот брендов белорусской одежды: крупные предприятия, небольшие швейные фабрики и белорусские дизайнеры выпускают свои торговые марки женской, мужской и детской одежды. Рассмотрим подобранные бренды в рамках рынка одежды и обуви.

По способу происхождения слова-названия бренда (опираясь на методику нейминга) выделяется 12 групп:

1. Имена брендов, образованные от имен нарицательных: «Папайя», «Луч», «Калінка», «Лакби».
2. Образованные от имен: «Милавица», «Авелина», «Любава», «Ариша», «Хелена», «Барбара», «Купалинка», «Фаворини», «Маруся», «Анастасия», «Отико», «Сивельга».
3. Использование фамилии (иногда чужой): «Кардаш», «Дивари», «Бутер», «Бурвин», «Савва».
4. Сочетание слов: «Марк Формель», «Делис-Стиль», «Арт риббон», «Ноче мио», «Лидская обувь», «Красный Октябрь».
5. Аббревиатура: АСВ.
6. Аббревиатура в сочетании с именем собственным: «СТ Ника».
7. Использование звучания звуков: «Кука-Вака».
8. Заимствование иностранного слова: «Браво», «Идальго», «Термика», «Конте», «Серж», «Верали», «Эделика», «Фишка», «Эго», «Світанак», «Алани», «Аллюр», «Амори», «Дива», «Алеза», «Азара».
9. Заимствованное слово в сочетании с аббревиатурой: «Франк и К», «ЛСТР Адзенне».
10. Комбинация слов и цифр: «8 Марта».
11. Соединение части слов: «Спортлиния», «Элема», «Нелва», «Белвест», «Марко», «Шаговита».
12. Географическое название: «Брестские», «Агатти», «Авила», «Неман» [3, с. 7].

Классификация слов-названий брендов доказывает, что белорусские компании для своих торговых наименований чаще используют способ заимствования иностранных слов (16). Распространен способ образования названия от имен (12). Самые нераспространенные способы — создание аббревиатуры (1), аббревиатуры в сочетании с именем собственным (1), комбинация слов и цифр (1) и использование звучания звуков (1).

Можно выделить наиболее важные причины появления иноязычных слов в названиях белорусских брендов: 1. Бренд планирует расширяться за рубежом и хочет сделать название понятным и привлекательным для потребителей и на внутреннем, и на внешнем рынке. 2. Иноязычное описание продукта повышает доверие и дает потребителям гарантию качества (причина в том, что лучшее качество намеренно присваивается товарам, произведенным за рубежом). 3. Некоторые компании используют заимствования в своих названиях, чтобы привлечь внимание своим звучанием. 4. Дань моде, так как основная целевая группа — молодежь, для которой иностранные языки — это необходимая часть жизни.

Однако в данной экономической ситуации потребители все больше отдают предпочтение качественной продукции белорусских производителей. Сильными сторонами отечественных брендов являются близость к потребителю, натуральность.

Заключение. Каждое слово в русском языке имеет свои особенности происхождения и употребления в речи. Непрерывное развитие и обновление мира моды как одного из показателей общекультурного и социального роста общества приводит к возникновению новых слов. мода — единица, которая помогает взаимодействию между людьми из разных культур и субкультур, призванная привести к общему пониманию в процессе диалога. Весьма непростой и увлекательный путь проходит слово в мире моды, в «жизни» языка оно занимает значимое место. В настоящее время терминология моды представляет собой широкий лексикон,

требующий дополнительного исследования. Лексика, обслуживающая эту область, находится в непрерывной динамике и занимает одно из центральных мест в тезаурусе носителей языка, поэтому вызывает особый интерес.

В настоящее время большинство импортных товаров все еще воспринимаются потребителями как более качественные, чем отечественные. Именно по этой причине многие компании начали брать себе иностранные названия. До сих пор не определено: могут ли заимствования изменить, обогатить или испортить облик русского языка. Будущее каждого слова, взятого взаймы, будет определено временем. Каждый термин проходит длинный путь, прежде чем принимается или отвергается языковым колоритом эпохи. Процесс овладения новыми словами определяется взаимодействием между различными культурами, которое порождает необходимость создания новых понятий и идей. Заимствования — это итог взаимодействия между народами и странами. Именно для выхода на мировую арену и используют известные белорусские бренды в своих названиях иноязычные слова. Стоит отметить, что заимствования в русском языке занимают твердую позицию. Многие слова уже не исключить из языка, однако ими нельзя злоупотреблять. Ведь «бессмертие народа — в его языке».

Список цитируемых источников

1. Назайкин, А. Брендинг и бренд, ребрендинг, бренд-аудит [Электронный ресурс] / А. Назайкин. — 2013. — Режим доступа: <http://www.nazaykin.ru/branding.htm>. — Дата доступа: 05.08.2023.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 100 000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. — 28-е изд., перераб. — М.: Мир и образование, 2015. — 1360 с.
3. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка Ушакова: соврем. ред. / Д. Н. Ушаков. — М.: Дом слав. кн., 2008. — 959 с.

УДК 821.161.1.09-3

И. С. Чуносова, М. В. Фортова

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

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ЭПИТЕТОВ В РАССКАЗАХ М. А. БУЛГАКОВА

Введение. Одним из основных стилистических приемов, играющих важную роль в формировании художественного образа и эмоциональной окраски текста литературного произведения, являются эпитеты. В рассказах М. А. Булгаков эпитеты используются не только для «украшения» повествования, но и в качестве ключевого инструмента для передачи образов, создания атмосферы и усиления эмоциональной нагрузки произведений.

Цель настоящего исследования состоит в анализе стилистической функции эпитетов в рассказах М. А. Булгакова и выявлении их влияния на художественное восприятие и интерпретацию текстов. Анализ структуры и контекста употребления эпитетов позволит определить специфику их функционирования в произведениях писателя, а также определить их роль в формировании образности и особого эстетического «звучания» текста.

Основная часть. Термин «эпитет» происходит от греческого слова “epitethon” (приложение) и представляет собой фигуру речи, которая прилагается к предмету в качестве его характеристики, а также способствует различению логических и паралогических типов речевого поведения [1].

В научной литературе существуют различные точки зрения на определение понятия «эпитет». Наиболее распространенным является определение, рассматривающее эпитет как декоративный элемент речи, который выделяет определенное, важное и характерное свойство предмета. Такое толкование основывается на концепции, предложенной Ф. И. Буслаевым, согласно которой эпитет является признаком, по которому объект получает свое название [2, с. 259].

Определение как категория логики служит для различения предметов, в то время как эпитет как средство паралогии характеризует предметы. Эпитеты часто метафоричны, но это не означает, что каждое метафорическое выражение является эпитетом. Различие между ними обычно грамматическое: эпитеты чаще всего представлены прилагательными, тогда как метафоры могут включать другие части речи [1].

В семантическом отношении эпитет и метафора также различаются. В метафоре оба компонента словосочетания подвергаются семантической трансформации, в то время как в эпитете прилагательное изменяется семантически сильнее, чем существительное, которое сохраняет при этом основное значение. Однако граница между эпитетом и метафорой иногда размыта, и реальная речевая практика предлагает множество сложных случаев их разграничения [1].

В нашем исследовании мы будем использовать определение эпитета, основанное на рассмотрении его как конкретной лингвистической единицы, привязанной к определенному определяемому слову и выделяющей «в нем какое-то его отличительное свойство, индивидуальное или родовое». Этот подход был предложен Л. И. Тимофеевым и предполагает, что эпитетами могут быть не только прилагательные, но и наречия, существительные и числительные [3, с. 149].

В рассказах М. А. Булгакова из сборника «Морфий» было обнаружено 150 случаев употребления эпитетов, которые представляется возможным представить в виде 4 основных групп.

Первая группа объединяет эпитеты, передающие отличительные признаки описания внешности (*жаркая и сухая кожа, вылинявшие глазки, бледный лик, угасший глаз, затравленные глаза*) и речи человека (*сухой голос, теплые слова, прыгающие слова, сухой вопль, искусственный голос, сдобный голос, дикий голос*), и содержит 27 единиц, которые характеризуют различные аспекты физических и эмоциональных характеристик героев, внешности персонажей, передают особое экспрессивное впечатление героев о происходящих событиях. «*Щеки кукольные*» [4, с.43] — описание неестественной румяности и гладкости кожи; «*в свалывшейся бородке*» [4, с. 108] — характеристика неряшливости и запущенности внешнего вида; «*ошалевшими глазами*» [4, с. 99] — усиление состояния потери рассудка или недовольства; «*жаркой и сухой коже*» [4, с. 29] — отражение состояния болезненности; «*сухой голос*» — указание на отсутствие эмоциональной окраски в речи. Обращает на себя внимание, что достаточно большое количество эпитетов являются образными определениями к лексемам «глаза», «голос», «слова».

Во вторую группу мы включили эпитеты, отражающие разнообразные аспекты природы и окружающего мира (*беззвучный снег, жгучая вода, мрачные леса, сладостный ветер, дикий ветер, умирающая трава, кислый сентябрь, метельная тьма, густейший вечер*). Количество таких эпитетов в текстах рассказов сборника — 26 единиц. Они объединены по признаку описания различных природных явлений, сезонов или состояний окружающей среды. «*Мучительные субботы*» [4, с. 119] — эпитет передает тягостность ожидания; «*апрельский дух*» [4, с. 92] — выражает проявление весенней свежести и возрождения; «*сатанинской мгле*» [4, с. 93] — указывает на мрачность и угрозу природного явления; «*пордевшая метель*» — описывает рассеянность и прерывистость снежного покрова; «*мрачные леса*» [4, с. 95] — отображает тьму и наличие угрозы в густых лесах.

Третья группа состоит из 52 эпитетов, передающих эмоционально-экспрессивное отношение к предметам, явлениям и состояниям (*разъяренный факел, сладостная жизнь, жаркий блеск, божественные книги, беспокойная мысль, мирный сон, горделивое удовольствие*), отражая их особый характер или создавая определённую атмосферу. Эпитеты этой группы объединены по признаку передачи их особенностей через эмоциональное восприятие автором описываемых объектов или ситуаций. «*Сладостная жизнь*» [4, с. 73] — подчеркивается степень удовлетворения и наслаждения; «*разъяренный факел*» [4, с. 65] — передаёт интенсивность и ярость огня; «*величественное слово*» [4, с. 95—96] — выражает силу и важность высказывания; «*блестящий монолог*» [4, с. 112] — демонстрирует яркость и убедительность высказывания.

В четвертую группу входит 45 эпитетов, которые описывают различные действия субъектов, добавляя им эмоциональный оттенок и характер (*остро пожалел, мрачно глянул, скорбно глянул, победно звякнуло, сладостно бормотал, тоскливо подумал, похоронно молвил, сказал скрипуче*). Выразительные средства данной группы объединены по признаку передачи особенностей действия или выражения эмоций через описание их в восприятии действующего лица. «*Остро пожалел*» [4, с. 49] — выделяется интенсивность чувства жалости; «*горделиво бормотать*» [4, с. 107] — передаётся гордость или высокомерие в речи; «*деликатно посоветовал*» [4, с. 21] — описывается вежливое и тактичное действие; «*вдохновенно развернул*» [4, с. 103] — подчеркивается энергичность и воодушевление выполненного действия; «*смотрели укоризненно*» [4, с. 95] — описывается выражение упрека или осуждения во взгляде.

Заключение. Эпитеты в рассказах Михаила Булгакова выполняют достаточно значимую стилистическую роль в создании образности и выразительности в тексте, придают ему эмоциональную и фактическую глубину. Согласно проведенному нами исследованию, целесообразно выделить несколько групп образных определений, употребленных автором в текстах сборника «Морфий»: эпитеты, передающие отличительные признаки описания внешности, поведения и речи человека; эпитеты, отражающие разнообразные аспекты природы и окружающего мира; эпитеты, выражающие эмоционально-экспрессивное отношение к предметам, явлениям и состояниям; эпитеты, описывающие различные действия субъектов. Предложенная группировка эпитетов в контексте их использования в рассказах М. А. Булгакова предоставляет широкие возможности для дальнейших исследований.

Список цитируемых источников

1. Ключев, Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) [Электронный ресурс] : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Е. В. Ключев. — Режим доступа: <http://opentextnn.ru/old/man/index.html?id=4534> . — Дата доступа: 14.05.2024.
2. Буслаев, Ф. И. Предмет и его эпитет. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслаев. — М. : Учпедгиз, 1996. — С. 289—291.
3. Тимофеев, Л. И. Эпитет. Энциклопедический словарь Русского библиографического общества «Гранат» / Л. И. Тимофеев. — Т. 54. — М. : ОГИЗ, 1988. — 583 с.
4. Булгаков, М. А. Морфий : сборник / М. А. Булгаков. — М. : АСТ, 2021. — 256 с.

І. С. Чуносава, К. П. Шкут

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

СЕМАНТЫКА-ЭТЫМАЛАГІЧНАЕ ЗНАЧЭННЕ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ У П'ЕСЕ ЯНКІ КУПАЛЫ «ПАЎЛІНКА»

Уводзіны. У сучаснай лінгвістыцы этымалагічныя даследаванні займаюць важнае месца. Этымалогія, як раздзел лінгвістыкі, ставіць перад сабой задачу вывучыць вытокі слоў, прасачыць іх эвалюцыю і выявіць генетычныя сувязі паміж рознымі мовамі. Асноўная мэта этымалагічных даследаванняў заключаецца ў разуменні першапачатковага значэння слова, яго магчымых змен у розных кантэкстах і ўзаемасувязяў з іншымі тэрмінамі. Этымалогія вывучае паходжанне слоў, іх этымалагічнае значэнне, змены значэнняў, генетычныя сувязі з іншымі словамі той самай або іншых моў. Асноўная задача этымалогіі — вызначэнне першаснага значэння слоў [1, с. 555].

У сваю чаргу, у вядучых сучасных лінгвістычных тэорыях семантыка займае цэнтральнае месца. Гэты раздзел мовазнаўства вывучае значэнні моўных адзінак і іх узаемаадносіны ўнутры моўных сістэм. Азначэнне паняцця «семантыка», дадзенае ў «Тлумачальным слоўніку сучаснай беларускай мовы», ілюструе яго як «значэнне, сэнс (моўнай адзінкі)», што падкрэслівае важнасць разумення значэння слоў і выразаў для разумення прынцыпаў арганізацыі мовы [2, с. 594].

Мэта даследавання нашага артыкула — разгледзець паходжанне і семантычнае значэнне фразеалагічных адзінак п'есы Янкі Купалы «Паўлінка».

Асноўная частка. Разгледзім фразеалагізмы, выкарыстаныя Янкам Купалам у п'есе «Паўлінка». У творы ўжыты наступныя фразеалагічныя адзінкі: *чорная кошка (прабегла) перабегла, не ўсе дома, як кошка з сабакам, і пайшло і паехала, хоць кол на галаве чашы, паспееш з козамі на торг, бярозавая каша, ламаць рукі, заводзіць (завесці) <сваю> шарманку, дзве дзюркі ў носе і сканчылоця і інш.*

У радках: «З таго часу, як даведаўся, што ён на мяне мілым вокам паглядае, усё роўна як **чорная кошка між імі перабегла**» [3, с. 18] выкарыстаны фразеалагізм *чорная кошка (прабегла) перабегла*, які ўжываецца са значэннем «хто-небудзь пасварыўся з кім-небудзь». У «Этымалагічным слоўніку фразеалагізмаў» адзначаецца, што фразеалагічная адзінка з'яўляецца агульнай для ўсходнеславянскіх моў, а вытокі яе з даўняга павер'я: чалавека чакае непрыемнасць, калі яму перабяжыць дарогу чорная кошка [4, с. 401].

У словах Паўлінкі: «Толькі ў **Якіма не ўсе дома**, бо поначы ходзіць да маладых дзяўчат» [3, с. 18] ужыты фразеалагізм *не ўсе дома* [4, с. 257], які мае значэнне «хто-небудзь прыдуркаваты, ненармальны», беларускі мовазнавец І. Я. Лепешаў у «Этымалагічным слоўніку фразеалагізмаў» вызначыў паходжанне дадзенай фразеалагічнай адзінкі як польскамоўнае. Разам з тым, у некаторых працах па ўкраінскай фразеалогіі сцвярджаецца, што фразеалагізм *не всі дома* склаўся ў выніку скарачэння прыказак *Не всі дома — половина поіхали; У нього не всі дома — поіхали по курай*. Аднак у адпаведнасці з тым, што фіксацыя дадзенага выразу ў кароткай форме «*nie wszyscy w domu*» ў польскіх помніках адбылася яшчэ ў XVI ст., можна зрабіць выснову, што ўкраінскія кантэксты з'яўляюцца другаснымі ў гэтым дачыненні. Адпаведна, можна меркаваць, што беларускі выраз «не ўсе дома» — паўкалька з польскай мовы, магчыма, што спачатку кампаненты *w domu* асацыяваліся са спалучэннем у *галаве* (у якой «не ўсё ў парадку») [4, с. 257].

Уласціваць фразеалагізмам *як кошка з сабакам* да выкарыстання амаль ва ўсіх славянскіх мовах заўважае І. Я. Лепешаў, семантыку дадзенай фразеалагічнай адзінкі мовазнавец характарызуе як «у пастаяннай варожасці, сварцы, нядружна» [4, с. 422—423]. У п'есе «Паўлінка» фразема сустракаецца ў наступных радках: «Ой, чаму ж не ведаю: **як між катом і сабакам якраз**» у варыянце як *між катом і сабакам* [3, с. 18]. Фразеалагізм успрымаецца як матываваны дзеясловам *жывёл*.

У радках камедыі сустракаецца беларускі фразеалагізм *і пайшло і паехала* абазначае «*прышло ў рух, пачалося што-небудзь (пра інтэнсіўнае разгортванне чаго-небудзь)*», які з'яўляецца ўласна беларускім. Этымалогія тлумачыцца ўзнікненнем фразеалагізма на аснове слова «пайшло» ў выніку накладання на значэнне «пачало адбывацца» яшчэ аднаго значэння гэтага слова «пачало рухацца, ступаючы нагамі» і каламбурнага дапаўнення дадаткам «паехала» ў значэнні «пачало рухацца пры дапамозе транспарту» [4, с. 172]. У п'есе фразеалагічная адзінка ўжыта ў словах Паўлінкі: «*Перш-наперш будзе, ці я люблю, пасля — ці вельмі моцна, а пасля — ці гатова ўсё цыценька зрабіць, што чарнабрывы Якім захоча, а там, а там... і паехала, як на падмазанных кадэсах*» [3, с. 20].

У рэпліцы галоўнай гераіні «*Хоць ты яму кол на галаве чашы, дык нічога не выдзеўбеш*» [3, с. 21] выкарыстаны фразеалагізм «*хоць кол на галаве чашы*», які ўжываецца са значэннем «*немагчыма пераканаць каго-небудзь, растлумачыць каму-небудзь што-небудзь (пра ўпартасць, няўступчывага чалавека)*», фразеалагізм агульны для ўсходнеславянскіх моў, асновай яго з'яўляецца нерэальны вобраз, заснаваны на гіпербале якая разумеецца пад уяўленнем аб моцнай галаве, якую немагчыма нічым прабіць.

Фразеалагізм «*паспееш з козамі на торг*» у п'есе выкарыстаны ў словах Паўлінкі: «*Ну, ну, петушок! Не гарачыся: паспееш з козамі на торг*» [3, с. 23] і мае значэнне «*няма чаго спяшацца, не спяшайся*». І. Я. Лепешаў вызначыў, што фразеалагізм «*паспееш з козамі на торг*» агульны для беларускай і ўкраінскай

моў, этымалогію ён вызначае як ўзнікненне фразеалагічнай адзінкі ад прыказкі «*Паспееш з козамі на торг: і коз прадасі, і грошы праясі*», шляхам аддзялення першай яе часткі [4, с. 287].

У словах Пранціся: «*Маладзенькая, собственно, вось-цо-да. Бярозавай кашы не шкодзіла б, пане дабрудзею*» [3, с. 29] сустракаем фразеалагізм «бярозавая каша», які мае значэнне «*розгі або дубец, рэмень і падобнае*», з’яўляецца агульным для ўсходнеславянскіх моў. Узнікненне выразу, па меркаванні даследчыкаў адбылося ў школьным асяроддзі. Раней ў школах, пры навучанні дзяцей грамаце, пераход да чытання новай кнігі і іншыя поспехі дзяцей ў вучобе адзначалі кашай: бацькі прыносілі ім гаршчок кашы, якую елі ўсе вучні. У выпадку, калі вучань правінаваўся, яго каралі розгамі, як правіла, бярозавымі. Такім чынам, пакаранне стала называцца бярозавай кашай [4, с. 62].

Да фразеалагізма «ламаць рукі» [4, с. 202], які ўжываецца ў значэнні «*прыходзіць у адчай, узрушэнне (ад вялікага гора)*» І. Я. Лепешаў падае наступную тэорыю паходжання: «фразеалагізм жэставага паходжання: унутраны стан чалавека апісваецца праз пэўны жэст — знешні выказнік гэтага стану». У п’есе «Паўлінка» дадзены фразеалагізм ужыты ў межах рэмаркі: «*Паўлінка (заламаўшы рукі на каленях). Калі ён такі добры, такі разумны, што і сказаць не магу*» [3, с. 32].

Рэпліка Пранціся «*Собственно, пане дабрудзею, завядзі яшчэ сваю шарманку: яна ў цябе, прост, як грамафон, вось-цо-да, трубіць*» [3, с. 49] вызначаецца ўжываннем фразеалагізма «заводзіць (завесці) <сваю> шарманку», які ўзнік на аснове назвы французскай песні «*Charmante Catherine*». Слова «шарманка» ў дадзеным фразеалагізме паходзіць ад першага кампанента назвы песні. Ужываецца фразема са значэннем «дакучліва гаварыць пра адно і тое ж» [4, с. 128].

Фразеалагічны выраз «дзве дзюркі ў носе і сканчылося» выкарыстоўваецца ў радках «*Але, дзякуй Богу, дзве дзюркі ў носе і сканчылося, — ужо пазбыўся*» [3, с. 35], ён запазычаны з польскай мовы, ужываецца са значэннем «на гэтым і канец», усведамляецца як матываваны [4, с. 113].

У словах Якіма: «*Ты аконца адчыніш, лахі пад пахі ды скакель з хаты ў сад, як пяхух!*» [3, с. 22] ужыты уласна беларускі фразеалагізм «лахі пад пахі», які абазначае «*схапіць з сабой свае манаткі*». У літаратурны ўжытак выраз увайшоў з паўднёва-заходніх гаворак, дзе слова «лахі» з’яўляецца назвай разнароднага адзення. У далейшым кампаненты фразеалагізма набылі больш шырокае, абагульненае значэнне. Фразеалагічная адзінка стала ўжывацца са значэннем «свае пажыткі бяру з сабой», калі гаворка ідзе пра асабістыя рэчы, якія можна ўзяць з сабой або панесці на сабе перад адыходам, уцёкамі і г. д. [4, с. 203—204].

Ужыванне фразеалагізма «на святое ніколі», які мае значэнне «*невядома калі; ніколі*» і з’яўляецца паўкалькай з польскай мовы, назіраем ў маўленні Паўлінкі: «*Ха-ха-ха! На святое ніколі.*» [3, с. 20]. Фразеалагічная адзінка ўтварылася па ўзору такіх спалучэнняў як: *на святога Пятра, на святога Міколу* [4, с. 240].

У словах Альжбеты «*Еш вот лепей, чымся з пустога ў парожня пераліваць*» [3, с. 27] фіксуем наяўнасць агульнаславянскага фразеалагізма «пераліваць з пустога ў парожняе», які мае значэнне «*займацца пустой балбатнёй, марна траціць час за размовамі*». Выраз пабудаваны на аснове супрацьпастаўлення прыметнікаў-сінонімаў *пусты і парожні*. Успрымаецца як матываваны [4, с. 292].

Уласна беларускі фразеалагізм «*следам за дзедам*», які мае значэнне «*па шляху іншых, шляхам папярэднікаў (ісці, ехаць, рабіць што-небудзь)*» гучыць з вуснаў Альжбеты: «*Ну, дык паглядзі ж ты, дзе карты, ды пазабаўляйцесь яшчэ трохі з панам Адольфам, бо я, мусіць, зраблю следам за дзедам*» [3, с. 56]. Раней гэты выраз меў больш канкрэтны сэнс: пад словам «дзед» меўся на ўвазе муж. І. Я. Лепешаў мяркуе, што першапачатковай сферай ужывання выразу была моўная сітуацыя, пра якую піша І. Насовіч: «*Кажуць, калі жонка прыходзіць туды, дзе ё ё гаспадар*». Такім чынам, і ў п’есе «Паўлінка» кампанент «дзед» у структуры фразеалагізма «*следам за дзедам*» выкарыстоўваецца ў значэнні «муж» [4, с. 339].

Заклучэнне. У п’есе «Паўлінка» знаходзяць адлюстраванне фразеалагічныя адзінкі наступнага паходжання: агульнаславянскія (як *кошка з сабакам, пераліваць з пустога ў парожняе*); агульныя для ўсходнеславянскіх моў (*чорная кошка (прабегла) перабегла, хоць кол на галаве чашы, бярозавая каша, кляваць носам*); уласна беларускія (*ламаць рукі, лахі пад пахі, следам за дзедам, табаку важыць*); польскага паходжання (*не ўсе дома, дзве дзюркі ў носе і сканчылося, на святое ніколі*); французскага паходжання: (*за нос вадзіць, заводзіць (завесці) шарманку*).

Спіс цытуемых крыніц

1. Сучасная беларуская мова : вучэб. дапаможнік / Д. В. Дзятко [і інш.] ; пад рэд. Д. В. Дзятко. — Мінск : Выш. шк., 2017. — 588 с.
2. Суднік, М. Р. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65 000 слоў / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. — 3-е выд. — Мінск : БелЭн, 2002. — 784 с.
3. Купала, Я. Паўлінка : камедыя ў 2-х актах / Я. Купала ; прадм. П. Васючэнка. — Мінск : Маст. літ., 2006. — 63 с.
4. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў. — Мінск: БелЭн, 2004. — 443 с.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЭРГОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Введение. Эргодическая литература — это термин, введенный Э. Дж. Орсетом в его книге 1997 г. «Кибертекст — перспективы эргодической литературы» для описания литературы, в которой читателю требуются нетривиальные усилия для перемещения по тексту. Этот термин происходит от греческих слов *ergon* ‘работа’, и *hodos* ‘путь’ [1, с. 1—2]. Оно связано с понятием кибертекста и описывает кибертекстовый процесс, включающий семиотическую последовательность, не учитываемую понятиями «чтение».

Э. Дж. Орсет выделяет важное условие своей концепции: чтобы эргодическая литература имела смысл как концепция, должна существовать и неэргодическая литература, в которой усилие пройти по тексту тривиально, и на читателя не возлагается никакая ответственность и дополнительная работа для прочтения, за исключением движения глаз и периодического или произвольного поворота головы.

В дополнение к приведенному определению Э. Дж. Орсет пишет, что эргодическая литература имеет два вида: обычный текст и машина, способная создавать несколько проявлений текста. Одно из главных нововведений этой концепции заключается в том, что она не зависит от среды, пока среда способна создавать итерацию текста. Исследователи новых способов повествования, как правило, сосредотачиваются на среде, в которой представлен текст, подчеркивая, что он, например, бумажный или электронный, и на механиках, которые присущи этой среде. Орсет утверждает, что механика текстов не обязательно должна быть исключительна для одной среды. Эргодическая литература определяется не средой, а тем, как функционирует текст. Таким образом, как бумажные, так и электронные тексты могут быть эргодическими.

Стоит упомянуть кибертекст, как подкатегорию эргодической литературы. Э. Дж. Орсет определяет его как «тексты, которые включают в себя расчеты при создании скриптов». Скрипт — это строки кода, сценарий, написанный на одном из языков программирования [1, с. 22]. В кибертексте каждый пользователь получает разный результат в зависимости от сделанного им выбора. Кибертексты можно приравнять к переходу между линейными произведениями литературы и игрой. В романе у читателя нет выбора, сюжет и персонажи выбираются автором: нет «пользователя», есть только «читатель». Таким образом, человек, работающий над романом, не является активным участником. Кибертекст основан на идее, что добраться до сообщения так же важно, как и само сообщение [1, с. 4].

Основная часть. Одним из ярких представителей эргодической литературы является дебютный роман Марка З. Данилевского «Дом Листьев». Роман написан в эпистолярном и метапрозаическом стиле, и основан на несуществующем документальном фильме под названием «Пленка Нэвидсона», представленном как история внутри истории, на которую параллельно дает комментарии главный рассказчик Джонни Труант. Роман также можно отнести к течению постмодернизма. Т. Дэвидсон в своей статье «Пространственно-временные измерения “Дома листьев” Марка З. Данилевского: “реальная виртуальность” и “онтологическое безразличие” информационного века» ссылаясь на пространственно-временное строение романа относит его к логике постмодернизма [2]. Он пишет, что лабиринтная сеть повествований внутри романа устроена так, что оказывает сопротивление как хронологической, так и пространственной систематизации, нарушая классические представления о пространстве и времени, что свойственно постмодернистской литературе.

Необычная планировка романа также свидетельствует о принадлежности его к жанру эргодической литературы. По сюжету романа, дом, в котором находится семья, постепенно расширяется изнутри, создавая в себе новые комнаты и лабиринты из коридоров. С помощью изменений в структуре текста, Марк З. Данилевский усиливает эффект неопределенности и беспорядочности, которая царит в доме Нэвидсонов. Книга, как бы вместе с домом, становится запутанной и бессмысленной на первый взгляд, но все эти многочисленные сноски, отсылки, списки литературы, содержат скрытые послания и отсылки к литературным течениям [3].

Жанр книг-игр тоже содержит в себе эргодические элементы. “Choose Your Own Adventure” — это серия детских книг-игр, в которых история написана от второго лица, где читателю предоставляется роль главного героя, который определяет действия своего протагониста и исход сюжета. Эргодичность данных книг проявляется в следующем: истории построены таким образом, что после нескольких страниц чтения главный герой, а по совместительству читатель, сталкивается с двумя или тремя вариантами, каждый из которых ведет к следующим страницам и дополнительным вариантам, и так далее, пока он не придет к одному из множества финалов истории.

“Choose Your Own Adventure” написана на английском языке и не переведена на русский язык. Отметим, что в России имеются свои авторы книг-игр. Одним из таких является Д. Ю. Браславский, российский писатель-фантаст, в первую очередь известный как автор первых в России книг-игр. Он написал «Подземелья Черного замка», «Тайна капитана Шелтона», «Верная шпага короля», «Повелитель безбрежной пустыни» и др. [4].

«Бледный Огонь» В. Набокова является самым необычным романом писателя. Он не поддается какому-либо традиционному жанровому обозначению, но некоторые критики называют его «антироманом» [5]. «Бледный огонь» состоит из четырех частей:

- предисловие издателя;
- 999-строчная поэма, написанной рифмованными двустишиями;
- комментарий к поэме, который в несколько раз превышает объем самой поэмы;
- запутанный именной указатель.

Поэма написана вымышленным поэтом Джоном Шейдом, а предисловие, длинный комментарий и указатель написаны соседом и академическим коллегой Шейда Чарльзом Кинботом, который выполняет роль ненадежного рассказчика в произведении [6].

«Сага о Гриффине и Сабине» — это серия эпистолярных романов-бестселлеров, написанных Н. Бантоком. Первые три романа серии, «Гриффин и Сабина», «Записная книжка Сабины» и «Золотое сечение», составляют оригинальную трилогию о Гриффине и Сабине и были впервые опубликованы в 1991, 1992 и 1993 гг. Каждая история рассказана посредством серии писем и открыток между двумя главными героями, Гриффином Моссом и Сабиной Штрохем. На каждой странице изображено факсимиле открытки или письма, фактически вложенного в конверт. Читателю необходимо вручную достать конверт из страницы книги и открыть его для того, чтобы прочитать содержимое [7].

Экспериментальный роман аргентинского писателя Х. Кортасара «Игра в классики» также можно причислить к эргодической литературе из-за особого способа чтения. Как пишет сам автор книги в таблице для руководства «эта книга в некотором роде — много книг, но прежде всего это две книги». Первая часть романа читается обычным способом с 1 по 56 главу, но вторая часть имеет особую таблицу для чтения, где можно увидеть порядок глав, в котором ее надо читать [8].

“The Unfortunates”, опубликованная в 1969 г. английским писателем Б. С. Джонсоном, имеет необычное оформление в виде «книги в коробке». 27 частей книги расположены в коробке в виде стопки, которая ничем не переплетена. Среди самих разделов указана только первая и последняя главы. Остальные 25 разделов между ними, длиной от одного абзаца до 12 страниц, предназначены для чтения в любом порядке, что дает в общей сложности 15,5 возможных септиллионов комбинации, в которых можно прочитать роман [9]. К. Фаулер описал книгу как «довольно прямое размышление о смерти и дружбе, рассказанное через воспоминания» [10], а Дж. Коу описал ее как «один из утраченных шедевров шестидесятых» [11].

Заключение. Все вышеперечисленные произведения имеют специфический способ прохождения текста. Если «Игра в классики» и «Бледный огонь» содержат четкие правила прочтения, то серия книг “Choose Your Own Adventure”, работы Д. Ю. Браславского и “The Unfortunates” предлагают выбор. В тоже время «Дом Листьев» и «Сага о Гриффине и Сабине» используют нетрадиционную форму повествования для погружения читателя в определенную атмосферу, будь то расширяющийся изнутри дом или переписка двух друзей. Все эти романы можно считать эргодической литературой за счет нетривиальной работы, которую нужно провести для их чтения, что подходит под концепцию Э. Дж. Орсега.

Список цитируемых источников

1. Aarseth, E. J. Cybertext — Perspectives on Ergodic Literature / E. J. Aarseth. — Baltimore : Johns Hopkins University : Johns Hopkins Univ. Press, 1997. — 208 p.
2. Davidson, T. The Spatio-Temporal Dimensions of Mark Z. Danielewski’s House of Leaves: ‘Real Virtuality’ and the ‘Ontological Indifference’ of the Information Age / T. Davidson // Word and Text. A Journal of Literary Studies and Linguistics. — 2014. — Vol. 4, iss. 1. — P. 70—82.
3. Danielewski, M. Z. House of Leaves / M. Z. Danielewski. — Pantheon, 2000. — 750 p.
4. Браславский, Д. Ю. Подземелья черного замка / Д. Ю. Браславский. — М. : АТ, 1991. — 224 с.
5. Набоков, В. В. Бледный огонь / В. В. Набоков. — АСТ, 2023. — 368 с.
6. Брэдбери, М. Классик без ретуши: литературный мир о творчестве Владимира Набокова / М. Брэдбери. — М. : Новое литератур. обозрение, 2000. — 347 с.
7. Bantock, N. Griffin and Sabine: An Extraordinary Correspondence / N. Bantock. — Chronicle Books, 1991. — 48 p.
8. Кортасар, Х. Игра в Классики / Х. Кортасар. — М. : АСТ, 2023. — 608 с.
9. Johnson, B. S. The Unfortunates / B. S. Johnson. — Picador, 1999. — 288 p.
10. Fowler, C. Forgotten authors No.40: BS Johnson [Electronic resource] / C. Fowler // Independent. — 2009. — Mode of access: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/forgotten-authors-no-40-bs-johnson-1803216.html> . — Date of access: 16.04.2024.
11. Coe, J. I wish I’d written [Electronic resource] / J. Coe // The Guardian. — 1997. — Mode of access: <https://www.theguardian.com/books/1997/may/28/fiction.jonathancoe> . — Date of access: 16.04.2024.

ВОБРАЗЫ ВАДЗЯНІКА І РУСАЛКІ ЯК УВАСАБЛЕННЕ ВОДНАЙ СТЫХІІ Ў ТВОРАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Уводзіны. Міфалагізацыя мастацкага мыслення пісьменнікаў сведчыць пра іх цікавасць да народнай культуры і традыцый. Універсальнай прыроднай стыхіяй з’яўляецца вада, мастацкі вобраз якой характарызуецца сімвалічнасцю і дваістасцю. Ён увасабляе чысціню, жыццё, бесперапыннасць яго руху і, разам з тым, небяспеку, непрадказальнасць. Таямнічасць воднай прасторы трансфармавалася ў народныя вераванні, звязаныя з міфа-лагічнымі істотамі — насельнікамі вадаёмаў. У дадзенай працы ўвага засяроджана на дынаміцы раскрыцця вобразаў вадзяніка і русалкі ў творах беларускай літаратуры.

Асноўная частка. Вадзянік, вадзяны цар — валадар усіх водных прастораў. У фальклору гэта дух або ўвасабленне разбуральнай, варожай чалавеку стыхіі вады ў выглядзе міфічнага гаспадара канкрэтнага вадаёма [1, с. 59]. Вадзянік сімвалізуе дваістасць і трансфармацыю (чалавек з адзнакамі рыбы або жывёлы), увасабляе ідэю існавання паміж двума светамі або ідэнтычнасцямі. У народных уяўленнях сама водная прастора лічылася мяккой паміж «гэтым і тым светамі», месцам рассялення душ памерлых.

Адным з першых пісьменнікаў, хто звярнуўся да вобраза вадзяніка, з’яўляецца Я. Баршчэўскі. У яго баладзе «Зарослае возера» выкарыстаны народныя паданні, у якіх вадзянік увасабляе разбуральныя сілы: «Злы дух падслухаў нараду й размовы, // Што будуць клікаць плябана, // Выдумаў жарт яшчэ гэтакі новы, // Што толькі ў духу шайтана» [2, с. 76]. «Злы дух» варожа ставіцца да рыбакоў і, каб нашкодзіць ім, жартам перавозіць рыбу ў іншае месца. Дакладна перадаючы змест народных вераванняў, Я. Баршчэўскі паказвае, што вадзянік можа не толькі шкодзіць, але і спрыяць чалавеку. Так, гаспадар вады ў знак удзячнасці за карыстанне вазком пакінуў рыбаку шчупака: «Бачыць вазок свой, ён лёдам скаваны, // А на вазку — шчупачышча» [2, с. 77]. Пісьменнік выяўляе рысы язычніцкага і хрысціянскага светапогляду, спалучае іх у свядомасці герояў. Народ паклікаў ксёндза, каб той асвятіў возера, у якім жыве чорт: «Богу старанна пачаўшы маліцца, // Службу святую там справіў; // Высвяціў невад і тую вадзіцу, // Працу на добрасць уславіў» [2, с. 77].

Вобразы міфічных насельнікаў вады Я. Баршчэўскі выкарыстаў і ў празаічным зборніку «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях». Змест гісторыі «Рыбак Родзька» склалі два паданні: пра Зарослае возера (наводле яго асобна напісана балада) і Глухое возера. Пісьменнік звязвае наяўнасць злых духаў з праблемай унутранага стану чалавека, які аддаляецца ад Бога, жыве непачцівасцю да яго: «Раскажу пану, як у нашых краях праз чары і праз шкодлівых людзей расплаліся злыя духі. // Ці ж злыя духі, — сказаў я, — могуць пладзіцца, як звяры? // Могуць, бо людская злосць ім — найлепшая паша» [2, с. 145]. Вялікая колькасць і разна-стайнасць чарцянят, якіх рыбакі выпягнулі нератам з Глухога возера, наводзіць жак: «Былі там нячысцікі накішталт ракаў з чорнаю поўсцю, іншыя — як павукі, кожны з ката, іншыя падобныя да шчанюкоў, з нагамі незвычайнае даўжыні. Нельга апісаць усё гэтае страхоцце» [2, с. 150]. Абагульнены вобраз «маленькіх д’яблікаў» успрымаецца як псіхалагічны паралелізм: шматлікія негатыўныя з’явы чалавечага жыцця суадносяцца са звышнатуральнымі цёмнымі сіламі прыроды. Пан сабраў злчынцаў з розных канцоў свету, таму і злых духаў стала так шмат: «У тых дзікіх лясах ля Глухога возера было шмат злчынцаў. ...І не мелі яны ў сэрцы ні веры, ні Бога, ні любові да бліжняга. Доўга хаваліся яны каля гэтага возера, а таму і д’ябал там пасяліўся» [2, с. 151].

Вадзянік увасабляе магутнасць прыроднай стыхіі, у супрацьстаянні з гэтым міфічным персанажам чалавек звычайна прайграе. Герой Я. Баршчэўскага імкнучца пазбягаць сустрэчы з гаспадаром вады, таму прастора, дзе жыве вадзяны цар, застаецца неканрутай чалавекам: «З таго часу ніводзін рыбак не закідаў сеці на гэтым возеры. Знядбанае людзьмі, зарасло яно ўсё багавіннем, пакрылася навекі зялёным імхом...» [2, с. 149]. Такім чынам, вадзянік увасабляе не толькі разбуральныя сілы, ён засцерагае прыродную прастору ад празмернай актыўнасці чалавека, ахоўвае яе. У тым выпадку, калі людзі не парушаюць законы прыроды, вадзянік становіцца іх заступнікам ад няшчасцяў на рэках і азёрах.

Міфалагічныя персанажы, іх знешні выгляд, лад жыцця выяўляюць менталітэт, культуру, быт канкрэтнага народа. Гэтая асаблівасць фальклору адлюстравана і ў мастацкай літаратуры. Так, вадзянік, герой аднайменнага верша М. Багдановіча, нагадвае беларуса сталага веку: «Сівавусы, згорблены, я залег між цінай // І гадамі грэюся — сплю на дне ракі. // Твар травой аблутана, быццам павуцінай, // Засыпаюць грудзі мне жоўтыя пяскі» [3, с. 47]. Месца жыхарства вадзяніка ў творы М. Багдановіча ўяўляе сабой тыповы беларускі краявід: «Над вадой ля берага ціха спіць асока, // Ды лаза зялёная жаліцца-шуміць, // Хвалі ціха коцяцца і бягуць далёка, — // І усё навокала сном адвечным спіць» [3, с. 47]. Заняткі вадзяніка, лад яго жыцця таксама блізкія да народнага. Так, у казцы У. Караткевіча «Чортаў скарб», гаспадар вады, як звычайны селянін, пасвіць «шчупакоў, лінёў ды акунёў» [4, с. 472].

Матыў воднай стыхіі як таямнічай прасторы, населенай міфічнымі істотамі, прысутнічае і ў іншых творах У. Караткевіча. У апавесці «Дзікае паляванне караля Стаха» містыцызм узмацняецца, дзякуючы апісанню глухіх мясцін, дзе валадарыць вадзянік: «Глуха і бязлюдна было тут... Вада ручаіны несла сумныя

жоўтыя і чырвоныя чоўнікі лісцяў, а ў адным месцы, дзе быў вір, лісце круцілася ў вечным танцы, быццам там вадзянік варыў з яго суп на вячэру» [5, с. 283].

Вобраз вадзяніка ў класічнай літаратуры выкарыстоўваецца пісьменнікамі для фальклорнай стылізацыі твораў. Матывы, звязаныя з гэтым персанажам, хоць і маюць аўтарскае ўвасабленне, аднак шмат у чым паўтараюць змест павер'еў, легенд, паданняў.

У сучаснай літаратуры вобраз вадзяніка не страціў сваёй папулярнасці і набыў адметнае гучанне. Выяўленне гэтага міфічнага персанажа, як правіла, звязваецца з раскрыццём тэмы беражлівых адносін да навакольнага свету. Вадзянік становіцца сімвалам некранутай прыроды, прастора якой сёння ўсё больш звужаецца. Героі сучасных кніг не толькі не адчуваюць страх перад гаспадаром вады, яны з жалем адзначаюць яго адсутнасць у вадаёмах. Так, герой рамана Л. Дайнекі «След ваўкалака» нават гатовы ўвекавечыць вобраз вадзяніка: «— У рацэ Менцы, каля якой я жыў, не было вадзянікоў, — уздыхнуў Белавалод. — І ў Свіслачы не было. Напэўна, у нас халаднейшая вада. Каб я ўбачыў вадзяніка, я выкаваў бы яго з жалеза або медзі» [6, с. 541]. Шкадаванне ў душы героя, які, дарэчы, жыве ў далёкім мінулым, сугучна думкам сучаснага чытача, занепакоенага стратай першароднасці прыроды.

Акрамя вадзяніка, народнай фантазіяй створаны іншыя не менш каларытныя персанажы. Продкі славян верылі, што жонкай вадзяніка з'яўляецца русалка, вобраз якой увасаблены ў шматлікіх мастацкіх творах (Я. Чачот, А. Міцкевіч, Я. Баршчэўскі, Я. Купала, М. Чарот, М. Багдановіч, У. Дубоўка, К. Буйло, А. Кажадуб і інш.). Гэтае павер'е адлюстравана, напрыклад, у вершы Я. Купалы «Русалка»: «Ў ціне, як бледны месяц засвеціцца, // Будзе русалка плаваць, круціцца; // К ёй вадзянік там збліжыцца сватацца, // Выйдзе і сядзе з ёй над крыніцай. // Пойдзе гульня у іх мёдам салодзенькім, // Развеселяцца, чары завесяць; // Вецер, лясун, русалка з вадзянікам, // Пушча, крыніца, ночка і месяц» [7, с. 126]. Здрада каханага або ўласная смерць у раннім узросце вызначаюць тыпалагічныя рысы вобраза русалкі. Як і ў фальклорных крыніцах, у вершы М. Чарота «Русалка» прыгажосць аднайменнай гераіні спакушае маладых мужчын: «Прыгожы, гібкі стан, а вочы, нібы зоркі // А валасы — нібы травы шаўковай пук...» [8, с. 38].

У аднайменнай апавесці А. Кажадуба русалка нагадвае сучасную дзяўчыну, разняволеную, крыху прагматычную. Сваіх блікіх намераў яна нават не ўтойвае ад хлопца: «Хочаш каго-небудзь утаплю? — кажа русалка» [9, с. 75]; або «Зараз пацалую цябе — і памром» [9, с. 75].

Заклучэнне. Міфатворчасць беларускіх пісьменнікаў грунтуецца на фальклорных крыніцах, аднак не вычэрпваецца толькі імі. Захоўваючы тыпалагічную сутнасць вобразаў вадзяніка, русалкі, аўтары ствараюць уласны мастацкі свет, абумоўлены як індывідуальным стылем, так і гістарычнай эпохай. Міфалагічныя персанажы надаюць творах рысы фальклорнай стылізацыі і выяўляюць ідэю залежнасці чалавека ад таямнічых сіл прыроды, характэрную для язычніцкіх вераванняў. У сучаснай літаратуры раскрыццё вобразаў вадзяніка і русалкі звязваецца перш за ўсё з экалагічнымі матывамі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Беларуская міфалогія : энцыклапед. слоўн. / С. Санько [і інш.]. — Мінск : Беларусь, 2004. — 592 с.
2. Баршчэўскі, Я. Выбраныя творы / Я. Баршчэўскі. — Мінск : Беларус. кнігазбор, 1998. — 480 с.
3. Багдановіч, М. Выбраныя творы / М. Багдановіч. — Мінск : Беларус. кнігазбор, 1996. — 494 с.
4. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. — Мінск : Маст. літ., 1987—1990. — Т. 2 : Аповесці, апавяданні, казкі. — 1988. — 511 с.
5. Караткевіч, У. Зямля пад белымі крыламі : нарыс. Дзікае паляванне караля Стаха : апавесць : для сярэд. і ст. школ. узросту / У. Караткевіч. — Мінск : Юнацтва, 1995. — 368 с.
6. Дайнека, Л. Меч князя Вячкі. След ваўкалака : раманы : для ст. школ. узросту / Л. Дайнека. — Мінск : Юнацтва, 1993. — 606 с.
7. Купала, Я. Вершы / Я. Купала. — Мінск : Маст. літ., 1988. — 270 с.
8. Чарот, М. Выбранае : для сярэд. і ст. школ. узросту / прадм. і ўклад. У. Гніламёдава. — Мінск : Юнацтва, 1982. — 222 с.
9. Кажадуб, А. Русалка : апавесць / А. Кажадуб // Маладосць. — 2005. — № 6. — С. 53—78.

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

УДК 811

Д. А. Бабуль, И. А. Бартошевич

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

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ В СТРУКТУРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Введение. Фразеология — это наука о фразеологических единицах (фразеологизмах), об устойчивых сочетаниях слов с осложненной семантикой, не образующихся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний. Эта формулировка сполна описывает характерные черты и особенности фразеологизма и его образования, а именно то, что эта языковая единица, которая состоит из ряда компонентов и имеет целостное значение, что может быть воспроизведено в речи, которая обладает устойчивостью лексического состава и синтаксической конструкции. Поскольку, в сравнении со свободным словосочетанием, фразеологизм имеет лексическое значение как целое, а не как отдельное слово, в предложении фразеологизм является одним членом предложения. Фразеологизмы с именами собственными являются одним из языковых средств, активно используемых в повседневной речи для повышения экспрессивности речи, они придают ей более яркую и глубокую эмоциональную окраску, делают её выразительнее. Более того, фразеологизмы передают те или иные реалии современного общества, его культурные и исторические особенности.

Основная часть. Цель нашего исследования заключается в выявлении роли имени собственного в структуре фразеологических единиц на материале английского языка. В качестве материала исследования используются 205 английских фразеологизмов, отобранных методом сплошной выборки из фразеологических словарей [1; 2]. Анализ фразеологических единиц, содержащих в своем составе имена собственные, позволил выделить следующие семантические группы: имена собственные персонажей из литературы; имена собственные персонажей из кино; имена собственные персонажей из мифов и легенд; имена собственные персонажей из Библии; имена собственные обозначающие улицы, реки, районы; имена собственные известных людей; женские имена; мужские имена; имена собственные обозначающие Господь; имена собственные обозначающие названия городов, стран, национальность.

Семантическая группа «Мужские имена» является самой существенной группой, к ней относятся имена собственные обозначающие имена мужчин. Широко распространённые английские имена, используемые ежедневно, придают фразеологизмам зачастую экспрессивно-эмоциональную окраску. Такие имена как *Jack, Tom, John, Johnny, Aleck, Bob, Job, Willie* присвоили себе некоторые определенные черты характера людей. Так, имя *John* присвоило себе не очень хорошие черты характера, такие как самонадеянность, легкомысленность, двуличность (*Jack of (on) both sides* «тот, кто служит и нашим, и вашим»; *Jack Jones* «один, в одиночку, в одиночестве»; *Jack in office* «самонадеянный, важничающий чиновник, бюрократ»).

Семантическая группа «Имена собственные персонажей из литературы» является также значимой по количеству отнесенных в группу фразеологических единиц. В эту группу входят фразеологизмы, обозначающие обширный спектр качеств и характеристик людей на примере литературных персонажей. Имена персонажей, ставших фразеологическими единицами, взяты из разных жанров литературы. Например, имя главного сказочного персонажа повестей шотландского писателя сэра Джеймса Мэтью Барри *Peter Pan* приобрело значение «легкомысленный человек». Философская драма «Фауст», написанная Иоганном Вольфгангом фон Гёте, также приобрело фразеологизм с именем главного персонажа Фауста: *Faustian bargain* «Фаустова сделка, сделка с дьяволом».

Семантическая группа «Имена собственные персонажей из мифов и легенд» также является весомой по количеству отведенных единиц. Наибольшее количество фразеологических единиц взято из греческой и римской мифологии. В качестве примера приведем следующие: *Ariadne's thread* «Ариаднина нить, что значит иметь способ, помогающий выйти из затруднительного положения» (древнегреческая мифология); *Penelope's web* «планы Пенелопы, тактика оттягивания» (древнегреческая мифология); *Janus-faced* «двуликий (как) Янус, имеющий две противоположных стороны или качества» (древнеримская мифология).

В семантическую группу «Имена собственные известных людей» включены фразеологические единицы, включающие в себя имена известных философов, царей, правителей, ученых, литераторов, живописцев, которые стали использоваться в качестве фразеологизмов. Они обозначают разные характеристики человека, в зависимости от деятельности и образа жизни носителя имени (*Einstein's brain* «Эйнштейновский мозг,

значит быть очень умным»; *Napoleon complex* «комплекс Наполеона, комплекс неполноценности, связанный с маленьким ростом»).

Семантическая группа «Имена собственные обозначающие города, страны, национальность» включает в себя названия различных городов, стран и принадлежность к той или иной национальности. В качестве примера приведем следующие: *Between Scylla and Charybdis* «между Сциллой и Харибдой, в безвыходном положении»; *Rome was not built in a day* «Рим не сразу строился».

К семантической группе «Имена собственные, обозначающие «Господь»» относятся фразеологические единицы, содержащие имена собственные, обозначающие «Господь», такие как “*God*” и “*Lord*” (*May God give it to you!* «Дай Бог!»; *God be your help!* «С Богом!»; *Oh, Lord, deliver us!* «Пронеси, Господи!»).

Семантическая группа «Имена собственные персонажей из Библии» включает в себя фразеологические единицы с именами собственными из Библии, которые могут быть как положительными: *the daughter of Eve* «дочь Евы, представительница прекрасного женского пола»; так и отрицательными: *Doubting Thomas* «Фома неверующий».

Семантическая группа «Женские имена» включает в себя имена собственные обозначающие женские имена. Во фразеологизмах употребляются распространённые женские имена такие как *Jane, Nancy, Suzy, Maria, Anne*. Эти единицы также имеют положительные и отрицательные характеристики. В качестве примера приведем следующие: *sister Anne* «верная, преданная подруга»; *Suzy homemaker* «хорошая хозяйка»; *Positive Polly* «оптимист»; *Negative Nancy* «пессимист»; *dumb Dora* «глупая девушка».

К семантической группе «Имена собственные персонажей из кино» относятся фразеологические единицы с именами собственными, образовавшиеся от персонажей кино или мультфильмов. Эти фразеологические единицы в большинстве имеют описательный характер (*the Admirable Crichton* «ученый, образованный человек»; *Aladdin's lamp* «волшебная лампа Аладдина»).

В эту семантическую группу «Имена собственные, обозначающие улицы, реки, районы» включены имена собственные, обозначающие различные географические объекты. В качестве примера приведем следующие: *Crossing the Rubicon* «перейти Рубикон»; *On Easy Street* «в достатке».

Другим семантическим единицам, которые невозможно включить в какую-либо группу по причине уникальности и специфичности слов и выражений отводится существенное место в процентном соотношении.

Т а б л и ц а 1 — Семантические особенности имен собственных в фразеологических единицах

Семантическая группа	Количество	Процентное соотношение
Мужские имена	40	20 %
Имена собственные персонажей из литературы	32	15,6 %
Имена собственные персонажей из мифов и легенд	26	12,6 %
Имена собственные известных людей	21	10,2 %
Имена собственные, обозначающие названия городов, стран, национальность	20	9,7 %
Имена собственные, обозначающие «Господь»	18	8,7 %
Имена собственные персонажей из Библии	15	7,3 %
Женские имена	10	4,8 %
Имена собственные персонажей из кино	8	3,9 %
Имена собственные, обозначающие улицы, реки, районы	5	2,4 %
Другие семантические единицы	10	4,8 %
Итого	205	100 %

Заключение. Таким образом, можно сказать, что имена собственные являются важным источником информации при изучении языка, и эффективное использование их позволяет глубже понимать изучаемый язык. Характер имени собственного зависит от многих факторов, таких как географическая среда, культура, религия, история и социальная среда. Они могут быть использованы для создания культурных и исторических ассоциаций, а также для передачи национального колорита.

Список цитируемых источников

1. Уоррел, А. Дж. Английские идиоматические выражения / А. Дж. Уоррел. — М. : Худож. лит., 1999. — 95 с.
2. Платонов, И. Б. English idioms / И. Б. Платонов, О. А. Разумова, И. Е. Василевская. — М. : ООО «Новое знание», 2004. — 126 с.

ЭТНОЯЗЫКОВАЯ СПЕЦИФИКА АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ «ЦВЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Введение. На современном этапе цвет рассматривается не только в виде субъективных ощущений и образов, но и как объективный аспект реальности предметного свойства объектов. С древних времен люди используют цветовую лексику и, как правило, в большинстве языковых систем существует развитая система цветообозначений, что, в свою очередь, подтверждает важную роль цвета в жизнедеятельности человека. Это подтверждает неослабевающий интерес к исследованиям в области цвета. Цветообозначения — пласт лексики, который рассматривался лингвистами с разных позиций. Изначально, до появления идеи Б. Берлина и П. Кей, история возникновения и развития наименований цветов носила чисто описательный характер. Изучением цветовых представлений на разных уровнях их развития в культурах народов мира занимались Б. Берлин, П. Кей (1969), В. Тернер (1983), В. И. Шерцль (1984). Однако, несмотря на наличие большого числа исследований в области цветообозначений, многие вопросы до сих пор остаются актуальными для дальнейшего научного поиска.

Концепция лингвистики цвета как самостоятельной научной парадигмы в современном языкознании приобретает все более конкретные черты. «На протяжении всей истории человечества различные цвета, цветообозначения выступали в функции идентификатора дихотомии «мы они», отражая разнообразные межгрупповые, национальные, классовые и другие отношения» [1, с. 54].

Вместе с тем требует глубокого изучения вопрос о различиях в цветовой категоризации мира представителями разных этнокультур. 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 предоставляет множество различных точек зрения на мир, которые по своей сути субъективны и формируются научными, религиозными, эстетическими и пространственными наклонностями индивида. В современной лингвистике существует понятие, известное как «языковая картина мира», которое впервые было введено Лео Вайсгербером.

В своей работе Лео Вайсгербер пишет, что «словарный запас конкретного языка включает в целом вместе с совокупностью языковых знаков также и совокупность понятийных мыслительных средств, которыми располагает языковое сообщество; и по мере того, как каждый носитель языка изучает этот словарь, все члены языкового сообщества овладевают этими мыслительными средствами; в этом смысле можно сказать, что возможность родного языка состоит в том, что он содержит в своих понятиях определенную картину мира и передает ее всем членам языкового сообщества» [2, с. 250].

Несовпадение представлений разных народов о мире особенно ярко проявляется в ассоциациях. «Ассоциативное поле отражает и языковые, и энциклопедические знания индивида, связанные со словом-стимулом. Такое поле рассматривается исследователями как «экспонент концепта», оно интегрирует все значимые для стимульного слова семантические и грамматические связи» [3, с. 137].

Для того чтобы выявить и исследовать влияние национальной культуры на концептуализацию цветового пространства, мною был проведен свободный ассоциативный эксперимент с носителями русского и американского варианта английского языков. В ассоциативном эксперименте приняло участие 97 носителей американского варианта английского языка. В результате эксперимента было получено 1449 ответов-реакций. Испытуемыми в ассоциативном эксперименте послужили жители американского штата Иллинойс. Также в ассоциативном эксперименте с отсроченной реакцией приняло участие 90 носителей русского языка. В результате эксперимента с было получено 1279 ответов-реакций. Испытуемыми в ассоциативном эксперименте послужили жители Беларуси. В экспериментальном исследовании количество слов-стимулов включало 6 цветовых символов: красный, белый, черный/темный, желтый, синий, зеленый.

Особое внимание в ходе ассоциативного эксперимента уделяется выявлению стереотипных и специфических реакций информантов при изучении лингвоцветовой картины мира.

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 indigenous”.

Большинство респондентов ассоциировали белый цвет с такими атрибутами, как “snow” (37 %), “purity” (29 %), “paper” (14 %), другие ответы (20 %). Однако, что интересно, значительное число людей также связывали этот цвет с такими понятиями, как “innocence” и “youth”.

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”.

В англоязычной культуре широко признано, что синий цвет часто ассоциируется со знанием и безмятежностью. Проведённый 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).

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.

На основании опроса, проведенного среди студентов Барановичского государственного университета, было обнаружено, что ассоциации с чёрным цветом, как правило, коррелируют с рассмотренными фразеологизмами. В частности, у большинства участников черный цвет ассоциировался с ночью (21 %), чёрным котом (19 %), смертью и траур (16 %), стиль одежды (14 %), другие ответы (30 %).

По результатам опроса выяснилось, что у большинства респондентов белый цвет ассоциируется с такими атрибутами, как снег (26 %), свет (16 %), бумага (15 %), другие ответы (43 %). Однако, что интересно, значительное количество людей также ассоциируют этот цвет с такими понятиями, как чистота, невинность и невеста.

По данным опроса, красный цвет ассоциируется с кровью (17 %), любовью и страстью (16 %), губной помадой (15 %), другие ответы (52 %). Стоит отметить, что красный также ассоциируется с огнём, флагом, запретом, силой и энергией.

По результатам проведенного опроса, синий цвет ассоциируется с небом (19 %), водой (17 %), спокойствием (13 %), другие ответы (51 %). Примечательно, что синий цвет ассоциируется у респондентов с васильками. Васильки часто являются символом природы и традиционных образов белорусского пейзажа. Они символизируют душевность, спокойствие и скромность.

В соответствии с результатами опроса, зеленый цвет ассоциируется с травой (23 %), лесом (19 %), весной (14 %), другие ответы (44 %).

В соответствии с данными опроса, желтый цвет ассоциируется с солнцем (27 %), цветами (22 %), другие ответы (51 %). Также, термин «желтый» часто используется для обозначения неопытного или наивного человека. Кроме того, этот цвет ассоциируется с обманом и фальшью.

Ниже представлена таблица совпадений и различий (выделены жирным шрифтом) в ассоциативных полях. Значительное количество сходств позволяет предположить, что эти ассоциативные поля находятся под значительным влиянием протоиндоевропейской этимологии цветоописательных прилагательных, хотя историческая эволюция привела к появлению различных характеристик в отдельных лингвокультурах (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Совпадения и различия в ассоциативных полях

Ассоциативные поля	Русский язык	Английский язык
Тьма	Чёрный	Black
Свет	Белый	White
Нечистая сила	Чёрный, синий	Black
Мистика	Белый, чёрный, синий	White, black
Нелегальность, незаконность	Чёрный	Black
Порок	Чёрный	Black
Благородство	Белый	White
Гнев	Красный, белый (редко)	Red
Красота, здоровье	Красный	Red
Запрет	Красный	Red
Кровь	Красный	Red
Огонь	Красный, синий	Red
Вода	Синий	Blue
Надёжность	—	Blue
Беда, грусть, тоска	Синий, чёрный, зелёный, жёлтый	Blue, black
Болезнь	Зелёный, белый, жёлтый	Green
Разрешение	Зелёный	Green
Ревность	Синий	Green

Окончание табл. 1

Ассоциативные поля	Русский язык	Английский язык
Молодость, неопытность	Зелёный, жёлтый	Green
Солнце	Жёлтый	Yellow
Зависть	—	Green
Трусость	—	Yellow
Природа	Зелёный, жёлтый , синий	Green, yellow

Заключение. Сравнение наиболее частотных реакций, полученных в свободном ассоциативном эксперименте с носителями русского и английского языков, с данными, представленными в ассоциативных нормах русского и английского языков, выявило не полное совпадение ответов-реакций с лексикографическими материалами, что указывает на динамику ассоциативной цветовой картины мира.

Сопоставление эталонов цветообозначений, а также их лексико-семантических вариантов, представленных в толковых словарях, с данными ассоциативного эксперимента показало, что лексикографические значения цветообозначений оказались гораздо уже тех значений, которые существуют в сознании современных носителей языков, что, по-видимому, обусловлено ориентацией словарей в основном на ядерные реакции.

Список цитируемых источников

1. Белов, А. И. Цветовые этноидеи как объект этнопсихолингвистики / А. И. Белов // Этнопсихолингвистика. — М.: Наука, 1988. — С. 49—58.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — М.: Академия, 2001. — 208 с.
3. Алымова, Е. Н. Ассоциативный эксперимент как метод изучения языкового сознания / Е. Н. Алымова // Научно-технические ведомости СПбГТУ. — СПб.: СПбГТУ, 2006. — № 4 (46). — С. 136—138.

УДК 81`373.23

М. Д. Дубровский, О. В. Леон

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

СЕМАНТИКА АНГЛИЙСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ

Введение. Исследование семантики англоязычных наименований лиц в когнитивном аспекте предполагает изучение значений и коннотаций, связанных с различными типами наименований, обозначающих членов семьи, профессии/род деятельности, возраст, национальность, расу. Основное внимание при этом следует уделить тому, как эти имена обрабатываются языковым сознанием и понимаются людьми. Актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания когнитивного аспекта семантики англоязычных наименований лиц. Оно может помочь нам проанализировать, как язык отражает культурные ценности и убеждения, а также как он формирует наше восприятие и отношение к другим людям. Кроме того, это может дать представление о том, как мы обрабатываем информацию о людях на основе их имен, и как это влияет на наше социальное взаимодействие и суждения. Цель данного исследования состоит в выявлении когнитивных аспектов коннотативных значений, связанных с различными типами англоязычных наименований лиц, обозначающих членов семьи, профессии/род деятельности, возраст, национальность и расу. Источником языкового материала для научного исследования послужил *“Corpus of Contemporary American English”*, из которого были отобраны наиболее частотные наименования лиц (членов семьи, представителей профессии/рода деятельности, лиц определенного возраста, национальной и расовой принадлежности). В качестве основных методов исследования применялись метод семантического анализа, метод классификации, метод анкетирования и метод количественной обработки данных.

Основная часть. Когнитивная семантика — это теоретическая основа, которая подчеркивает роль человеческого познания в формировании языка. Н. Н. Болдырев определяет когнитивную семантику как теорию значения, «специфика которой заключается в том, что в ней значительное место отводится антропоцентрическому фактору — человеку как наблюдателю, “концептуализатору” и “категоризатору”» [1, с. 23]. Согласно данному подходу, значение слов не является фиксированным, а конструируется говорящими на основе их опыта и концептуализации, т.е. речь идёт о связи языка и мышления.

Прежде всего, важно отметить, что наименования лиц не являются нейтральными или объективными, поскольку «язык каждого человека и, в первую очередь, его словарь испытывают влияние среды» [2, с. 87].

В каждой лингвокультурной среде используются свои собственные эмпирические компоненты

значения наименований лиц для осуществления переноса значения или для создания ассоциации при сравнении. При этом «эмпирический образ объекта наименования складывается из отражения чувственного восприятия некоторого признака действительности, избранного данным народом как основание для номинации» [3, с. 27]. Таким образом, наименования лиц формируются под влиянием культурных и исторических факторов, а также динамики власти в обществе.

Например, некоторые профессии традиционно ассоциируются с мужчинами или женщинами, или с определенными расовыми или этническими группами. Лексика, которая используется для номинации этих профессий, может укреплять стереотипы и увековечивать неравенство. Более того, некоторые слова, используемые для обозначения профессии, приобретают негативный оттенок значения. Составители кембриджского словаря [4] отмечают, что некоторые слова, такие как *maid* «служанка» или *servant* «слуга», могут восприниматься как унижительные или уничижительные, особенно когда они используются для описания чьей-либо профессии или статуса.

Одним из основных аспектов семантики английских названий членов семьи является их дифференциация по признаку пола. В большинстве случаев имена членов семьи различны по гендерному принципу, например, *отец* и *мать* или *брат* и *сестра*. Эта дифференциация отражает традиционные половозрастные роли, преобладавшие во многих языковых сообществах на протяжении всей истории. Например, *father* обычно относится к родителю-мужчине, который несет ответственность за обеспечение и защиту своей семьи.

В английском языке, в частности, имеется обширный лексикон слов, обозначающих род занятий, таких как, например, *writer*, *musician* и *artist*. Эти слова не только описывают то, чем занимается человек, но и несут в себе определенные коннотации и предположения о его навыках, талантах и личностных качествах. Как и название профессии, наименование рода деятельности человека также может формировать представления о нем. Такие термины, как *general manager* «генеральный директор» или *manager* «менеджер» могут подразумевать власть и влияние, а такие, как *clerk* «клерк» или *assistant* «помощник» указывают на более низкую должность. Это может создать неравенство и иерархию в нашем отношении к людям в зависимости от их рода занятий.

Контекст также имеет решающее значение для понимания семантики английских имен. Контекстуальная информация, такая как профессия человека или семейное происхождение, может повлиять на то, как интерпретируется и понимается имя. Например, если англоговорящий человек слышит имя *Smith* в контексте дискуссии о металлообработке, он, скорее всего, ассоциирует его с профессией кузнеца, а не с фамилией.

Английские наименования лиц эволюционировали с течением времени в ответ на социальные и культурные изменения. Например, лексико-семантическая группа названий профессий расширилась, чтобы включить новые профессии, появившиеся с ростом индустриализации и технологий. В прошлом профессии часто ассоциировались с социальным статусом и использовались для дифференциации людей в зависимости от их социального класса. Например, термин *gentleman* «джентльмен» использовался для обозначения человека, который принадлежал к высшему классу и не занимался ручным трудом. Однако со временем значение профессий изменилось. Сегодня профессии ассоциируются с образованием и навыками, а не с социальным статусом. Например, термин *doctor* «врач» теперь используется для обозначения любого человека, окончившего медицинскую школу и имеющего лицензию на медицинскую практику.

Семантика английских названий расы также претерпела значительные изменения на протяжении истории. В прошлом раса часто использовалась для дифференциации людей на основе физических характеристик, таких как цвет кожи. Например, термин *Negro* издавна использовался для обозначения людей с темной кожей (Oxford English Dictionary) [5]. Однако сегодня раса понимается как социальная конструкция, которая не обязательно связана с физическими характеристиками. В результате появились новые термины для описания различных расовых идентичностей. Например, термин *Afro-American* / *African-American* «афроамериканец» сегодня обычно используется для наименования людей с африканскими корнями, живущих в Соединенных Штатах Америки. Попытки потомков чернокожих рабов африканского происхождения самоопределиться в качестве этнической группы и добиться уважения и достойного положения в обществе США после веков подчинения и чувства неполноценности отражаются в поиске самоназвания представителей расы, не связанного с унижительными стереотипами, от *Colored*, *Negro*, *Black* до *African-American* [6].

В результате анализа 202 контекстов из “*Corpus of Contemporary American English*” было установлено, что чаще всего в основе интерпретации значения наименований лиц лежит поведенческий признак, что составляет 41,61 % контекстов. Например, слово *doctor* и его дефиниция: “a person who treats diseases” ‘человек, который лечит болезни’ или “someone who saves people’s lives” ‘кто-то, кто спасает жизни’. Исследование показало, что этот признак чаще всего связан с интерпретацией слов, обозначающих профессии и род деятельности. Биологический признак проявляется в 23,18 % контекстов и чаще всего применяется для интерпретации слов, обозначающих членов семьи. К примеру, слово *son* «сын» и его дефиниция a male descendant” «потомок мужского пола», или *baby* «малыш» — “the youngest human in the family” «самый молодой человек в семье». Психологический признак выявлен в 19,53 % контекстов. Например, в ходе исследования были выявлены такие случаи ассоциаций как *father* «отец» — *support* «поддержка» или *leader* «лидер» — *responsible* «ответственный». Социальный признак прослеживается в 10,77 % интерпретативных контекстов, таких как *wife* «жена» — *spouse of a man* «супруга мужчины» или *king* «король» — *a noble man* «благородный человек, аристократ». Данный признак чаще всего присущ контекстам, в которых

обсуждаются социальные статусы (семейное положение, профессия, род деятельности). Наконец, локативный признак в 3,1 % контекстов относится к интерпретации английских наименований лиц, которые происходят от названия места проживания: *an American* — “a citizen of the US”. Это исследование позволило получить представление о когнитивных атрибутах, лежащих в основе интерпретации людьми английских названий профессии, возраста, пола, расы и национальности.

Заключение. В ходе анализа ограниченной выборки данных “*Corpus of Contemporary American English*” было установлено соотношение признаков, заключающихся в основе интерпретации значения различных типов англоязычных наименований лиц. Было выявлено, что чаще всего интерпретация значения наименований лиц осуществляется по поведенческому и биологическому признакам.

Список цитируемых источников

1. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. — Тамбов: ТГУ, 2001. — 123 с.
2. Девкин, В. Д. Разновидности номинации / В. Д. Девкин // Вопросы немецкой филологии: Уч. зап. — М.: МГПИ, 1971. — Т. 475. — С. 76—91.
3. Маклакова, Е. А. Семантические особенности наименований лиц как лексико-фразеологического поля в системе языка (на материале контрастивных исследований русского и английского языков) / Е. А. Маклакова // Язык и культура. — 2010. — № 4 (12). — С. 17—29.
4. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. — Cambridge University Press & Assessment, 2024. — Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org>. — Date of access: 16.04.2023.
5. Oxford English Dictionary [Electronic resource]. — Oxford University Press, 2023. — Mode of access: <https://www.oed.com/?tl=true>. — Date of access: 16.04.2023.
6. Smith, T. W. Changing Racial Labels: From ‘Colored’ to ‘Negro’ to ‘Black’ to ‘African American’ [Electronic resource] / T. W. Smith // The Public Opinion Quarterly. — ИГНАКА, 2000—2024. — Mode of access: <http://www.jstor.org/stable/2749204>. — Date of access: 16.04.2023.

УДК 811

Е. В. Козеко, Е. В. Булатая

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

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Исследование прецедентных имен собственных в немецкоязычном газетном дискурсе представляется актуальным в связи с их особой ролью в формировании общественного сознания, влиянием на формирование образа страны или региона, а также использованием в политическом, социальном и культурном контекстах. В целом имена собственные являются неотъемлемой частью языка и культуры, отражают историю, традиции и ценности общества, иллюстрируя его взгляды и представления. Следовательно, изучение и анализ прецедентных имен собственных позволяют лучше понять особенности и колорит языка и культуры изучаемых стран. При этом следует отметить, что именно газетный дискурс является одним из ключевых источников информации для людей. Он играет важную роль в формировании общественного мнения, передаче новостей и комментировании актуальных событий. Анализ прецедентных имен собственных, используемых в газетных статьях, позволяет понять, каким образом журналисты выбирают имена, какую информацию они передают и какие эмоциональные подтексты присутствуют в статьях.

Прецедентные имена собственные могут нести в себе семантику, которая связана с конкретным временем, местом и культурой, поэтому их исследование в газетном дискурсе позволяет выявить не только специфические особенности их употребления в языке, но и определить, насколько они отражают культурные ценности в языке.

Основная часть. Имена собственные начали изучать еще в античности. Уже тогда особое внимание уделялось функциям имен собственных. При этом популярным объектом изучения в русской и зарубежной лингвистике имя собственное становится с XX века. Имена собственные изучает специальный раздел лингвистики — ономастика, которая занимается классификацией имен собственных, т. е. онимов, исследует историю их появления и преобразования, а также их значения и многообразие.

В лингвистических исследованиях можно закономерно проследить достаточно много трактовок термина «имя собственное». К примеру, лингвист В. И. Супрун утверждает, что «имена собственные в лексической системе современного русского языка образуют уникальную подсистему с особыми системообразующими механизмами, а также закономерностями развития и функционирования» [1, с. 92].

О. И. Фоякова в своем исследовании предлагает следующее определение имени собственного: «Имя собственное — это универсальная функционально-семантическая категория имен существительных, особый тип словесных знаков, предназначенный для выделения и идентификации единичных объектов (одушевленных

и неодушевленных), выражающих единичные понятия и общие представления об этих объектах в языке, речи и культуре народа» [2, с. 21].

Учитывая многосторонность и сложность феномена имени собственного, ученые до сих пор не пришли к единой типологии имен собственных. При этом наиболее популярной является предметно-номинативная классификация имен собственных, основанная на дифференциации объектов ономастической номинации, в которой выделяют хрононимы, антропонимы, топонимы, теонимы, зоонимы, космонимы, хрематонимы и другие подгруппы имен собственных. В рамках этой классификации используются различные классификационные критерии: в зависимости от реальности объекта ономастической номинации выделяют реалионимы, мифонимы, ирреальные онимы; на основании размера географического объекта — макро- и микротопонимы; в зависимости от одушевленности ономастического объекта — бионимы и абионимы; в соответствии с количественным показателем ономастического объекта — коллективные и индивидуальные имена, собственные имена комплексных объектов [3, с. 37].

Обращаясь непосредственно к употреблению прецедентных имен собственных в тексте, отметим их два основных вида: функционирующие коннотативно и денотативно. По мнению Д. Б. Гудкова, прецедентные имена, которые функционируют денотативно, называют предмет, указывая на денотат; функционирующие же коннотативно прецедентные имена собственные используются для характеристики объекта [4].

При активации в речи ядерной части структуры прецедентного имени оно употребляется денотативно. При этом прецедентные имена функционируют в данном случае как обычные имена собственные, поскольку выполняют номинативную функцию. Ср.: „*Olaf Scholz hält auf dem Parteitag eine Rede — und die SPD ist begeistert*“ [5]. В приведенном примере прецедентное имя *Olaf Scholz* характеризует политика, который выступает с речью на партийном собрании, и вызывает восторг у политической партии.

Рассмотрим еще один пример денотативного употребления прецедентного имени собственного:

„*Auch wenn es noch viele Unsicherheiten gibt, ist das der schnellste Hebel, um den Treibhauseffekt des Flugverkehrs zu reduzieren*“, sagt **Rüdiger Ehrmanntraut**, der für Eurocontrol an der Studie beteiligt war“ [6].

Прецедентное имя в данном примере — *Rüdiger Ehrmanntraut* — является именем личности, участника исследования, который высказывает свое мнение о воздействии авиационного транспорта на парниковый эффект и предлагает способ его сокращения. Функция прецедентного имени состоит в привлечении внимания к авторитетным исследователям и их рекомендациям в области экологии и воздушного транспорта.

Прецедентные имена, используемые в коннотативном смысле, могут описывать как личность, так и явление, основываясь на одном или нескольких признаках, либо вызывать другие прецедентные явления. В результате проведенного исследования нами были выделены следующие группы прецедентных имен собственных в немецкоязычном газетном дискурсе, употребляющихся коннотативно.

1. Прецедентное имя характеризует личность или явление по нескольким параметрам:

„*Der neue Einstein in der Welt der Physik?*“ [7]. В данном примере, прецедентное имя *Einstein* используется для описания нового человека в мире физики. Сравнение с этим великим ученым обращает внимание читателя на исключительность и гениальное влияние данной личности на достижения в области физики.

2. Прецедентное имя актуализирует прецедентную ситуацию:

„*Die Greta Thunberg Methode – Schule schwänzen für das Klima*“ [8]. Эта статья в немецкой газете актуализирует прецедентную ситуацию, связанную с Гретой Тунберг — шведской активисткой, которая стала известной благодаря своей борьбе за проблему изменения климата. Прецедентное имя *Greta Thunberg* актуализирует прецедентную ситуацию *Schule schwänzen für das Klima* ‘прогуливать школу ради климата’.

3. Прецедентное имя актуализирует прецедентный текст:

„*Überraschungssieg für den jungen Athleten Max Mustermann bei den Olympischen Spielen*“ [9]. Прецедентное имя *Max Mustermann* актуализирует прецедентный текст *Überraschungssieg für den jungen Athleten*, позволяя читателю узнать, что событие, описанное в заголовке, произошло с конкретным человеком по имени Макс Мустерманн.

Заключение. Таким образом, прецедентные имена собственные в немецкоязычных газетных статьях выполняют как номинативную, так и коннотативную функции, указывая тем самым на конкретные объекты или активизируя ассоциированные с ними представления. При денотативном использовании прецедентные имена функционируют как обычные имена собственные, называют определенные лица, их роли или мнения. При коннотативном использовании прецедентные имена собственные, напротив, активизируют атрибуты, к которым автор апеллирует по ассоциации, то есть это может быть прецедентная ситуация или минимизированное представление, хранящееся в когнитивной базе языковой личности. Прецедентные имена, используемые в коннотативном смысле, описывают как личность, так и явление, по одному или нескольким параметрам. Кроме того, они могут вызывать ассоциированные с ними прецедентные явления или актуализировать целые прецедентные тексты.

Список цитируемых источников

1. Супрун, В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал : монография / В. И. Супрун. — Волгоград : Перемена, 2000. — 172 с.
2. Фоякова, О. И. Имя Собственное в художественном тексте / О. И. Фоякова. — Л. : ЛГУ, 1990. — 103 с.

3. Суперанская, А. В. Теоретические проблемы ономастики : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / А. В. Суперанская ; ИЯ АН СССР. — Л., 1974. — 48 с.
4. Гудков, Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д. Б. Гудков. — М. : Изд-во МГУ, 1999. — 407 с.
5. Plötzlich ist da diese Wärme [Elektronische Ressource] // Die Welt. — Zugriffsmodus: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2023-12/spd-parteitag-olaf-scholz-rede-haushaltskrise>. — Datum des Zugriffs: 12.12.2023.
6. Bessere Flugrouten können das Klima schonen [Elektronische Ressource] // Die Zeit. — Zugriffsmodus: <https://www.zeit.de/2023/53/fliegen-klimawandel-flugrouten-kondensstreifen-temperatur>. — Datum des Zugriffs: 12.11.2023.
7. Der neue Einstein in der Welt der Physik? [Elektronische Ressource] // Die Welt. — Zugriffsmodus: <https://www.welt.de/print-welt/article365088/der-neue-Einstein-in-der-Welt-der-Physik.html>. — Datum des Zugriffs: 12.12.2023.
8. Mehrheit unterstützt Schülerstreiks für Klimaschutz [Elektronische Ressource] // Spiegel. — Zugriffsmodus: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulstreiks-am-freitag-mehrheit-der-deutschen-unterstuetzt-proteste-a-1254485.html>. — Datum des Zugriffs: 12.11.2023.
9. Es gibt sie noch, die Menschen hinter den Meinungen [Elektronische Ressource] // Die Welt. — Zugriffsmodus: <https://www.welt.de/kultur/kino/article249040182/791-Kilometer-Es-gibt-sie-noch-die-Menschen-hinter-den-Meinungen.html>. — Datum des Zugriffs: 12.12.2023.

УДК 811.11'276

А. М. Ленко, В. А. Хмелевская, Е. В. Татаринovich

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

СИНОНИМИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Все языки находятся в состоянии непрерывного изменения и развития. На современном этапе развития лингвистического пространства доминирует влияние английского языка на все языки мира.

Немецкий язык переполнен сегодня англицизмами — заимствованиями из английского языка. Став частью другого языка, заимствования вынуждены приспосабливаться к его законам, взаимодействовать с другими единицами: исконными и иностранными словами. В данной работе представлены некоторые особенности англицизмов в немецком языке (их семантика, функциональные возможности) и специфика их синонимических отношений. Материалом для анализа послужили маркированные англицизмы, функционирующие в различных немецкоязычных текстах, а также выборка из Словаря иностранных слов [1] и Словаря синонимом издательства Duden [2], из Большого словаря синонимов издательства Buch und Zeit [3].

Основная часть. Понятие синонимии давно уже является предметом разнообразных лингвистических исследований. Однако, что такое синонимия, какие бывают синонимы, насколько это понятие вообще реально, существуют самые противоречивые мнения. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что в языке существуют различные типы семантических сближений, которые и отражаются в соответствующих определениях синонимов.

В своей работе мы будем придерживаться определений из Словаря лингвистических терминов Д. Е. Розенталь и М. А. Теленковой: «Синонимия — совпадение в основном значении (при сохранении различий в смысловых оттенках и стилистической окраске) морфемных слов, синтаксических конструкций, фразеологических единиц. Синонимы — слова, близкие или тождественные по своему значению, выражающие одно и то же понятие, но отличаются или оттенками значений, или стилистической окраской, или и тем и другим» [4, с. 506].

В качестве наиболее широко используемых критериев, с помощью которых определяется синонимичность лексических единиц выделяют следующие: *тождественность* или *близость значений* и *взаимозаменяемость* в контексте. Однако эти критерии весьма условны. А так называемые подлинные (или абсолютные) синонимы встречаются очень редко и, по словам С. Ульмана, «являются роскошью, которую язык с трудом может себе позволить» [5, с. 123].

Обращаясь к синонимии англицизмов в немецком языке, следует ввести понятие синонимического ряда, под которым понимают ряд лексических синонимов. При этом каждое из слов синонимического ряда имеет свои особенности.

Во-первых, в синонимических рядах выделяется синонимическая доминанта — «один из членов синонимического ряда, избираемый как носитель главного значения, подчиняющего себе все дополнительные смысловые и стилистические оттенки значений, выражаемые другими членами ряда. Другими словами, это такой компонент ряда, который является наиболее обобщающим по своему значению» [5, с. 105]. Как правило, в качестве синонимических доминант выступают слова исконного происхождения, наиболее частотные, стилистически нейтральные. Обратимся к примерам, выделяя англицизмы:

Sofa (n) — **Couch**, *Schlafcauch*, *Bettcouch*, *Kanapee*, *Diwan*, *Liege*, *Chaiselongue*, *Ruhebett*;

Einkaufszentrum (n) — *Ladenzentrum*, *Einkaufspassage*, *Geschäftszentrum*, *Geschäftsviertel*, *Hauptgeschäftstraße*, **Shoppingcenter**.

Проанализировав синонимические ряды, мы пришли к выводу, что англицизмы также очень часто выступают в качестве доминанты. А это свидетельствует о том, что они стали неотъемлемой, важной составной частью немецкого языка и зачастую даже преобладают над немецким соответствием и заимствованиями из других языков. Например:

Hotel (n) — *Gasthof*, *Motel*, *Nobelherberge*, **Dependance**, *Gasthaus*, *Herberge*;

Copyright (n) — *Urheberrecht, Alleinveröffentlichungsrecht*;

Showmaster (m) — *Conferencier, Ansager, Entertainer, Alleinunterhalter*.

Иногда приводятся синонимические ряды, в которых синонимами являются несколько англицизмов (наряду с немецкими словами). Например: **Cocktail** (m) — *Mischgetränk, Mixgetränk, Longdrink, Drink, Flip*.

Синонимами богаты не только существительные, но и другие части речи:

zelten — *campen, kampieren, biwakieren*;

verspritzen — *versprühen, zersträuen, spraysen*;

jetzt — *gerade im Augenblick, augenblicklich, gegenwärtig, derzeit, zur Stunde, zur Zeit, im Moment, momentan, just, justment, soeben, eben, nun*;

einverstanden — *in Ordnung, ja, abgemacht, o.k., O.K., okay*;

schlau — *clever, findig, hell, klug, gewitzt, verschlagen*.

Как видим, синонимические ряды насчитывают довольно много элементов. И очевидно, что степень синонимичности этих элементов различна. Обращаясь к функциональным аспектам синонимов, различают идеографическую (семантическую) и стилистическую синонимию. *Стилистические синонимы* — это слова, совпадающие по значению, но различающиеся принадлежностью к различным стилям речи, экспрессивной окраской. *Идеографические синонимы* — различающиеся оттенками значения [6].

Обратимся к примерам. Слова **Computer** (von engl. “to compute” — ausrechnen, berechnen), **Homecomputer**, **Personalcomputer**, **PC**, *elektronische Datenverarbeitungsanlage, EDW, Rechenautomat* можно встретить в текстах научного стиля, а синонимичные им *Elektronengehirn, Roboter, Großrechner, Hardware* чаще будут употребляться в публицистическом и художественном стилях, в разговорной речи, т. к. они отличаются экспрессивностью, эмоциональной окраской.

Оценочные различия, характерные для *идеографических синонимов*, обуславливаются тем, что описываемый словом объект может оцениваться говорящими: положительно или отрицательно. Так многие англицизмы употребляются в немецком языке с определенной окраской языка (причем в английском языке она отсутствует): например, **Homedress** (m) engl. für “*Hauskleidung*”, elegante, schicke, modische, bequeme Kleidung für zu Hause; **Streetwear** (f) engl. für “*Straßenbekleidung*”, moderne lockere Straßenbekleidung.

Заметим, что зачастую англицизмы используются в немецком языке лишь на том основании, что они указывают на «престижное» происхождение называемых объектов или придают модное, современное звучание привычным вещам: **Shampoo** (n) — Haarwaschmittel; **Eyelinier** (m) — Lidrandstift; **Lipstick** (m) — Lippenstift; **Beautycase** (m) — Schminkkoffer.

Стоит отметить, однако, что некоторые англицизмы обозначают в заимствующем языке понятия, хотя и схожие с теми, что они обозначают в английском, но и отличные от них. При общности семантики каждый из синонимов подчеркивает определенные черты обозначаемого предмета. Например: **Plaid** (n) — Reisedecke, großes Tuch (meist kariert); **Happening** (n) engl. für “*Geschehen*”, spontane, überraschende Aktion der Kunst; **Rack** (n) — Regal (für eine Stereoanlage); **Hotel** (n) — Gasthof oder Gasthaus, das aber gewöhnlich teurer, moderner ist und mehr Prestige hat; **City** (f) engl. für “*Stadt*”, Geschäftsviertel, Innenstadt; **Advertising** (n) — Werbung durch Annoncen; **Job** (m) — meistens kurzfristige Tätigkeiten ohne besonderen Qualifikationsausweis; **Smartphone** (m) — Mobiltelefon mit erweiterter Funktionalität.

Очевидно, что к некоторым заимствованиям сложно подобрать синонимичное исконное слово. А иногда это просто невозможно, и значение передается лишь описанием. Например, **Jogging** (n) — sportliches Laufen, schnelles Gehen oder langsamer Dauerlauf. Рядом с англицизмами немецкие соответствия звучат зачастую неповоротливо, неуклюже и часто не передают полностью содержание значения слова. Например, **Bikini** (m) — zweiteiliger Badeanzug; **Look** (m) — modisches, frisches Aussehen, Äußeres; Modestil.

Наряду с названными фактами достаточно и чисто лингвистических причин распространения англицизмов в немецком языке. Многие из них выигрывают перед немецкими соответствиями своей краткостью, легкостью употребления: **Hobby** (n) — Lieblingsbeschäftigung, **Fan** (m) — Anhänger, **Boss** (m) — Unternehmensanführer, **Cash** (f) — Barzahlung.

Заключение. Таким образом, немецкий язык, как видим, необычайно богат синонимами и англицизмы являются их важной составной частью. Причем часто они сами являются носителями основного значения — т. е. доминантой.

Синонимические ряды, включающие заимствования из различных языков, а также различные стилистические синонимы, слова с оценочными различиями, могут быть очень богатыми. Ярким примером может служить слово **Playboy**, имеющее 25 (!) синонимов: *reicher Mann, Frauenheld, Weiberheld, Gigolo, Casanova, Don Juan, Belami, Herzensbrecher, Bon vivant, Leichtfuß, Liebertin, Schürzenjäger, Schwerenöter, Salonlöwe, Verführer, Ladykiller, Windhund, Wüstling, Liebhaber, Kavalier, Verehrer, Geliebter, Ehebrecher, Buhle*.

«...В принципе язык не ощущает реальной потребности в синонимах и мог бы вполне обойтись без них, хотя, конечно, это повлекло бы за собой значительное ограничение стилистического разнообразия, обедненность языковой системы», — отмечает З. А. Харитончик [5, с. 148].

Действительно, синонимия и заимствования, как ее неотъемлемая часть, являются средством обогащения языка. Синонимы помогают избежать повторений в речи, они заменяют выразительно слабые и устаревшие слова новыми, яркими, точными единицами языка. Синонимы часто являются помощниками в толковании значения непонятных слов, и уже в этом их незаменимая ценность. Они делают нашу речь эмоциональной,

экспрессивной и выразительной. И достаточно весомой, неотъемлемой частью этой лексики в современном немецком языке являются англицизмы, которые необходимо знать, правильно использовать и соотносить с другими единицами языка.

Список цитируемых источников

1. Duden, Fremdwörterbuch / hrsg. und bearb. von Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion (Red. Bearb.: Werner Scholze — Stubenrecht unter Mitw. von Birgit Eickhoff...). — Mannheim; Wien; Zürich : Dudenverlag, 1997.
2. Duden, Synonymwörterbuch / hrsg. und bearb. von Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion (Red. Bearb.: Birgit Eickhoff, Angelika Peschen, Dr. Anja Steinhauer unter Mitwirkung von Hanna Schickl). — Berlin : Dudenverlag, 2014.
3. Großes Wörterbuch Synonyme / Redaktion von Eva-Maria Lohausen, Ursula Heller u.a. — Köln : Buch und Zeit Verlagsgesellschaft, Genehmigte Sonderausgabe, 2000.
4. Розенталь, Д. А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. А. Розенталь, М. А. Теленкова. — М. : Мир и образование, 2022. — 624 с.
5. Харитончик, З. А. Лексикология английского языка : учеб. пособ. / З. А. Харитончик. — Минск, 1992. — 345 с.
6. Ивакина, И. И. Стилистически окрашенная лексика [Электронный ресурс] / И. И. Ивакина. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3220678/page:14/>. — Дата доступа: 04.05.2024.

УДК 811.351

А. В. Литовник, Ж. Б. Манкевич

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

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Введение. Изучение картины мира является одним из актуальных и перспективных направлений научных исследований не только в области лингвистики, но и в области всего гуманитарного знания. Понятие картины мира относится к числу фундаментальных понятий, выражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире.

Основная часть. Понятие «картина мира» было введено физиком Г. Герцем, который определял его как совокупность внутренних образов и внешних объектов, используемых для вывода логических суждений о поведении этих объектов. Этот термин был впервые использован в научной терминологии благодаря физике. М. Планк также широко применял термин «картина мира», понимая под ним «образ мира», формируемый физической наукой и отражающий реальные закономерности природы. Изначально «картина мира» рассматривалась как научные достижения и доказанные результаты, что вызвало противоречие между общенаучными и частнонаучными представлениями о мире.

Перенос термина «картина мира» на область лингвистики произошел в 80-е годы XX века, с тех пор проблема картины мира стала объектом изучения в науке о языке. По мнению ученых-лингвистов З. Д. Поповой и И. А. Стернина: картина мира есть «упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании» [1, с. 13]. Картина мира представляется возвышенным образованием и, как всякое возвышенное образование, имеет двойственное представление: не объективированное как неопределенный элемент сознания человека, и объективированное, в виде определенных образований, примерами которых могут служить язык (поговорки, пословицы, легенды, художественные произведения и т. п.), жесты и мимика (приветствие, одобрение, порицание и т. п.), изобразительное искусство и музыка, мода, этикет, ритуалы и другие артефакты [2, с. 140].

Характеристика картины мира заключается в том, что она не полностью доступна нашему разуму. Человек по своей природе не способен описать окружающий мир во всем его разнообразии, поскольку все его знания относительны. Они также неоднородны и изменчивы. Существует множество оттенков и градаций, которые зависят от возраста, жизненного опыта, области деятельности, профессии, уровня образования, способностей к восприятию и других факторов. Иными словами, существует множество различных картин мира. Например, можно обсудить картину мира взрослого человека и ребенка, мужчины и женщины, художественную и научную картину мира и так далее [3, с. 50].

Функции картины мира вытекают из природы и предназначения в человеческой деятельности мировидения, составной частью которого и является картина мира. Мировидение выполняет две базисные функции: интерпретивную (осуществлять видение мира) и вытекающую из нее регулятивную (служить ориентиром в мире, быть универсальным ориентиром человеческой деятельности). Без картины мира не могла бы осуществляться во всей полноте жизнедеятельность человека как биосоциального существа. Картина мира способствует тесной связи между знанием и поведением людей в обществе. Без понимания мироздания нам было бы сложно функционировать в обществе. Мировоззрение способствует объединению знаний и действий людей. Оно является неким гидом для нас, показывая, как взаимодействовать с миром, и мотивируя нас к действию.

Таким образом, наше мировоззрение является ключом к тому, как мы взаимодействуем друг с другом в обществе. То есть картина мира — стержень интеграции людей, средство гармонизации разных сфер человеческой деятельности, их связи между собой [4, с. 100]. По определению В. Н. Телии «языковая картина мира — это неизбежный для мыслительно-языковой деятельности продукт сознания, который возникает в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как средства выражения мыслей о мире в актах коммуникации». Отдельные ученые, в частности Е. С. Яковлева, делают акцент на связи языка и национального менталитета: «Языковая картина мира — зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [5, с. 186].

Неотъемлемой частью понятия «картина мира» является «концепт». Концепт — оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких частиц знания. Функцией концептов в качестве познавательных средств является функция замещения. Концепт — мысленное образование, которое заменяет в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода. Но это не означает, что концепт всегда выступает вместо реальных предметов. Он может быть заместителем некоторых сторон предмета или реальных действий.

Концепты, могут формироваться:

- на основании чувственного опыта, т. е. в результате восприятия окружающей действительности органами чувств: сквозь зрение, слух, обоняние, осязание. Достаточно заметить, некий предмет (например, экзотический фрукт или овощ: авокадо, папайя, маракуя и т. д., дабы в сознании сложилось некое представление о нем, зрительный образ, на основе которого и формируется соответствующий концепт;
- на основе практического взаимодействия с предметами или механизмами;
- на основе экспериментально-познавательной и теоретико-познавательной (научной) деятельности: физические, химические, психологические, лингвистические и другие эксперименты, математические решения, исследование значений слов и грамматических форм по словарям и справочным пособиям;
- через мыслительные операции, такие как рассуждения, умозаключения и выводы, основанные на уже известных концепциях;
- на основе передачи и обмена знаниями через вербальное и невербальное общение, т. е. один человек объясняет или передает концепцию другому с использованием языка или других средств коммуникации, таких как жесты, условные знаки или пантомима [6, с. 37].

Из выше сказанного следует, что для эффективного формирования концепта, для полноты его формирования только языка мало — необходимо привлечение чувственного опыта, наглядность, и предметная деятельность с тем или иным предметом или явлением. Только в таком сочетании разных видов восприятия, в сознании человека формируется полноценный концепт.

Заключение. Вся информация и представления человека о мире, который его окружает, хранятся в его концептуальной системе, или картине мира. Картина мира состоит из «квантов» знания — концептов. Язык окрашивает концептуальную модель мира через свою систему ценностей и ассоциаций в национально-культурные оттенки, придавая ей человеческую, антропоцентрическую интерпретацию. Результат осмысления мира каждым видом сознания фиксируется в языковых матрицах, которые соответствуют этому виду сознания.

Языковая картина мира формируется различными способами, включая фразеологизмы, мифологию, образно-метафорические слова, коннотации и др. Наше понимание мира частично зависит от языковой картины мира. Каждый язык имеет уникальную национальную систему, которая влияет на мировоззрение носителей языка и формирует представление о реальности. Язык заключает в себе национальную, самобытную систему, которая определяет мировоззрение его носителей и формирует их картину мира. Мир, отраженный сквозь призму механизма вторичных ощущений, запечатленных в метафорах, сравнениях, символах — это главный фактор, который определяет универсальность и специфику любой конкретной национальной языковой картины мира. Важно различать универсальные человеческие аспекты и национальную специфику в различных языковых картинах мира.

Таким образом, языковая картина мира — это накопленное в повседневном сознании языкового сообщества представление о мире, выраженное в языке, определенный способ концептуализации реальности [7, с. 224]. Исследование аспектов языка, речи, взаимодействия и взаимопонимания приобретает особую важность в контексте межкультурного диалога. Каждое слово, используемое в определенной речевой обстановке, носит в себе не только современные значения, но и суммирует опыт и знания, накопленные человечеством на протяжении истории. Таким образом, оно отражает определенный отрывок языкового мира. В результате изучения языкового контекста позволяет правильно интерпретировать высказывания собеседника, что крайне важно для успешного взаимопонимания и эффективного общения.

Список цитируемых источников

1. Дрожащих, Н. В. О соотношении языковой и концептуальной картин мира / Н. В. Дрожащих // Языковая концепция регионального существования человека и этноса : тез. докл. / под ред. В. А. Чесноковой. — Барнаул : Изд-во АГУ, 1999. — С. 13.

2. Кузнецова, Т. Ф. Картина мира и образы культуры / Т. Ф. Кузнецова // Культура: теории и проблемы : учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей / Т. Ф. Кузнецова, В. М. Межуев, И. О. Шайтанов [и др.]. — М. : Наука, 1995. — С. 135—161.
3. Постовалова, В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. — М. : Наука, 1988. — С. 8—69.
4. Звегинцев, В. А. Теоретико-лингвистические предпосылки гипотезы Сепира-Уорфа / В. А. Звегинцев // Новое в лингвистике. — М., 1980. — С. 97—104.
5. Телия, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. — М. : Наука, 1988. — С. 173—204.
6. Гак, В. Г. Русская динамическая языковая картина мира / В. Г. Гак // Русский язык сегодня. — М., 2000. — Вып. 1. — С. 36—45.
7. Урысон, Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике / Е. В. Урысон. — М. : «Языки славянской культуры», 2003. — 224 с.

УДК 81

Ж. Б. Манкевич, М. С. Якубович

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

ПРОБЛЕМА ПОНЯТИЯ ИРОНИИ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД

Введение. В современной лингвистической науке ирония рассматривается не только как самостоятельная категория стилистики, но и как инструмент речевого поведения коммуниканта в различных ситуациях, используя специфический языковой код. Использование подобного кода является сигналом для реципиента о контекстуальной неуместности сообщаемой информации [1]. Тем не менее в большинстве современных подходов к понятию «иронии» находит место сохранение традиционных трактовок, в основе которых находится понимание иронии как «насмешки», «юмора» [2]. Наиболее эффективное выяснение сущности термина «ирония» в современном подходе происходит при анализе трактовок понятия в современных стилистических исследованиях.

Основная часть. Ирония — важная составляющая стиля коммуникации. Ирония может передаваться различными способами языка, которые направлены на «захват» смысла по-разному. Данные способы отличаются друг от друга в зависимости от различных теорий литературы и языка, от типов речи и области исследований учёных [3]. Для подтверждения вышесказанного, обратимся к ряду примеров трактовок понятия «иронии».

А. А. Горностаева приходит к выводу, что понятия иронии в русском и английском языках различны, отмечая, что английская трактовка более близка к определению «парадокса» [1]. Ссылаясь к мнению П. Р. Палажченко, исследователь верно подчеркивает факт, что лучшая трактовка обнаруживается в словарях синонимов: «если *he irony is that* можно перевести как парадокс состоит в том, что, а русское слово парадоксально, но факт переводится английской фразой *it's ironic that*, то перевод русских слов ирония, ироничный, он говорил с ней с иронией, ироничный тон вызывает некоторые трудности» [1]. Позиция А. А. Горностаевой может быть охарактеризована как творческая вследствие её глубокого анализа не только словарных трактовок, но и различных подходов учёных.

Однако будет справедливо отметить тот факт, что и в русском, и в английском языках в понятии «иронии» выделяются такие следующие основные черты: насмешка, высмеивание, осуждение и т. п. Приведем следующие трактовки понятия «ирония» в русских словарях [1]:

- 1) ирония — «тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме»;
- 2) ирония — «отрицание или осмеяние, притворно облекаемые в форму согласия или одобрения, когда истинным смыслом высказывания оказывается не прямо выраженный, а противоположный ему, подразумеваемый»;
- 3) ирония — «тонкая насмешка, прикрытая серьезной формой выражения или внешне положительной оценкой»;
- 4) ирония — «речь, которой смысл или значение противоположно буквальному смыслу слов; насмешливая похвала, одобрение, выражающее порицание; глум; похвала, которая хуже брани»;
- 5) ирония — «риторическая фигура, в которой слова употребляются в смысле, обратном буквальному, с целью насмешки».

Отметим, что приведённые трактовки отражают негативные стороны иронии, которые, по представлению А. А. Горностаевой могут выражать характер русской коммуникативной культуры [1].

Интересно также проанализировать трактовки англоязычных понятий [1]:

“Irony: 1. a form of humour in which you use words to express the opposite of what the words really mean; 2. a strange, funny, or sad situation in which things happen in the opposite way to what you would expect”;

“Irony — language which expresses a meaning other than that literary conveyed by the words, usually for humorous or dramatic effect”;

“Irony — the use of words to convey a meaning that is the opposite of its literal meaning: the irony of her reply, “How nice!” when I said I had to work all weekend”;

“Irony — the use of words that mean the opposite of what you really think in order to be funny; a situation that is strange or funny because things happen in a way that seems to be the opposite of what you expected”.

Исследователь А. А. Горностаева справедливо отмечает, что ранее упомянутые негативные стороны «насмешка», «высмеивание» и «осуждение» в англоязычных дефинициях встречаются реже [1]. Англоязычная коммуникативная культура представляет иронию в более «увеселительном плане» [1] для предотвращения конфликтов в диалоге.

Однако с приведёнными ранее суждениями А. А. Горностаевой не совпадает теория британского исследователя Андре Брондино. Для него ирония совмещает и положительные стороны, и отрицательное (негативное, а в случае Андре Брондино — трагическое) влияние на героя:

“Finally, if the audience knows more about the character or the situation that they are in than the character themselves, dramatic irony takes place. This last type of irony usually gives rise to either happy (such as the unexpected recognition of another character as a helper or true object of desire) or tragic (such as the unexpected discovery of a betrayal by one of their alleged helpers) effects, contrasting with the original expectations of the character” [4].

Несмотря на более конкретизированное понятие иронии, автор справедливо считает его простым для восприятия (если судить о анализе литературных произведений). Однако данная трактовка иронии не может быть рассмотрена для исследования реального общения вследствие отсутствия третьих, воспринимающих коммуникантов.

Особый интерес в разности русских и английский трактовок понятия «ирония» является теория «переднего плана», согласно которой в восприятии иронии главную роль играют социальные факторы. Так исследователь С. М. Лепшокова приводит своё определение иронии:

«Ирония: это ситуация, созданная автором в романах или рассказах, несовместимая с реальностью. Они часто нарушают индивидуальные цели и социальные ожидания» [3].

Отметим, что данное понятие также относится к теории литературы.

Л. С. Земчихина рассматривает внутри современного подхода две теории иронии. Первая — инструментальная. Исследователи данной теории подходят к иронии, как к средству речевого воздействия и анализируют ее в основном с позиции адресанта, выявляя функции этого приема в различных типах дискурса — например, в политическом, медийном [2]. Иная тенденция «наметила» ... рассматривать иронию через восприятие адресата и в процессе взаимодействия всех участников коммуникации с помощью экспериментальных методов. Так, в рамках компьютерной лингвистики ирония трактуется как сложный способ кодировки намерений говорящего [2]. Языковеды также исследуют семантику иронии в различных корпусах текстов и пытаются построить модели понимания адресатом имплицитного содержания текста. Для этого выделяются признаки иронии, позволяющие обнаружить переносные смыслы» [2].

Для иронии обязательно такое явление как «смысловой сдвиг» которое выражается в наличии буквального значения и подразумеваемого. В таком случае ирония сближается с сарказмом, что проявляется в повышенной эмоциональной критике [2].

Л. С. Земчихина также придерживается подхода о том, что ирония выражается через насмешку: «Ирония в стилистике — тонкая насмешка, прикрытая внешней учтивостью; этот стилистический прием называется также антифразис» [2]. Ирония, в свою очередь, интерпретируется как проявление иронического отношения, выражаемое, например, через мимику или интонацию. Сведение этих концепций к единому понятию ведет к размытию грани между ними, поскольку ирония, в чистом своем виде, предполагает наличие подтекста и скрытую отрицательную оценку, в то время как в насмешке негативное отношение выражается явно [2].

Также для нашего исследования будет важно подчеркнуть, что некоторые авторы подчёркивают взаимосвязь иронии с ложью. Как и в случае с ложью, ирония не подразумевает полной искренности в выражении мыслей; однако её характеристикой является направленность на конкретного адресата, который способен распознать скрытые намерения говорящего. Такое высказывание сопровождается определенными сигналами, такими как изменение интонации, которые информируют адресата о наличии подтекста. В тоже время ирония может быть рассмотрена как составляющая агрессивного поведения. Однако прием реализуется на фоне определенного контекста и его эффект тесно связан не только с намерениями говорящего, но и с восприятием и пресуппозициями адресата. В связи с этим ироническая оценка может восприниматься тем или иным собеседником по-разному: и как доброжелательная, и как оскорбительная [2].

Заключение. Подводя итог, хочется отметить важность проблемы трактовки понятия иронии. Многие авторы, несмотря на широкую базу исследований, продолжают использовать традиционные основы анализа принципа иронии, сопоставляя её с насмешкой, высмеиванием и осуждением. Сопоставительный анализ русских и английских трактовок иронии, сопоставление иронии с ложью и сарказмом является отражением современного подхода к изучению иронии.

Список цитируемых источников

1. Горностаева, А. А. Понятие иронии в английском и русском языках [Электронный источник] / А. А. Горностаева. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-ironii-v-angliyskom-i-russkom-yazykah/viewer>. — Дата доступа: 03.05.2024.
2. Земчихина, Л. С. Ирония: к проблеме определения [Электронный ресурс] / Л. С. Земчихина. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ironiya-k-probleme-opredeleniya/viewer>. — Дата доступа: 03.05.2024.

3. Лепишкова, С. М. Выразительные средства художественного текста в английском языке [Электронный ресурс] / С. М. Лепишкова. — Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44325182_26039712.pdf. — Дата доступа: 03.05.2024.
4. Brondino Andrea Intertextual Irony: Between Relevance Theory and Umberto Eco [Electronic Resource]. — Mode of access: <https://academic.oup.com/fmls/article/59/2/165/7159694?searchresult=1>. — Date of access: 03.05.2024.

УДК 378.14

К. Д. Погудо, А. Н. Воробей

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

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛЕНГИЗМОВ, ЭКСПЛИЦИРУЮЩИХ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. В языковой культуре противопоставляются такие понятия как стандарт и субстандарт. Стандарт представляет официальную разновидность языка, в то время как субстандарт можно рассмотреть, как нормированную подсистему национального языка, которая отличается от стандарта отсутствием официальной нормативной базы. В состав субстандарта входят различные языковые элементы, которые обладают системными свойствами, проявляющимися на всех уровнях языка. Это подчёркивает его значимость и влияние на языковую культуру [1]. Субстандартная лексика является сложной системой, которая занимает определённое место в социально-стилистической иерархии компонентов словарного состава национального языка. Существуют различные взгляды на происхождение субстандартной лексики, включая её рассмотрение как части литературного языка или противопоставление ему. Согласно В. Б. Быкову, стандарт и субстандарт — нормированные подсистемы национального языка, которые различаются тем, что стандарт обладает официальной нормативной базой, в то время как субстандарт характеризуется её отсутствием [2]. К единицам лексико-фразеологической системы сленга, которые используются в общенародной устной и письменной речи, относятся сленгизмы. Цель образования сленгизмов — коммуникативно-прагматическая. Образование сленговой лексики может происходить различными способами: сложением, метафоризацией, рифмовкой, аффиксацией, заимствованием, контаминацией, редупликацией и усечением [3].

Основная часть. Цель данного исследования — анализ структурно-семантических особенностей сленгизмов, эксплицирующих межличностные отношения в английском языке.

Объектом исследования являются английские сленгизмы, которые эксплицируют межличностные отношения (дружеские, любовные, супружеские и родственные отношения).

Предмет исследования — структура и особенности сленгизмов в английском языке, которые эксплицируют межличностные отношения.

Материалом исследования послужили английские сленговые единицы, отобранные методом сплошной выборки из словарей Dictionary of American Slang: by Barbara Ann Kipfer, Robert Chapman [4], Thorne Dictionary of Contemporary Slang [5], Urban Dictionary [6] общим количеством 156 единиц.

В ходе исследования была использована классификация межличностных отношений профессора В. Г. Крысько, который выделяет такие виды межличностных отношений, как отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные, деструктивные отношения [7]. Для исследования были отобраны сленговые единицы, которые эксплицируют дружеские, любовные, супружеские и родственные отношения. Стоит отметить, что некоторые слова могут использоваться как аналоги сразу для нескольких слов в литературном языке (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Структура межличностных отношений

Виды межличностных отношений	Количество слов в сленге (шт.)	%
Родственные	54	34,6
Дружеские	37	23,7
Супружеские	33	21,2
Любовные	32	20,5
ИТОГО	156	100

Как показывает таблица, родственные отношения имеют самое большое количество сленговых наименований — 54 дублета: *bubba* ‘brother’, *Disneyland daddy* ‘dad’, *mawmaw* ‘grandmother’, *unc* ‘uncle’, *auntie* ‘aunt’, *muddah* ‘mother’, *nana* ‘grandmother’, *sissy* ‘sister’.

Дружеские отношения стоят на втором месте по количеству сленговых дублетов — 37: *BF* ‘best friend’ [4, с. 1096]; *ace* ‘best friend’; *goomba* ‘friend’, *bazza* ‘friend’, *cobber* ‘friend’, *hidren* ‘friend’, *buscar* ‘friend’.

Слова, эксплицирующие супружеские и любовные отношения, имеют 33 и 32 дублетных наименований соответственно: *toy boy* ‘male lover of an older woman’ [4, с. 959]; *ball-and-chain* ‘spouse, usually one’s

wife', *sugar daddy* 'lover', *constant companion* 'lover', *backyard woman* 'mistress', *wif* 'wife', *front office* 'husband', *passion ration* 'boyfriend', *gussie mollie* 'girlfriend', *golf widow* 'wife'.

Далее были определены способы образования сленгизмов, эксплицирующих межличностные 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		% (шт.)
Словообразование	Сложение	28,8 (42)
	Усечение	24 (35)
	Аффиксация	10,3 (15)
	Рифмовка	8,2 (12)
	Редупликация	3,4 (5)
	Аббревиация	2 (3)
Семантическое словообразование	Метафоризация	13,7 (20)
Заемствование		9,6 (14)
ИТОГО		100

Достаточно распространёнными способами словообразования являются сложение (28,8 %): *refrigerator mom* 'mother', *main man* 'husband', *jelly-roll* 'a lover or mistress', а также усечение (24 %). Этот прием позволяет сокращать длинные слова заменяя их на более короткие, что делает общение более удобным и быстрым. Например, *bro* вместо 'brother', или *sis* вместо 'sister'.

Также среди продуктивных способов словообразования мы можем отметить аффиксацию (10,3 %): *pappy* 'father', *crumbly* 'a parent', *mummy* 'mother', *daddy* 'dad'.

В ходе исследования были найдены сленгизмы, которые образуются таким способом, как рифмовка (8,2 %). Например: *worry and strife* 'cockney slang for wife'; *hug and kisses* 'wife'; *light of my life* 'wife'.

Менее продуктивным является такой способ как аббревиация (2 %): *B* 'friend', *BF* 'best friend', *G* 'friend' (аббревиация от 'guy').

Исходя из таблицы, сленгизмы, эксплицирующие межличностные отношения также образуются таким способом, как метафоризация (13,7 %): *folks* 'parents'; *rib* 'your wife', *trouble* 'wife', *sprout* 'son'. Заемствование (9,6 %) мы можем наблюдать в таких словах как: *grizzer* 'a mother, matriarch or elderly lady. Recorded as an item of Sowetan slang in the Cape Sunday Times, 29 January 1995' [5, с. 199]; *moose* 'younger sister' [6]; *stikkie* 'a sweetheart, girlfriend. Recorded as an item of Sowetan slang in the Cape Sunday Times, 29 January 1995' [4, с. 423].

Заключение. В результате исследования больше всего было найдено сленгизмов, эксплицирующих родственные отношения (54 дублета). Меньше всего было найдено сленгизмов, эксплицирующих любовные отношения (32 дублета). Результаты исследования указывают, что механизмами образования сленговых единиц в английском языке являются сложение (морфологическое словоизменение), усечение, суффиксация, аббревиация, (морфологическое словоизменение), редупликация, рифмовка (морфологическое словоизменение), метафоризация (семантическое словоизменение) и заимствования. Сленговые единицы отлично отражают межличностные отношения. Самым продуктивным способом образования сленговых единиц, эксплицирующих межличностные отношения, является сложение, наименее продуктивным — аббревиация.

Список цитируемых источников

1. Bright, W. International Encyclopedia of Linguistics // ed. by W. Bright. — Oxford : Oxford Univ. Press, 1992. — Vol. 4. — 482 с.
2. Калугина, Е. Н. Понятийно-теоретический аспект исследования языкового субстандарта [Электронный ресурс] / Е. Н. Калугина. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiyno-teoreticheskiy-aspekt-issledovaniya-yazykovogo-substandarta/viewer>. — Дата доступа: 11.04.2024.
3. Мелоян, И. А. 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.
4. Barbara, A. K. Dictionary of American slang / A. K. Barbara, L. R. Chapman. — NY. : HarperCollins Publishers Inc, 2007. — 1115 p.
5. Thorne, T. Dictionary of contemporary slang / T. Thorne. — L. : GraphyCems, 2005. — 513 p.
6. Urban Dictionary [Electronic resource] // urbandictionary.com. — Mode of access: <https://www.urbandictionary.com>. — Date of access: 05.04.2023.
7. Виды межличностных отношений [Электронный ресурс]. — Режим доступа <https://helpiks.org/9-21243.html>. — Дата доступа 11.04.2024.

КУМУЛЯТИВНОЕ ОТРИЦАНИЕ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ДИСКУРСЕ

Введение. Отрицание является фундаментальным лингвистическим инструментом, который позволяет говорящим выражать противоположные или противоречащие утверждения, подчеркивать определенные аспекты информации или создавать различные стилистические эффекты. Отрицание, как важный языковой компонент, изучается в различных областях знания: в логике как свойство суждения в работах И. Н. Бродского и Л. В. Медведевой [1; 2], как истинное или ложное в работах Э. И. Айзенштадт [3], а также как средство выражения запрета, вопроса и пр. в работе Е. И. Шендельса [4]; в психологическом направлении языкознания учёными О. Есперсеном, А. А. Потебней, Г. Паулем, А. Wierzbicka [5; 6; 7; 8] рассматривается как выражение неодобрения мыслимого содержания; в прагматической лингвистике S. Schmidt, G. Stickel, T. Givon [9; 10; 11] рассматривают отрицание как функциональную категорию и т. д. Одним из видов отрицания, имеющим богатый когнитивный потенциал, является кумулятивное отрицание, которое представляет собой последовательность отрицательных утверждений или конструкций в пределах одного высказывания или текста. Кумулятивное отрицание обладает мощным экспрессивным эффектом и широко используется в различных дискурсивных контекстах.

Основная часть. В потоке речи часто можно встретить интересные случаи, когда отрицательные высказывания скапливаются, будь то рядом друг с другом или в целом сборе. Хотя положительные высказывания чаще всего преобладают, иногда возникают внезапные «пучки» отрицательных утверждений, привлекающие внимание читателя. Такие случаи обусловлены намерением коммуникации и особенностями общества. Концентрация отрицательных высказываний в небольшом участке речи создает эффект экспрессии, который называется кумулятивным отрицанием. Модели с кумулятивным отрицанием имеют свою особенность в языковой структуре и часто встречаются в речи. Конкретные примеры синтаксического оформления кумулятивного отрицания могут включать элементы обеих отрицательных групп — группу “not” и группу “no”.

“Nothing happened. Nobody seemed to have told my father anything. No message came from the dean. Perhaps it hadn’t been much of a bonfire. Books aren’t so easy to burn, unless you have a good fire already going” [12].

Однако также возможно и синтаксически однородное накопительное отрицание за счет слов первой или второй группы. Приведем примеры накопительного отрицания с частицей “not”:

“I don’t want you happy the way you are. Why don’t you get married. You haven’t got another wife have you?” [13].

Парцелированные фрагменты, такие как *“not him, not here, not nice, not forever, not now, not yet, not the other day, not even”* и т. д., также предполагают наличие первоначального отрицания группы “not” в основной части высказывания: *“John didn’t kiss Celia in the rain, not even once”* [14].

Одной из структурных форм накопительного отрицания является параллельное повторение синтаксически однородных структур с одинаковым отрицанием. Это явление относится к риторическим «фигурам добавления», как и все случаи множественного отрицания. Вот пример такого кумулятивного отрицания с единицами группы not: *“We figure she must be ashamed of her folks. If she don’t write them and don’t hear from them and don’t ever say pea-turkey about them to anybody, something’s wrong”* [15].

Следующие примеры параллельного синтаксического отрицания используют единицы группы no: *“No newspapers in this house. No radio either. Any news we get have to be from somebody telling it face-to-face”* [16].

Множественное отрицание одного слова выделяет главную тему дискурса, переводя в центр внимания. Важно обратить внимание на дискурс с кумулятивным отрицанием, содержащий многократное отрицание глагола “to see” в различных формах. *“I could not see, and hoped we would soon come opposite Pallanza. We never saw Pallanza. The wind was blowing up the lake and we passed the point that hides Pallanza in the dark and never saw the lights... For a long time we didn’t see any lights, nor did we see the shore”* [13].

Множественное отрицание этого глагола служит связующим звеном в тексте. Благодаря кумулятивному отрицанию, связанному с одним глаголом, автор подчеркивает основную идею в разговоре. Он делает акцент не на описании города, не на страшной погоде для ночного путешествия, и не на трудностях морских плаваний, а на мыслях о том, как невозможно увидеть город.

Кроме того, в неформальном устном речевом обороте присутствуют конструкции сложного предложения с «дополнительным», необязательным отрицанием, сигнализирующее о неуверенности говорящего: *“She hasn’t got much chance of passing the exam, I don’t think; We won’t be back before midnight, I don’t suppose”* [17]. Это дополнительное отрицание служит для подтверждения изначального утверждения. Такие случаи также показывают, что говорящий не одобряет упоминаемые события.

Кумулятивное отрицание обладает значительным синтаксическим потенциалом. Этот потенциал реализуется в различных устойчивых структурных единицах, как в стандартных, так и в нестандартных вариациях языка. Количество отрицательных элементов теоретически не ограничено и может возрастать с увеличением

иерархического уровня. В дискурсах объемом до нескольких сотен слов может содержаться до 24 семантически отрицательных компонентов [11].

Кумулятивное отрицание не является обязательным элементом речи. Его использование относится к стилистическим приемам добавления или усиления, направленным на создание экспрессивного эффекта.

Что касается семантического потенциала, то привлекательность эмоционально-оценочного кумулятивного отрицания неоспорима. Выбор выразительных средств репрезентации эмотивных ситуаций зависит не только от особенностей индивидуального авторского стиля, но и от сущностных свойств субъекта состояния и характера эмотивного концепта [18, с. 242]. Кумулятивное отрицание обычно встречается в дискурсах, выражающих негативные настроения, эмоции и чувства, как, например, тревога, беспокойство, неопределенность, нежелательность, возмущение, нетерпение, растерянность и т. д., например: *"I never thought about the reason for the trip. My aunt had never told me the nature of the journey, and I'd never asked"* [19]. Персонаж находится в состоянии тревоги на фоне неизвестности — это гомогенное кумулятивное отрицание.

Кумулятивное отрицание не чуждо и контексту с положительной эмоциональной окраской: *"I'm not jealous. I'm just so in love with you that there isn't anything else."* Отрицание нежелательного или плохого создает позитивный смысл, хотя всегда присутствует оттенок неопределенности. Изучение различных дискурсов с элементами кумулятивного отрицания показывает, что такие высказывания, как правило, не добавляют новой информации, но придают выразительность обсуждаемой теме.

Кумулятивное отрицание служит эффективным инструментом для говорящего, позволяя ему убедительно и выразительно доносить свою мысль до адресата. Яркая и экспрессивная форма изложения оказывает сильное воздействие на слушателя. Как отмечает И. Н. Кузнецов, «слушателю каждая новая высказанная мысль трудна для понимания. Ему нужно время, чтобы вдуматься, усвоить, сосредоточить на этой мысли внимание... Чтобы избежать повторов, оратор описывает предмет с разных сторон, создает стереообраз» [20, с. 26]. В более широком смысле, усиление значения, необходимое для оптимального усвоения адресатом, может достигаться с помощью линейной последовательности языковых средств, каждое из которых вносит свой вклад в раскрытие общей темы. Повторение отрицательных структур в кумулятивном отрицании создает эффект концентрации, усиливая воздействие и убедительность сообщения.

Заключение. Таким образом, кумулятивное отрицание представляет собой особую форму построения дискурса, основанную на сфокусированном использовании отрицательных структур с различным смысловым наполнением. Его экспрессивный потенциал заключается в способности формировать оценку и убеждать адресата.

Список цитируемых источников

1. Бродский, И. Н. Философские и логические аспекты проблемы отрицательных высказываний : автореф. дис. ... д-р философ. наук : 09.00.07 / И. Н. Бродский. — Л., 1984. — 34 с.
2. Медведева, Л. В. Отрицание в английском языке в XIV—XVII вв. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Л. В. Медведева. — М., 1992. — 19 с.
3. Айзенштадт, Э. И. Место отрицания в строе современного английского языка [Электронный ресурс] / Э. И. Айзенштадт. — Режим доступа: https://www.zinref.ru/000_uchebniki/02800_logika/011_lekcii_raznie_36/921.htm. — Дата доступа: 12.04.2024.
4. Шендельс, Е. И. Отрицание как лингвистическое понятие / Е. И. Шендельс // Общее языкознание, лексикология и стилистика. — 1987. — С. 112—118.
5. Есперсен, О. Философия грамматики / О. Есперсен ; под ред. проф. Б. А. Ильиша. — М., 1998. — 320 с.
6. Потемня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потемня. — М., 2012 — 478 с.
7. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. — М., 1998. — 500 с.
8. Wierzbicka, A. Semantics: primes and universals / A. Wierzbicka. — Oxford, N.Y., 1996. — 112 p.
9. Schmidt, S. J. Texttheoretische aspekte der negation / S. J. Schmidt // Zeitschrift für germanische linguistik. Jg. 2. — Berlin, N.Y., 1993. — № 2. — S. 78—83.
10. Stickel, G. Einige syntaktische und pragmatische aspekte der negation / G. Stickel // Positionen der negativität. — Munchen, 2021. — S. 78—91.
11. Givon, T. Negation in language: pragmatics, function, ontology / T. Givon // Syntax and semantics. — N.Y.L., 2019. — V. 9: Pragmatics. — P. 213—267.
12. Naipaul, V. S. Half a life / V. S. Naipaul. — Vintage International, 2009. — 211 p.
13. Hemingway, E. A. Farewell to Arms [Electronic resource] / E. A. Hemingway. — Mode of access: <https://files.libcom.org/files/farewelltoarms01hemi.pdf>. — Date of access: 01.05.2024.
14. Payne, J. R. Negation / J. R. Payne // Language typology and syntactic description. — Cambridge, 1985. — V. 1. — P. 34—56.
15. Burns, O. Cold Sassy Tree [Electronic resource] / O. Burns. — Mode of access: https://archive.org/details/coldsassytree00burn_040. — Date of access: 01.05.2024.
16. Morrison, T. Paradise [Electronic resource] / T. Morrison. — Mode of access: <http://surl.li/miru>. — Date of access: 01.05.2024.
17. Swan, M. Practical English usage / M. Swan. — Oxford, 1995. — 345 p.
18. Филимонова, О. Е. Язык эмоций в английском тексте / О. Е. Филимонова. — СПб., 2001. — 259 с.
19. Grafton, S. "J" Is for Judgment / S. Grafton. — N.Y., 2012. — 436 p.
20. Кузнецов, И. Н. Риторика / И. Н. Кузнецов. — Минск, 2000. — 559 с.

И. А. Свистунова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный аграрный университет», Санкт-Петербург, Российская Федерация*

ТЕРМИНОЛОГИЯ, СВЯЗАННАЯ С ГЛЯЦИОЛОГИЕЙ, В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. В сфере международного сотрудничества по вопросам природных явлений арктических регионов представляется необходимым проведение научных исследований, разработка и внедрение мер по эффективной работе в этих сложных для проживания, изобилующих экстремальными природными явлениями районах, повышение экологической культуры населения. Это будет являться залогом безопасности и устойчивого развития нашей планеты.

В связи с этим, одним из наиболее очевидных направлений является развитие международного сотрудничества, как наиболее действенного инструмента умножения усилий. В свою очередь для продвижения совместной работы многих стран необходимо разработать «язык общения», совокупность слов, используемых в определённом языке или области знаний. В данном случае мы говорим о терминологии — это системе терминов, используемых в определённой области знаний или деятельности. Появившись как необходимый инструмент для преодоления некоторых трудностей, связанных достижениями науки, в двадцатом веке терминология приобрела научную направленность и была признана социально значимой деятельностью [1, с. 17].

Одним из специалистов, занимавшимся вопросами терминологии, В. М. Лейчик, было выработано определение термина как «лексической единицы определённого языка специального назначения, обозначающей общее (конкретное или абстрактное) понятие определённой специальной области знаний или деятельности» [2, с. 256].

Появление новых площадок для научного, технического, культурного и коммерческого обмена приводит к необходимости учитывать многоязычие для передачи знаний и продуктов. А также приводит к необходимости стандартизации элементов, обеспечивающих обмен — систем и терминов, как основных единиц передачи. Сейчас создаются всевозможные базы данных, которые требуют постоянного обновления.

Основная часть. В данной статье приводятся основные элементы терминологии, посвященной гляциологии и работе с продуктами льда, в английском языке. Подбор наиболее подходящего термина, который наилучшим образом соответствует смыслу, иногда может быть затруднен при переводе специализированных текстов [3, с. 501]. Для этого в данной статье составляется уже готовый словарь действующих терминов.

ICE FLOES — плоские куски льда, плавающие по воде.

ICICLE — свисающий с поверхности кусок льда, образованный при замерзании тающих капель (сосулька).

ICY PATCH — область льда, окруженная территорией, свободной ото льда (гололедица).

ICE CRYSTALS — частицы льда в форме кристаллов в воздухе при холодной погоде.

ICE NEEDLES — частицы льда в форме ворсинок в воздухе при холодной погоде.

ICE FLOW — дрейфующие льды или течение ледника.

EXTRAGLACIAL ENVIRONMENT — внеледниковая среда, окружающая ледник.

ENGLACIAL WATER FLOW — поток воды внутри ледника.

SUBGLACIAL WATER FLOW — поток подледниковых вод.

GLACIAL MELTWATER — талая ледниковая вода.

MORAINE [4, с. 26] — камни, почва и пыль, которые подхватываются ледником при его движении.

TERMINAL MORAINE — конечная морена, образованная на конце ледника.

EXPANSE OF ICE — ледяное пространство.

TRIBUTARY GLACIERS — приточные ледники.

TOE OF THE GLACIER — носок ледника (передний край).

GLACIAL FLOUR — очень мелкие кусочки льда в воде (ледяная каша).

SUBTERRANEAN ICE — подземный лед.

PIEDMONT GLACIER — предгорный ледник.

MEDIAL MORAINE — морена при столкновении двух ледников.

ANCHOR ICE — лед, сформированный под поверхностью воды и примерзший ко дну водоема или погруженных объектов.

CALVING — отделение части ледника от главного при течении ледника.

CANDLING — процесс образования вертикальных кристаллов льда, напоминающих по виду свечи.

CIRQUE — бассейн в форме амфитеатра с крутыми стенами, расположенный в начале ледниковой долины.

CREVASSE — трещина или разлом в леднике, возникающая в результате напряжения, связанного с движением ледника.

DRUMLIN — овальный или вытянутый холм, который, как полагают, образуется в результате обтекаемого перемещения ледниковых покровов по каменным обломкам.

ESKER — длинный, узкий, извилистый горный хребет, состоящий из слоистого песка и гравия, нанесенных потоком подледниковых или талых вод внутри ледника.

FELSENMEER — открытые скальные поверхности, которые быстро разрушились под воздействием мороза, так что большая часть породы оказалась погребенной под слоем угловатых раздробленных валунов.

FJORD [5, с. 232] — фьорд, длинный узкий морской пролив, обычно простирающийся далеко вглубь материка, который образуется в результате затопления морем ледниковой долины.

FRAZIL — мелкие, игольчатые образования или тонкие, плоские, круглые пластины льда, подвешенные в воде, обычно дрейфующие в быстро текущей воде, где слишком неспокойно для образования пакового льда.

PACK ICE — паковый лед, толщиной не менее трёх метров, который существует более двух годовых циклов нарастания и таяния. Он встречается преимущественно в Арктическом бассейне.

ACCRETION — рост частиц атмосферных осадков в результате столкновения кристаллов льда с каплями переохлажденной жидкости, которые замерзают при ударе.

BOILERPLATE — лыжный термин для льда, сформированного из жидкой воды (противоположность спрессованному снегу).

BOTTOM ICE — ANCHOR ICE — лед, который примерз ко дну и не может плыть.

BORDER ICE, SHORE ICE — лед, сформированный и примерзший в районе берега. Этот вид льда не покрывает всю ширину реки.

BREAKUP JAM — скопление кусочков льда, препятствующих поступлению воды; может содержать кусочки льда или остатки ледяной каши.

CELLULAR ICE — растущие ледяные кристаллы, на вид скопление гексагональных призм.

CLOSED CAVITY ICE — образование, похожее на глубинный иней, которое образуется из грунтовых вод в подземных полостях.

CRUST — корка, наст — твердый плотный слой поверх более мягкого снежного покрова.

CUBIC ICE — лед с кубической симметрией.

DENDRITE — шестигульные кристаллы льда со сложными и часто похожими на очертаниями ветви папоротника.

EVAPORATIVE ICING — лед, который образуется в двигателе из-за охлаждающего эффекта от испарения топлива.

FIRN — ледниковый снег, сохраняющийся по крайней мере один сезон.

FLURRY — снегопад в сочетании с порывами ветра.

FROST — иней.

GLAZE ICE — дождь, мгновенно замерзающий на переохлажденных объектах.

GREASE ICE — более поздняя стадия замораживания, когда кристаллы коагулируют, образуя на поверхности жидкий слой. Такой лед почти не отражает света, придавая поверхности матовый вид.

HAIL — град.

HOARFROST — иней, который растет от основания.

ICEBERG — часть ледника, которая отделилась в океан и плывет по течению.

ICE EMBRYO — низкотемпературное скопление молекул воды.

ICE LENS — линзовидные образования льда, образующиеся в почве, где вода проходит через поры и соединяется с кристаллами (ответственные за морозное поднятие).

ICE SHELF — ледниковый лед, который вытекает из моря и остается прикрепленным к леднику.

ICE STALAGMITES — ледяные сталагмиты, которые образуются на поверхности кубиков льда, когда замерзание идет внутрь от краев.

ICE WEDGE — вода, которая замерзает в расщелинах скалы и вызывает механическое напряжение из-за расширения.

ICE WORMS — червеобразные пузыри в кубика льда, вызванные выделением газа.

IGLOO — иглу, дом из льда, сделанный путем вырезания блоков из снега и укладки их в виде купола.

NACELLE ICING — образование льда на воздушном судне.

NEVE — ледниковый лед, образованный огромным давлением уплотненного снега.

PANCAKE ICE — круглые плоские скопления, состоящие из осколков и слякоти, с приподнятым краем; форма и край образовались в результате многократных столкновений.

PERMAFROST — замерзшая почва, которая не тает летом, вечная мерзлота.

PINGO ICE — огромная ледяная линза, которая образуется под водой, может достигать до 50 метров в высоту.

PIPE ICE — образование льда внутри закрытой трубы часто приводит к ее разрыву.

PIPKRAKE — игольчатые колючки льда, которые вырастают из грунтовых вод, из влажной, рыхлой почвы, когда земля не промерзает; иглы имеют диаметр около 1 мм и могут достигать нескольких сантиметров в высоту.

RIME — налет льда, образующийся, когда капли переохлажденной воды замерзают при соприкосновении с предметом.

RIVER ICE — лед на реке.

SEA ICE — лед, образовавшийся на соленом водоеме.

SHEAR WALLS — лед, остающийся вдоль береговой линии, когда ледоход или затор не выдерживает и перемещается вниз по течению, представляет собой гладкий, непрерывный ледяной покров, образующийся в результате замерзания в случае озерного льда или в результате удержания и наложения льдин в один слой в случае речного льда.

SILL ICE — ледяные линзы, которые разрывают поверхность грунта, обнажая лед.

SINTERING — процесс минимизации отношения площади поверхности к объему, аналогичный перекристаллизации.

SUBLIMATION — процесс, при котором лед непосредственно превращается в водяной пар без таяния, но также в метеорологии используется противоположный процесс, при котором водяной пар превращается в лед (также называемый осаджением).

THROTTLE ICING — лед, который образуется в двигателе из-за охлаждающего эффекта расширения карбюратора.

VEIN ICE — лед в почве, который удерживает твердые частицы.

VERGLAS — тонкая корка льда на скалах.

Заключение. Стандартизация экономических, научных и культурных обменов между организациями, с последующей необходимостью стандартизации формул для обозначений, также является новшеством. Такая ситуация привела к высокому спросу на языковых специалистов, способных удовлетворить многоязычные требования индустриально развитых стран [6, с. 17]. Эта ситуация также является причиной появления новых технологий, связанных с коммуникацией и информацией. Изменился способ организации работы, а также ресурсы, используемые для управления языковыми проблемами и их решения. Предложенный в данной статье список терминов в области гляциологии будет способствовать расширению сотрудничества в области освоения арктических регионов.

Список цитируемых источников

1. *Rey, A. Essays on Terminology* / A. Rey. — Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins, 1995. — 17 p.
2. *Лейчик, В. М. Терминоведение. Предмет, методы, структура* / В. М. Лейчик. — М. : УРСС, 2009. — 256 с.
3. *Свиштунова, И. А. Synonymy in the terminology in the context of "animal behavior" in modern English* / И. А. Свиштунова // Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения : сб. науч. тр. по материалам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25—27 мая 2022 г. — СПб., 2022. — С. 501.
4. *Morton, M. C. Aerial geology* / M. C. Morton. — Portland, Oregon : Timber Press, 2017. — 26 p.
5. *Rafferty, J. P. Glaciers, sea ice, and ice formation* / J. P. Rafferty. — NY : Britannica Educational Publishing, 2011. — 232 p.
6. *Cabre, M. T. Terminology: theory, methods, and applications* / M. T. Cabre. — Philadelphia : John Benjamins publishing Co., 1998. — 17 p.

УДК 659.123.1

А. В. Тананушко, И. А. Бартошевич

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

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

Введение. Социальная реклама — неотъемлемая часть современного общества и средство формирования общественного сознания. Она призвана влиять на людей, изменяя их поведение и мысли, формируя их ценности и информируя о важных проблемах. Е. В. Ромат объясняет социальную рекламу, как один из видов некоммерческой рекламы, основная цель которой — формирование определенных психологических установок, для достижения общественно значимых целей на различных уровнях: от отдельных социальных групп до общества в целом [1, с. 28]. В связи с этим важным элементом социальной рекламы является правильный выбор языковых средств, с помощью которых она может воздействовать на общество.

Основная часть. Целью нашего исследования является анализ семантических особенностей англоязычной социальной рекламы. Анализ семантических особенностей англоязычных социальных реклам дает возможность определить не только факты и явления, имеющие аналогичные функции в сопоставляемых языках, но и то место, которое они занимают в своей микросистеме. Материалом исследования послужили 200 социальных реклам, отобранных методом сплошной выборки.

Анализ социальной рекламы, описывающий глобальные проблемы человечества, позволил разделить их на следующие семантические группы: poverty, Covid-19, mental health, human rights, hunger, health, child safety, smoking, drugs, ecology, animal cruelty, accidents on the roads, bullying, terrorism, war.

Самыми существенными семантическими группами являются группы “Ecology”, “Mental health”, “Smoking”.

К семантической группе “Ecology” относятся словосочетания и предложения в составе которых есть упоминания о планете, воде, климате. Такие слова как «окружающая среда» и «климат» описывают экологию в негативном ключе, так как чаще всего употребляются в словосочетаниях «загрязнение окружающей

среды» и «изменение климата», а вот слова «планета» и «вода» призывают сохранить экологию и используются во фразах: “Save paper — save the planet”, “Save water”, “Seven billion dreams. One planet. Consume with care”, “Save planet. Global warming — climate change”, “Protect the environment”.

Семантическая группа “Mental health” является одной из продуктивных групп. Тема ментального здоровья является одной из самых обсуждаемых тем среди молодежи. В данной семантической группе чаще всего встречаются слова «здоровье», «депрессия». В качестве примера приведём следующие: “Is she too young for depression?”, “Teen depression”, “Depression has many faces”, “I had a black dog, his name was depression”, “Just ask. Friendship and mental health”, “Mental illness: what you see / what you don’t see”.

Семантическая группа “Smoking” также является значимой по количеству отнесенных в состав группы социальных реклам. Эта группа связана с описанием человека, изменением состояния его здоровья. В качестве примеров приведём следующие фразы: “Smoking kills”, “Smoking cause premature aging”, “Anti smoking commercials”, “Quit smoking and breathe”, “Stop smoking!”, “Ministry of health: social farting smoking campaign”.

Семантические группы “Poverty” и “Child safety” связаны между собой, так как в рекламе против рабства в большинстве случаев делается акцент на детский труд и используются следующие фразы: “A free world from child poverty”, “Child poverty”, “Your contribution can end child labour”, “Child labor. If you don’t speak up, it doesn’t stop”, “Childhood ends when work begins”.

Семантическая группа “Animal cruelty” чаще всего используется в социальной рекламе против тестирования продукции на животных. Приведем примеры: “Stop animal testing”, “End animal testing”, “Animals are not products”. Так же в социальной рекламе данной семантической группы поднимаются проблемы браконьерства, использование животных в цирках и жестокое отношение хозяев к животным: “Animals are not clowns”, “Don’t buy exotic animal souvenirs”, “All animals are equal but some are more equal than others”.

Семантическая группа “Accidents on the roads” поднимает проблему невнимательности на дорогах и вождения в нетрезвом виде: “Don’t make up and drive”, “Sleepiness is stronger than you. Don’t drive sleepy”, “Don’t drink and drive”, “Stop the violence: don’t drink and drive”.

Семантическая группа “Drugs” является обсуждаемой темой в обществе. Социальная реклама на данную тему призывает прекратить употребление наркотиков: “No drugs. Say no to drugs”, “Don’t play with drugs”, “Still think drugs don’t hurt anyone but yourself?”, “Don’t drug it. Don’t abuse it”, “Don’t let drug dealers change the face of your neighbourhood”.

Семантические группы “Hunger”, “Human rights” призывает помочь людям прекратить голод, заняться благотворительностью, поднимает тему человеческих прав, дискриминации, насилия. Приведем примеры: “One in five kids faces hunger”, “Hunger to hope”, “Together, ending world hunger is possible in our lifetime”, “Your skin color shouldn’t dictate your future”, “Disability rights are human rights”.

Семантические группы “Covid-19” и “Health”. Рекламы, посвященные данным темам, обращают внимание на важность соблюдения мер безопасности, вакцинации, поддержке медицинского персонала, профилактики заболеваний, поддержки здорового образа жизни. Приведем примеры: “How bad can the Covid-19 pandemic get in?”, “You us coronavirus”, “Stay smart. Stay safe. Stay open”, “Against abortion”, “Staying safe together”.

Семантическая группа “Bullying” часто поднимается в англоязычной социальной рекламе для привлечения внимания детей в школах и содействия профилактике и борьбе с этой проблемой. Приведем примеры: “Stop cyber-bullying”, “Anti-bullying campaign”.

Семантические группы “Terrorism” и “War” направлены на повышение осведомленности о последствиях этих явлений, гуманитарной помощи жертвам и поддержки мирного решения конфликтов. Приведем примеры: “This is not an invasion”, “Stop terrorism”, “Let’s say stop to terrorism”.

Количественные результаты представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Семантические особенности англоязычной социальной рекламы

Семантическая группа	Количество единиц
Ecology	38
Mental health	25
Smoking	19
Poverty	17
Child safety	16
Animal cruelty	15
Accidents on the roads	13
Drugs	12
Hunger	11
Human rights	10
Covid-19	8
Bullying	7
Health	5
Terrorism	2
War	2
Итого:	200

На основании анализа семантических особенностей англоязычной социальной рекламы, можно сделать вывод о том, что доминируют фразы, в которых используются слова со значением «сохранение», «спасение» и «прекращение». Это может быть связано с тем, что одна из идей социальной рекламы — это донести, что большинство социальных проблем могут быть решены с помощью человека. В социальной рекламе фразы четкие и короткие. Лексика простая и понятная людям всех возрастов и социальных классов.

Частое употребление слов и выражений, направленных на мобилизацию и активизацию общественного мнения, таких как «вместе», «помогите», «давайте изменим» и т. д. Например, “Staying safe **together**”, “**Together**, ending world hunger is possible in our lifetime”, “We’re in this **together**”, “You can **help** put an end to slavery... Again”, “**Help** us keep the sea natural”, “**Help** us keep the sea clean”, “If you on the side please **help** those who aren’t”, “**Let’s end** hunger”, “**Let’s say stop** to terrorism”.

Частое использование вопросов к зрителю с целью вызвать чувство общности и вовлечение в действие. Например, “How bad can the Covid-19 pandemic get in?”, “Does this look familiar?”, “What do you know about anxiety?”, “Is she too young for depression?”, “Would you feed this to your baby?”, “What we see when you smoke?”, “See how easy feeding the hungry can be?”, “What do you want to leave behind?”, “Still think drugs don’t hurt anyone but yourself?”.

Эмоциональное воздействие, чтобы вызвать у зрителей чувство сопереживания и сочувствия. Например, “Seven billion dreams. One planet. Consume with care”, “Animals are not clowns”, “No family, life, friends, fun school. Only work”, “Babies can die when sleeping in adult beds”, “To you it is a snack. For someone else it is a dinner”, “Your skin color shouldn’t dictate your future”, “Torture victims are people just like you and me”, “My sister always looked up to me. Even after I made her an addict”.

Одной из особенностей является использование эмоционально заряженной лексики, стремящейся вызвать сильные чувства у аудитории. Например, слова «жизнь», «помощь» часто встречаются в таких рекламках. Например, “Poverty should not be a **life** sentence”, “One second can change your **life**”, “**Life** without aids”, “Stop burning our **life**”, “Liking isn’t **helping**. Be a volunteer. Change a **life**”, “**Help** us keep the sea clean”, “If you on the side please **help** those who aren’t”, “You can **help** put an end to slavery... Again”.

Одной из основных семантических особенностей социальной рекламы является акцент на общественные ценности и проблемы. Реклама может обращаться к таким темам, как защита окружающей среды, борьба с бедностью и голодом, борьба за равенство и борьба с насилием. Например, часто используются слова «права», «поддержка». Например, “**Support** disability **rights**”, “Disability **rights** are human **rights**”, “The different approaches to disabilities and the future of disability **rights**”.

Заключение. Исходя из всего вышеизложенного, можно сказать, что эта форма рекламы использует специальные семантические и лексические особенности для привлечения внимания аудитории и вызова сочувствия или понимания. Семантические особенности англоязычной социальной рекламы играют важную роль в том, чтобы привлечь и убедить аудиторию в важности общественных проблем. Использование эмоционально заряженной, универсальной лексики и семантики, обращение к общественным ценностям делает социальную рекламу эффективным инструментом для повышения осведомленности и поддержки различных общественных инициатив. Эти особенности помогают социальной рекламе вызывать интерес и эмоциональную реакцию у аудитории, а также максимально эффективно донести своё сообщение. Изучение семантических особенностей помогает лучше понимать не только язык, но и культуру страны, где он используется.

Список цитируемых источников

1. Ромат, Е. В. Реклама : учебник для вузов / Е. В. Ромат, Д. В. Сендеров. — 9-е изд. Стандарт третьего поколения. — СПб. : Питер, 2016. — 544 с.

УДК 80

Е. П. Тимошук, И. А. Бартошевич

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

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАРОДНОЙ ПРИМЕТЫ

Введение. Современный этап развития филологического знания характеризуется повышенным интересом к народным приметам. Современный исследователь народных примет Н. Н. Фаттахова дает следующее определение приметы: это «устойчивые конструкции, в которых запечатлён коллективный опыт взаимоотношений с природной средой определенного этноса, и построенный на основе данного опыта прогноз-предсказание» [1, с. 176]. Необходимость изучения народных примет объясняется тенденциями, наблюдаемыми в современной лингвистике в связи с процессами глобализации и активного взаимодействия различных национальных культур, что стимулирует проведение исследований национальных языковых картин мира,

особенностей языкового сознания различных народов и категоризации человеческого опыта взаимодействия с окружающей действительностью. Более того, примета является одним из наименее изученных малых жанров народного творчества. В данной работе особое внимание уделяется семантическим особенностям англоязычных народных примет, их связи с культурными особенностями и социокультурным контекстом использования.

Основная часть. Целью данной работы выступает выявление семантических особенностей англоязычных народных примет, их анализ и классификация. Материалами исследования послужили народные приметы, отобранные методом сплошной выборки на просторах сети интернет. Выборка народных примет английского языка составила 250 единиц.

Анализ позволил разделить англоязычные народные приметы на следующие семантические группы:

- погода и природные явления;
- удача;
- несчастье;
- здоровье;
- желания и судьба;
- деньги;
- смерть и загробная жизнь;
- урожай;
- любовь и отношения;
- числа

Рассмотрим *семантические особенности англоязычных народных примет*. Самой существенной семантической группой является группа «Погода и природные явления». К данной семантической группе относятся приметы в составе которых есть Метеорологические термины. Например: **Sky** “Red sky at night, shepherd’s delight; Red sky in the morning, shepherd’s warning”. **Wind** “When the wind is in the south, it blows the bait in the fishes’ mouth”; “When the wind is in the east, ’tis neither good for man nor beast”. **Rain** “Rain before seven, fine before eleven”; “If birds fly low, expect rain and a blow”. **Sun** “When the sun sets bright and clear, an easterly wind you need not fear”; “Sun so bright that clouds do flee, it cannot fail to wane a wee”. **Temperature** “When the weather’s clear and bright, expect a frosty night”; “A cold May is kindly and fills the barn finely”. **Moon** “Clear moon, frost soon”; “Pale moon rains, red moon blows; white moon neither rains nor blows”. **Snow** “A year of snow, a year of plenty”; “The first snow is a sign of things to come”. Такие приметы отражают важность связи между природой и человеческой жизнью.

Семантическая группа «удача» в толковом словаре Ожегова трактуется как «успех, нужный или желательный исход дела» [2, с. 2074] и включает в себя такие слова-маркеры как **lucky sign, good luck, good omen, success, good fortune**. Приметы, связанные с удачей, призваны придать надежду и веру в возможность счастливого и удачливого будущего. В большинстве случаев, в англоязычных странах встретить животное или насекомое сулит удачу. В качестве примеров приведём следующие народные приметы: *Finding a ladybug brings good luck. Seeing a black cat crossing your path brings good luck.* В англоязычной культуре черная кошка приносит удачу в отличие от славянской традиции, где черная кошка является символом неудачи.

Семантическая группа «несчастье» в толковом словаре Ожегова трактуется как «Горестное событие». Данная семантическая группа содержит приметы, которые могут предвещать будущие неприятности или негативные события и содержит такие слова-маркеры как **bad luck, unlucky**. В качестве примера приведем следующее: *Breaking a mirror brings seven years of bad luck. The number thirteen is very unlucky and Friday the 13th is a very unlucky date.* Такие приметы призваны быть предостерегающими и помогать избежать потенциальных неприятностей.

Семантической группе «здоровье» отводится незначительное количество примет. Приметы, связанные со здоровьем, могут предсказывать состояние здоровья или давать рекомендации, связанные с поддержанием его. Например: *If you want to have good health throughout the next year, eat an apple on Christmas Eve. If your left ear is itching, it means someone is speaking ill of you.* Такие приметы могут отражать веру в связь между физическими ощущениями и общим состоянием здоровья.

Семантическая группа «желания и судьба» относится к одной из несущественных, по причине малого количества отнесённых к ней примет. Эта группа примет предсказывает исполнение желаний или признаки, связанные с судьбой. В качестве примеров приведем следующие приметы: *Seeing a shooting star allows you to make a wish that will come true. Wishing on a birthday candle and blowing it out in one breath makes your wish come true.* Такие приметы могут отражать веру в силу судьбы и ее влияние на нашу жизнь.

Приметы, составляющие семантическую группу «деньги», предсказывают финансовые успехи или трудности, а так же содержат ключевые слова **money, financial** определяющие принадлежность к данной семантической группе. Например, *Having an itchy palm means you will receive money soon. If you spill water, it means money is coming your way.* Такие приметы отражают веру в связь между реальными событиями и финансовым положением.

К семантической группе «смерть и загробная жизнь», относится малое количество примет. Они могут предсказывать смерть или давать указания, связанные с духовной сферой. В качестве примера приведем следующие приметы: *If a picture falls off the wall on its own, it is considered a warning of death.*

Такие приметы отражают страх перед смертью и интерес к загробной жизни.

С самых ранних времен люди сосуществовали с растениями, которые играли жизненно важную роль в их выживании. Знание растений и их применения во многих отношениях привело к развитию людей и их цивилизации. Люди зависят от растений в плане еды. Почти все пищевые сети начинаются с растений, первичных производителей. Приметы, связанные с *урожаем*, предсказывают плодородие почвы или качество сельскохозяйственных культур. Например, *“If the corn is yellow and tall, expect a good harvest for all”*; *“If you plant peas on St. Patrick’s Day, you’ll have a good crop”*. Такие приметы отражают внимание к сельскому хозяйству и зависимости от урожая для выживания.

Продуктивной структурной группой является группа *«Любовь и отношения»*. Приметы, связанные с любовью и отношениями, могут предсказывать будущие романтические отношения или отражать желания в этой области. Например, *If two people say the same thing at the same time, they must get married. If you catch the bride’s bouquet at a wedding, you’ll be the next to get married*. Такие приметы выражают фокус на любви и отношениях как важной сфере жизни.

Количественные результаты англоязычных примет, представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Семантические особенности англоязычных примет

Семантическая группа	Количество единиц
Погода и природные явления	99
Удача	39
Любовь и отношения	26
Смерть и Загробная жизнь	25
Урожай	14
Несчастье	13
Здоровье	10
Числа	10
Желания и судьба	8
Деньги	6

На основании анализа англоязычных народных примет можно сделать вывод о том, что доминируют приметы, относящиеся к семантической группе «погода и природные явления». Это может быть связано с тем, что в британской культуре приметы, связанные с погодой и природными явлениями, играют важную роль из-за переменчивости и непредсказуемости британского климата. Погода в Великобритании может изменяться очень быстро, и люди часто полагаются на природные признаки, чтобы понять, какая погода ожидается в ближайшем будущем. Также многие приметы и поверья, связанные с погодой и природными явлениями, имеют древние корни и были частью культуры и традиций британского народа на протяжении многих веков. Эти приметы передаются из поколения в поколение и стали неотъемлемой частью британской культуры.

Заключение. Исходя из всего вышеизложенного, можно сказать, что анализ англоязычных народных примет по семантическим группам позволяет лучше понять культурные особенности и мировоззрение людей, а также их отношение к природе, удаче, здоровью, судьбе и другим аспектам жизни.

Итак, в английском языковом сознании народные приметы имеют противоречивый характер. Люди могут иметь различный опыт и восприятие событий, что влияет на их интерпретацию примет. Одни могут видеть в определенном знаке удачу, а другие — несчастье. Восприятие примет может быть субъективным и зависеть от личных убеждений, предубеждений и представлений о мире. Одни люди могут верить в силу примет, другие же считать их суеверием. Семантические группы англоязычных народных примет подтверждают это своим большим разнообразием.

Список цитируемых источников

1. Фаттахова, Н. Н. Народные приметы: принципы классификации, структурирования и функционирования / Н. Н. Фаттахова. — Казань : Казан. фед. ун-т : Печать-Сервис, 2012. — 176 с.
2. Ожегов, С. И. Удача [Электронный ресурс] // Толковый словарь русского языка. — Режим доступа: <https://cyberlan.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/Tolkovij-slovarj-russkogo-yazika.pdf>. — Дата доступа: 10.05.2024.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ

Введение. Семантический контекст играет важную роль в интерпретации значений мемов. Контекст включает в себя знания, представления и ожидания понятий и идей, которые связаны с конкретным мемом. Он помогает определить, какие ассоциации и значения у мема могут возникнуть у разных людей. Однако, чтобы глубже погрузиться в данное исследование, стоит разобраться, что же такое мем.

Термин «мем» впервые ввел профессор Оксфордского университета Ричард Докинз, образовав его от греческого слова *μίμησις* («сходство») и используя в своей книге 1976 года «Эгоистичный ген» [1, с. 249]. Мем — это идея или объект культуры (особенно нематериальной), который распространяется и передается членами этой культуры. Актуальность исследования семантических особенностей англоязычных интернет-мемов заключается в том, что интернет-мемы являются важным средством коммуникации в онлайн-среде и играют значительную роль в формировании и поддержании онлайн-культуры [2, с. 162]. Изучение их семантики помогает лучше понять и интерпретировать сообщения, передаваемые через мемы, позволяет лучше понять, какие ценности и нормы закодированы в мемах и как они влияют на формирование коллективной идентичности.

Основная часть. В процессе исследования нами были проанализированы семантические особенности 505 креолизованных англоязычных мемов, отобранных методом сплошной выборки при помощи социального интернет-сервиса “Pinterest”.

Анализ позволил разделить англоязычные мемы на следующие семантические группы: «еда»; «животные»; «смешанные»; «кино»; «естественные науки»; «культура»; «профессии»; «интерьер»; «известные личности»; «интернет»; «стереотипы»; «математика»; «бизнес»; «политика»; «семья и дети»; «города и страны»; «школа»; «вымышленные персонажи»; «история и исторические события»; «части тела»; «спорт»; «время»; «природа и явления»; «исторические личности»; «дорога и знаки»; «анекдоты»; «гендер»; «медицина»; «одежда»; «музыка»; «имена»; «смерть»; «личность и характер»; «другое».

Рассмотрим семантические особенности англоязычных интернет-мемов. Самой распространенной семантической группой является группа «Еда». К данной группе относятся мемы обозначающие еду и напитки. В результате анализа было выявлено, что они активно используют двусмысленность слов, визуальный каламбур, сходство звучания, буквальность фраз и слова «портманто», объединяющие в себе два и более слов для создания юмористического эффекта. Например, “strobbery” является комбинацией слов “strawberry” + “robbery”, для юмористического эффекта показано визуальное изображение клубники в виде бандита, предполагающее ограбление.

Семантическая группа «Животные» является одной из продуктивных групп. Здесь замечается частое использование антропоморфизма, например, “Barb’s working from home today” (изображение черепах в офисе). Данный мем придает черепахам рабочие качества человека и играет на двойном значении «панцирь» как жилища черепахи и рабочего пространства.

Семантическая группа «Смешанные» является еще одной значительной группой мемов, в которой содержатся мемы с разным наполнением, зависящие друг от друга и работающие в симбиозе с другими, поэтому данную группу нельзя было разбить на более общие семантические группы. Мемы данной группы используют мематические форматы, которые содержат в себе уже всем известные шаблоны мемов, также используется каламбур с именами и поп-культурные отсылки. К примеру, использование всем известный формат мемов с собакой “doge”, для объяснения, что такое «яблоко» и «груша», с заменой слова “this an apple” на ломаный английский “dis a pear”, что привело к визуальному каламбуру слова disappear.

Семантические группы «Кино», «Естественные науки», «Культура», «Профессии», «Интерьер и техника», «Известные личности» и «Интернет» являются не такими значимыми, как вышеперечисленные, однако весьма весомыми. Для данных групп характерно следующее: использование пародий, слова «портманто», юмористические сопоставления, визуальный каламбур, омофоны, мематические форматы мемов, антропоморфизмы, ирония, парадокс, стереотипы, двусмысленность и фонетическая игра слов. Все эти приемы придают мемам остроумие и уникальность, делают их более живыми и актуальными. Благодаря этому, мемы становятся запоминающимися и более узнаваемыми. Более того, каждая из перечисленных семантических групп используют концепции, характерные только той или иной группе, например, группа «Кино» использует отсылки на популярные кинопроизведения и играет с ними, группа «Интерьер и техника» оперирует всем тем, что непосредственно связано с техникой и интерьером, оживляет их и придает им юмористический характер. К примеру, мем “The Star Shrek” это пародия, которая объединяет франшизу фильмов “Shrek” и “Star Trek”, играя на сходстве звучания названий. Следующий мем “Rocking Chair” — это визуальный каламбур, который использует термин “Rocking chair” и изображает кресло, буквально

играющее рок-музыку на гитаре. Юмор происходит от слова “rocking”, ассоциирующегося как с типом движения кресла, так и с жанром музыки.

Семантические группы «Стереотипы», «Математика», «Бизнес», «Политика», «Семья и дети», «Города и страны», «Школа», «Вымышленные персонажи», «История и исторические события», «Части тела», «Спорт», «Время», «Природа и природные явления», «Исторические личности», «Дорога и знаки», «Анекдоты», «Гендер», «Медицина», «Одежда», «Музыка», «Имена», «Смерть», «Личность и характер» и «Другое» являются самыми незначительными и мало продуктивными из всех вышеперечисленных семантических групп. Все эти группы используют такие приемы как визуальный каламбур, многозначность слов, антропоморфизмы, омофоны, отсылки к поп-культуре или знаменитых личностей, игру слов и акронимов, и абсурдность ситуаций, что подчеркивает юмористический характер мемов из каждой группы. Также всем этим семантическим группам принадлежит характерное использование определенных приемов или ситуативного юмора в тех или иных мемах, отражающие тематику каждой названной группы, т. е. для понимания юмора и в чем же заключается мем данной ситуации может зависеть от понимания и образовательных знаний в определенной сфере. Например, семантическая группа «Математика» основывается на образовательных знаниях в сфере математики: так мем “ $\sin(\text{gerine}) + \cos(\text{gerine}) = \text{tangerine}$ ” представляет собой каламбур тригонометрических функций синус и косинус, использующий слова “ $\sin(\text{gerine})$ ” и “ $\cos(\text{gerine})$ ” для обозначения “tangerine” (мандарина). Он использует математическую концепцию касательной, которая равна $\sin / \cos$, но с умным поворотом, используя фрукт. То же самое наблюдается в семантической группе «Политика». К примеру, мем “How much space will be freed up when Britain leaves the EU? — 1 GB (one gigabyte)”, что также обозначает “Great Britain”. Это каламбур, который играет на двойном значении слова “GB” и отсылает на знание политического события в истории Великобритании, а именно выход Великобритании из Европейского союза.

Количественные результаты исследования мемов, принадлежащих к разным семантическим группам, представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Семантические особенности англоязычных интернет-мемов

Семантическая группа	Количество единиц
Еда	68
Животные	58
Смешанные	43
Кино	32
Естественные науки	24
Культура / Профессии	23
Интерьер и техника	22
Известные личности / Интернет	19
Стереотипы	13
Математика / Бизнес / Политика	12
Семья и дети	11
Города и страны / Школа	10
Вымышленные персонажи / История и исторические события / Части тела	8
Спорт / Время / Природа и природные явления	7
Исторические личности / Дорога и знаки	6
Анекдоты / Гендер / Медицина / Одежда	5
Музыка / Имена	4
Смерть / Личность и характер / Другое	3
Итого:	505

На основании анализа англоязычных интернет-мемов, можно сделать вывод о том, что доминируют мемы со значением «еда» и «животные». Мемы, основанные на еде, могут отражать культурные предпочтения, стереотипы или общепринятые нормы. Так как еда — это неотъемлемая часть нашей жизни, то и мемы на основе пищи могут легко ассоциироваться с широкой аудиторией. А животные являются одной из наиболее заметных и популярных тем в англоязычных мемах. Это связано с тем, что животные вызывают эмоциональную реакцию у людей — от смеха до трепета. Смешные изображения домашних животных могут быть использованы для создания мемов, которые вызывают улыбку и радость у зрителей.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сказать, что англоязычные мемы часто используют различные лингвистические приемы, такие как двусмысленность слов, буквальность, каламбур, игра слов, слова-портманто, персонификация и омофоны. Одной из основных причин использования этих приемов в интернет-мемах является создание юмористического эффекта и развлечение.

Заключение. В заключении анализа было выявлено, что лингвистическая игра является ключевым элементом эффективности и популярности англоязычных интернет-мемов. А самыми популярными и продуктивными семантическими группами является «Еда» и «Животные». Более того, использование вышеперечисленных лингвистических приемов, позволяет создателям мемов вызвать улыбку и сопереживание у пользователей, а также обеспечивает их распространение в интернете. Они создают юмористический эффект, способствуют коммуникации и общности, выражают эмоции, обеспечивают краткость и лаконичность. Эти приемы делают интернет-мемы более привлекательными, запоминающимися и успешно передают сообщение мема пользователю. Понимание этих лингвистических игр помогает анализировать и интерпретировать англоязычные интернет-мемы и понять, почему они становятся вирусными.

Список цитируемых источников

1. Dawkins, R. The Selfish Gene / R. Dawkins. — Oxford : Oxford University Press, 2006. — 360 p.
2. Щурина, Ю. В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации / Ю. В. Щурина // Научный диалог. — 2012. — № 3. — С. 160—172.

УДК 811.111.81'343.3

И. Г. Цеханович, Е. Д. Абдулмунинова

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

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ СЕМАНТИКИ ЗООНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. Исследование лексического значения зоонимов интересовало не одну плеяду ученых — антопологов, лингвистов, психолингвистов (Б. Берлин, Э. Рош, А. Вежбицкая, Е. И. Будникова и др.). В большинстве своём исследование семантики данной категории лексики осуществлялось на основе лингвистического эксперимента, интроспективного метода или данных толковых словарей. Данные направления исследований ориентировались на объективные и эталонные характеристики поименованных существ, укоренившиеся в коллективном сознании носителей языка. Когнитивный подход к исследованию семантики ориентируется на отдельного индивида. В центре внимания данного подхода «оказывается повседневный опыт осознанного и неосознанного познания окружающего мира, его роль в формировании смысла высказывания и значений отдельных языковых единиц» [1, с. 10].

Основная часть. Новые перспективы исследования семантики лексических единиц в когнитивном аспекте связаны с появлением краудсорсинговых словарей, сущность которых «заключается в коллективном принципе аккумуляции содержания словарного ресурса. Любой пользователь Интернета может добавить лексическую единицу и ее толкование в словарь такого типа либо поделиться своим представлением о значении уже существующего в вокабуляре слова или выражения» [2, с. 159]. Самым большим словарным ресурсом такого типа является Urban Dictionary [3], который принадлежит англоязычному сегменту Интернета. Содержание словаря как в аспекте его словника, так и дефиниционного фонда континуально, т. е. постоянно пополняется новыми вокабулами и толкованиями. Количество заголовочных единиц превышает 2 млн., а суммарный объем дефиниций насчитывает более 12 млн. (по состоянию на 19.02.2022). Спецификой данного словаря является, во-первых, многоплановость его вокабуляра, который представлен такими пластами лексики, как общеупотребительная, сленговая, терминологическая, ономастическая и пр.; во-вторых, авторские дефиниции публикуются (в случае одобрения их модераторами сайта) в оригинальном формате, без внесения редакторских правок [4, с. 44]. Это обстоятельство «делает данный ресурс чрезвычайно привлекательным источником материала для лингвистических исследований в самом широком диапазоне (психолингвистика, когнитивная лингвистика, неология и пр.)» [4, с. 45], в том числе и когнитивном.

Целью настоящего исследования является выявление семантических компонентов и их частотности, используемых авторами словаря, для дескрипции основного лексического значения слова *dog*. Данная единица входит в первую тысячу наиболее частотных слов по данным Corpus of Contemporary American English [5], относясь, таким образом, к пласту ядерной лексики, актуальность исследования семантики которой является аксиоматичной. Селекции были подвержены дефиниции логического типа, структура которых состоит из родового компонента — классификатора, основное назначение которого заключается в соотношении поименованной лексемой сущности с определенным классом; и дифференциальных признаков, отличающих дан-

ную сущность от других представителей этого класса. Ограничение материала исследования логическими дефинициями связано прежде всего с тем, что данный тип толкований легче всего поддается компонентному анализу, позволяющему выявить семы, формирующие семантику той или иной лексемы. В результате проведенного отбора в материал исследования вошли 50 логических дефиниций, раскрывающих прямое значение слова *dog*.

Проведенный анализ показал, что в качестве классификатора чаще всего авторы словарных статей выбирают гипероним, т. е. единицу на один или несколько уровней выше толкуемого слова на иерархической шкале абстрактности. Наиболее частотным родовым компонентом дефиниций оказалась лексема *animal*, относящаяся к суперординатному уровню обобщенности: *a animal that you can have as a pet* — животное, которое вы можете содержать в качестве домашнего питомца. К этому же уровню относятся классификаторы *beast* (*A savage beast that you call a pet* — дикий зверь, которого вы называете домашним питомцем), *mammal* (*A mammal that is man's best friend which God gave us ...* — млекопитающее, лучший друг человека, которого подарил нам Господь ...), *pet* (*a pet which you love* — питомец, которого вы любите). Кроме этого, авторы используют в качестве классификаторов слова с «широкой понятийной основой» (в терминологии А. А. Уфимцевой): *The most truest creature that licks your tears when the fakest person makes you cry* — самое настоящее существо, которые слизывает ваши слёзы, когда фальшивый человек заставляет вас плакать; а также единицы субординатного уровня: *A cute little puppy that is now your bestie* — милый щенок, который стал вашим лучшим другом. Эпизодически «народные» лексикографы используют в качестве родового компонента термины, относящиеся к научной таксономии: *A canine with big teeth and a wagging tail* — представитель псовых с большими зубами и виляющим хвостом. Специфической особенностью наивных толкований в материале данного исследования оказалось использование классификаторов, которые сущностно отличаются от вышеперечисленных, так как носят метафорический характер: *A best friend that will be by your side and will help u if u are sick and will love u and lick your face* — лучший друг, который будет рядом и поможет, когда вы болеете, будет любить вас и лизать ваше лицо. При реализации второго этапа логической стратегии дефинирования авторы словарных статей указывают отличительные признаки денотата лексической единицы, наиболее релевантные (с точки зрения авторов) для его идентификации.

Наиболее частотным типом информации (31 %) оказался тот, что информирует о **перцептивно воспринимаемых характеристиках** поименованной сущности: особенности внешности и строения тела (*Four-legged animal that are pets* — четвероногое животное, используемое в качестве домашнего животного), звуковые характеристики (*the type of animal that barks* — тип животного, который лает).

В 28 % дефиниций используется тип информации (назовём его **социальный**), когда носитель языка толкует значение зоонима через призму взаимодействия / взаимовлияния человека и представителя фауны, т. е. сообщаются сведения об отношении человека к описываемому объекту (*a pet which you love* — питомец, которого вы любите), и vice versa — отношение объекта к человеку (*an animal that loves the owner and always sticks by ones side* — животное, которое любит своего хозяина и всегда находится рядом).

Биологический тип информации (физиологические особенности) упомянут в 22 % дефиниций: *A furry, slobbery pet who will love you until they die* — пушистый, слюнявый питомец, который будет любить вас до своей смерти.

Описание характерного **поведения** объекта встречается в 18 % дефиниций: *An animal that constantly bothers you if you don't spend enough time with it or feed it* — животное, которое постоянно вас беспокоит, если вы не проводите достаточно времени с ним или не покормили его. 16 % толкований содержат данные о прирученности животного, выполняемых им функциях (**утилитарный** тип информации), причем в подавляющем большинстве случаев «народные» лексикографы упоминают использование данных представителей фауны в качестве домашних животных: *A domesticated animal often serving as pets for human beings* — одомашненное животное, которое используется как питомец для людей.

Такой же количественный показатель принадлежит **локативному** типу информации, сообщаемом сведения о географической распространенности поименованной сущности: *The domestic dog is a member of the genus Canis, which forms part of the wolf-like canids, and is the most widely abundant terrestrial carnivore* — домашняя собака является представителем рода *Canis*, который является частью волкоподобных псовых и является наиболее распространенным наземным плотоядным животным.

Психологический (характер, интеллектуальные способности: *the meanest animals, right next to bears* — самое свирепое животное, прямо как медведь; *stupid animal, that barks, usually loved by humans* — глупое животное, которое лает и которого любят люди) и **систематизирующий** (связь с другими видами, таксономические характеристики, разнообразие пород: *an animal that is like a wolf tamed or not tamed* — животное, похожее на волка, прирученное или нет; *Mans best friend, comes in all shapes and sizes ...* — лучший друг человека, бывает всех форм и размеров) типы информации немногочисленны и встречаются в 10 % и 5 % дефиниций соответственно.

Заключение. Когнитивный подход к исследованию семантики лексемы *dog* показал, что «народные» лексикографы используют широкий спектр сведений, основанных на индивидуальном опыте носителей английского языка, о поименованной словом сущности для определения его лексического значения. Однако наиболее частотными компонентами оказались родовой, принадлежащий к суперординатному уровню абстрактности, и сведения о перцептивных характеристиках представителей фауны.

Список цитируемых источников

1. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику : курс лекций / Н. Н. Болдырев. — Тамбов : Издательский дом ТГУ, 2014. — 236 с.
2. Цеханович, И. Г. Стратегии описания семантики лексических единиц в профессиональной и быденной лексикографических парадигмах (на материале английского языка) / И. Г. Цеханович // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер. Гум. науки. — 2022. — Вып. 13 (868). — С. 159—175.
3. Urban Dictionary [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.urbandictionary.com>. — Date of access: 15.02.2024.
4. Цеханович, И. Г. Стратегии лексикографического описания семантики лексических единиц (на материале зоонимов краудсорсинговых онлайн-словарей) / И. Г. Цеханович // Вестник МГЛУ. Сер. 1, Филология. — 2022. — № 2 (117). — С. 42—51.
5. Corpus of Contemporary American English [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.english-corpora.org/coca>. — Date of access: 18.02.2024.

УДК 81-133

З. В. Черноус, М. А. Солодуха, Н. Н. Базар

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. Профессиональная подготовка переводчика является актуальной проблемой лингвистического образования, поскольку успех коммуникации в различных сферах деятельности напрямую зависит от его профессионального мастерства, одним из компонентов которого является межкультурная компетентность. В работе приведены результаты исследования, направленного на выявления роли межкультурной компетентности в процессе освоения иностранного языка студентами специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций» учреждения образования «Полесский государственный университет».

Основная часть. Одним из аспектов становления профессионализма переводчика является межкультурная компетентность — способность личности, базирующаяся на специальных знаниях, умениях и навыках, а также личностных установках и стратегиях, с помощью которой возможно успешное осуществление профессионального общения с партнерами из других культур [1, с. 112].

Существует много методик для определения уровня межкультурной компетентности. Разные авторы обозначают различное количество методик с доказанной внешней и внутренней валидностью. Например, «Расширенная шкала культурного интеллекта» (Г. У. Солдатова и др.) базируется на крайне актуальном, но весьма своеобразном теоретическом подходе к пониманию межкультурной компетентности — теории культурного интеллекта как одного из видов социального интеллекта, нацеленного на решение задач, связанных с кросс-культурным взаимодействием. Существуют и другие, концептуально отличающиеся подходы к теоретическому пониманию межкультурной компетентности, воплощенные в конкретные инструменты ее измерения. При этом значительная часть зарубежных инструментов измерения межкультурной компетентности предназначена для коммерческого использования, охраняется авторским правом, в связи с чем существенно затруднено решение вопроса их перевода и адаптации [2, с. 72].

Для определения роли межкультурной компетентности в освоении иностранного языка студентами была использована методика «Интегративный опросник межкультурной компетентности», разработанная О. Е. Хухлаевым и соавторами [2, с. 71]. Она включает четыре субшкалы, отражающие различные аспекты межкультурной компетентности — «Межкультурная стабильность», «Межкультурный интерес», «Отсутствие этноцентризма» и «Управление межкультурным взаимодействием».

Методика включает 18 утверждений, а респонденту предлагается выбрать степень своего согласия с приведенными утверждениями — от «полностью согласен (-а)» до «полностью не согласен (-а)», результат оценивается в баллах от 5 до 1 соответственно. При этом, субшкалы «Межкультурная стабильность» и «Отсутствие этноцентризма» являются обратными, то есть как наилучший результат принимаются минимальные баллы.

В исследовании приняли участие 43 студента специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций». Для оценки роли межкультурной компетентности в процессе освоения иностранного языка результаты опроса респондентов проанализированы в корреляции со средним баллом экзаменов зимней сессии по дисциплинам, связанным с иностранными языками, например, грамматика, профессиональная лексика и др. (таблица 1).

Как низкая успеваемость был принят средний балл от 5,0 до 6,9, как средняя успеваемость — балл от 7,0 до 8,9, а как высокая успеваемость — от 9,0 до 10,0.

Субшкала «Межкультурная стабильность» отражает индивидуальные особенности личности, которые позволяют человеку быть устойчивым к стрессовым ситуациям межкультурного общения [3, с. 93]. Максимальный балл по данной субшкале равен 20, однако, она является обратной, поэтому как высокий результат по данной субшкале принимались баллы респондентов до 10 включительно. Из всех опрошенных высокий

результат показали 28 студентов (65,1 %), из них 5 студентов (17,9 %) имеют низкую успеваемость, 17 студентов (60,7 %) имеют среднюю успеваемость и 6 студентов (21,4 %) имеют высокую успеваемость.

Оставшиеся 15 студентов показали высокий результат по субшкале «Межкультурная стабильность», из них 4 студента (26,7 %) имеют низкую успеваемость, 7 студентов (46,6 %) имеют среднюю успеваемость и 4 студента (26,7 %) — высокую успеваемость.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что большая часть студентов, показавших как высокий, так и низкий результат по субшкале «Межкультурная стабильность» имеют среднюю успеваемость. Такие результаты могут быть обусловлены эмоциональной лабильностью респондентов и недостатком опыта в межкультурном взаимодействии.

Т а б л и ц а 1 — Средние баллы респондентов по дисциплинам, связанным с иностранными языками

Средний балл	Количество респондентов
5,0—5,9	4
6,0—6,0	5
7,0—7,9	8
8,0—8,9	16
9,0—10,0	10

Субшкала «Межкультурный интерес» отражает желание общаться с людьми из других культур, а также интерес к культуре и культурным различиям [3, с. 94]. Субшкала включает 3 утверждения, таким образом, суммарный балл равен 15. За высокий результат по субшкале принимался балл 8 и выше. Из 43 респондентов высокий результат по данной субшкале был отмечен у 42 респондентов (97,7 %), а низкий — у 1 респондента (2,3 %). При этом, единственный респондент, показавший низкий результат, является студентом выпускного курса и имеет высокую успеваемость.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о высоком интересе студентов к другим культурам, а проведение корреляционного анализа со средним баллом неинформативно, поскольку абсолютное большинство студентов имеют результаты близкие по значению к максимальному баллу по субшкале — 13 и выше. Единственный низкий результат может быть обусловлен личностными особенностями респондента.

Субшкала «Отсутствие этноцентризма» является обратной и отражает установку на уважение и принятие культурного разнообразия [3, с. 94]. Максимальный балл по субшкале — 25. Высоким значением была принята сумма баллов равная 13 и ниже.

Высокие результаты по субшкале «Отсутствие этноцентризма» показали 34 (79 %) респондента, из них 8 (23,5 %) имеют низкую успеваемость, 19 (55,9 %) имеют среднюю успеваемость и 7 респондентов (20,6 %) — высокую успеваемость.

Оставшиеся 9 респондентов показали низкие результаты по субшкале «Отсутствие этноцентризма», из них 1 респондент (11,1 %) имеет низкую успеваемость, 5 респондентов (55,5 %) имеют среднюю успеваемость и 3 респондента (33,4 %) — высокую успеваемость.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что большинство студентов, показавших высокий результат по субшкале «Отсутствие этноцентризма» имеют среднюю успеваемость, также, как и студенты, показавшие низкий результат по данной субшкале. При этом, студентов, показавших высокий результат, в процентном соотношении значительно больше и среди них преобладают студенты старших курсов, в то время как среди респондентов, показавших низкий результат по вышеупомянутой шкале, преобладают студенты младших курсов. Такие результаты могут быть обусловлены недостатком межкультурного опыта у студентов первого и второго курсов, а также, вероятно, частой языковой практики.

Субшкала «Управление межкультурным взаимодействием» отражает уровень владения широким спектром коммуникативных навыков, имеющих большое значение при межкультурном общении [3, с. 94]. Данная субшкала является самой важной при оценке профессиональной компетенции будущего переводчика. Суммарный максимальный балл по настоящей субшкале равен 30, а высоким считается балл выше 15.

Из 43 респондентов, принявших участие в исследовании, 42 (97,7 %) респондента показали высокий результат по субшкале «Управление межкультурным взаимодействием» и 1 респондент (2,3 %) показал низкий результат. При этом, респондент с низким результатом имеет низкую успеваемость.

Таким образом, исходя из анализа данных по субшкале «Управление межкультурным взаимодействием» можно сделать вывод, что абсолютное большинство опрошенных студентов имеют высокий уровень профессиональных коммуникативных навыков, а единственный респондент с низким результатом, вероятно, имеет неудовлетворенность будущей профессией или низкий уровень способностей к иностранным языкам.

Для оценки роли межкультурной компетенции в процессе освоения иностранного языка был проведен анализ результатов по всем 4 субшкалам в корреляции со средним баллом. Их 43 респондентов высокие результаты по всем субшкалам были отмечены у 26 человек (60,46 %), из них 5 респондентов (19,2 %) имеют низкую успеваемость, 15 респондентов (57,7 %) — среднюю успеваемость и 6 респондентов (23,1 %) — высокую. Исходя из этого, можно сделать вывод, что большинство студентов, имеющих высокий уровень

межкультурной компетенции, имеют средний уровень успеваемости по дисциплинам, связанным с изучением иностранного языка. Низких результатов по всем 4 субшкалам не было выявлено ни у одного респондента, однако, следует отметить что 17 студентов, не показавших высокого результата по всем 4 субшкалам имеют, преимущественно, низкую успеваемость.

Заключение. Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать вывод, что абсолютное большинство студентов специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций», принявших участие в опросе по методике «Интегративный опросник межкультурной компетентности» имеют высокий уровень межкультурного интереса и обладают навыками управления межкультурными взаимодействиями. Однако, при этом, около трети студентов обладают низким уровнем межкультурной стабильности и уважения к другим культурам.

Кроме того, было отмечено, что большинство студентов, принявших участие в исследовании и имеющих высокий уровень межкультурной компетентности, имеют среднюю и высокую успеваемость, что говорит о высокой роли межкультурной компетенции в процессе освоения иностранного языка.

Полученные результаты могут быть использованы педагогическими работниками и сотрудниками университета для коррекционной работы с целью повышения стрессоустойчивости будущих специалистов-переводчиков, а также для повышения уровня уважения к другим культурам.

Список цитируемых источников

1. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие / А. П. Садохин. — М. : Альфа-М ; Инфра-М, 2004. — 288 с.
2. Хухлаев, О. Е. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» / О. Е. Хухлаев [и др.] // Психология. Журнал ВШЭ. — 2021. — № 1. — С. 71—91.
3. Хухлаев, О. Е. Межкультурная компетентность и эффективность межкультурного взаимодействия / О. Е. Хухлаев [и др.] // Экспериментальная психология. — 2022. — № 1. — С. 88—102.

UDC 811.111

P. I. Malofejchick, N. N. Romanovich

State Educational Establishment "Lyceum № 1 named after A. S. Pushkin", Brest, the Republic of Belarus

LEARNING "GREEN" ENGLISH AS A WAY OF ADOPTING AN ECO-FRIENDLY LIFESTYLE BY BELARUSIANS

Introduction. Ecology has inevitably become the core issue of the 21st century since humankind has severely faced the problem of environmental pollution and a negative human impact on the natural resources of the planet because of the increasing role of scientific and technological progress. That is why today the words "ecology", "environment", "sustainability" appear to be widely circulated terms used not only by environmentalists, but also by economists, politicians, journalists, linguists and specialists from many branches of economic, political, industrial, agricultural and social spheres of human activity. Nowadays numerous significant ecological terms are actively introduced in the media discourse and are used in the written and oral speech by people in different languages and countries. In a short period of time many "green" neologisms have appeared and existing words have acquired new connotations. Such newly created words as "eco-conscious", "eco-speak", "eco-tourism", "eco-refugee", "greenwashing", "plogging" are now trending on social media and are used in general conversation [1, p. 106]. Therefore, the research of "green" vocabulary is one of the most up-to-date aspects in the study of lexicology and the topic of ecological sustainability has become an urgent issue both on the global level and in Belarus.

Main part. As any language has a close relationship with human society, it reflects recent social phenomena and reacts to challenging circumstances. Eco-linguistics as the study of language in an ecological context combines ecology and linguistics. It is concerned with how language is involved in forming, maintaining, influencing or destroying relationships between humans, other life forms and the environment [2, p. 648].

Language is undoubtedly important for shaping our attitudes towards the environment. For example, the term "tree hugger" shows respect and a positive attitude towards the environment and those who work to protect it. Interestingly, environmental discourses coming from the northern countries have recently had a great influence on the global discussions about the environment. This can be explained by "the Greta effect" due to the fact that Swedish climate activist Greta Thunberg, although only one of many young leaders around the world, can be considered an articulator of climate emotions in English despite it not being her first language.

Several linguists have analyzed the language companies use to talk about the environment in order to distract attention from environmental problems by means of "greenwashing" in corporate discourse and advertising. Basically, "greenwashing" is the practice of making a product or a company appear more eco-friendly than it actually is. So many people these days are more conscious of what they are buying and the impact they have on the planet that they are actively searching for ethical and eco-friendly products and services [3]. We frequently see words

like “natural” or “green” as a brand name or on the description of a product and we assume, quite understandably, that the product is not as harmful to the environment as an alternative. However, there are many companies trying to take advantage of this movement for their own financial gain.

Ecological neologisms mainly consist of concepts that have appeared in the language relatively recently. In the process of communication, a person needs a new word that expresses his communicative intention at the time of speech. For example, the neologism “*garbology*” has become very popular in both English and Belarusian media discourse space. “*Garbology*” is the study of a person or a group of people by examining what they throw away. “*Garbology*” involves the careful observation and study of the waste products produced by a population in order to learn about that population’s activities, mainly in areas such as waste disposal and food consumption. Noteworthy, “*garbologists*” initiate the most advanced projects in the field of waste management — from “Garbage 101” children’s kits that teach children to be responsible for their waste in Great Britain to “Target 99” in Belarus. Hence, we may observe how both Belarusian and English-speaking media are promoting “*garbology*” as a valuable method of young generation’s upbringing as well as an effective way of training people to sort out their household waste [4, p. 5].

“Green” neology is an essential language sphere, which introduces a lot of important new words and collocations that describe the present-day environmental concept of human life. Consequently, ecological neologisms often used in the media discourse space play important functions in the development of modern eco-conscious society. Firstly, they introduce ecological problems and estimate a current environmental situation. Secondly, they may reflect the reasons that stand behind the present-day ecological problems. Thirdly, green neologisms can give a hint on environmental problem-solving issues. Finally, they can inspire people to behave in an eco-friendlier way.

The Glossary of “green” neologisms is mainly based on the data from online dictionaries and e-resource discourses. It covers the most popular “green words” which reflect the major trends in the growing vocabulary of modern English during the time of ecological distress. In addition, these newly coined words reflect our attitude to environmental issues and form our personal response to ecological problems [5].

The study of “green” vocabulary has highlighted the following derivation patterns of “green” words: coinages (*HEPA filter*), affixation (*deforestation*), compounding (*greenwashing*), blending (*plogging, cli-fi*), clipping (*hemcrete* “a mixture of hemp and concrete”), backformation (*acidify*), and borrowing (*solastalgia*), abbreviation (*CFCs* “Chlorofluorocarbons”), acronyms (*REGO* — “Renewable Energy Guarantees of Origin”). Interestingly, some word-formation processes such as compounding and blending were more dominant than the others. This is attributed to the fact that these two are perhaps the most productive word-formation processes [6].

The criteria according to which the following groups of “green terms” can be singled out, depend on the context in which a given word can be used:

- talking about pollutants (*fast fashion, single-use*);
- talking about ecological consequences (*cli-fi*);
- talking about ecological solutions (*eco-labelling, naked packaging*);
- talking about “green” behavior (*biophilia, kaitiakitanga*);
- talking about “anti-green” behavior (*go-cup, lukewarmer*) [6].

While analyzing the lexical meanings of the environmental neologisms and the main spheres of their usage, we have come to conclusion that the majority of “green” terms deal with ecological solutions and eco-friendly behavior. According to the morphological composition, most of them are compound nouns.

Conclusion. We should underline that learning “green” English can significantly change the way Belarusians think about the environment and encourage our citizens to work together at finding green solutions to environmental issues by raising ecological awareness and perception of sustainable life [7].

What does it mean to be environmentally friendly in Belarus? Being eco-friendly means living in a way that is not harmful to the environment of your homeland. This way of life is gaining a huge popularity in Belarus, and there are various ways for every citizen of our country to go “green”. It is possible to be eco-friendly in different areas of our lives: by practicing *plogging, plalking* or *pliking* [8], by saying “no” to balloons, through using eco-friendly home improvements, by paying attention to how we get around and what we wear and eat, by carefully choosing the ways we travel, by adopting an eco-friendly behavior at work and at school. The compiled Guide to an eco-friendly lifestyle will definitely be helpful for those Belarusians who are eager to become active participants in the global effort to protect our planet [9].

References

1. *Stibbe, A.* From the analysis of ecological discourse to the ecological analysis of discourse / A. Stibbe, R. J. Alexander // *J. Language Science*. — 2014. — Vol. 41. — P. 106.
2. *Wu, Y.* Ecological Discourse Analysis / Y. Wu // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. — 2018. — Vol. 181, iss. 4. — P. 648.
3. New Words and Meanings Added [Electronic resource] // Oxford Advanced Learner’s Dictionary. — Mode of access: <https://oxfordlearnersdictionary.com/us/definition/english>. — Date of access: 27.08.2023.
4. “Green neology” and its role in environmental education (a media discourse approach) // Cooperation for Sustainable Development and Environmental Safety : papers from the Intern. conf. on actual problems of ecology and environmental management, Moscow, 19 May 2020 / RUDN University ; ed.: A. Guslyakova. — Moscow : RUDN University, 2020. — P. 5.

5. Eco-friendly terminology [Electronic resource] // Green Eco-Friend. — Mode of access: <https://greenecofriend.co.uk/eco-friendly-terminology>. — Date of access: 26.11.2023.
6. Neologisms [Electronic resource] // Cambridge Dictionary Blog. — Mode of access: <https://www.cambridge.org/core/journals/english-today/article/englishbased-eco-neologisms>. — Date of access: 17.06.2023.
7. Linguistic relativity and environmental sustainability [Electronic resource] // Language and ecology. — Mode of access: <https://www.ecoling.net>. — Date of access 16.09.2023.
8. Your new lifestyle trend: plogging [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.goplogging.org/about>. — Date of access: 08.08.2023.
9. Greenmatch blog. How to be more eco-friendly [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.greenmatch.co.uk/blog/how-to-be-more-eco-friendly>. — Date of access: 12.09.2023.

UDC 316.772.4

V. S. Poklad, O. V. Dysheikova

*Educational Institution Rostov Branch of the State Educational Institution of Higher Education "Russian Customs Academy",
Rostov-on-Don, the Russian Federation*

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Introduction. Social diversity is fully represented in modern conditions. Taking into account the active development of the digitalization process and the introduction of new technologies, culture acquires a new look due to various traditions and motives of modernity, and therefore cultural boundaries are being erased.

The complementarity of cultures is an important stage of the information society, which contributes to the establishment of interethnic relations, but can lead to misunderstandings and conflict situations.

Of course, the Internet space also has its own borders, in which the problem of preserving the belonging of the nation also takes place. That is why the network society requires special study, taking into account its impact on intercultural interaction.

Main part. 1. The essence and concept of intercultural dialogue

The dialogue of cultures can be considered as "a specific mechanism for the translation of cultural meanings, in order to identify the properties of which it was necessary to identify the essence of the formation of meanings, personal characteristics of thinking, and features of human consciousness" [1].

The German scientist G. Malecke gives a comprehensive definition of intercultural communication: "We are talking about intercultural interaction and intercultural communication when communication partners are representatives of different cultures and are aware of this, i.e. when there is a mutual feeling of the partner's 'alienness'. Intercultural relations mean all relationships whose participants use not only their own coding system, norms, attitudes and behaviors adopted in their native culture, but also encounter other encodings, norms, attitudes and everyday behavior" [2].

The birth of each person already presupposes generic identification with a certain cultural environment. The dialogue is realized through interaction and communication of various cultural strata of the population, due to which certain patterns are traced that affect the communication process and its members to varying degrees. Intercultural dialogue presupposes the presence of different national representatives, who are characterized by their cultural characteristics, the exchange of which helps to express themselves and focus on the individual type of personal culture, which cannot be ignored. It must be considered in combination of several factors, what is the culture of the family and its way of life, moral and value relations in it, social and political interests, which is why the general appearance of a particular national culture is formed. The interaction between ethnic groups/nations is also significantly influenced by the type of culture that has developed in each of them, its open or, conversely, closed, closed nature, readiness for innovation, renewal, stereotypes, etc. [2].

The basis of intercultural dialogue is the priority of universal values. But the main obstacle to dialogue may be the different orientation of these values [3].

The structure of intercultural communication depends on the approaches and criteria used to determine its content. It is generally accepted to identify the following structural components of intercultural communication:

1. Message creator (communicator).
2. Recipient (recipient of the message).
3. The subject of communication and the message displaying it.
4. Means of communication (the code used to transmit a message in symbolic form, and the channel through which the encoded message is transmitted from the communicator to the recipient).
5. Result of communication (change in behavior or internal the state of the recipient, which occurs as a result of receiving the message) [2].
6. Noise (distortions in the communication process that prevent the achievement of a given result).

The multinational dialogue of cultures stimulates the development and flourishing of culture, taking into account past events that have directly contributed to the formation of the current view, becoming objects of interaction.

The development of civilization would be impossible to imagine without the process of communication — dialogue. Cultural interaction is an integral element of all spheres of human activity, since it involves the development of socialization skills due to communication contact, and also assumes the fact of mutual understanding between people. In the context of the active development of digitalization, the network space is the most convenient and suitable platform for the implementation of intercultural dialogue with all its features.

2. Dialogue of intercultural spaces in the context of digitalization of modern society

Today, the Internet plays a special role in the life of every person, due to the conditions of digitalization of modern society. The network space has long been more than a means of interconnection for a person, but this function is still the most important. Internet culture has its own characteristics, but it also involves the unification of other cultural strata among which some restrictive limits of age, race, beliefs are erased, allowing you to actively declare intercultural interaction using a variety of communication and interaction options.

However, do not forget that the glut of global networks also takes place, but this does not limit social interaction within the framework of Internet platforms, uniting the most diverse segments of the population, taking into account their individuality. Thus, intercultural interaction can be considered one of the full-fledged cultures of the network space, where virtual reality opens up unlimited communication possibilities.

A key negative feature of communication in the information space is the blurred boundaries, which are completely erased, which contributes to the loss of the unique meaning of intercultural dialogue. That is why it is necessary to pay special attention to improving the process of social interaction, taking into account individual cultural specifics.

Undoubtedly, global networks and new technologies make it possible to preserve the original cultural appearance, which is important for intercultural spaces in the process of communication, but symbolism loses its importance, which can lead to conflict situations.

In this regard, it is worth paying official attention to the language through which the fact of communication is realized. This is the main communication conductor in real life, but in virtual life it remains no less significant, despite the popularization of emojis and other interaction options, it also remains a carrier of information and symbolic visualization to create a comfortable level of social connections. Computer communications allow a person to see culture in the unity of diversity and perceive the best in transnational, national and ethnic cultures [3].

Thus, the global network is a platform of unlimited possibilities, on the basis of which the process of dialogue between intercultural spaces is perfectly implemented in the context of digitalization, transforming the usual system of interaction into virtual reality, erasing the geographical, political and other boundaries of participants.

Conclusion. Modern society in the context of digitalization today acquires a special semantic significance due to the multinational cultural reality, which stimulates social development and improvement of the communication process. The global network provides many platforms for the implementation of a completely new type of interaction between intercultural spaces, thanks to which new perspectives open up to society.

It is impossible to overestimate the social importance of Internet resources in modern realities, which allows you to communicate in a convenient format anytime, anywhere with absolutely anyone, which in turn can be characterized in terms of demand for the quality of convenience and accessibility.

References

1. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд во Урал. ун-та, 2015. — 124 с.
2. Усовская, Э. А. Межкультурная коммуникация : учеб.-метод. комплекс / Э. А. Усовская. — Минск : БГУ, 2017. — 126 с.
3. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие / А. П. Садохин. — М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2006. — 288 с.

UDC 811.111

A. Zhurauski, V. Paletayeva

Belarusian State Academy of Aviation, Minsk, the Republic of Belarus

ENGLISH AS THE WORLD LANGUAGE AND THE LANGUAGE OF THE SKY

Introduction. Why is namely English considered to be the most widespread language in the world and also the language of the sky? Today, English has become an international language and is the most widely spoken in the world. More than 400 million people speak English as their mother tongue, 300 million use it as a second language, and another 500 million have some knowledge of English.

One of the key reasons for the significance of the English language was its role as a lingua franca among European explorers and traders during the Age of Great Geographical Discoveries. Moreover, the spread of the

English language during this period helped to shape the course of history by influencing the development of colonial empires and global trade networks.

Secondly, English has become a global language that plays a crucial role in communication, business, education, and international relations in the modern world. The ability to speak English opens up a wide range of opportunities for individuals and societies, making it an essential skill in today's interconnected world. English has become the language of the 21st century — the century of technical progress and information technology. Today, all instructions and programs for new gadgets are written in English. Scientific reports, articles, reports are published in English. 90 % of Internet resources are in English. The vast majority of information in all areas — science, sports, news, entertainment— is published in English.

In the business world, English is always the language for international trade, negotiations and collaboration. Companies that operate on a global scale require employees who can communicate effectively in English to interact with clients, partners, and colleagues from different countries. 90 % of global transactions are conducted in English. Global financial funds and exchanges operate in English. Financial giants and large corporations use English no matter what country they are in [1].

In the field of education, students who are proficient in English have access to a wealth of resources, information, and opportunities for study and research in various fields. English is the most popular foreign language in schools. The most prestigious universities in the world are English-speaking. In countries where English is the second official language, students prefer to study in English. Knowledge of English makes it possible to get a good education and build a successful career.

In the second half of the 20th century, against the backdrop of post-war and dilapidated countries, the United States looked very attractive. The “American Dream” seemed to be an ideal, and residents of different countries sought to at least somehow get closer to this ideal, and language is one of the ways to get closer. Films, music, and youth movements came to us from overseas and brought with them English-speaking culture. English has become the language of youth culture. American actors, actresses, musicians have been and remain idols of more than one generation of people. Hollywood is still the undisputed leader of the film industry today. Cult American action films and blockbusters are watched in English all over the world. From America came jazz, blues, rock and roll and many other styles of music that are still popular today.

Moreover, English is the dominant language on the internet, allowing people from different cultures and backgrounds to connect and share ideas online. Social media platforms, websites, and software engineering are mainly in English, making it essential for individuals to have at least a basic understanding of the language to navigate in the digital world.

Main part. Aviation is a sphere combining different areas of human activities. The English language is a well-established language of aviation, whether it is communication between pilots, air traffic controllers, flight crew, or aircraft engineers. The need for a common language among aviation personnel led to acknowledging English as the working language. It should be mentioned that there are six working languages in International Civil Aviation Organization (ICAO) — English, French, Spanish, Russian, Chinese and Arabic. But all meetings, conferences and assemblies are conducted in English and then all materials are translated into other languages.

Nowadays many people of different tongues use airplanes everywhere. The most urgent problem in aviation is safety. The progress in safety is achieved by intensive efforts in various spheres – engineering sciences, meteorology, medicine and of course the English language. Due to the fact that this professional field is technically complex, and the number of parts alone in an aircraft is in the thousands, the English language, which is used in aviation and the airline industry, is a completely independent language, which everyone who works in aviation and related with international air transportation. Pilots, flight engineers and air traffic controllers are required to know a large number of special terms and expressions. And since familiar English words are used in completely different meanings in the airline industry, fluency in English will not be enough to work in the industry [2].

In the aviation sphere it is obligatory to comply with international standards. But it is these standards that force pilots and flight engineers all over the world to memorize many special terms that are not found in the everyday life of an ordinary person. It is pilots, flight engineers and air traffic controllers for whom English is not their native language who understand each other very well because they speak a standardized professional jargon.

In the whole, the importance of the English language for aviation engineers cannot be overstated. It is essential for ensuring safety, efficiency, and accuracy in all aspects of aviation operations.

English proficiency is crucial for engineers in the aviation sector. Aircraft engineers usually work with various documents which are in the English language, such as aircraft manuals, task cards, work orders, components manuals, troubleshooting manuals and many others. A better knowledge of English can help avionics technicians during their work with the manuals, in cases where the manuals do not comply with the standards for clear, unambiguous manuals.

Furthermore, the English language skills are essential for engineers to stay updated on the latest developments, technologies, and best practices in the aviation industry. Many technical journals, conferences, and training programs are conducted in English, so proficiency in the language is necessary for professional growth and advancement in this field. The ability to communicate freely and fluently may be needed when aircraft mechanics have the opportunity to go on training in a foreign country.

Communication can be divided into synchronous (occurring in real time) and asynchronous (occurring with a time delay). The former is, for example, face-to-face communication, and the latter is non-verbal communication that lacks communication cues (e.g., body language) such as e-mail, reports, written text, etc. Both these communications are present in the communications of aviation personnel; however, the frequency of each differs, based on the profession. In the case of aircraft engineers, asynchronous communication tends to be more common, as reading aircraft manuals and other technical documentation in English constitutes a significant part of their job duties [2].

Conclusion. Safety has always been a paramount issue in aviation industry. One of the key aspects that have been the focus in reducing aviation safety risk is effective management of maintenance, which is imperative in preventing avoidable accidents or incidents that is caused by mechanical failure of the aircraft system. In absence of maintenance, aircraft parts might deteriorate due to use or age, leading to failures and compromising the operational safety of the aircraft [3, p. 48].

Committed human errors may not be fully due to the maintenance personnel's lack of theoretical or technical skills to perform the tasks, but they can also be influenced by other reasons including language barriers. It has been noted that most incidences related to communication error in the aircraft maintenance organizations that have subsequently led to accident, haste and misunderstanding of maintenance procedure are found to involve non-native English speakers with lack of ability to converse or fully comprehend document in the English language.

At present, International Civil Aviation Organization (ICAO) is responsible to set the minimum level of English language ability and the standardized test requirements for the international aviation communities [4, p. 201]. However, this English language requirement has been only applicable to pilots and air traffic controllers at the moment. While there have been calls for such requirement to be also applied for all maintenance personnel in the aviation industry, there is still no formal regulation that has been presently enforced.

In conclusion it should be said, that mastering the English language is a fundamental requirement for aviation engineers to excel in their careers, ensure safety in aviation operations, and contribute to the continued advancement of the industry.

References

1. Почему английский — международный язык? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://englex.ru/english-as-an-international-language/>. — Дата доступа: 02.05.2024.
2. Английский язык для авиации и авиаиндустрии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.study-express.ru/article-167.html>. — Дата доступа: 02.05.2024.
3. Drury, C. G. Do language barriers result in aviation maintenance errors / C. G. Drury, J. Ma // *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*. — 2003. — Vol. 47, № 1. — P. 46—50.
4. Shin, D. English for aviation specific purposes: Needs analysis for English proficiency requirements / D. Shin, H. Kim // *Korean Journal of Applied Linguistics*. — 2005. — Vol. 21, № 2. — P. 193—217.

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

УДК 81'42+004.928

А. Ю. Анашкин, Е. Г. Логинова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Рязань, Российская Федерация

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАЛАМБУРА В АНИМАЦИОННЫХ КОМЕДИЙНЫХ ТЕЛЕСЕРИАЛАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СИТКОМА “THE SIMPSONS”)

Введение. В настоящее время исследователи проявляют устойчивый интерес к каламбуру как стилистическому приему в семиотически и перцептивно гетерогенных текстах. Новизна настоящей работы определяется тем, что в ней предпринимается попытка изучить функции каламбура в анимационном кинотексте с учетом роли невербальных (графических) средств.

Основная задача исследования — выявить функции каламбура в американском анимационном ситкоме “The Simpsons” и описать, как авторы используют данный прием для выражения художественного замысла. Материалом исследования послужили 5 сезонов телесериала (сезоны 1, 4, 7, 9, 11) общей продолжительностью 35 часов 40 минут. Используя сплошную выборку, мы получили корпус из 111 случаев каламбура. В качестве методов исследования задействовались метод научного описания, предполагающий обобщение и систематизацию материала, а также различные формы анализа: дефиниционный, семный и контекстуальный анализ лексических единиц.

Основная часть. В своем исследовании мы опирались на классификацию функций языковой игры в текстовом пространстве анимационного сериала, разработанную Т. Н. Ломтевой и Е. В. Патрушевой. Исследователи выделяют экспрессивную, развлекательную, языкотворческую, оценочную, маскировочную функции, а также функцию удовлетворения агрессивности [1, с. 58—62]. Учитывая, что понятие «языковая игра» выступает «родовым» по отношению к каламбуру [2, с. 9], мы отнесли данные функции и к каламбуру, при этом проведенное исследование дало возможность уточнить предложенную классификацию. Поскольку каламбур является стилистическим приемом, «основанным на лингвокреативном обыгрывании значений слова или слова в составе словосочетания» [3, с. 119], мы придерживались точки зрения, что экспрессивная и языкотворческая функции выполняются им по определению. Оценочная и маскировочная функции не рассматривались нами отдельно, так как оценочный или аллюзивный компонент может присутствовать в каламбуре, выполняющим любую из выделенных нами функций. К основным функциям каламбура в анимационном телесериале “The Simpsons” мы отнесли 6 функций: развлекательную, воздействующую, создания атмосферы, характеризующую, психологическую и функцию демегафоризации.

Следуя подходу Т. Н. Ломтевой и Е. В. Патрушевой, мы трактовали стилистическое использование каламбура в телесериале как конфигурацию функций. Опираясь на обозначенные ниже критерии, мы приняли попытку определить, какая из них выходит на первый план чаще всего.

Развлекательная функция каламбура играет доминирующую роль, когда перед автором, прежде всего, стоит задача вызвать эмоциональный отклик у зрителей.

Каламбур в функции удовлетворения агрессивности в телесериале может выступать не только как реакция на грубое поведение, но и как способ выражения насмешки. В связи с этим, для обозначения этой функции мы использовали формулировку «*воздействующая функция*». В отличие от случаев с доминирующей развлекательной функцией, при ее реализации объектом шутки становится определенный персонаж.

Функция создания атмосферы выходит на первый план, когда каламбуры содержатся в названиях заведений, на дорожных знаках и т. п., формируя пародийный антураж телесериала.

Характеризующая функция преобладает, когда каламбур позволяет заострить внимание на одном из личностных качеств персонажа, как правило, на его умственных способностях.

Психологическая функция играет доминирующую роль, когда автор использует паронимические оговорки или изображает поток мыслей персонажа, раскрывая мотивы его поведения.

Функция демегафоризации превалирует, когда автор эксплицирует метафорические образы, как правило, за счет буквализации идиомы.

Приведем примеры использования выделенных функций, обращая внимание на привлечение графических средств для их реализации.

1. Развлекательная функция

Troy McClure: *Shoplifting* began here in ancient Phoenicia. Thieves would literally lift the corner of a shop... in order to snatch the sweet, sweet olives within.

Герои смотрят документальный фильм о проблеме краж в магазинах (рисунок 1). Ведущий начинает рассказ с истории ее возникновения, упоминая древних финикийцев, которые, якобы поднимали угол магазина, чтобы украсть оливки. Каламбур создается за счет декомпозиции слова “shoplifting” («воровство в магазинах») на две отдельные лексические единицы “shop” («магазин») и “lift” («поднимать») и графического контекста в виде человека, поднимающего торговую лавку. Доводя ситуацию до абсурда, авторы предлагают зрителям с иронией взглянуть на исторические отступления, встречающиеся в документальном кино.

2. Воздействующая функция

*Roberta: We could've stopped them if you had changed a different **suit**.*

*Susan: I thought perhaps changing **suits** had gone out of fashion. Eh, Marge?*

Героиня (Мардж) приходит на светские мероприятия в одном и том же костюме (рисунок 2). На это обращает внимание одна из участниц клуба (Сьюзан), чей образ представительницы высшего общества графически подчеркивается надменным взглядом, монохромным стилем одежды и бокалом вина в руке. Используя язвительный намек “changing suits had gone out of fashion” («менять костюм уже не модно» / «менять масть уже не модно») в ее речи, авторы переводят скрытый конфликт между героинями в открытый.

3. Функция создания атмосферы

В приведенной сцене (рисунок 3) омофонический каламбур реализуется в названии комедийного шоу “**BREW HA HA!**”. Надпись на вывеске питейного заведения созвучна слову “brouhaha” («сильный шум или недовольные возгласы по поводу чего-либо»), а лексема “brew”, входящая в ее состав, имеет значение «заваренный напиток». Каламбур выводится в фокус внимания зрителей посредством графических (крупный план, свет) и типографических средств (прописные буквы). Функционально каламбур служит для поддержания юмористического тона телесериала.



Рисунок 1 — Анимационный телесериал “The Simpsons”, 7 сезон, 11 серия



Рисунок 2 — Анимационный телесериал “The Simpsons”, 7 сезон, 14 серия



Рисунок 3 — Анимационный телесериал “The Simpsons”, 9 сезон, 15 серия

4. Характеризующая функция

*Homer: “To start press **any** key”. Where’s the “**Any**” key?*

Начиная работу с компьютером, герой (Гомер) недоумевает из-за отсутствия клавиши “Any” на клавиатуре. Полисемантический каламбур создается за счет особенностей синтаксиса предложения “TO START PRESS ANY KEY”, которое он читает вслух с экрана (рисунок 4). Графические средства (взгляд персонажа) и типографические средства (надпись на экране) играют вспомогательную роль, позволяя авторам выстроить юмор вокруг невежества Гомера.

5. Психологическая функция

*Lisa: **Burns’ suit! Burns’ suit!***

Wiggum: Huh?

*Lisa: **Look at Burns’ suit!** Yeesh!*

Полицейский (Виггам), расследующий убийство, видит сюрреалистичный сон, в котором Лиза приносит одни и те же слова (рисунок 5). Графический контекст в виде горящей игровой карты позволяет реализовать омофонический каламбур, основанный на звуковом и графическом сходстве слова “burns” («горит») и фамилии жертвы — “Burns” («Бернс»), а также «обыграть» значения лексемы “suit” («костюм» / «карточная масть»). Как следствие, реплика Лизы становится двусмысленной — “Better look burns suit” / “Better look Burns’ suit” («Посмотри, как горит масть» / «Посмотри костюм Бернса»). Подобное стилистическое использование каламбура способствует развитию сюжетной линии.

6. Функция демегафоризации

*Radio Host: Folks, is your marriage **stuck in a rut**? <...> Well, maybe you need... a divorce!*

Симпсоны, переживая разлад в отношениях, слышат предложение радиоведущего оформить развод (рисунок 6, а). В его речи используется идиома “to be stuck in a rut” («погрязнуть в рутине»). В следующем кадре (рисунок 6, б) машина Симпсонов застревает в грязи, в результате чего графический контекст позволяет реализовать буквальное значение идиомы («застрять в колее»). С помощью каламбура авторы создают утрированную эмфазу, передающую степень эмоционального напряжения, достигнутого между героями.



Рисунок 4 — Анимационный телесериал “The Simpsons”, 7 сезон, 7 серия



Рисунок 5 — Анимационный телесериал “The Simpsons”, 7 сезон, 1 серия



Рисунок 6 — Анимационный телесериал “The Simpsons”, 9 сезон, 25 серия

Заключение. Проведенное исследование функциональной направленности каламбура в анимационном ситкоме “The Simpsons” показало, что наиболее часто каламбур задействуется в развлекательной (27 %), возмущающей (24,5 %) и функции создания атмосферы (24,5 %). Высокая частотность этих функций объясняется жанровой принадлежностью телесериала. Каламбуры позволяют обострить словесные конфликты между персонажами, а также служат способом детализации фикционального мира. Характеризующая функция реализуется реже (17 %), когда авторы телесериала опираются на постоянство характеров героев как на основу для юмора. Значительно реже каламбур используется в психологической функции (5,5 %) и функции деметафоризации (2 %), позволяя имплицитно выразить интенции героев или уточнить авторский замысел. Помимо этого, мы установили, что реализация выделенных нами функций может осуществляться с привлечением невербальных графических средств, выступающих в качестве условия реализации каламбура или дополняющих его.

Список цитируемых источников

1. Ломтева, Т. Н. Лингвокультурные особенности межнационального диалога в текстовом пространстве анимационного сериала / Т. Н. Ломтева, Е. В. Патрушева // Гуманитарные и юридические исследования. — 2021. — № 4. — С. 55—67.
2. Коршунова, А. В. Языковая игра в рекламном слогане (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. В. Коршунова ; Белгород. гос. ун-т. — Белгород, 2007. — 23 с.
3. Шмелева, Е. С. О понятии каламбура / Е. С. Шмелева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. — 2016. — № 19 (758). — С. 110—120.

УДК 82.09

Ю. Ю. Васильчук

Учреждение образования «Средняя школа № 1 г. Барановичи имени С. И. Грицевца», Барановичи, Республика Беларусь

ЛИНГВОКУЛЬТУРНО-ТИПАЖНЫЙ ПАСПОРТ АРХЕТИПА «НЕВИННЫЙ» В КЛАССИЧЕСКОЙ БРИТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Введение. Теория лингвокультурных типажей возникла в конце XX — начале XXI века благодаря возросшему интересу лингвистов к исследованию лингвокультурных концептов.

Лингвокультурный типаж может оказывать существенное влияние на поведение представителей соответствующей культуры. В. И. Карасик и О. А. Дмитриева называют отличительной особенностью термина «лингвокультурный типаж» то, что он акцентирует внимание на культурно-диагностической значимости типизируемой личности для понимания культуры и на изучение этой личности с позиций лингвистики [1].

Актуальность данного исследования обусловлена попыткой предложить новый методологический подход к архетипическому анализу литературных образов с позиции лингвистики, который основан на теории

лингвокультурных типажей.

Целью данного исследования является выявление отличительных характеристик архетипа «невинный» в соответствии с алгоритмом, предложенным О. А. Дмитриевой [1].

Основная часть. Понятие «архетип», введенное швейцарским ученым Карлом Густавом Юнгом, трактуется им как изначальные, врожденные психические структуры, образы, составляющие содержание коллективного бессознательного и лежащие в основе общечеловеческой символики сновидений, мифов, сказок и других созданий фантазии, в том числе художественной [2]. Архетип описывает врожденные характеристики личности, а лингвокультурный типаж — характеристики, которые формируются в процессе социально-культурного влияния на личность. Также лингвокультурный типаж рассматривается в ограниченном контексте одной культуры, а архетип может являться универсальным для любой культуры. Общие черты между рассматриваемыми понятиями определяются тем, что исследование типажа происходит за счет изучения коллективного сознания, а архетип — это и есть содержание коллективного бессознательного.

Лингвокультурный типаж так же, как и архетип, влияет на поведение, выбор, мышление представителей конкретного этноса. Оба понятия являются накоплениями исторического и социального опыта этнической группы; формируются и могут активизироваться под воздействием стимулов; имеют ключевую ценностную составляющую.

Подкрепляясь схожим характером понятий «лингвокультурный типаж» и «архетип», и не взирая на некоторые различия, к научному описанию архетипов можно применять теорию лингвокультурных типажей.

В ходе исследования нами было реконструировано перцептивно-образное представление о персонажах-репрезентантах архетипа «невинный» в романе Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» [3] и романе Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуэй» [4] в соответствии с алгоритмом, представленным О. А. Дмитриевой [1, с. 7].

1. Внешний облик

Художник Бэзил Холлуорд — мужчина солидного возраста: *“The elder man...”*. У него были *“... rugged strong face and your coal-black hair...”*. Лорд Генри, друг Бэзила, подчеркивал, что красоты, в классическом ее понимании, у Холлуорда нет: *“...you have an intellectual expression, and all that. But beauty, real beauty, ends where an intellectual expression begins”*. Одевался Бэзил Холлуорд в соответствии с классической модой того времени и не жаловал парадную одежду: *“...giving his hat and coat to the bowing waiter”*.

Внешность Элизабет Дэллоуэй так же, как и Бэзила Холлуорда не соответствовала канонам «классической, традиционной» красоты. Некоторые подмечали, что она *“...a queer-looking girl...”* и *“...not exactly pretty; handsome rather”*. Однако, в отличие от художника, ее внешностью восхищались, и она, несомненно, привлекала внимание: *“she looked almost beautiful, very stately”*; *“... looked quite lovely”*.

Можно заметить еще одну схожесть в Элизабет и Бэзиле — отношение к одежде, вернее в отсутствии стремления следовать моде, несмотря на свой статус в светском обществе, принципы которого требуют соответствующего облика.

2. Гендерная принадлежность

В исследуемых нами художественных произведениях мы имеем персонажей обоих полов — мужского и женского, относящихся к архетипу «невинный».

3. Происхождение или определяемый типажом социальный статус.

Бэзил Холлуорд входил в светское общество Лондона. Он не был беден; об этом говорит наличие большого дома и собственного слуги. Художника с удовольствием приглашали на приемы, где присутствовали «сливки общества». *“Basil was very popular, and always wore a Waterbury watch”*. Сам Бэзил не причислял себя к людям такого общества и не стремился в него входить: *“You know we poor artists have to show ourselves in society from time to time, just to remind the public that we are not savages”*.

Элизабет Дэллоуэй так же, как и Бэзил, входила в светское общество, где вечеринки были главными событиями и в доме ее родителей они проводились постоянно. Также есть описание значимости семьи Дэллоуэй, история которой уходит корнями в прошлое: *“... there was in the Dalloway family the tradition of public service. Abbesses, principals, head mistresses, dignitaries, in the republic of women”*.

4. Место жительства, среда обитания, характер жилища

Бэзил Холлуорд живет на окраине Лондона в собственном доме с садом. В начале произведения автор дает развернутое описание внутри студии и за ее пределами, которое подчеркивает романтическую натуру художника. *“The studio was filled with the rich odour of roses, ... the trees of the garden, From the corner of the divan of Persian saddle-bags ... The dim roar of London was like”*

Элизабет Дэллоуэй также живет в шумном Лондоне и описывает его так: *“and London was so dreary...”*.

5. Сфера деятельности

Бэзил Холлуорд по профессии является художником. Данную творческую профессию он выбрал для себя, еще когда учился в Оксфорде.

Элизабет Дэллоуэй учится в старшей школе.

6. Сфера досуга

Для Бэзила Холлуорда создание искусства было и профессией, и главным хобби. Также Бэзил посещал театр в компании друзей, ходил на вечеринки. По наличию пианино в доме художника можно предположить, что он иногда предавался игре на музыкальном инструменте. *“He was seated at the piano...”*.

В сферу досуга молодой девушки Элизабет Дэллоуэй входили прогулки на природе, забота о собаках и времяпрепровождение с отцом в деревне.

7. Семейное положение

Про семью и какие-либо родственные связи Бэзила Холлуорда в романе почти ничего не сказано. Известно только, что у него был отец, который желал для него карьеры военного. Собственной устроенной семейной жизни у художника так же не было — ни жены, ни детей.

Элизабет Дэллоуэй росла в полноценной семье с матерью и отцом. У нее несколько натянутые отношения с матерью, но Элизабет любит ее и всегда пытается угодить. Намного большее расположение и любовь девушка чувствует к своему отцу, который разделяет ее интересы в жизни. В романтических отношениях Элизабет ни с кем не состоит и не стремится к этому.

8. Окружение

В повседневной жизни Бэзил Холлуорд, человек, который душой жил своими картинами, был окружен немногими людьми — своим слугой, близким другом лордом Генри Уоттоном и живым источником своего вдохновения Дорианом Греем.

Элизабет Дэллоуэй была постоянно кем-то окружена — родителями или друзьями своей матери, которые восхищались и питались энергией молодости девушки. Также у Элизабет была странная для других, дружба с мисс Килман, своей учительницей истории.

9. Речевые особенности

Первая особенность, которую можно отметить в речи Бэзила Холлуорда — это его эмоциональность; она обозначена равнодушием либо к предмету обсуждения, либо к своему собеседнику: *“Oh, I can’t explain”*. Также Бэзил часто в порывах чувств упоминает имя Господа: *“Christ!”*. Равнодушие и внимание художника можно отметить тем, что он почти всегда упоминает имя собеседника: *“This is your doing, Harry,”*; *“I hope you will always be very happy, Dorian”*.

Бэзил Холлуорд всегда честно высказывает свое мнение: *“I hate the way you talk ..., Harry,”*. Также следует отметить частое употребление императивов, метафор, олицетворений и гиперболических выражений в речи: *“Harry, don’t talk like that”*; *“Stay, Harry”*; *“... My heart shall never be put under their microscope.”*

В романе «Миссис Дэллоуэй» образцы речи Элизабет Дэллоуэй представлены минимально по причине особенности применимого Вирджинией Вулф приема «потока сознания», где характерной чертой является внутренний монолог главного героя, включающий в себя мысли, воспоминания, наблюдения и т. д. Опираясь на личностные характеристики девушки, можно предположить, что она немногословна, а если говорила что-то, то чаще всего короткими, но точными, бьющими в цель фразами: *“How d’y do?” said Elizabeth coming forward*; *“May I go now?”*; *“My mother is resting,” Elizabeth had said*.

Заключение. Таким образом, опираясь на анализ характеристик, присущих двум героям, относящимся к архетипу «невинный», мы выявили, что по большинству позиций они имеют следующие общие качества — внешность приятная и привлекает необычностью; они не имеют ярко выраженной любви к модным тенденциям, несмотря на свое хорошее материальное положение и высокий социальный статус в светском обществе, которому они не придают большого значения. Оба персонажа живут в Лондоне и проводят свободное время с одинаковым наслаждением и в одиночестве, и в компании своих друзей. Также они не стремятся завести романтические отношения с кем-либо, хотя обладают высоким уровнем эмпатии. Несмотря на то, что герои относятся к разным полам, у них наблюдается много схожих характеристик, из чего следует, что гендерная принадлежность не имеет значения при отнесении личности к какому-либо архетипу.

Список цитируемых источников

1. Дмитриева, О. А. Теория лингвокультурных типажей: учеб. пособие / О. А. Дмитриева, И. А. Мурзинова. — М.: Издательские решения, 2016. — 150 с.
2. Архетипическая литературная критика [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikibrief.org/wiki/Archetypal_literary_criticism. — Дата доступа: 19.03.2023.
3. Wilde, O. The Picture of Dorian Gray [Electronic resource] / O. Wilde // Planetpdf.com. — 2022. — Mode of access: https://www.planetpublish.com/wp-content/uploads/2011/11/The_Picture_of_Dorian_Gray_T.pdf. — Date of access: 12.02.2022.
4. Woolf, V. Mrs. Dalloway [Electronic resource] / V. Woolf // Global Grey. — 2012—2022. — Mode of access: <https://www.globalgreypebooks.com/online-ebooks/virginia-woolf/mrs-dalloway/complete-text.html>. — Date of access: 12.02.2022.

В. Н. Вековищева, Е. Г. Логинова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Рязань, Российская ФедерацияСОХРАНЕНИЕ ФИГУРЫ НЕНАДЕЖНОГО НАРРАТОРА ПРИ ПЕРЕВОДЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ЙЕЛЛОУФЕЙС» РЕБЕККИ КУАНГ)

Введение. В статье анализируются средства создания фигуры ненадежного нарратора в переводной версии романа Р. Куанг “Yellowface” с целью определить (не)соответствие маркеров ненадежной наррации оригиналу.

Основная часть. Ненадежный нарратор — повествовательная инстанция в художественном тексте, которая характеризуется намеренным несовпадением принципов и норм, транслируемых ей, с принципами и нормами имплицитного читателя [1].

О ненадежности нарративной инстанции свидетельствует способ организации фактического материала, а также лингвистические маркеры, которые указывают на субъективность нарратора на разных уровнях языковой системы. М. Флюдерник выделяет ряд морфологических, лексических и синтаксических средств, которые выражают необъективность; характеризуются неточностью и экспрессивностью; указывают на мыслительный процесс нарратора, а также на вербализацию ненадежности [2, с. 223—274].

Чтобы фигура ненадежного нарратора имела необходимый прагматический эффект, маркеры ненадежности вводятся в текст на раннем этапе, что обусловило выбор материала для анализа: первая глава романа американской писательницы Ребекки Куанг “Yellowface” [3]. Мы пришли к заключению, что нарративная инстанция в этом художественном тексте — ненадежный нарратор.

Нарратор — молодая и никому не известная писательница по имени Джун — обращается к имплицитному читателю, чтобы заставить себе сопереживать. Речь нарратора наполнена маркерами субъективности. На лексическом уровне это обценная лексика, лексика с экспрессивной, эмотивной и оценочной коннотацией, гипербола, указания на мыслительный процесс, лексическое оформление умолчания. На синтаксическом уровне к маркерам ненадежности относятся вставные конструкции, сочетание коротких и длинных предложений, редупликации. Эти средства позволяют читателю предположить несоответствие между словами нарратора и фактическим положением дел в художественном мире, что подтверждается, когда лакуна, созданная умолчанием, заполняется в последнем предложении главы.

Обратившись к русскому переводу романа, выполненному А. Шабриным [4], мы можем сравнить лингвистические средства, которыми создается фигура ненадежного нарратора в тексте оригинала и перевода. Подчеркнем, что это не исчерпывающий анализ адекватности перевода, а анализ средств, которые используют переводчик для создания фигуры ненадежного нарратора. Рассмотрим примеры:

The night I watch Athena Liu die, we're celebrating her TV deal with Netflix.

Off the bat, for this story to make sense, you should know two things about Athena.

В ту ночь, что я наблюдаю кончину Афины Лю, мы как раз отмечаем ее сделку с Netflix.

Для начала, чтобы эта история имела какой-то смысл, насчет Афины нужно знать две вещи.

В переводе первых двух предложений используются аналогичные оригиналу средства для вербализации обращения к имплицитному читателю: нарратор называет себя местоимениями первого лица, а во втором предложении называет события *историей*, обращая их в нарративную конструкцию. Словосочетания *иметь смысл* и *нужно знать* обозначают интенцию нарратора сформировать у имплицитного читателя определенную точку зрения, они соответствуют лексическим средствам в оригинале. В английском языке используется конструкция с местоимением *you*, тогда как в русском тексте — безличная форма *нужно*. Семантический компонент рекомендательности присутствует в текстах на обоих языках. В предложениях, открывающих роман, таким образом, присутствуют маркеры субъективности, позволяющие читателю сделать аргументированное предположение о возможной ненадежности нарратора. Они выражены преимущественно лексически в оригинале и в переводе.

Представленные выше предложения представляют собой флешфорвард; смерть успешной писательницы Афины произойдет ближе к концу первой главы. Сначала нарратор Джун рассказывает, как завидует Афине, но сохраняет дружбу из благородства, ведь у Афины совсем нет друзей.

*So that night it's only Athena and me at a loud, overpriced rooftop bar in Georgetown. She's flinging back cocktails like she has a duty to prove she's having a good time, and I'm drinking to dull the b*tch in me that wishes she were dead.*

В общем, тем вечером мы с ней сидим в том шумном баре Джорджтауна, на открытой террасе. Коктейли по заоблачным ценам Афина вливает в себя будто на спор, что вечерок ей удался, а я пью, притупляя в себе сучку, тихо желающую, чтоб она подавилась — лучше всего насмерть.

Эпитеты с негативной коннотацией, описывающие бар, в русском языке сохранены, но один из них перенесен в следующее предложение и характеризует коктейли (*loud, overpriced*; *шумный, по заоблачным ценам*); фразовый глагол *flinging back* с экспрессивной коннотацией, описывающий поведение Афины, заменен метафорическим выражением *вливает в себя*, а художественное сравнение, поддерживающее этот образ,

передано при помощи аналогичного художественного сравнения. Таким образом создается негативная субъективная оценка Афины и ее поведения при помощи аналогичных маркеров.

Однако в части описания нарратором собственных чувств между оригиналом и переводом наблюдаются значительные расхождения. Текст оригинала использует слово с яркой негативной коннотацией для описания чувств нарратора (сохраненное в переводе), а также выражение *wishes she were dead* в качестве гиперболы. В переводе же последняя фраза конкретизируется при помощи обстоятельств смерти Афины, которой еще предстоит произойти (*желающую, чтоб она подавилась — лучше всего насмерть*). Это создает совершенно неуместный эффект предвосхищения и позволяет читателю ретроспективно аргументированно предположить, что смерть Афины была умышленной, и в этом есть вина Джун. Это значительное искажение фигуры ненадежного нарратора.

*It's not that Athena isn't talented. She's a f*cking good writer — I've read all her work, and I'm not too jealous to acknowledge good writing when I see it. But Athena's star power is so obviously not about the writing. It's about her. Athena Liu is, simply put, so f*cking cool. [...]*

He mo чтобы у Афины **не было** таланта; **вовсе нет**. Писатель она **чертовски добротный** — я прочла все ее работы, и **ревности** из-за признания хорошего стиля во мне **быть не может**. Однако истинно звездная сила Афины явно не в писании. Она в ней самой. **Проще говоря**, Афина Лю **обалденно крута**.

Синтаксическая конструкция оригинала с двумя отрицаниями в переводе усилена повтором *вовсе нет*. Инфинитивная конструкция с прилагательным *jealous*, выражающим эмоцию, передана при помощи существительного *ревность* (неадекватное контексту семантически) в сочетании с категоричной отрицательной формой модального глагола *не может*. Это компенсирует нейтрализацию обценной лексики в переводе. Вводная фраза и сленговая лексическая единица в последнем предложении в тексте перевода использованы аналогично оригиналу.

*So of course Athena gets every good thing, because that's how this industry works. Publishing picks a winner — someone attractive enough, someone cool and young and, oh, we're all thinking it, let's just say it, "diverse" enough —and lavishes all its money and resources on them. It's so f*cking arbitrary. Or perhaps not arbitrary, but it hinges on factors that have nothing to do with the strength of one's prose.*

И, конечно же, удостаивается всего наилучшего; так уж устроена эта индустрия. Издательства избирают победителя — **кого-то** достаточно привлекательного, харизматичного, молодого и (**конечно, это у каждого на уме, так что давайте скажем без стеснения**) «разнопланового» — и изливает на него благодатный дождь из своих денег и ресурсов. Все это чертовски **произвольно**. Быть может, и не на сто процентов, но все равно продиктовано факторами, которые **не имеют ничего общего** с силой чьей-либо прозы.

Джун объясняет свой провал спецификой книгоиздательства: им нужен не писатель, а маркетинговая стратегия. В переводе сохраняются обобщения, которые выражаются теми же средствами: местоимениями (*someone, all; кого-то, каждого*) и гиперболами (*f*cking arbitrary, have nothing to do; чертовски произвольно, не имеют ничего общего*). Описания мыслительного процесса нарратора сохраняются в виде вводных фраз (*of course; конечно же*) и вставной конструкции в скобках.

It's better than anything I could write, perhaps in this lifetime.

Мне бы так. Но мне так, **наверное, и в жизни не написать**.

Здесь маркеры ненадежности выражены лексически: гиперболой и модальным словом. Гипербола показывает превосходство текста Афины над текстами Джун, модальное слово подчеркивает непреодолимый контраст между ними. В переводе тоже используется гипербола и модальное слово, но фигура нарратора значительно искажается. В переводе нарратор выражает неуверенность, в отличие от категоричности оригинала.

Заключение. В переводной версии первой главы романа Р. Куанг “Yellowface” сохранены основные маркеры ненадежной наррации, присущие англоязычному оригиналу, преимущественно на лексическом и синтаксическом уровнях. Однако выявлено два случая некорректного использования маркеров ненадежности на лексическом уровне, что привело к значительному искажению фигуры ненадежного нарратора в переводе.

Список цитируемых источников

1. Nunning, A. F. Reconceptualizing the Theory and Generic Scope of Unreliable Narration / A. F. Nunning // Research trends in narratological research. — François-Rabelais University Press, 1999. — P. 63—84.
2. Fludernik, M. The Fictions of Language and the Languages of Fiction [Text] / M. Fludernik. — Routledge, 1993. — 536 p.
3. Kuang, R. F. Yellowface (Kindle Edition) / R. F. Kuang. — William Morrow, 2023. — 336 p. ASIN: B0B9SN8K6H
4. Куанг, Р. Йеллоуфейс / Р. Куанг ; пер. с англ. А. Шабрина. — М. : Эксмо, 2024. — 432 с.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КРИМИНАЛЬНОМ КИНО

Введение. Термин «коммуникативное поведение» был введен в лингвистический обиход И. А. Стернин в 1989 г. [1, с. 518]. Под коммуникативным поведением он рассматривает совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т. д. групп, а также отдельной личности [2, с. 6]. Задача анализа коммуникативного поведения заключается в изучении способов общения между людьми и выявление значений и целей коммуникационных актов. Изучаются как вербальные, так и невербальные элементы коммуникации.

Основные сложности изучения коммуникативного поведения связаны с труднодоступностью материала. В своих трудах И. А. Стернин описал возможные методы и приемы описания коммуникативного поведения. Они включают в себя методы непосредственного и включенного наблюдения, а также метод интервьюирования. Данные методы требуют много времени и трудоемки [3, с. 29, 30].

Многие исследователи используют в качестве материала для изучения коммуникативного поведения кинофильмы. Так, Н. И. Илюхин рассматривал одаренную личность на основе русскоязычных и англоязычных фильмов, А. С. Горшунова анализировала русское коммуникативное поведение в короткометражных фильмах проекта “Birchpunk”, а Цзя Пэнлин изучал особенности поведения русских в фильме «Питер FM». Однако такой источник фактического материала, как кинематограф, имеет очевидные недостатки. В частности, фильмы могут идеализировать реальность, содержать стереотипные и предвзятые представления о народе, его поведении и культуре, искажая общее представление о теме исследования. Более того, кинематограф ограничен в показе разнообразия и сложности межличностных отношений и общения. Поэтому для проведения объективного анализа необходим тщательный отбор киножанров в коммуникативных исследованиях. В данной работе был выбран криминальный жанр.

Криминальное кино по сей день остается одним из самых популярных жанров кинематографа, привлекая аудиторию своей драматичностью, напряженным сюжетом и непредсказуемыми перипетиями. Отражая различные аспекты преступности и подпольной жизни, фильмы этого жанра не только предлагают зрителям захватывающее развлечение, но и затрагивают актуальные социальные проблемы и моральные дилеммы.

В данной статье мы рассмотрим преимущества и недостатки криминального кино как материала для исследования коммуникативного поведения, основываясь на анализе роли этого жанра в современной культуре.

Основная часть. Криминальная субкультура — предмет научного интереса не только не только юридической сферы, но и других отраслей науки.

Период конца 1960-х-начала 1970-х годов ознаменовал возрождение и переосмысление американских киножанров, таких как ужасы, гангстерские фильмы, научная фантастика, вестерн [4, с. 126]. Социальные настроения, вызванные войной во Вьетнаме, Уотергейтским скандалом, политическими убийствами правозащитников и братьев Кеннеди, сексуальной революцией, отменой кодекса Хейса и новой системой рейтинга МРАА15, привели к изменению характера фильмов. Зрители стали предпочитать смелые, провокационные и независимые работы, отражающие их вкусы и общественное настроение в то время [4, с. 127].

Итальянские кинопроизводители начали адаптировать популярные жанры американского кино, создавая узнаваемые и любимые публикой фильмы “filone”. В 1970-е годы популярностью стали пользоваться так называемые «полициоттески» (poliziotteschi) — криминальные драмы, затрагивающие проблемы уличного насилия, политических противостояний, коррупции, наркомании, преступности и другие животрепещущие темы того времени [4, с. 127].

Отечественный кинематограф возник в десятилетие, предшествовавшее войне, и прошел вместе с западным кино путь от «кино аттракционов» к «нарративной интеграции» (по терминологии Т. Ганнинга, одного из ведущих представителей киношколы Чикагского университета) [5, с. 984]. Во время Первой мировой войны российское кино пережило расцвет. Русский кинематограф предлагал психологические драмы, экранизации городских романов и криминальные фильмы.

«Разбойничий» киножанр зародился на грани фольклорной традиции и новой массовой культуры, — эта проблема поднимается в трудах Н. М. Зоркой и других исследователей [5, с. 985]. Некоторые исследователи рассматривают периодическую печать как один из источников сценариев о «новых разбойниках».

С начала 1980-х годов количественные и качественные показатели общественной опасности и организованной преступности постепенно возрастают. В первой половине 1990-х наблюдается «подлинная вакханалия насилия» в виде серьезных и особо тяжких преступлений, таких как убийства, похищения людей и разбойные нападения [6, с. 6]. Это происходит из-за конфликтов между преступными группировками, рэкета, этнических и политических противоречий.

Во второй половине 1990-х и начале 2000-х годов новые фильмы и сериалы продолжают питать образ

авторитетов с высокими моральными качествами, соблюдающих законы чести. Российская криминальная драма «Брат» (1997) режиссера А. Балабанова представила зрителям героя Данилу Багрова, который стал культовым персонажем. Многие другие фильмы, такие как «Барханов и его телохранитель», «Шизофрения», «Бумер», «Олигарх» и другие, также создали положительный образ преступника. Эти образы заменили традиционного антагониста в российской культуре [6, с. 8].

Кинокартины о преступном мире стали олицетворением противоречивых эмоций и чувств, отражая страх перед преступностью и в то же время «тоску по вольнице, сильной личности, народному герою и страх, беспокойство перед ростом преступности, беззакония» [5, с. 994].

Криминальные фильмы интерпретируют коммуникативное поведение персонажей, выделяя сложные межличностные отношения, манипуляции и властные структуры. В них часто демонстрируется коммуникативное поведение, основанное на конфликтах, силе и угрозах.

Проблема конфликта освещается в лингвокогнитивных и лингвокультурных исследованиях, посвященных ментальным и культурно значимым единствам, находящимся на другом полюсе концептуального явления, объективируемого в конфликтных ситуациях разного рода [7, с. 50].

В лингвистике понятие «конфликт» соотносится с понятиями «речевой конфликт» и «конфликтный коммуникативный акт» и рассматривается с позиции участников — отправителя речи (адресанта) и получателя (адресата), а также противоречий, которые существуют между ними. Речевой конфликт — это состояние противоборства двух сторон (участников конфликта), в процессе которого каждая из сторон сознательно и активно действует в ущерб противоположной стороне, эксплицируя свои действия вербальными и прагматическими средствами [8, с. 9].

В качестве примера коммуникативного конфликта автором данной статьи предлагается рассмотреть сцену из сериала «Острые козырьки» (“Peaky Blinders”, 2013—2022) — британского сериала о криминальном мире Бирмингема 20-х годов прошлого столетия, а именно — встречу лидеров двух группировок: Томаса (Томми) Шелби и Билли Кимбера.

Местом действия данной сцены оказывается паб «Гаррисон», в который вальяжно входит Билли Кимбер, требуя встречи с «любимым человеком по имени Шелби». Братья Шелби, и особенно Томас, попадают под неконтролируемый гнев Билли, обвиняющего Томаса в подтасовке результатов скачек и впоследствии угрожает застрелить их: “*And I’m the f*cking boss, okay? <...> You fixed the race without my permission. You f*cking gypsy scum! <...> I am Billy Kimber! I run the races and you fixed one of them. So, I’m gonna have you shot against the post.*” Томми, однако, вежливо предлагает заключить сделку с Билли, ловко манипулируя своим оппонентом, не стесняясь прибегнуть к лести: “*I admire you, Mr Kimber. You started with nothing and built a legitimate business. It would be an honour to work with you, Mr Kimber.*”

Встреча двух амбициозных личностей отражает борьбу за доминирование и контроль в кругах преступности, а ее анализ помогает раскрыть динамику взаимоотношений главных героев, их стратегии и тактики ведения диалога, что также позволяет выявить тонкости коммуникативного поведения в условиях соперничества и конкуренции.

Заключение. В ходе обзора было выявлено, что криминальные фильмы основываются на определенных культурологических предпосылках, которые влияют на мировоззрение зрителей и способствуют формированию стереотипов о преступности.

Криминальные фильмы могут как привлекать внимание к проблемам криминала, так и формировать романтизированный образ преступника. Однако они также могут способствовать размышлениям над причинами преступности и побуждать зрителей к обсуждению социальных проблем.

Таким образом, создание криминальных фильмов имеет как положительные, так и отрицательные культурологические последствия, и важно осознавать их влияние на общественное сознание. Дальнейшие исследования в данной области могут помочь более глубоко понять роль криминальных фильмов в формировании культурных ценностей и норм.

Список цитируемых источников

1. Стернина, М. А. Исследования коммуникативного поведения в трудах И.А. Стернина / М. А. Стернина // Коммуникативные исследования. — 2022. — Т. 9, № 3. — С. 517—528. — DOI: 10.24147/2413-6182.2022.9(3).517-528.
2. Стернин, И. А. О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стернин. — М. : Владос, 1993. — 356 с.
3. Американское коммуникативное поведение: научное издание / под ред. И. А. Стернина, М. А. Стерниной. — Воронеж : ВГУ-МИОН, 2001. — 224 с.
4. Ежевский, А. В. История poliziotteschi: криминальное кино Италии как отражение социокультурных процессов в 1970 годы / А. В. Ежевский // Вестник ВГИК. — 2023. — Т. 15, № 3(57). — С. 124—138. — EDN THLBZU.
5. Устюгова, В. В. «Разбойничий» киножанр и его расцвет в годы Первой мировой войны / В. В. Устюгова // Новейшая история России. — 2018. — Т. 8, № 4. — С. 983—997. — DOI 10.21638/11701/spbu24.2018.413. — EDN YWRJBZ.
6. Караваев, Д. Л. Право преступить черту: нравственная апология криминального насилия в российском кино первой половины 1990-х годов / Д. Л. Караваев // Телекинет. — 2021. — № 4(17). — С. 6—8. — DOI 10.24412/2618-9313-2021-417-6-8. — EDN FERAKK.
7. Киндеркнехт, А. С. Конфликт в исследованиях по лингвистике / А. С. Киндеркнехт // Научный диалог. — 2023. — Т. 12, № 1. — С. 45—68. — DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-1-45-68.
8. Третьякова, В. С. Конфликт как феномен языка и речи / В. С. Третьякова // Проблемы образования, науки и культуры: Известия Уральского гос. ун-та. — Екатеринбург, 2003. — № 27. — Вып. 14. — С. 143—152.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УСПЕШНОГО ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

Введение. В современном мире навыки публичного выступления становятся все более востребованными и актуальными. Овладение этим искусством не только помогает развивать профессиональную карьеру, но и способствует уверенной и эффективной коммуникации в различных сферах жизни. Публичное выступление — это нечто большее, чем просто передача информации. Это способность вдохновлять, убеждать и влиять на аудиторию.

Публичное выступление является мощным инструментом профессионального роста. Независимо от отрасли или должности, умение эффективно выступать публично позволяет выделиться среди конкурентов. Хорошо организованное и убедительное выступление позволяет установить контакт с аудиторией, привлечь внимание руководства или клиентов, а также продвигаться по карьерной лестнице. Публичные выступления на конференциях, семинарах и других мероприятиях предоставляют возможность поделиться своими знаниями, опытом и идеями, что способствует укреплению имиджа эксперта в выбранной области.

Навыки публичного выступления играют важную роль в коммуникации. Умение ясно и эффективно выражать свои мысли и идеи позволяет установить связь с аудиторией, повысить уровень взаимопонимания и укрепить отношения. Качественное публичное выступление помогает создавать доверие и убеждать людей в важности вашего сообщения. Будь то презентация продукта, привлечение инвестиций или пропаганда определенной идеи, навыки публичного выступления позволяют воздействовать на мнения и действия аудитории.

Основная часть. В этой статье мы рассмотрим основные составляющие структуры публичного выступления и подробнее остановимся на содержании, которое должно присутствовать в каждом выступлении. Структура публичного выступления может различаться в зависимости от конкретной ситуации и целей оратора, однако, существуют некоторые общие элементы, которые обеспечат логическую последовательность и убедительность выступления.

Для того, чтобы легче было выстроить логику публичного выступления, Т. В. Нагорной, старшим преподавателем Барановичского государственного университета, была разработана подробная последовательность изложения мыслей в публичном выступлении. Данная последовательность соответствует схеме развития эмоций, предложенной Р. Плутчиком, включающей в себя следующие этапы: Стимул → Когниция → Чувство → Поведение → Эффект [1]. Разработанная Т.В. Нагорной последовательность значительно облегчает обучающимся задачу подготовки полного и глубокого анализа раскрываемой проблемы. При организации изложения по предложенной схеме обучающиеся выражают своё понимание, отношение и предлагают стратегию решения представленного вопроса.

Каждый из этапов выступления подсказывает о том, про что должен рассказать выступающий. Это помогает сделать выступление более информативным, затронув каждый аспект, например, личную историю, советы, варианты решения проблемы. В последовательности выделено десять элементов выступления, что делает ее легко применимой при десятибалльной системе оценивания устного ответа на занятии по иностранному языку. Девять шагов представляют собой последовательность изложения мыслей обучающихся. Десятый балл выставляется в случае выраженной компетентности выступающего, когда по невербальному поведению прослеживается его личностная вовлеченность, уверенность, мастерство публичного выступления. Последовательность изложения включает следующие этапы:

1. Тема и содержание. Дайте понять то, о чем будет ваше выступление. Говорите о своей точке зрения на ту или иную проблему. Описывайте цели, которые слушатель достигнет, какие стороны жизни слушатели улучшат, если они применят то, чем вы собираетесь поделиться.

2. Личная история. Расскажите о том, как тема вашего выступления связана лично с вами, какой опыт это дало вам и какие уроки вы из этого вынесли. Это поможет вам наладить доверительные отношения с аудиторией и даст им понять, что вы действительно знаете, о чем говорите.

3. Категоризация и оценка фактов. Дайте оценку, определите категорию, к которой относится описанное явление.

4. Ваша личная оценка фактов или категорий. Опишите чувства, которые вы испытываете по отношению к делу, рассматриваемые ценности.

5. Желания, надежды. Опишите, как вы хотели бы, чтобы это было/работало, чувства, которые вы хотели бы иметь относительно описываемой проблемы.

6. Модальность. Расскажите о потребностях, намерениях, возможностях и вероятностях, взглядах и установках, барьерах и преградах в решении вопроса.

7. Другой способ. Опишите и сравните объекты, события и последовательности событий. Приведите примеры того, как это можно сделать иначе (учитывая опыт эффективных личностей, культур).

8. **Возможность применения.** Размышляйте о будущих событиях и их последствиях. Проанализируйте плюсы и минусы, преимущества и недостатки, насколько это может быть эффективно в вашем случае, как можно применить примеры из пункта 7, чтобы изменить проблемную ситуацию, описанную в пункте 2.

9. **Стратегия.** Перефразируйте то, что указано в пункте 1, через призму пунктов 2—8.

10. **Самоидентификация.** Обратите внимание на вашу вовлеченность в излагаемый материал, на манеру вашего поведения (невербальная компетентность): жесты, взгляд, мимику.

Разберём два варианта публичного выступления на основе данного порядка изложения проблематики выступления. Тема выступления “Environmental problems”. Первый текст написан без использования разработанной последовательности, второй на её основе.

Выступление 1: 1. *Тема и содержание.* The Earth is dying in the hands of humans who brutally take advantage of it. People kill animals, deforest, dry out bodies of water and pollute the air. It is time to stop and think about your actions!

2. *Категоризация и оценка фактов.* The emission of carbon dioxide into the atmosphere that is caused by coal and oil burning will be a reason for a temperature rise and glaciers will melt so we won't have any more fresh water. Besides, it will lead to natural disasters and you cannot predict the outcome of them.

5. *Желания, надежды.* It has to be stopped! People, save our planet!

6. *Модальность.* You can start with small things. You don't have to join various societies that protect the nature. You should only start being careful with the environment: don't litter everywhere, save up some gas and water, don't hunt endangered animals and don't leave any fire burning in the forests.

2. *Категоризация и оценка фактов.* According to scientists, pollution of air and soil with hazardous waste will lead to a terrible ecological situation very soon. As a result, our planet will be uninhabitable. If people are not able to restore crop lands, forests and pastures then in the future the animals will face hunger and death.

6. *Модальность.* If every person changes his behavior at least a little bit and turns his consumer attitude towards nature into taking care of the planet then the Earth and people living here have a chance. The chance for happy future without hunger, disasters and diseases.

Выступление 2: 1. *Тема и содержание.* If you look at the Earth from the orbit then you will see a beautiful blue planet that seems to be surrounded by mysterious white fog. This is the only planet in our universe that has life and everything that is necessary for it — water and the atmosphere. It's hard to believe but this planet is dying!

2. *Личная история.* I personally ran into one of the problems. This is the pollution of the seas. It was one of the popular tourist destinations. Black beaches in Georgia. Although this was one of the most visited places, the place was rather dirty. Including the sea in which we swam. This was the reason for my severe poisoning due to the wastes that are thrown into the sea. I felt bad in the evening. I felt nauseous, the temperature rose, and I felt hot and cold. I did not immediately understand what the reason was, only after a while. And this is only part of what a person may face in the course of environmental pollution.

3. *Категоризация и оценка фактов.* According to the scientists, pollution of air and soil with hazardous waste will lead to a terrible ecological situation very soon. As a result, our planet will be uninhabitable. If people are not able to restore crop lands, forests and pastures then in the future the animals will face hunger and death. The emission of carbon dioxide into the atmosphere that is caused by coal and oil burning will be a reason for a temperature rise and glaciers will melt so we won't have fresh water any more. Besides, it will lead to natural disasters and you cannot predict the outcome of them.

4. *Ваша личная оценка фактов или категорий.* When the conversation touches on the topic of the environment, I will not remain silent and will definitely express my point of view. This worries me very much, as it concerns not only me, but also my family. Personally, I try to sort waste, use bags and plastic bottles several times, save electricity, hand over waste paper.

6. *Модальность.* Anyone can do it. And this will bring results together we can make the world a better place.

5. *Желания, надежды.* It has to be stopped! People, save our planet!

6. *Модальность.* You can start with small things. You don't have to join various societies that protect the nature. You should only start being careful with the environment: don't litter everywhere, save up some gas and water, don't hunt endangered animals and don't leave any fire burning in the forests.

6. *Модальность.* If every person changes their behavior at least a little bit and turns his consumer attitude towards nature into taking care of the planet then the Earth and people living here have a chance. The chance for happy future without hunger, disasters and diseases.

7. *Другой способ.* Among famous personalities there are those who are not indifferent to nature. For instance: Rapper will.i.am, the leader of the Black-Eyed Peas, is also the creative director of 3D System, which teamed up with Coca-Cola to launch a 3D printer that uses recycled plastic bottles as printing material. The EkocycleCube printer prints souvenirs, jewelry, toys, interior items, phone cases and other personal items with complex patterns at home. The new project was created to draw attention to the recycling and promotion of things made from recycled materials. According to Will.i.am, the printer takes 3D printing to the next level, giving people all over the world the ability to turn waste into useful, functional and fashionable items.

9. *Стратегия.* The Earth is dying in the hands of humans who brutally take advantage of it. People kill animals, deforest, dry out bodies of water and pollute the air. It is time to stop and think about your actions!

Как видим, первый вариант выступления содержит тему, оценку фактов загрязнения и их возможные последствия, желание, чтобы это прекратилось и рекомендации необходимых изменений. Второе выступление, кроме этого, насыщено личными историями автора и других личностей. Автор делится своими чувствами, приводит примеры того, как ситуацию можно изменить, приводится стратегия решения проблемы. Сравнивая эти два варианта, можно сказать, что первый вариант текста передаёт суть темы, однако не раскрывает её полностью. Он будет не таким успешным, как второй вариант, и не сможет удержать внимание аудитории на проблеме. Второй вариант позволяет рассмотреть проблему с различных углов, взглянуть на неё шире, предлагая варианты решения, включая персональный опыт оратора, который не оставит равнодушным аудиторию.

Заключение. Исходя из вышеперечисленного, мы можем сделать вывод, что, используя данные критерии, мы можем достичь главной цели публичного выступления — проинформировать или изменить мысли и действия аудитории. Структура и содержание публичного выступления играют важную роль в его успешности. Отчетливая и логическая структура поможет аудитории лучше понять и запомнить представленные идеи, а содержание, богатое фактами, примерами и доказательствами, усилит убедительность выступления. Сочетание хорошо организованной структуры и качественного содержания поможет оратору достичь своих целей и оставить долговременное впечатление на аудиторию.

Список цитируемых источников

1. *Plutchik, R. Emotion. Theory, research, and experience / R. Plutchik, H. Kellerman. — New York : Academic Press, 1980. — 399 p.*

УДК 81

С. В. Шишло, А. С. Свороб, Н. Н. Базар

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕРСОНАЖЕЙ В МУЛЬТФИЛЬМАХ

Введение. Данная работа посвящена исследованию влияния культурных особенностей на коммуникативное поведение персонажей в мультфильмах. Нами рассмотрены работы «Союзмультфильма» («Винни Пух и все-все-все», «Крокодил Гена и Чебурашка») и их западные аналоги («Приключения Винни Пуха» от «Дисней», «Приключения Паддингтона» от «Хэйдэй Филмз»). Сравнительный анализ анимационных картин в контексте межкультурных особенностей раскрыл то, как культурные различия отражаются в представлении персонажей и в их коммуникативном стиле в данных фильмах. Анализ включал различные аспекты: вербальная и невербальная коммуникация, использование языка, социальные нормы и техники повествования.

Основная часть. Согласно И. М. Сухомазовой, мультфильмы понятны дошкольнику, поскольку они в доступной форме объясняют ребёнку многие процессы, знакомят с миром, удовлетворяют познавательные и эмоциональные потребности [1]. Через мультфильмы дети зачастую узнают о явлениях, которые не доступны в повседневной жизни. И от того, какие образы первыми они увидят, может зависеть формирование взглядов и взаимоотношений у детей. Важно, чтобы образы в мультфильмах не только передавали наследие ценностей национальной культуры, а также создавали единое мировоззрение и восприятие моральных стандартов у ребенка.

Так, Э. Холл утверждал, что культурные особенности, такие как степень языковой и нетривиальной коммуникации, а также использование невербальных сигналов, могут значительно варьировать в разных культурах и оказывать влияние на восприятие и понимание информации и отношений между людьми [2, с. 27]. И. А. Стернин под коммуникативным поведением понимает совокупность норм и традиций общения народа [3, с. 2]. В контексте этого исследования мы понимаем данный термин как результат воздействия культурных норм и традиций. Анализ коммуникативных ситуаций в анимационных произведениях позволяет выявить не только, какие именно аспекты национальных культур отражаются в их общении, но и как эти аспекты влияют на восприятие персонажей зрителями различных культурных фонов.

Мультфильмы «Винни-Пух и все-все-все» от киноконпании «Союзмультфильм» и «Приключения Винни-Пуха» от «Дисней» являются продуктами разных культур, поэтому они отражают культурные особенности своих стран. Особенности советской культуры воздействуют на весь процесс создания картины, начиная с ее названия («Винни Пух и все-все-все»). При этом заостряется внимание на сплоченности и товарищеских отношениях между героями, подчеркивается ценность простоты, дружбы и радости от малых радостей жизни. В произведении американской культуры «Приключения Винни-Пуха» от «Дисней» акцент сделан на дружбе и принятии себя таким, какой есть на самом деле. Отображая американский индивидуализм, персонажи мультфильма обращают внимание на важность самовыражения и самостоятельности.

Мультфильмы могут использовать различные формы невербальной коммуникации (жесты, мимика и выражение лица) для передачи эмоций и дополнительной информации. «Винни-Пухе и все-все-все» содержит

более абстрактные и стилизованные формы невербальной коммуникации. Выражение лица персонажей может быть преувеличенным и символическим для передачи эмоций. Например, Винни-Пух выражает свою радость и удовлетворение, потирая свой животик и широко улыбаясь. Пятачок изображает свое беспокойство и тревогу, прыгая нервно на месте и постукивая лапкой. В то время как в «Приключениях Винни-Пуха» от «Дисней» герои могут быть более реалистичными. Например, Винни-Пух выражает свое разочарование и печаль, опуская голову и хлопая себя по лбу. Кролик выражает свою раздраженность и нетерпение, прыгая взад-вперед и жестикулируя руками.

В мультфильме «Винни-Пух и все-все-все» текст и диалоги звучат на русском языке, что отличается от английского языка, используемого в «Приключениях Винни-Пуха». Это приводит к различиям в выражениях, фразеологизмах и стиле речи персонажей в каждом мультфильме. Например, «Что-то в этом деле неправильно», — говорит Винни-Пух, выражая свое недоумение [4]. «Лучше всего быть оригинальным, чем быть похожим на всех», — говорит Кролик, выражая свое мнение [5].

Акцент на коллективные ценности и солидарность сделан в советском мультфильме. Например, Винни-Пух, подчеркивая важность взаимопомощи и дружбы, говорит: «Помогай другу в нужде» [4]. В «Приключениях Винни-Пуха» больше подчеркнут индивидуализм и самовыражение, с более выраженной независимостью персонажей. «Все мы разные, и это делает мир интересным», — говорит Сова, пропагандируя принятие различий [5].

Что касается мультфильмов «Крокодил Гена и Чебурашка» и «Приключения Паддингтона», то оба мультфильма являются продуктом своих культурных контекстов и отражают ценности, обычаи и атмосферу этих культур. Они позволяют зрителям погрузиться в разные культуры и узнать больше о них, одновременно привлекая и развлекая аудиторию.

«Крокодил Гена и Чебурашка» представляет советскую эпоху и отражает множество особенностей советской культуры, таких как атмосфера и образ жизни в то время. Мультфильм также содержит русские имена персонажей, которые являются типичными для русского языка и культуры. В то время как «Приключения Паддингтона» представляет английскую культуру и обычаи. Он показывает атмосферу Лондона и включает элементы британского образа жизни.

В использовании языка каждый мультфильм представляет особенности своей страны и культуры. Примером выражения вербальной коммуникации будет сцена, где персонаж крокодил Гена пишет: «Молодой крокодил хочет завести себе друзей», — затем расклеивает листовки по городу, выражая этим открытость и общительность [6]. Чебурашка же, например, когда испуган, сжимается в клубочек и его уши опускаются, как способ невербальной коммуникации. Важность доброты и взаимопомощи демонстрирует медвежонок Паддингтон: «Будьте добры к другим и всегда помогайте» [7].

Мультфильм «Крокодил Гена и Чебурашка» акцентирует важность дружбы и поддержки друг друга. Гена и Чебурашка всегда готовы помочь другим и преодолевают трудности вместе. Это отражает ценности советской культуры, в которой придавали большое значение коллективизму и солидарности. Например, «Мы должны быть добрыми и заботиться друг о друге», — крокодил Гена учит маленьких зрителей доброте и заботе [6]. А в мультфильме «Приключения Паддингтона» акцент сделан на уважение к традициям и семейным ценностям. Мультфильм подчеркивает важность семьи и традиций, отражая английские ценности и обычаи. Например, в выражении «Семья — это те, кто заботится и поддерживает друг друга», — Мистер Браун обращается к ценности семейных отношений и взаимоподдержки [7].

Заключение. Результаты исследования подтверждают, что культурные особенности играют ключевую роль в формировании коммуникативного поведения персонажей в мультфильмах. Обнаруженные различия в языке, жестах и общении персонажей отражают многообразие культурных контекстов, из которых они происходят. Эти контексты включают в себя языковые нюансы, культурные нормы, ценности и стереотипы. Все они оказывают существенное влияние на способы коммуникации персонажей в мультфильмах. Например, в одних культурах доминирует непосредственный и прямой стиль общения, в то время как в других культурах преобладает более косвенный и вежливый подход. Это проявляется в использовании определенных выражений, символов или образов, которые имеют особое значение в данной культуре и могут быть непонятными или непривычными для аудитории из другой культурной среды.

Таким образом, мультфильмы, созданные студиями «Союзмультфильм» и зарубежными мультипликационными компаниями, не только служат развлекательной цели, но и представляют собой важные культурные документы. Они способствуют сохранению, передаче и пониманию культурных особенностей разных стран и народов. Понимание влияния культурных особенностей на коммуникативное поведение персонажей в мультфильмах имеет большое значение не только для анализа и интерпретации произведений мультимедийного искусства, но и для осознания и преодоления культурных различий в реальном мире. Это помогает развивать толерантность, уважение и понимание культурного многообразия в мировом сообществе.

Список цитируемых источников

1. Сухомазов, И. М. Влияние мультфильмов на формирование нравственных качеств у дошкольников «Советские или современные мультфильмы» / И. М. Сухомазов // Международный образовательный портал МААМ.RU [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/vlijanie-multfilmov-na-formirovanie-nravstvennyh-kachestv-u-doshkolnikov-sovetskie-ili-sovremennye-multfilmy.html>. — Дата доступа: 03.05.2024.

2. Холл, Э. За пределами культуры: книга / Э. Холл. — Нью-Йорк : Гарден Сити, 1976. — 272 с.
3. Стернин, И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. — Воронеж : «Гарант», 2015. — 52 с.
4. Винни-Пух и все-все-все [Видеозапись] / реж. Ф. Хитрук / Союзмультфильм. — 1969. — DVD video.
5. Приключения Винни-Пуха [Видеозапись] / реж. Дж. Лаунсбери, В. Райтерман / Дисней. — 1966. — DVD video.
6. Крокодил Гена и Чебурашка [Видеозапись] / реж. Р. Качанов / Союзмультфильм. — 1969. — DVD video.
7. Приключение Паддингтона [Видеозапись] / реж. П. Кинг / Heyday Films DHX Media StudioCanal. — 2014. — DVD video.

УДК 378.14

Е. А. Щерба, А. Н. Воробей

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

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. В современную эпоху глобализации экономических процессов и научных изысканий особую актуальность приобретает лингвистическое исследование специфичных национальных особенностей функционирования научной речи и возрастающий интерес лингвистов, вызванный разносторонним изучением функционально-стилистических систем языка, находящим свое применение в различных коммуникативных сферах нашего общества, к числу которых относится сфера массовой коммуникации, и, в частности, газета.

Важным элементом любого текста является заглавие, которое выполняет функцию ориентировочного и поискового элемента для читателей.

Заглавие — это первое слово, обращенное автором к читателю. Оно во многом определяет последующее восприятие информации, заключенной в тексте. Важная роль заглавия как значимого элемента текста, а также его уникальная природа объясняют неослабевающий интерес ученых к данному лингвистическому феномену.

Важность исследования заглавий научных текстов объясняется особой ролью заглавия в процессе восприятия и распространения научного знания, поскольку, как отмечает М. П. Котюрова, из-за неудачного, оторванного от основного текста заголовка, актуальная и полезная в прикладном отношении работа может остаться не замеченной и поэтому не оцененной и не востребованной научным сообществом [1].

Основная часть. Цель данного исследования — проанализировать структурно-семантические особенности заглавий современных англоязычных статей в научном стиле.

Объектом исследования являются заглавия зарубежных медицинских статей.

Предмет исследования — структура и семантические особенности заглавий зарубежных статей в научном стиле.

Материалом данного исследования послужили 50 заглавий в научном стиле (заголовки медицинских статей), отобранные методом сплошной выборки из издания “Springer. Link” [2].

Были определены критерии структурного анализа заглавий (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Структурный анализ заглавий в научном стиле

Критерий	Процентное соотношение (шт.)
Простое предложение	40 % (20)
Предложение с осложняющими конструкциями	24 % (12)
Сложное бессоюзное предложение	26 % (13)
Сложносочиненное предложение	10 % (5)
Итого	100 %

Как показывает таблица 1, анализ структурных особенностей заглавий англоязычных научных статей выявил преобладание простых предложений. Их доля составляет 40 % (20 заглавий). Особенность широкого использования простых предложений заключается в их лаконичности и информативности, подчеркивающих основную мысль. Например: *Bioinformatics Identification of Therapeutic Gene Targets for Gastric Cancer* (Биоинформатическая идентификация терапевтических генов-мишеней для рака желудка).

Отличительной особенностью предложений в составе заголовков является наличие значительного количества предложений с осложняющими конструкциями (24 %, 12 заглавий). В качестве таких конструкций чаще всего используются однородные члены предложения и уточняющие конструкции с предлогом. Использование таких предложений позволяет выражать более комплексные идеи и связи между понятиями, передавать нюансы значений и достигать конкретных коммуникативных целей. Например, предложение с однородными членами: *Clinical Pharmacokinetics and Pharmacodynamics of Daratumumab* (Клиническая фармакокинетика и фармакодинамика даратумумаба).

Наименьшей по частотности в анализируемом материале оказалась группа заглавий, состоящая из сложносочиненных предложений с союзом *and*, который может способствовать расширению, сравнению или противопоставлению подходов и результатов исследования (10 %, 5 заглавий). Данные предложения состоят в основном из двух номинативных частей, хотя в состав некоторых входят три номинативные части. Например: *Concept Elicitation Interviews and Conceptual Model to Understand the Patient Experience of Limb Girdle Muscular Dystrophy* (Интервью по выявлению концепций и концептуальная модель для понимания опыта пациентов с мышечной дистрофией пояса конечностей).

В ходе исследования семантических особенностей заглавий в научном стиле была использована классификация Г. Б. Поспеловой, выделившей следующие виды заголовков [3]: описательный заголовок, вопросительный заголовок, заголовок-заявление, контрастный заголовок, заголовок-название, подразумеваемый заголовок, лаконичный заголовок.

Были определены критерии семантического анализа (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Семантический анализ заглавий в научном стиле

Критерий	Процентное соотношение (шт.)
Описательный заголовок	28 % (14)
Подразумеваемый заголовок	20 % (10)
Лаконичный заголовок	16 % (8)
Заголовок-название	12 % (6)
Заголовок-заявление	12 % (6)
Контрастный заголовок	8 % (4)
Вопросительный заголовок	4 % (2)
Итого	100 %

Наиболее частотными среди заглавий оказались описательные заглавия, отражающие содержание статьи и её основную тему. В исследуемом материале они составляют 28 % (14 заглавий). Описательный заголовок отражает содержание статьи и её основную тему. Такие заглавия включают в себя краткое изложение темы статьи без повторов и характеризуются отсутствием критической оценки. Например: *A Charter to Fundamentally Change the Role of Oral Corticosteroids in the Management of Asthma* (Хартия о коренном изменении роли оральных кортикостероидов в лечении астмы); *The prevalence of vascular complications in SARS-CoV-2 infected outpatients* (Распространенность сосудистых осложнений у амбулаторных пациентов, инфицированных вирусом SARS-CoV-2).

Вторым по частотности выявлен подразумеваемый заголовок, который составляет 20 % (10 заглавий). Подразумеваемый заголовок не дает полной информации о содержании статьи, а скорее намекает на то, что читатель найдет внутри. Например: *Emerging Therapies for Chronic Hepatitis B and the Potential for a Functional Cure* (Новые методы лечения хронического гепатита В и потенциал функционального лечения); *Safety and Tolerability of Antimicrobial Agents in the Older Patient* (Безопасность и переносимость антимикробных препаратов у пожилых пациентов).

Исходя из таблицы, наименьшим по частотности употребления является вопросительный заголовок, который составляет лишь 4 % (2 заглавия). Вопросительный заголовок задает вопрос, на который статья дает ответ. Например: *Novel Drugs for the Treatment of Pulmonary Arterial Hypertension: Where Are We Going?* (Новые препараты для лечения легочной артериальной гипертензии: Куда мы движемся?); *Digital health — high tech or high touch?* (Цифровое здравоохранение — высокотехнологичное или сенсорное?).

Заключение. В результате исследования было выявлено преобладание предложений простого типа. Наиболее частотными в исследуемом материале являются заглавия описательного и подразумеваемого типов.

Список цитируемых источников

1. Суворова, С. А. Лексическая детерминированность заголовков научных статей / С. А. Суворова // Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. — 2011. — Т. 24, № 1, Ч. 1. — С. 166—169.
2. Springer Link [Electronic resource] // link.springer.com. — Mode of access: <https://link.springer.com/>. — Date of access: 06.04.2023.
3. Рахимов, Х. О. заголовочном комплексе в художественных репортажах / Х. О. Рахимов // Сборник науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. — 1979. — Вып. 141: Лингвистика текста. — С. 129—137.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ СТАТЕЙ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ СТИЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. В развитии современного информационного пространства роль заголовка публицистической статьи значительно возрастает. Являясь минимальной единицей речевой деятельности, заголовок представляет собой целенаправленное речевое действие автора. Первое, с чем сталкивается читатель при знакомстве с публикациями, — это их заголовки, являющиеся сигналом, побуждающим к прочтению/не прочтению материала.

Заголовок — это первая информация, обращенная автором к читателю, он значительно определяет последующее восприятие содержания научного текста. Важная роль заголовка и его особая природа объясняют незатухающий интерес лингвистов к данному феномену [1].

Заголовок передает информацию о содержании статьи и вызывает интерес читателя, а также привлекает или не привлекает внимание. В постоянно увеличивающемся потоке информации читатель может получить основную информацию, просто взглянув на заголовок. Это объясняет важность заголовков в современном мире.

Основная часть. Цель данного исследования — проанализировать структурно-семантические особенностей заглавий современных англоязычных статей в публицистическом стиле.

Объектом исследования являются заглавия зарубежных газетных статей.

Предмет исследования — структура и семантические особенности заглавий зарубежных статей в публицистическом стиле.

Материалом данного исследования послужили 50 заглавий в публицистическом стиле (газетные заголовки), отобранные методом сплошной выборки из таких изданий как: BBC [2], Euronews [3], The Independent [4], The Telegraph [5], The Guardian [6], The Times [7], The Washington Post [8].

В ходе исследования структурных особенностей заглавий в публицистическом стиле была использована классификация, подразделяющая предложения на простые, сложные и составные предложения.

Были определены критерии структурного анализа заглавий (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Структурный анализ заглавий в публицистическом стиле

Критерий	Процентное соотношение (шт.)
Простое предложение	54 % (27)
Сложное предложение	34 % (17)
Составное предложение	12 % (6)
Итого	100 %

Как показывают результаты, представленные в таблице 1, анализ структурных особенностей заглавий англоязычных статей в публицистическом стиле выявил преобладание простых предложений. Их доля составляет 54 % (27 заглавий). Простое предложение — это предложение, в котором есть только одна грамматическая основа (только подлежащее или сказуемое, или их сочетание). Например: *CDC plans to drop 5-day covid isolation guidelines* (ЦКЗ планирует отменить рекомендации по 5-дневной изоляции из-за ковида); *The Fed can't win in 2024. But it could lose, badly* (ФРС не может выиграть в 2024 году. Но она может проиграть, причем очень сильно.). В контексте публицистического стиля такое широкое использование простых по своей структуре заглавий может быть связано с желанием автора донести четкое и лаконичное сообщение своему читателю, поскольку основной функцией заглавий является привлечение внимания, простые заглавия позволяют максимально эффективно достичь этой цели.

Наименьшей по частотности в анализируемом материале оказалась группа заглавий, состоящая из составных предложений (12 %, 6 заглавий). Составное предложение — это предложение, состоящее из двух или более главных предложений. Например: *Graduates should donate to their universities every year, says Oxford's vice-chancellor* (Выпускники должны донатить своим университетам каждый год, считает вице-канцлер Оксфорда); *Musicians walk out after London orchestra leaves them unpaid for months* (Музыканты уходят после того, как лондонский оркестр оставил их без зарплаты на несколько месяцев). Такое редкое использование составных заглавий может быть связано не только с желанием автора предать более детальный и многогранный смысл, как и в случае со сложными заглавиями, но и с возможностью передачи своей собственной оценки описываемого события.

В ходе исследования семантических особенностей заглавий в публицистическом стиле была использована классификация М. И. Шостак, выделившей в своей работе «Журналист и его произведение» следующие виды заголовков [9]: заголовок-хроника, заголовок-резюме, заголовок-ужастик, заголовок-интрига, игровой заголовок и заголовок-цитата.

Были определены типы заглавий для осуществления семантического анализа (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Семантический анализ заглавий в публицистическом стиле

Типы заголовков	Процентное соотношение (шт.)
Заголовок-резюме	20 % (10)
Заголовок-хроника	18 % (9)
Заголовок-ужастик	18 % (9)
Заголовок-интрига	18 % (9)
Игровой заголовок	14 % (7)
Заголовок-цитата	12 % (6)
Итого	100 %

Наиболее частотными среди заглавий оказались заглавия-резюме, предоставляющие комфортную возможность скрыть прямую авторскую позицию, но при этом дать оценку происходящему. В исследуемом материале они составляют 20 % (10 заглавий). Например: *Rihanna and Zendaya jump into the weird femininity of couture week* (Руанна и Зендая вливаются в странную женственность недели от кутюр); *Five things about Harry and Meghan's brand revamp* (Пять вещей об обновлении бренда Гарри и Меган).

Анализ семантических особенностей заглавий англоязычных статей показал, что заголовок-хроника, заголовок-ужастик и заголовок-интрига в исследуемом материале составляют по 18 % (по 9 заглавий), являясь вторыми по частотности употребления. Пример заголовка-хроники: *Turkey gold mine: Nine workers missing after landslide* (Золотая шахта в Турции: Девять рабочих пропали без вести после оползня); *New dinosaur-like reptile discovered in Scotland after bones found on field trip* (Новая динозавроподобная рептилия обнаружена в Шотландии после того, как во время экскурсии были найдены кости). Пример заголовка-ужастика: *Climate change drove this giant ape to extinction over 200,000 years ago, study reveals* (Изменение климата привело гигантскую обезьяну к вымиранию более 200 000 лет назад, показало исследование); *Climate change: Polar bears face starvation threat as ice melts* (Изменение климата: Белые медведи сталкиваются с угрозой голода по мере таяния льдов). Пример заголовка-интриги: *Only miracle or disaster can stop Pep Guardiola from defending his Champions League crown* (Только чудо или катастрофа могут помешать Пепу Гвардиоле защитить свою корону Лиги чемпионов); *Why going away for Valentine's Day is a guaranteed romance-killer* (Почему отъезд на День святого Валентина — это гарантированный убийца романтики).

Наименее частотными среди заглавий оказался заголовок-цитата. Нередко в нем напрямую называются действующие лица, после которых идет цитата. Пример заголовка-цитаты: *A Miami radio host says he was fired for having a 'very Latino' show* (Радиоведущий из Майами говорит, что его уволили за то, что он вел «очень латиноамериканское» шоу).

Заключение. В результате исследования было выявлено преобладание предложений простого типа. Наиболее частотными в исследуемом материале являются заголовки-резюме, заголовки-хроника, заголовки-ужастик и заголовки-интрига.

Список цитируемых источников

1. Попов, А. С. Синтаксическая структура современного газетного заголовка и её развитие / А. С. Попов. — М. : Наука, 1966. — С. 95—166.
2. BBC [Electronic resource] // [bbc.co.uk](https://www.bbc.co.uk/). — Mode of access: <https://www.bbc.co.uk/>. — Date of access: 19.01.2024.
3. Euronews [Electronic resource] // [euronews.com](https://www.euronews.com/). — Mode of access: <https://www.euronews.com/>. — Date of access: 19.01.2024.
4. The Independent [Electronic resource] // [independent.co.uk](https://www.independent.co.uk/). — Mode of access: <https://www.independent.co.uk/>. — Date of access: 19.01.2024.
5. The Telegraph [Electronic resource] // [telegraph.co.uk](https://www.telegraph.co.uk/). — Mode of access: <https://www.telegraph.co.uk/>. — Date of access: 19.01.2024.
6. The Guardian [Electronic resource] // [theguardian.com](https://www.theguardian.com/). — Mode of access: <https://www.theguardian.com/>. — Date of access: 19.01.2024.
7. The Times [Electronic resource] // [thetimes.co.uk](https://www.thetimes.co.uk/). — Mode of access: <https://www.thetimes.co.uk/>. — Date of access: 19.01.2024.
8. The Washington Post [Electronic resource] // [washingtonpost.com](https://www.washingtonpost.com/). — Mode of access: <https://www.washingtonpost.com/>. — Date of access: 19.01.2024.
9. Шостак, М. И. Журналист и его произведение / М. И. Шостак. — М. : ТОО «Гендальф», 1998. — 96 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 371.3

А. С. Каученко, Е. С. Марченко, А. В. Пыко

*Государственное учреждение образования «Институт бизнеса Белорусского государственного университета»,
Минск, Республика Беларусь*

ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ СТУДЕНТАМИ ДИНАМИКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ПРИ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ

Введение. Обучение на программах первой ступени высшего образования на английском языке является одним из инновационных направлений развития системы образования в Республике Беларусь. Одной из организаций, успешно реализующей подобные программы сегодня, является Институт бизнеса Белорусского государственного университета [1].

Обучение на английском языке имеет как преимущества, так и недостатки, однако наш интерес заключается в исследовании эффективности такого обучения с точки зрения освоения языка [2, с. 1—5]. В контексте исследования методик преподавания иностранных языков, в частности, изучения эффективности обучения на английском языке как способа его освоить, необходимо опираться на фактические данные, такие как, например, результаты тестирований студентов. Однако, на наш взгляд, также важно изучить, как сами студенты оценивают свой уровень владения английским языком.

Целью исследования стало проведение опроса среди студентов первой ступени высшего образования дневной формы обучения, направленного на определение их оценки уровня владения английским языком на момент завершения второго (в отдельных случаях, четвёртого) семестра. Предметом исследования явилась субъективная оценка студентами их уровня владения английским языком на момент завершения второго (в отдельных случаях четвертого) семестра.

В начале исследования была выдвинута гипотеза о том, что в подавляющем большинстве случаев студенты склонны считать, что их уровень языка значительно повысился с момента поступления в высшее учебное заведение. Эта гипотеза базируется на широких возможностях для студентов практиковать свои навыки через общение с другими студентами и носителями языка, чтение материалов и прослушивание лекций на английском языке, написание сочинений, общение с представителями других культур на английском языке и другие активности, которые являются важными составляющими процесса успешного освоения языка [3, с. 2—3; 4, с. 1—2]. Однако из выдвинутой гипотезы следуют вопросы: «Какая именно доля студентов склонна так считать?», «Есть ли студенты, которые считают, что их уровень английского языка снизился с начала обучения, и если есть, то в каком процентном соотношении со всеми опрошенными?», «Какой вид учебной и внеучебной деятельности студенты считают наиболее способствующим повышению уровня владения английским языком?», а также «Какие, по мнению студентов, языковые навыки улучшились, а какие ухудшились за время обучения?»

Основная часть. В качестве испытуемых выступили 76 студентов, обучающихся на английском языке по четырём специальностям: «Бизнес-администрирование», «Маркетинг», «Логистика» и «Управление информационными ресурсами».

В результате проведенного опроса было установлено, что 60 респондентов (78,9 % опрошенных) считают, что их уровень владения английским языком вырос. Из них 22 студента (36,6 %) ответили, что уровень повысился значительно, и 38 (63,3 %) — повысился немного. Тем не менее, 16 студентов, или 21 % опрошенных, считают, что их уровень владения английским языком либо не изменился (10 человек), либо стал хуже (6 человек). Из полученных данных можно сделать вывод, что обучение на английском языке помогло 78,9 % студентов повысить уровень владения английским языком.

Для выяснения, какой вид учебной и внеучебной деятельности студенты первой ступени высшего образования считают наиболее способствующим повышению уровня английского языка, были предложены ответы «Участие в обсуждениях/работа на практических и лабораторных занятиях», «Просмотр видео/фильмов (в рамках обучения и своих)», «Чтение литературы (в рамках обучения и собственной)», «Прослушивание лекций от преподавателей» и другие. По результатам опроса выяснили, что наибольшее число студентов — 58 (85,3 %) считают, что участие в обсуждениях и работа на практических и лабораторных занятиях повлияла на повышение уровня владения английским языком в большей степени. Кроме того, можно выделить просмотр фильмов (61,8 %) и прослушивание лекций преподавателей (70,6 %) как следующие по важности в улучшении уровня языка аспекты. Пункт о фильмах был включён в опросник несмотря на то, что зачастую такая активность является не учебной, а развлекательной. Тем не менее, это интересно студентам и помогает создать дополнительную мотивацию к изучению языка [5, с. 3].

Среди всех опрошенных первокурсников на вопрос «Считаете ли вы, что вам стало легче учиться на английском языке с момента поступления» 45,8 % респондентов ответили, что им стало значительно легче учиться, 42,4 % респондентов указали, что учиться стало «немного легче», однако 15,2 % студентов не считают, что учиться стало легче, или считают, что стало легче, но совсем незначительно. Ожидалось, что среди студентов старших курсов абсолютному большинству стало значительно легче учиться, однако, хотя количество старшекурсников, принявших участие в опросе, значительно меньше количества первокурсников, после анализа ответов выяснилось, что так считает только 58,8 % голосовавших. Остальные же заявляют, что им стало учиться совсем незначительно легче, не стало легче вовсе или стало легче, но немного. Вынуждены отметить, что вопрос не подразумевал, что некоторым студентам изначально было легко учиться, однако мы склонны считать, что количество таких студентов невелико.

Кроме общих вопросов опрос также содержал конкретные вопросы в отношении различных аспектов знания английского языка. Студенты оценивали по десятибалльной шкале свои навыки на момент поступления в университет и на момент прохождения теста (конец второго семестра для первокурсников, конец четвертого — для второкурсников и конец шестого — для третьекурсников).

По мнению студентов, общий уровень владения английским языком улучшился у 37 человек (48,6 % всех опрошенных): у 84,3 % первокурсников, 46,6 % второкурсников, 66,6 % третьекурсников, у 32 студентов (42,1 % всех опрошенных) не изменился, у 7 студентов (9,2 % респондентов) общий уровень языка ухудшился: у 6,7 % первокурсников и 21,4 % второкурсников.

Уровень владения грамматикой улучшился у 20 студентов (26,3 % всех опрошенных): у 25,4 % первокурсников, 21,4 % второкурсников, 66,6 % третьекурсников. У 40 человек (52,6 % всех опрошенных) уровень не изменился: 55,9 % первокурсников и 50 % второкурсников. У 16 студентов (21 % всех опрошенных) уровень грамматики ухудшился: 18,6 % первокурсников, 28,5 % второкурсников, 33,3 % третьекурсников.

Словарный запас улучшился у 51 студента (67,1 % всех опрошенных): у 67,7 % первокурсников, 57,1 % второкурсников, 100 % третьекурсников. У 20 человек (26,3 % всех опрошенных) словарный запас не изменился: 27,1 % первокурсников, 35,7 % второкурсников. Только у 4 студентов (5,2 % всех опрошенных) словарный запас уменьшился: 5 % первокурсников, 7,1 % второкурсников.

Уровень разговорных навыков улучшился у 43 студентов (56,5 % всех опрошенных): у 55,9 % первокурсников, 50 % второкурсников, 100 % третьекурсников. У 28 студентов (36,8 % всех опрошенных) уровень не изменился: 38,9 % первокурсников, 35,7 % второкурсников. Лишь у 4 студентов (5,2 % всех опрошенных) разговорные навыки ухудшились: 3,3 % первокурсников, 14,2 % второкурсников.

Уровень восприятия английской речи на слух улучшился у 37 студентов (48,6 % всех опрошенных): у 47,4 % первокурсников, 50 % второкурсников, 66,6 % третьекурсников. У 30 человек (39,4 % всех опрошенных) уровень не изменился: 40,6 % первокурсников, 35,7 % второкурсников, 33,3 % третьекурсников. У 4 студентов (5,2 % всех опрошенных) уровень восприятия английской речи на слух ухудшился: 3,3 % первокурсников, 14,2 % второкурсников.

Уровень восприятия и понимания текстов на английском языке при чтении улучшился у 32 студентов (42,1 % всех опрошенных): у 42,3 % первокурсников, 42,8 % второкурсников, 33,3 % третьекурсников. У 40 студентов (52,6 % респондентов) уровень не изменился: 52,5 % первокурсников, 50 % второкурсников, 66,6 % третьекурсников. Лишь у 4 студентов (5,2 % всех опрошенных) разговорные навыки ухудшились: 5 % первокурсников, 7,1 % второкурсников.

Следует отметить, что большинство студентов, чей уровень владения английским языком ухудшился, являются студентами специальности «Управление информационными ресурсами». На наш взгляд, это связано со спецификой обучения: большим упором на удалённые практические занятия и меньшим на непосредственное очное общение.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты первой ступени высшего образования действительно считают обучение на английском языке плодотворным в контексте развития языковых навыков. Исходя из ответов студентов 1—3 курсов ИБ БГУ, именно участие в семинарских и лабораторных занятиях, а также прослушивание лекций на английском языке помогает укрепить и улучшить уровень английского языка. Кроме этого, опрошенные студенты отмечают особую эффективность просмотра фильмов на английском языке.

Список цитируемых источников

1. Институт бизнеса БГУ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://sb.bsu.by/vysshee_obrazovanie/biznes-administririvanie-obuchenie-na-russkom-i-angliiskom/ochnaia-forma-na-angliiskom. — Дата доступа: 10.05.2024.
2. Циликова, М. С. Обучение на английском языке. За и против / М. С. Циликова, И. В. Аввакумова // Международный научный журнал «Символ науки». — 2016. — № 5. — С. 70—75.
3. Фирсова, А. В. Проблемы в изучении английского языка и способы их решения / А. В. Фирсова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2022. — № 1—3. — С. 25—28.
4. Уранова, В. В. Особенности и принципы использования билингвального образования / В. В. Уранова [и др.] // Russian Journal of Education and Psychology. — 2022. — № 1. — Т. 13. — С. 48—69.
5. Жанабаева, М. Роль музыки, кино и игровой индустрии при изучении английского языка / М. Жанабаева [и др.] // Успехи в химии и химической технологии. — 2021. — № 11. — С. 64—66.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЯЗЫКИ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ВЛИЯНИЕ

Введение. Искусственный интеллект (ИИ) и нейронные сети становятся более распространенными в повседневной жизни. Практически каждый человек обладает смартфоном, оснащенным нейронными сетями и искусственным интеллектом, что свидетельствует о широком использовании данных технологий, поэтому вопрос о целесообразности применения искусственного интеллекта является открытым. Обсуждение того, насколько ИИ полезен и необходим, а также представляет угрозу или благо для человека и общества, активно ведется на различных научных форумах и конференциях.

Одной из важнейших областей применения ИИ является язык — единый и мощный инструмент общения между людьми. Цель нашего исследования — определить влияние ИИ на процесс изучения языков на примере английского языка. Полученные результаты будут полезны как в научной сфере, так и в практических областях, связанных с языками, коммуникацией и развитием человеческого общества.

Основная часть. ИИ уже оставил свой отпечаток во многих областях знания: химия, биология, математика и др. За последние два десятилетия идея его использования в образовании стала широко распространяться и оказала значительное влияние на учебный процесс.

Исследование взаимодействия и влияния искусственного интеллекта на языки является актуальным и необходимым в условиях быстрого развития технологий и расширения области применения ИИ. Оно имеет большое значение для понимания того, как ИИ изменяет способы работы с языками, какие новые возможности открывает для коммуникации между людьми разных культур и языков, а также какие вызовы ставит перед обществом в контексте развития технологий ИИ.

Существует большое количество определений понятия «искусственный интеллект». В данной работе будем придерживаться определения, где искусственный интеллект рассматривают «как компьютерную систему, способную принимать участие в процессах, выполняемых только человеком, таких как обучение, адаптация, синтезирование, самокоррекция и использование данных для решения сложных задач» [1].

Обратимся к инструментам на основе ИИ, которые сейчас применяются в преподавании и изучении иностранных языков. В ходе анализа выбраны наиболее часто используемые онлайн-сайты и приложения, созданные на основе искусственного интеллекта:

- *Яндекс.Переводчик*. На данном сайте можно осуществить перевод текста, просмотреть примеры использования слов в контексте;
- *Grammarly*. Онлайн-сайт использует искусственный интеллект для анализа текста на английском языке с целью выявления ошибок и улучшения его качества. Советы сервиса разделены на четыре категории: правильность, ясность, разнообразие и богатство словаря, стиль;
- *QuillBot*. Инструмент, который используется для перефразы и написания текстов, а также для проверки грамматики;
- *ChatGPT*. Чат-бот, выполняющий такие задачи, как перевод, поиск информации, перефразирование, выполнение упражнений и написание текстов;
- *Multitran_bot*. Бот для перевода русских слов и выражений на другие языки и наоборот;
- *DeepL*. Работает по аналогии с платформой Яндекс.Переводчик;
- *ELEVENLABS.IO*. Переводит письменный текст в аудио формат и наоборот.

Для полного изучения влияния ИИ на процесс изучения иностранных языков был проведен опрос среди студентов лингвистических специальностей учреждения образования «Полесский государственный университет» (рисунок 1).

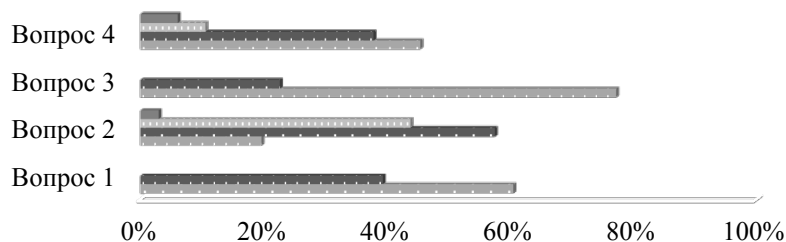


Рисунок 1 — Выборочные результаты опроса

По данным диаграммы отметим следующее: на первый вопрос «Пользуетесь ли вы Chat GPT для выполнения заданий по языковым предметам?» 60,6 % опрошенных дали положительный ответ. Это подтверж-

дает то, что в ходе получения образования студенты широко используют нейросети, в том числе и для выполнения заданий по иностранным языкам. Более детально данный аспект мы рассмотрели в вопросе два «Для выполнения каких заданий вы обращаетесь к Chat GPT?». Большинство опрошенных (57,6 %) используют Chat GPT для написания эссе, остальные применяют чат-бот в области перевода (19,7 %), выполнения заданий (43,9 %) и прочего (3 %). В ходе следующих двух вопросов мы изучили качество языка перевода ИИ более детально. По мнению 77,3 % студентов ИИ справляется с переводом хуже по сравнению с человеком. 45,5 % указали, что лексическо-грамматическая оформленность текста устраивает их на половину, 6,1 % не устраивает перевод нейросетей и лишь 10,6 % от числа опрошенных студентов устраивает качество перевода.

После анализа результатов опроса мы провели исследование, чтобы выявить сходства и отличия в лексико-грамматической оформленности текста при разных вариантах перевода. Один и тот же фрагмент текста был переведен нами и с помощью Chat GPT. Для перевода использовали отрывок из произведения “Extremely Loud and Incredibly Close” Jonathan Safran Foer. “When I was a girl, my life was music that was always getting louder. Everything moved me. A dog following a stranger. That made me feel so much. A calendar that showed the wrong month. I could have cried over it. I did. Where the smoke from a chimney ended. How an overturned bottle rested at the edge of a table. I spent my life learning to feel less. Every day I felt less. Is that growing old? Or is it something worse? You cannot protect yourself from sadness without protecting yourself from happiness” [2].

Перевод, выполненный Chat GPT (по нашему запросу — А. С. Ковалевская, Ю. Ю. Егорова): «Когда я была девочкой, моя жизнь была музыкой, которая всегда становилась громче. Все меня трогало. Собака, идущая за незнакомцем. Это вызывало во мне много эмоций. Календарь, показывающий неправильный месяц. Я могла бы заплакать из-за этого. Я заплакала. Где заканчивался дым от дымохода. Как перевернутая бутылка стояла на краю стола. Я потратила свою жизнь на то, чтобы научиться чувствовать менее. Каждый день я чувствовала меньше. Это признак старения? Или что-то хуже? Вы не можете защитить себя от грусти, не защитив себя от счастья».

Авторский перевод (наш — А. С. Ковалевская, Ю. Ю. Егорова): «В детстве моя жизнь была словно музыка, которая с каждым днем становилась все громче и громче. Все вокруг заставляло чувствовать себя живой. Собака, следующая за незнакомцем, трогала меня до глубины души. Я могла даже разрыдаться из-за календаря, открытом не на том месяце. Как последний дым, выходящий из трубы; как бутылка, неустойчиво стоявшая на краю стола, так и я всю жизнь училась ничего не чувствовать. Неужели это взросление? Или что-то гораздо хуже? Видимо не ощутив грусти, мы не почувствуем счастья».

Анализируя перевод, выполненный двумя разными путями, отметим, что Chat GPT использует более точные и легкие грамматические конструкции. Перевод, выполненный таким способом, является дословным и эмоционально неокрашенным. Поэтому машинный перевод будет неплох для технических и подобного рода статей, которые могут нуждаться только в коррекции и просмотре переводчика. В авторском переводе используются метафоры и образы, которые делают текст более живым и эмоциональным. Кроме того, в данном варианте более тонко переданы чувства и внутренний мир героини.

Исходя из этого, мы пришли к выводу, что для художественной литературы ИИ не подходит из-за свойственной ей красочности и неоднозначности (метафоры, риторические вопросы, переносные смыслы и т. д.).

Заключение. Каждый новый этап развития программных приложений и веб-служб машинного перевода подталкивает к мысли о возможном исчезновении профессий, требующих специализированных знаний иностранного языка (учителя, переводчики-референты), с переносом их функций на ИИ. Однако даже самая отдаленная перспектива подобного сценария маловероятна, поскольку машина может лишь обрабатывать языковую информацию в техническом аспекте. ИИ не способен осознавать и передавать личностное восприятие и осмысление, которые остаются прерогативой человека. Следовательно, чат-боты и нейросети запрограммированы на написание только репродуктивных текстов, воспроизводящих содержание исходного текста в технически сжатом виде.

Таким образом, использование ИИ влияет на изучение иностранных языков. Данные опроса среди студентов показали, что большинство используют Chat GPT в ходе обучения не только языкам, но и для решения других задач. Но, несмотря на обширность и удобное применение ИИ, многие не довольны результатами выполненных заданий: не устраивает использование некорректных языковых конструкций, отсутствие эмоциональной окраски и другие ошибки. Поэтому, несмотря на ИИ, важно сфокусироваться на выявлении и решении возникающих проблем, оценивать риски применения таких технологий.

В заключение отметим, что необходимо дальше дискутировать по вопросу влияния и взаимодействия ИИ с языками, так как данная проблема находится в начале изучения и продолжает оставаться актуальной.

Список цитируемых источников

1. Итинсон, К. С. К вопросу о влиянии искусственного интеллекта на сферу современного образования [Электронный ресурс] / К. С. Итинсон, В. М. Чиркова. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vliyanii-iskusstvennogo-intellekta-na-sferu-sovremennogo-obrazovaniya>. — Дата доступа 26.04.2024.
2. Foer, J. S. Extremely Loud and Incredibly Close [Электронный ресурс] / J. S. Foer. — Режим доступа: https://onlinereadfreenovel.com/jonathan-safran-foer/p,14,34208-extremely_loud_and_incredibly_close_read.html. — Дата доступа 26.04.2024.

СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Введение. Современный мир предъявляет высокие требования к личности. Это должен быть конкурентоспособный человек, другими словами, личность с богатыми внутренними ресурсами. В этом плане одаренные дети являются резервом решения поставленной проблемы [1, с. 83]. В настоящее время вопрос осуществления поддержки одаренных детей и молодежи решается не только усилиями частных лиц, но и на различных уровнях власти. Поэтому одной из важнейших задач современного образования и есть выявление одаренных детей, создание оптимальных условий для реализации и развития их индивидуальных возможностей. Индивидуализация обучения на современном этапе является приоритетным направлением развития системы образования. Особым типом педагогического сопровождения является тьюторство, педагогическая деятельность, в ходе которой педагог-тьютор создает условия и предлагает способы для выявления, реализации и осмысления учащимися своего познавательного интереса [2, с. 222]. Инструментом деятельности тьютора является карта индивидуального развития высокомотивированного и одаренного ребенка.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей. Одаренные дети являются уникальным явлением в социальном мире. Как отмечают многие педагоги, одаренные дети отличаются не только хорошими способностями к каким-либо видам деятельности, но, в первую очередь, по своим психологическим особенностям выделяются среди сверстников. Важнейшей проблемой прогресса общества является сохранение и развитие одаренности. Многим родителям, педагогам сложно выделить основные направления работы с такими детьми, подобрать адекватные их развитию программы обучения. Одаренным учащимся мало заниматься на уроке, им хочется продолжить обучение во внеурочной деятельности. Наиболее эффективной системой работы с высокомотивированными учащимися является организация тьюторского сопровождения, что означает создание «среды выбора». Ребёнку предоставляется свобода в выборе путей самореализации, он сам становится «куратором» своей деятельности, связанной с творчеством. Тьютор показывает преимущества и риски при осуществлении тьютором дальнейшего выбора, выстраивает стратегии развития и дальнейшие шаги в реализации заданной самим учеником главной цели, связанной с образовательной деятельностью [3, с. 116]. Поэтому целью деятельности тьютора является персональное сопровождение обучаемого в образовательном пространстве и создание социально-педагогических условий для самосовершенствования учащегося посредством оказания помощи в проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Основная часть. Первым этапом реализации работы с одарёнными является *диагностико-мотивационный* этап. Вопросы качественной диагностики и развития высокомотивированных детей не утрачивают своей актуальности. Выявить уровень развития интеллекта ребенка помогают грамотно проведенные диагностики. На этапе создания условий для успешной работы с одаренными детьми проводятся диагностики, направленные на изучение интеллектуальных способностей, креативности, мотивации и др. На каждом этапе психологом и классным руководителем заполняется на каждого учащегося «Карта одаренного ребенка». В данную карту заносятся сведения о ребенке и членах семьи, результаты психологических диагностик, область одаренности ребенка, выводы и рекомендации для учителей и родителей по работе с ребенком, достижения учащегося.

Деятельность педагога-тьютора на данном этапе осуществляется на основе результатов психолого-педагогического тестирования, которое определяет организационную и содержательную направленность карты индивидуального маршрута.

Полноправными представителями детских интересов являются родители. С первых шагов работы с тьютором педагог должен заручиться согласием и поддержкой законных представителей. Следовательно, деятельность тьютора предполагает взаимодействие с родителями, суть которого заключается в индивидуальном консультировании по проблемам воспитания и развития ребенка, которое способствует поддержке его интересов.

В ходе психологической диагностики у одаренного ребенка могут обнаруживаться особенности в психосоциальном развитии и в развитии познавательной сферы, а также проблемы личностного характера. Исходя из результатов диагностики индивидуально-психологических особенностей детей с признаками одаренности можно выделить проблемы в развитии, над коррекцией которых необходимо работать педагогическому коллективу: возможная мотивационная незрелость; неумение выбрать адекватные способы творческой самореализации; несформированность коммуникативных умений; недостаточный уровень саморефлексии; повышенная эмоциональность и недостаточный уровень саморегуляции; трудности в сфере общения, возможная конфликтность.

В результате составляются индивидуальные программы сопровождения на каждого ребенка с учетом его особенностей, области одаренности с выработкой рекомендаций для классного руководителя, родителей учителей-предметников по взаимодействию с одаренным ребенком. Программы составляются всеми субъектами учебно-воспитательного процесса: учителями, педагогами-психологами, руководством школы, родителями, социальными педагогами, педагогами-организаторами. Работа на этом этапе направлена на развитие и стимулирование у тьюторанта мотивации к дальнейшей познавательной деятельности.

Немаловажную роль на *проектировочном* этапе педагог-тьютор должен уделять формированию и развитию устойчивой познавательной мотивации тьюторанта с целью создания психологического комфорта и взаимодействия тьютор — тьюторант. Основная задача педагога-тьютора — подбор заданий на развитие у тьюторанта логики и гибкости мышления, готовности и способности обучающихся к саморазвитию, сформированности мотивации обучения и познания, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества, сформированность основ гражданской идентичности.

Педагог-тьютор составляет карту индивидуального образовательного маршрута, которая включает систему практических заданий по английскому языку, способствующих развитию предметных компетенций: коммуникативной, социокультурной, речевой, языковой и компенсаторной [4, с. 56]. Также тьютор создает условия для овладения учебно-познавательными компетенциями, которые являются основой развития познавательной самостоятельности тьюторанта.

На *реализационном* этапе тьютор создает условия для реализации тьюторантом индивидуального плана по саморазвитию и освоению его индивидуальной образовательной программы. Педагог является путеводителем в образовательном пространстве всех возможностей ребенка, таких как предметные конкурсы, фестивали, предметные олимпиады, интеллектуально-творческие состязания. Главная задача тьютора на этом этапе — научить тьюторанта использовать различные ресурсы для построения индивидуальной образовательной траектории.

В ходе *аналитико-рефлексивного* этапа тьютор проводит фиксацию движения индивидуальной учебной деятельности и предметных компетенций, а также удержание проблем и трудностей самообразования и самоопределения в фокусе контроля. Задача тьютора, по нашему мнению, и состоит в том, чтобы спровоцировать обучающегося на выход в рефлексию как наиболее эффективную траекторию развития его учебной деятельности. Работая с затруднениями обучающихся, тьютор должен иметь в виду, что они далеко не сразу открывают свои затруднения и начинают обсуждать их. Одни пытаются перевести «стрелку» как можно дальше от себя, рассуждая о неких внешних фактах, которые препятствуют их работе. В других случаях вместо анализа и предъявления своих затруднений обучающиеся «переводят стрелку» поближе, обычно на тьютора или других членов группы.

Разбор любых ситуаций всегда направлен, прежде всего, на выявление допущенных ошибок, сбоев, затруднений, на понимание породивших их причин и поиск путей их устранения. Только организованная рефлексия делает «новую» деятельность более совершенной. Конечно, деятельность профессионального тьютора — это всегда творческий «полет», однако лишь владение различными педагогическими техниками, в том числе техникой работы с затруднениями, делает его безопасным и комфортным.

Завершающим этапом выступает *обобщающий* этап, когда тьюторант оформляет личное портфолио с целью презентации полученных результатов. Тьютор проводит анализ результативности работы всех участников образовательного процесса тьюторского сопровождения одаренного и высокомотивированного ребенка.

Заключение. Таким образом, основная задача тьютора — привести высокомотивированного и одаренного учащегося от стихийных познавательных интересов к познавательным интересам в устойчивой форме, которые будут содействовать дальнейшему развитию личностных и предметных компетенций ребенка.

Технология тьюторского сопровождения — особый вид педагогического сопровождения, в ходе которого учитель создает условия и предлагает способы для выполнения и осознания учеником своего познавательного интереса, образовательного запроса [5, с. 139]. Для высокомотивированного и одаренного учащегося необходимо сопровождение, подразумевающее такое взаимодействие всех участников образовательного процесса, в ходе которого тьюторант реализует свой познавательный интерес, формирует компетенции, важные для организации дальнейшего процесса обучения. Педагог-тьютор становится «доверенным лицом» школьника. Тьюторское сопровождение выступает как технология, ориентированная на обеспечение условий выявления, реализации и осознание индивидуальных образовательных интересов. Тьюторство — это технология, без которой в образовании не обойтись.

Список цитируемых источников

1. Беспалова, Г. Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты / Г. Беспалова // Управление образованием. — 2008. — № 4. — С. 83—92.
2. Гузеев, В. В. Тьютор в школе: руководство, сопровождение, поддержка [Текст] / В. В. Гузеев, И. Е. Курчаткина // Народное образование. — 2012. — № 4. — С. 213—222.
3. Иванов, А. В. Роль тьютора в процессе индивидуального образования ученика / А. В. Иванов // Школьные технологии. — 2009. — № 3. — С. 109—116.
4. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1—4 / Т. М. Ковалева. — М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.

5. Шакура, С. Д. Тьюторское сопровождение одаренных и высокомотивированных учащихся / С. Д. Шакура // Тьюторство в открытом образовательном пространстве и текстовая культура: сопровождение индивидуальных образовательных программ: материалы IX Междунар. науч.-практ. и XXI Всероссийской тьюторской конф., Москва, 1—2 ноября 2016 г. / Буки-Веди; науч. редакторы: Н. Ю. Грачева, С. В. Дудчик, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. — М., 2016. — С. 137—142.

УДК 81'243-047.23

Л. А. Лаврецкая

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

ПОДХОД “DOGME” В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Введение. “Dogme” — это подход в преподавании иностранных языков без учебников, фокусирующийся на общении между обучающимися и преподавателем. Он был предложен британским лингвистом и преподавателем Скоттом Торнбери в 2000 году. Торнбери был вдохновлен движением “Dogme 95” в кинематографе, основанном режиссерами Ларсом фон Триером и Томасом Винтербергом, которое акцентировало внимание на самом произведении искусства, отказываясь от использования спецэффектов и технологий.

Скотт Торнбери подчеркивал, что центральным в обучении языку должен быть не учебник или технологии, а учащийся и его коммуникативные потребности. Впоследствии его идеи были развиты и поддержаны другими специалистами в области преподавания языков, например, Люком Меддингсом, с которым они впоследствии написали книгу “Teaching Unplugged” [1].

Основная часть. Подход “Dogme” зародился как реакция на переизбыток учебников и материалов, когда преподаватели поняли, что, следуя типовой программе, они теряют межличностную коммуникацию и взаимодействие обучающихся. В противовес этому “Dogme” фокусируется на языке, возникающем в процессе общения. Преподаватель и студенты не используют учебники и иные материалы, а тема занятия появляется в процессе общения.

“Dogme” требует значительных усилий и профессионализма со стороны преподавателя: он должен уметь без подготовки объяснить любое грамматическое явление, на ходу придумывать задания для закрепления изученного материала, а также отслеживать прогресс у студентов без тестов, экзаменов и других видов контроля. Центральной фигурой подхода “Dogme” является студент.

Методика имеет три главных принципа:

- 1) ориентация на разговор — “Conversation-Driven”;
- 2) фокус на язык, возникающий в процессе общения — “Emergent Language”;
- 3) преподавание без избыточного использования материалов — “Materials-Light”.

Первый принцип подчеркивает роль коммуникации в этом подходе преподавания, т. к. активное использование языка в межличностном общении способствует его естественному и качественному усвоению. Авторы метода предполагают, что языковые компетенции развиваются только в процессе общения и подчеркивают важность использования языка как средства выражения чувств, мнений и эмоций.

“Dogme” включает дебаты, дискуссии и иные интерактивные упражнения, стимулирующие студентов активно использовать язык. Со стороны лексики и грамматики основное внимание уделяется речевой практике, в ходе которой студентов побуждают учиться активно выражать свои мысли на иностранном языке, а не просто пассивно выполнять упражнения. Такой подход повышает уровень знания языка, т. к. ориентируется на практическое использование своих знаний в языке, что в свою очередь мотивирует студентов.

Тема занятия или вопрос для обсуждения исходит от студентов, а не от преподавателя. Преподаватель может лишь намекнуть или дать подсказку студентам, но акцент стоит на том, что думают сами студенты, а не на том, что подается в учебнике. Эффективная коммуникация здесь является не результатом, а необходимым условием обучения. Разговор позволяет обучающимся выражать свои мысли и подготавливает к условиям реального общения, а задачей преподавателя остается создание благоприятных условий для самовыражения.

Второй принцип — это принцип языка, возникающего в процессе обучения. Словарный запас и другие языковые структуры возникают сами собой естественным образом через потребности студентов во время общения.

Особая важность уделяется спонтанному общению и отсутствию или минимизации учебников. Поскольку языковые формы, возникающие в процессе коммуникации, и являются основой необходимой для изучаемой лексики. Процесс обучения в данном случае — не просто передача знаний, а то пространство, в котором студенты принимают активное участие, где их интересы и потребности формируют процесс и наполнение обучения. Автор метода Скотт Торнбери называл это “language which the learner needs and the teacher fits”, что в переводе означает «язык, который нужен ученику и который подходит учителю».

Вместо скучной отработки правил студенты используют имеющиеся знания и, применяя их во взаимодействии друг с другом, формируют новые навыки. Задача преподавателя — позаботиться о тех активностях, которые могут вызвать интерес у обучающихся и побудить их к самостоятельному эксперименту с языком.

Третий принцип акцентируется на минимальном использовании материалов, учебников и учебных планов. Студенты имеют возможность развивать языковые навыки в естественных ситуациях общения, что способствует глубокому усвоению языка. Преподаватель даже может провести занятие без единого листа бумаги, а студенты без тетрадей и ручек, так как внешние ресурсы оказываются необязательными.

Приверженцы “Dogme” считают, что все учебники ориентированы на тренировку определенных паттернов и не способствуют настоящему общению, что также не вызывает интереса у обучающихся.

Противники “Dogme” критикуют такой подход за создание искусственных ограничений и излишнее усложнение и так непростого процесса обучения. По мнению противников метода “Dogme”, его основным недостатком является отсутствие плана урока и передача преподавателем инициативы обучающемуся, который не обладает достаточным знанием языка. Считается, что метод ориентирован на средний и выше уровень изучающих иностранный язык, ведь без осознания структуры языка невозможно в полной мере овладеть коммуникативной компетенцией. Кроме того, большинство обучающихся не может представить себе обучение, которое не опирается на учебный план и учебные пособия, из-за чего у группы может возникнуть ощущение, что преподаватель просто не подготовился к занятиям. Отсутствие технологий также может вызвать негативную оценку обучающимися курса занятий [2].

Таким образом, недостатками этого метода можно назвать: отсутствие плана урока и материалов, что может смутить студентов, ожидающих привычных процессов в обучении; преподаватели могут испытывать стресс без опоры в виде обучающих материалов; обучающиеся учащиеся с низким уровнем знаний не могут эффективно взаимодействовать с преподавателем и сверстниками на изучаемом языке; подход игнорирует значимость знаний, которые могут быть переданы более традиционными методами; сложно выстроить обучение так, чтобы прогресс был ощутимым и равномерным; подход плохо сочетается с подготовкой к экзаменам, в которых проверяется знание конкретного языкового материала по конкретным критериям, что актуально для государственных учреждений образования.

Вместе с тем, данный подход имеет свои преимущества: высокий уровень коммуникации и разговорной практики; студенты сами выбирают тему занятия и поэтому могут быть по-настоящему мотивированы и заинтересованы; для преподавателя сокращается время подготовки к занятию; студенты обучаются в комфортном для себя темпе; сокращается дистанция между преподавателем и обучающимися; преподаватель не зависит от технической и материальной базы, так как ему не нужно ничего кроме доски и мела.

На занятиях можно использовать разговорные упражнения на взаимодействие, развивающие как независимость студента в обучении, так и навыки сотрудничества. Это могут быть: разговоры тет-а-тет (обучающиеся обсуждают в парах тему или отвечают на вопросы, преподаватель дает подсказки и предоставляет обратную связь); обсуждения в группах (преподаватель побуждает высказывать свое мнение и развивать беседу с помощью дополнительных вопросов); “dictogloss” (студенты прослушивают отрывок, записывают важные детали, а затем в парах или группах воспроизводят текст как можно точнее, а преподаватель исправляет ошибки, награждает бонусом тех, кто справился лучше); ролевые игры (студенты разыгрывают сценарии типичных жизненных ситуаций, например, заказ еды или разговор с другом). Кроме того, можно использовать онлайн-инструменты и соцсети, аутентичные видео, песни, статьи, подкасты, все, что может привлечь студентов к изучению языка. Но стоит обратить внимание на соответствие материалов уровню подготовленности студентов.

Заключение. Таким образом, подход “Dogme” рассматривает язык как средство создания и поддержания социальных отношений. Он основан на общении и не привязан к учебным пособиям, что делает его совершенно другим уровнем преподавания, ориентированным на раскрытие потенциала обучающихся через общение и взаимодействие, использование личного опыта и ситуативной подачи языка.

К настоящему времени подход “Dogme” не получил широкого распространения в нашей стране, но некоторые его принципы можно внедрять в свою преподавательскую практику, например, как более продуктивное применение коммуникативного подхода. Он может быть неплохим вариантом для разгрузки процесса обучения и новых идей для занятий.

Применение данного подхода или некоторых его принципов может способствовать эффективному взаимодействию студентов и преподавателя, укреплению уверенности обучающихся при изучении языка, преодолению языкового барьера и, как следствие, выходу на новый современный уровень владения иностранным языком.

Список цитируемых источников

1. Подход Dogme [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://znanierussia.ru/articles/Подход_Dogme. — Дата доступа: 25.04.2024.
2. Метод Dogme: обучение без учебника [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770273.htm>. — Дата доступа: 25.04.2024.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Введение. Проектный метод обучения иностранному языку основан на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса, в ее основе лежит личностно-ориентированный подход к обучению. Он предполагает учет возрастных и психологических особенностей, интересов учащихся, их возможностей и потребностей, а также опору на принципы дифференциации и индивидуализации обучения [1, с. 130].

На II ступени общего среднего образования (V—IX классы) уровень владения иностранным языком учащихся в одном классе обычно различается: сказываются особенности памяти подростков, недостаточно высоко сформированная учебно-познавательная компетенция и прочие факторы. В результате имеет место влияние межъязыковой интерференции и интенсивный процесс забывания языкового материала. Для подготовки проекта требуется прочное владение лексикой как основы обеспечения содержания речи учащихся, что по объективным факторам становится затруднительным для ряда учеников. Следовательно, возникает насущная потребность совершенствования у учащихся лексического навыка, под которым понимается «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и ее автоматизированное восприятие в рецептивной речи» [1, с. 261]. Этим обусловлена актуальность данного исследования.

Целью работы выступает разработка упражнений на совершенствование речевых лексических навыков у учащихся 8-го класса для подготовки к выполнению проекта по теме «Моя кулинарная книга» на уроке иностранного языка. Задачами исследования являются: а) анализ учебного пособия по английскому языку; б) выявление лексических трудностей, испытываемых учащимися 8-го класса при разработке проекта; в) проектирование серии упражнений и их экспертная оценка. В качестве методов исследования мы использовали критический анализ научной литературы и учебно-методического обеспечения, анкетирование и метод экспертных оценок.

Основная часть. Е. С. Полат выделяет следующий алгоритм действий в ходе организации и выполнения проектов:

1. Выбор темы проекта, его типа, количества участников.
2. Проектирование / планирование путей и способов её решения.
3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.
4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.
5. Презентация и защита.
6. Завершается работа коллективным обсуждением, объявлением результатов внешней оценки, формулировкой выводов [2, с. 78—79].

Однако в связи с проблемами, которые мы затронули выше, существует необходимость уточнения данного алгоритма и включение подготовительного этапа, направленного на совершенствование у учащихся языковых (лексических) навыков. Это предполагает углубление знаний о словах, осмысление оттенков значения и контекста использования лексики. Для решения данной задачи учащийся активно работает над тем, чтобы не только использовать слова, но и делать это более эффективно, увеличивая точность и разнообразие в использовании лексики. Следовательно, речевые лексические навыки необходимо совершенствовать:

- для правильного выбора слова/словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением;
- для сочетания слова в синтагмах и предложениях;
- для владения лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями;
- для сочетания нового слова с ранее усвоенными;
- для выбора строевого слова и сочетания их со знаменательными;
- для выбора нужного слова из синонимических и антонимических оппозиций;
- для выполнения эквивалентных замен [3, с. 68].

Данные задачи решаются в процессе выполнения упражнений, при этом упражнение рассматривается как специально организованное однократное или многократное выполнение отдельных операций или ряда операций либо действий с языковым или речевым материалом с целью овладения им [3, с. 40].

С целью определения роли, места и особенностей организации проекта в 8 классе мы осуществили анализ учебной программы по иностранным языкам [4] и учебного пособия по английскому языку для 8-го класса [5]. В результате мы обнаружили, что проектная работа занимает важное место в системе предложенных

упражнений: в девяти разделах предлагаются соответствующие задания. Например, в рамках первого урока по теме предусмотрены следующие задания:

1. *Read two recipes and discuss with your partner which one you find more helpful and why.*
2. *Start working on a project "Cookery book".*

A. Make three groups. Each group will work on a different Cookery book: Belarusian Cuisine, British Cuisine, Fusion Cuisine. Each book should contain three chapters — Starters, Main courses and Desserts.

B. Write a recipe for each dish and describe the way it is cooked.

3. *Find pictures, take photos or make videos to illustrate your dishes for the Cookery book.*

На втором уроке могут быть выполнены следующие упражнения с учебника:

1. *Present your Cookery book.*
2. *Listen to the other presentations and vote for:*
 - a) *the best Cookery book;*
 - b) *the best recipe description;*
 - c) *the easiest dish to cook;*
 - d) *a must-cook dish;*
 - e) *the most unusual dish.*

Методическими особенностями организации проекта по данной теме выступает разделение упражнений на два урока, основным видом речевой деятельности является письмо, работа ведется в группах по различным темам.

Для выявления лексических трудностей, которые испытывают учащиеся при разработке проекта «Моя кулинарная книга», нами была разработана анкета для учителей, имеющих богатый опыт преподавания английского языка в 8-м классе и использующих проектную методику. В анкетировании приняли участие пять учителей. Анализ полученных результатов свидетельствует, что все учителя на подготовительном этапе часто организуют проведение упражнений, направленных на повторение лексики.

На вопрос «Ваши учащиеся испытывают затруднения в выборе и использовании лексики при защите проекта "Cookery book"?» 60 % респондентов ответили: «Иногда»; 40 % — «Редко». Все из них считают, что трудности связаны с такими грамматическими особенностями, как исчисляемые и неисчисляемые существительные; с применением артиклей (60 %); с вызовом слов из памяти (40 %); с использованием множественного числа существительных (20 %).

Относительно сложностей, обусловленных применением связующих элементов при защите проекта, 60 % учителей указали на данную проблему и привели примеры слов-связок, которые учащиеся должны употреблять на продуктивном уровне: *as you know, all in all, besides, as well as, unlike, then, firstly, secondly, although*.

Кроме того, мы выявили, что учащиеся допускают ошибки при использовании различных частей речи: 80 % учителей отметили глаголы, 20 % — предлоги, 40 % — имя существительное.

С учетом выявленных лексических трудностей нами были разработаны упражнения на совершенствование речевых лексических навыков.

1) на усвоение значения глаголов и их употребление в ограниченном контексте: *Read the recipe and fill in the gaps with the given words;*

2) на тренировку выбора слова и использования артикля с именем существительным: *Translate the Russian fragment of the sentence into English, and fill in the gaps with the correct article;*

3) на отработку операции вызова из памяти и словоупотребление слов-связок: *Read Alice's e-mail to Yan about her favorite meal. Translate the Russian fragments of the sentence into English;*

4) на тренировку выбора слов *much/many/a lot of* в сочетании с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными: *Fill in the gaps with the words much/many/a lot of. Translate the Russian words into English.*

Далее мы использовали метод экспертной оценки для выявления степени целесообразности их использования в образовательном процессе по рассматриваемой теме и поставленным задачам совершенствования речевого лексического навыка. В качестве экспертов выступили семь учителей английского языка. В результате ранжирования предложенных упражнений мы выявили, что упражнение (№ 1) на усвоение значений глаголов по теме «Моя кулинарная книга» и их употребление в ограниченном контексте целенаправленно на 100 %. Целенаправленность упражнения на тренировку выбора слов *much/many/a lot of* в сочетании с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными (№ 4) составляет 94 %. Упражнение на тренировку выбора слова и использования артикля с именем существительным (№ 2) и упражнение на отработку операции вызова из памяти и словоупотребление слов-связок (№ 3), по оценке учителей, целенаправленно на 86 %. Статистический анализ свидетельствует о целесообразности применения предложенных лексических упражнений для совершенствования речевого лексического навыка, необходимого в проектной работе по теме «Моя кулинарная книга».

Заключение. Таким образом, проведенное исследование подтвердило целесообразность включения подготовительного этапа работы над проектом по английскому языку в 8-м классе общеобразовательной средней школы. Для преодоления распространенных трудностей, обусловленных спецификой исчисляемых и неисчисляемых имен существительных; применения артиклей, использования глаголов и слов-связок, нам был предложен комплекс упражнений, который может использоваться студентами лингвистического факультета, проходящими педагогическую практику по предмету «Иностранный язык».

Список цитируемых источников

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Икар, 2009. — 448 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — 272 с.
3. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. — 2-е изд., испр. — Минск : Выш. шк., 2016. — 239 с.
4. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для V—IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни) [Электронный ресурс] : утв. постановлением Мин-ва образования Респ. Беларусь № 197 от 18.07.2023. — Режим доступа: https://akademy.by/files/documents/MD-MSOP/Foreign_lang/up-in-yaz-5-9-rus.pdf. — Дата доступа: 20.01.2024.
5. Английский язык : учеб. пособие для 8 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: с электр. приложением / Л. М. Лапицкая [и др.]. — Минск : Изд-во «Выш. шк.», 2021. — 279 с.

УДК 372.881.111.1

Р. Э. Месникович, А. В. Прадун

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ «ОБЛАКО СЛОВ» В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Одним из направлений оптимизации процесса формирования речевых навыков и умений в рамках иноязычного образования является визуализация учебного материала на основе использования, в частности, интернет-технологии «облако слов», которая обеспечивает наглядное представление функциональных и формальных сторон лексических единиц (ЛЕ). Следовательно, применение облака слов в качестве опоры адекватно задачам этапа формирования операционного уровня (навыки как основа умения) в процессе овладения иноязычной монологической и/или диалогической речью. *Актуальность* настоящего исследования обусловлена необходимостью дальнейшей разработки методических аспектов использования интернет-технологии «облако слов» в обучении учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке.

Цель проведённого исследования состояла в разработке комплекса упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке с использованием интернет-технологии «облако слов». Достижению указанной цели способствовало применение следующих *методов исследования*: критический анализ научно-методической литературы, пробное обучение, тестирование, анализ количественных результатов пробного обучения.

Основная часть. Разработанный комплекс упражнений включает 3 основных этапа: введение (ознакомительные беспереводные упражнения); тренировка (имитационные (языковые и условно-речевые упражнения), подстановочные, трансформационные условно-речевые упражнения); применение (репродуктивные условно-речевые упражнения, речевые упражнения в монологической речи).

1. Этап введения.

На этом этапе новые ЛЕ представлены в контексте, т. е. во фразах, произнесенных учителем. При этом во время произнесения фраз акцент делается на новых словах.

После прослушивания фраз учащимся предлагается посмотреть на два облака слов. На одном облаке слов размещены слова, которые схожи со словами из русского языка или же состоят из двух уже известных им ранее слов, что упрощает их понимание. На втором облаке размещаются слова, которые не имеют никакого сходства ни с русским языком, ни со словами, которые учащиеся уже знают. Для облегчения понимания значений данных ЛЕ вокруг них размещены синонимичные слова.

2. Этап тренировки.

С целью фонетической отработки новых ЛЕ применяется имитационное языковое упражнение, предполагающее повторение новых слов за учителем с опорой на облака слов, использованные на этапе введения.

В рамках имитационного условно-речевого упражнения учащимся предоставляется возможность смотреть на облако слов со всей необходимой лексикой, при этом они должны согласиться или не согласиться с высказыванием учителя.

В ходе проведения одного из подстановочных упражнений учащимся предложено разделить новые слова на те, что имеют позитивное и негативное значение. Иначе говоря, вписывая слова в подготовленные шаблоны, им необходимо создать свои облака слов, что можно рассматривать как подготовительное дифференцировочное упражнение. После успешного выполнения данного задания учащимся следует выбрать одну ЛЕ из облака слов и дополнить фразу, исходя из контекста предложения.

Для отработки операции по сочетанию новой лексики в трансформационных упражнениях учащимся предлагается выполнить задание, где они должны создать высказывание из ЛЕ, находящихся в разных облаках слов. В одном из них находятся литературные жанры, а в другом — их описания.

Ещё одной разновидностью трансформационного упражнения может выступать следующее: учащимся необходимо сказать, что они знают о чтении и литературе, составляя фразы из ЛЕ (новых и усвоенных, в т. ч. лишних для данной ситуации), находящихся в трёх отдельных частях облака слов (рисунок 1).



Рисунок 1 — Облако слов для выполнения трансформационного упражнения

Следует отметить, что в приведённые выше примеры трансформационных упражнений являются в строгом смысле подстановочно-трансформационными.

Кроме того, в трансформационных упражнениях обучающиеся могут перефразировать высказывания посредством новых ЛЕ, размещенных в облаке слов, соотнося их с синонимами, содержащимися в предложениях.

3. Этап применения.

На данном этапе учащимся предъявляется облако слов, где описываются 3 типа читателя (рисунок 2). В центре каждой из трёх частей облака крупным шрифтом указано название типа. Вокруг него, более мелким шрифтом, представлена новая лексика, которая соотносится с данным типом читателя. На основе облака слов обучающимся необходимо создать монологическое высказывание об одном из типов читателя.

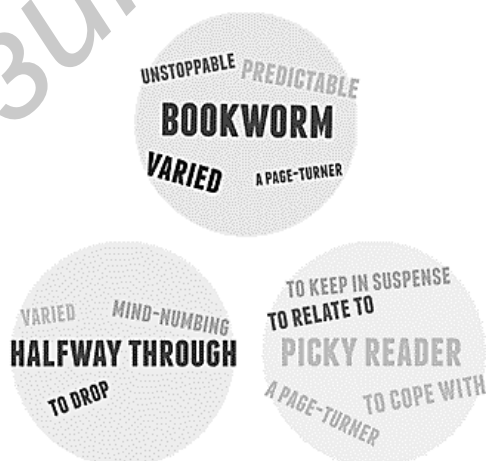


Рисунок 2 — Облако слов для выполнения репродуктивного упражнения

Эффективность разработанного комплекса упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке с использованием интернет-технологии «облако слов» определялась в ходе пробного обучения.

Пробное обучение было проведено на базе филиала кафедры профессиональной иноязычной подготовки в ГУО «Лицей № 1 г. Барановичи». В качестве испытуемых выступили учащиеся класса «8-2» в количестве 6 человек.

Пробное обучение проведено по теме «Литература» на основе разработанного комплекса упражнений. Содержание обучения составили следующие 9 ЛЕ: “to cope with”, “to keep in suspense”, “to relate to”, “predictable”, “mind-numbing”, “varied”, “a page-turner”, “a bookworm”, “halfway through” [1, с. 116—117].

По окончании пробного обучения учащиеся необходимо было выполнить итоговое тестовое задание, которое заключалось в создании неподготовленного монологического высказывания о различных типах читателей и их стилях чтения. Монологические высказывания испытуемых фиксировались при помощи аудиозаписи. Результаты использования обучающимися новых ЛЕ представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Количественные показатели использования учащимися новых ЛЕ в монологическом высказывании

Фамилия, имя учащегося	Количество фраз	Количество случаев использования новых ЛЕ по теме	Количество случаев повторного использования ЛЕ по теме
Руцкий Владислав	9	7	5
Новиков Виталий	5	3	0
Тетерина Елизавета	11	10	4
Капцевич Марк	14	9	5
Кривальцевич Анастасия	11	10	5
Кисельникова Миласлава	9	9	2

На основании проведённого анализа количественных показателей итоговое монологическое высказывание каждого учащегося было оценено по 10-балльной шкале (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты оценки итогового монологического высказывания

Фамилия, имя учащегося	Балл
Руцкий Владислав	7
Новиков Виталий	5
Тетерина Елизавета	8
Капцевич Марк	9
Кривальцевич Анастасия	8
Кисельникова Миласлава	7
Средний балл	7,3

Анализ количественных результатов пробного обучения, позволяет констатировать, что средний объём монологических высказываний учащихся составил 9—10 фраз, что соответствует требованиям учебной программы («объём высказывания: не менее 8—12 фраз» [2, с. 62]), в то время как среднее количество использований новых ЛЕ по теме — 8 слов (88,9 % от общего количества). Полученный средний балл свидетельствует о достижении достаточного уровня усвоения учебного материала по 10-балльной шкале.

Заключение. Исходя из итогов пробного обучения, можно сделать вывод об эффективности разработанного комплекса упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке с использованием интернет-технологии «облако слов» в целях оптимизации образовательного процесса по овладению иноязычной продуктивной лексикой.

Список цитируемых источников

1. Английский язык (Англійская мова) : учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения (повышенный уровень) : с электронным приложением : в 2 ч. / Н. В. Демченко [и др.]. — Минск : Вышэйшая школа, 2020. — Ч. 2. — 206 с.
2. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для V—IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни) [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 18 июля 2023 г., № 197 // Национальный образовательный портал. — Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/11/UP-In-Yaz-BiP-2023.pdf>. — Дата доступа: 24.01.2024.

ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение. В настоящее время знание иностранных языков рассматривается как обязательное условие успеха профессионального менеджера. В данной работе рассматривается технология дебатов как средство формирования коммуникативно-речевой компетенции и используется в обучении иностранным языкам при подготовке будущих специалистов в неязыковом вузе. На современном этапе обучения иностранным языкам формирование коммуникативной компетенции у студентов является одной из приоритетных задач. Навыки правильного подбора языковых средств в той или иной речевой ситуации — залог успешной коммуникации. Практикующий преподаватель иностранного языка применяет широкий спектр технологий, направленных на умение осуществлять различные виды речевой деятельности. Одной из наиболее эффективных форм коммуникативно-речевой активности является проведение дебатов. Умение вести дебаты является комплексным речевым умением, включающим номенклатуру разнообразных интеллектуальных, социальных, организационных и, разумеется, речевых умений. Главной особенностью дебатов как вида деятельности является их подчеркнуто диалогический характер. В этом заключается и главная трудность не только для участников дебатов, но и для преподавателя. Дебаты проводятся, чтобы подвигнуть говорить не только в монологическом режиме; но и говорить, одновременно решая тактические и стратегические задачи, стоящие перед участником динамического события [1, с. 16].

Основная часть. «Дебаты» — это интеллектуальная игра, представляющая собой особую форму дискуссии, которая ведется по определенным правилам. Суть дебатов заключается в том, что две команды выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить члена жюри (судью) в своей правоте. Какие умения развивает технология «Дебаты»?

Во-первых, развивается интерес к чтению, связанный с необходимостью находить нужную информацию по теме дебатов. Готовя домашнее задание, обучающимся нужно прочитать различные газетные и журнальные статьи, а зачастую целые книги для того, чтобы дать компетентный ответ на тот или иной вопрос. Во-вторых, дети учатся говорить в монологической и диалогической форме, при этом внимательно слушая собеседника и одновременно анализируя его высказывание. В-третьих, игра формирует ответственность участников за культуру своего речевого высказывания, так как ребята работают в команде, где каждый отвечает за участие в дебатах другого человека. В-четвертых, обучающиеся учатся работать на время, учатся собранности и обязательности. В определенном смысле игра помогает преодолеть боязнь говорения, страх, неумение общаться. В-пятых, развиваются исследовательские умения детей и нестандартность их мышления.

Существует ряд упражнений в видах деятельности, направленных на развитие диалогических умений: умение слушать эффективно и критически; умение вести записи услышанного; вопросно-ответный раунд — своего рода мини-дуэль, предполагающая наличие логических, тактических, речевых и т. д. умений. И, наконец, диалогический характер имеют сами речи, произносимые участниками.

С целью повышения эффективности слушания преподаватель может:

1. Использовать простой опросный лист, чтобы студенты задумались над вопросами — Умеем ли мы слушать? Что значит — умеешь хорошо слушать?
2. Предложить участникам дебатов небольшие отрывки с заданием выделить главную мысль отрывка и различные типы поддерживающей информации — описания, статистические данные, юмор, примеры из жизни, вопросы, определения, юмор и т. п.
3. Предложить распознать структуру речи — вступление, основную часть, заключение и выявить языковые элементы, связывающие / отделяющие структурные элементы речи.

Для ведения дебатов необходимо не просто умение слушать, но и умение слушать критически.

Первым шагом в этом направлении является тренировка в дифференциации высказываний, содержащих факты от высказывания мнения, субъективного отношения. Для этого можно предложить следующие задания:

1. Прослушать высказывания, отметить те, в которых излагаются факты и те, в которых высказываются их собственное мнение.
2. Прослушать серию высказываний, определить разницу между реальным фактом и предположением/гипотезой говорящего, при этом важно распознать завуалированные оценочные факторы, используемые говорящим: иногда выбор слов с положительной / отрицательной коннотацией говорит о пристрастиях оратора, его попытках вызвать эмоциональный отклик в ущерб объективности [2, с. 24].
3. Определите, какие утверждения содержат завуалированную оценку.

На следующем этапе необходимо приобрести умение вести краткие записи по ходу дебатов для того, чтобы предложить оппонентам вопросы по сущности их речи, а затем построить контраргументацию. Это необходимо судьям для вынесения разумного решения по итогам дебатов. Эти умения можно отнести к раз-

ряду как интеллектуальных, так и организационных. Они требуют определенной дисциплины: часто участникам дебатов нелегко дается умение подавить желание возразить немедленно в нарушение регламента и просто правил приличия. На этом этапе студентам можно предложить такие задания как:

1. Прослушайте фрагмент речи. Запишите предъявленный оратором аргумент в соответствии со структурой аргумента, т. е. тезис — логическое обоснование — фактическое подтверждение — умозаключение.

2. Прослушайте речь и сделайте заметки. Сравните свои записи с записями товарищей. Совпадет ли количество аргументов? Какие технические приемы позволяют точнее воспроизвести сказанное?

Вопросно-ответный раунд в дебатах — это диалог между оппонентами по поводу информации, представленной в речах. Готового рецепта проведения вопросно-ответного раунда нет. Но преподаватель может представить студентам номенклатуру видов вопросов и сделать некоторые тактические указания. Хорошо также продемонстрировать как «работают» некоторые языковые средства. Кроме искусства задавать вопросы не менее важно и искусство отвечать на них. Тут важно все — и существо ответа, и языковое оформление, и контакт глаз с аудиторией, язык тела, поэтому следует уделять тренировке этих комплексных умений должное внимание. Можно даже проводить дебаты целиком в форме вопросов и ответов. Не менее важным умением ведения вопросно-ответного раунда является умение отвечать на вопросы, соблюдая максимум правдивости, связанную с этическим требованием уважения к оппоненту. Студентам понадобятся языковые формулы: согласия / несогласия; подтверждения понимания услышанного; подтверждения, что вам известна / неизвестна информация; возвращения к сказанному; принятия языковой инициативы (умение тактично перебить собеседника); напоминания; выражения мнения; выражения эмоций и др. Для развития умений вопросно-ответного раунда, можно предложить следующее упражнение: проводится вопросно-ответный раунд, студенты должны в мини-группах проанализировать свои записи и дать лучшие варианты вопросов [3].

Для ведения диалога очень важно умение перебить и перевести разговор в нужное русло, соблюдая правила речевого этикета. Можно предложить студентам по ходу рассказа перебить говорящего, уточняя детали его рассказа.

И, наконец, диалогический характер речей участников дебатов. По мнению ряда лингвистов, диалогический характер аргументации является важнейшим признаком этого рода языковой деятельности. Существует наименьшая законченная диалогическая единица — шаг аргументации. Для овладения аргументацией в речи студентам можно предложить следующее упражнение: участник 1 выдвигает тезис и приводит в его защиту аргументацию, после принятия / непринятия, которой следует аргументация / контраргументация участника 2 [4, с. 10].

Заключение. Дебаты позволяют развить навыки эффективного публичного выступления, работы с информацией, подготовки кейса, стрессоустойчивости, работы с вопросами, командного взаимодействия; расширить кругозор; развить коммуникативную компетентность. Кроме того, дебаты позволяют распространять гуманитарные ценности толерантности и терпимости к противоположной точке зрения.

Использование технологии дебатов на занятиях по иностранному языку может служить эффективным средством формирования у студентов как иноязычной коммуникативной компетенции, так и качеств, способствующих эффективной профессиональной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Акопянц, А. М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам / А. М. Акопянц // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 3. — С. 15—19.
2. Лучик, Т. С. Образовательная технология «дебаты» в учебном процессе / Т. С. Лучик // Иностранные языки в школе. — 2010. — № 2. — С. 21—26.
3. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалог культур и цивилизаций. — Воронеж : Истоки, 1996. — 237 с.
4. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование: что это такое? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2006. — № 4. — С. 2—14.

УДК 372.881.111.1

Ю. Ю. Рубцова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Рязань, Российская Федерация

ТИПОЛОГИЯ ЗАДАНИЙ, НАЦЕЛЕННЫХ НА ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ I—II КУРСОВ ЯЗЫКОВЫМ СРЕДСТВАМ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Введение. Обучение экспрессивному (выразительному) высказыванию на I—II курсах языкового вуза сопряжено с рядом сложностей, которые обусловлены, с одной стороны, недостаточным языковым опытом студентов, а с другой, рамками учебной программы, предполагающей акцент на других видах речевой дея-

тельности и основных языковых аспектах. Обучение письменной речи на начальном этапе в вузе если и рассматривается, то в основном не как цель, а как средство формирования умений и навыков устной речи, аудирования и чтения. Вместе с тем, обучение студентов младших курсов созданию экспрессивного письменного высказывания не потребует радикального пересмотра учебной программы и позволит повысить эффективность развития языковых навыков.

Основная часть. Экспрессивные средства можно условно разделить на стилистические приемы и выразительные средства [1], а последние, в свою очередь, — на языковые и структурно-композиционные. Мы полагаем, что начинать обучение выразительному высказыванию стоит именно с обучения использованию языковых выразительных средств, поскольку они помогают студенту взглянуть по-новому на уже известные ему языковые явления [2].

Графическим выразительным средствам можно обучать уже в первом семестре, поскольку именно тогда формируются навыки артикуляции звуков и интонационного оформления высказывания. Студентов можно обучать передаче на письме логического ударения, паузации, некоторых особенностей интонационного оформления высказывания, произнесения слова по слогам и т. д. Для этого используются такие средства, как выделение слова или его части курсивом, написание заглавными буквами или полужирным шрифтом, подчеркивание, репликация буквы, использование пунктуационных знаков для аранжировки слова, словосочетания и предложения. Для обучения этим языковым средствам могут применяться задания типа:

Задание 1. Соотнесите пример (1—5) и цель (a—d) использования графического экспрессивного средства при передаче прямой речи. Одно средство может применяться с несколькими целями.

1. “What’s the p-p-p-point of g-g-g-going there?”
 2. “It’s not important. Can you hear me? It is NOT important.”
 3. “Un-belie-va-ble.”
 4. “STOP! DOING IT! AT ONCE!”
 5. “I’m sorry... I just...can’t...can’t help you.”
- a) передать физиологические характеристики речи говорящего (например, заикание);
 - b) передать изменение темпа речи говорящего;
 - c) передать эмоциональное состояние говорящего (радость, взволнованность, испуг и т. д.);
 - d) передать выделение значимой информации.

Задание 2. Продолжите высказывания, иллюстрируя употребление графического средства выделения значимой информации, например: Jane smiled at me sadly, but her friend, whose answer my life depended on, didn’t even look in my direction.

1. Jane *smiled* at me sadly.
2. Jane smiled at *me* sadly.
3. Jane smiled at me *sadly*.

Навыки экспрессивного письменного высказывания могут лежать и в основе обучения еще одному аспекту — использованию иноязычной лексики. При этом даже в первом семестре, когда вокабуляр студентов, как правило, ограничен, их можно обучить созданию высказывания, выразительность которого обусловлена контекстом употребления стилистически-нейтральных лексических единиц, что можно видеть в задании 3.

Задание 3. Проанализируйте предложенные примеры. В каких из них подчеркнутая лексема выразительна?

- 1) a simple girl, a woman of simple tastes, simple text, simple-minded;
- 2) many people, a great many, many’s the time, many’s the day.

Использование более экспрессивной лексемы вместо ее нейтрального синонима потребует определенного расширения поля изучаемой лексики (задания 4—5):

Задание 4. Какие слова из представленного списка интенсифицируют признак следующих нейтральных слов: take, glad, big, clean, grab, gigantic, delighted, sterile, massive, thrilled, spick and span, snatch, immense, palatial, seize, tremendous, hefty, hygienic.

Задание 5. Замените подчеркнутые слова их экспрессивными синонимами. Как изменится характеристика объекта высказывания?

1. Pete lives in Kiev in a nice flat. It is large and expensive.
2. Bill reads many books. He likes them.
3. Edna asks Ned to clean the flat.
4. It’s dark.

Обучение выражению экспрессивности за счет использования синонимического ряда лексем можно использовать в методических целях для обобщения изученной лексики (задания 6—7):

Задание 6. Распределите прилагательные на группы в соответствии с общим компонентом значения: boring, slight, wearisome, pretty, delicious, small, stunning, heavenly, striking, curious, tiny, dull, delightful, lovely, tasty, tedious, interesting, mouth-watering, intriguing, miniscule. Расположите синонимы в каждой из групп по степени увеличения выразительности: от наименее выразительного к более выразительному.

Задание 7. Используйте синонимические ряды лексем из задания 6, чтобы закончить высказывание.

- A. The dog wasn’t just small. It was ... (*slight, tiny, miniscule*)
- B. It was an utter pleasure to look at the girl. She was ...
- C. What an interesting way to approach the problem! Just ...

D. I have never watched a more boring film. It is ...

E. Every dish my mother cooks is ...

При обучении *грамматике* необходимо обратить внимание на взаимодействие грамматики и риторики, обучить написанию не только грамматически правильного, но и созданного в соответствии с основными риторическими законами высказывания. Кроме того, ряд *морфологических* выразительных средств входит в программу изучения на первом курсе: эмфатический оператор “do”, прерывистая морфема “be...ing”, употребленная с глаголами чувства или восприятия, а также с целью выражения недовольства постоянно совершаемым действием, элитивы и т. д., которые трактуются как исключение из правила, подлежащее запоминанию [3, с. 289]. Тем не менее, показав студентам экспрессивный потенциал этих средств, можно сделать их употребление осознанным с целью повышения воздействия на читателя (задания 8—9):

Задание 8. Переведите фразы в скобках и продолжите высказывание. В случае, если возможно несколько вариантов перевода, выберите более выразительный.

1. His mother felt that something was wrong, and hoped he would not lie. In the end, he (все-таки сказал правду)...
2. He is (умнейший, добрейший, чудеснейший) ... person!
3. Mrs. Stevens (только и делала, что ссорилась) ... with her poor old husband.
4. Usually a very smart boy, today he (ведет себя очень глупо) ..., and that when we have a test coming!

Задание 9. Перефразируйте предложения, используя выразительное средство в скобках. Стало ли высказывание более выразительным?

1. I will never call her my friend. She always tells lies, which is pretty annoying (*Present Continuous*).
2. He offered her a job, after all, even though no one else was eager to hire her (*emphatic “do”*).
3. She was always very generous with her time (*relative*).

К *синтаксическим* способам обеспечения выразительности относятся инверсия, восклицательные предложения вопросительной структуры, структуры “It was (she) who...”, “What (she) did was...” и т. д. (задания 10—11):

Задание 10. Соотнесите высказывание (1—4) и его перифраз (a—d).

1. James noticed what a great opportunity it had been *only* when it was too late.
 2. *James* noticed what a great opportunity it had been only when it was too late.
 3. James noticed what a great opportunity it had been only when it was *too* late.
 4. James noticed *what a great opportunity* it had been only when it was too late.
- A. Too late it was when James noticed what a great opportunity it had been.
 - B. What a great opportunity it was! Sadly, James noticed it only when it was too late.
 - C. Only when it was too late did John notice what a great opportunity it had been.
 - D. It was James who noticed what a great opportunity it had been, but it was too late.

Задание 11. Переведите высказывание на английский язык и продолжите его, соблюдая коммуникативное намерение: «Как сильно он расстроился! Именно он подобрал материал и подготовил эксперимент. Разве мог он ожидать такого от друга, с которым проработал бок-о-бок 15 лет?..»

Заключение. Формирование языковых навыков использования экспрессивных средств должно происходить одновременно и интегративно с развитием структурно-композиционных умений создания выразительного высказывания в основных формах выражения мыслей («описании», «повествовании», «объяснении» и «полемике»), а также с овладением форматом письменных работ, принятых для обучения на I—II курсах языкового вуза.

Список цитируемых источников

1. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации языковых средств / И. Р. Гальперин. — М.: URSS, 2016. — 376 с.
2. Гриднева (Рубцова), Ю. Ю. Возможности обучающей анкеты для обучения студентов первого курса языковым средствам обеспечения экспрессивности высказывания / Ю. Ю. Гриднева (Рубцова) // Иностранные языки в высшей школе. — 2016. — № 1(36). — С. 77—84.
3. Гриднева, (Рубцова) Ю. Ю. Проблемы взаимодействия видов речевой деятельности и языковых аспектов при обучении экспрессивному письменному высказыванию в языковом вузе / Ю. Ю. Гриднева (Рубцова) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2013. — № 2(52). — С. 286—290.

УДК 372.881.111.1

Т. А. Тюкова, Ю. Ю. Рубцова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Рязань, Российская Федерация

ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ АНГЛИЙСКИМ ИДИОМАМ

Введение. В современном мире запрос на знание английского языка растет, и его изучение может быть осложнено словами, имеющими нестандартное значение, такими, как идиомы. Мультфильмы становятся все

более популярным средством обучения идиомам благодаря интересной анимации и содержащимся в них юмористическим элементам. Видеоматериалы помогают понять и запомнить значение и контекст использования идиом, делая их более доступными и применимыми в речи.

Целью данного исследования является определение возможности использования мультипликационных фильмов в качестве инструмента для обучения учащихся 5 класса английским идиомам.

Основная часть. Лексическая компетенция, помимо грамматических элементов, включает лексические элементы, которые делятся на устойчивые выражения и одиночные словоформы [1, с. 110—111]. Для формирования лексической компетенции должны соблюдаться этапы, которые включают ознакомление с идиоматическими единицами, проведение тренировки и речевой практики с использованием новых слов [2, с. 45].

Лексический отбор идиоматических единиц состоит в тематическом отборе лексики, который осуществляется с опорой на такие принципы, как принцип частотности, принцип стилистической нейтральности, принцип сочетаемости, принцип стилистической неограниченности и принцип устойчивости. При обучении английским идиомам следует подбирать лексику, обращая внимание на частоту употребления, пользу, соответствие теме и практическую необходимость для коммуникации [3, с. 132—133].

Выбор мультипликационных фильмов должен соответствовать возрасту и языковому уровню учеников. Языковое наполнение видео должно помочь ученикам решить учебные задачи, а лексико-грамматическое наполнение должно быть интересным и соответствовать теме урока [4, с. 482]. При работе с видеоматериалом важно соблюдать определенную последовательность, которая чаще всего разделяется на предварительный просмотр, непосредственный просмотр видео и работу после ознакомления с видеоматериалом [3, с. 210].

При отборе материала необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, такие как занятия общественно-полезной деятельностью и установление тесных личных отношений со сверстниками, а также развитие самостоятельности, абстрактного мышления и переход ребенка от ориентировочных учебных действий к исполнительным и контрольно-оценочным действиям [5, с. 22—23].

Просмотр мультфильмов помогает ученикам ознакомиться с английскими идиомами. После просмотра мультфильма школьникам могут быть предложены задания, которые включают определение значения лексических единиц и использование идиом в контексте. Кроме того, учителем могут быть представлены упражнения на выбор правильного значения идиомы или ее применение в предложенной ситуации, основанной на видео.

Опираясь на проанализированную методическую литературу, мы разработали примерные задания, направленные на формирование лексической компетенции при работе над мультипликационным фильмом “Timon & Pumbaa”, расположенные в соответствии с принципами доступности и последовательности.

Так, на предпросмотровом этапе могут быть выполнены следующие задания:

Guess what the idioms from the video you are going to watch mean. Match them with their definitions:

1) in store for;	a) to be very concerned or anxious about a person or situation;
2) hand and foot;	b) to be angry or irritated;
3) in the nick of time;	c) to await someone in the future;
4) to be sore;	d) with concerted, never-ending effort;
5) to be worried sick;	e) just in time;
6) give a try;	f) to try something;
7) to be in trouble;	g) to be very eager to achieve or obtain something;
8) a dead end;	h) high up in the air;
9) sky high;	i) to work out perfectly in the future;
10) to need like a hole in the head;	j) to have absolutely no need or use for something;
11) to be out for something;	k) a brief pause or break;
12) time out;	l) to be in danger; in difficulty;
13) happily ever after.	m) the end of a road or a path.

Guess what the idioms from the video you are going to watch mean. Use them to complete the following sentences. You may have to change the form of some words.

In store for; hand and foot; in the nick of time; to be sore; to be worried sick; give a try; to be in trouble; a dead end; sky high; to need like a hole in the head; to be out for something; time out; happily ever after.

1. She was _____ when her daughter didn't come home on time.
2. I was tired, but I had to wait them _____.
3. My girlfriend moved out yesterday, and now I am _____.
4. I don't know what's _____ us in the future, but I hope it's something positive.
5. The train was about to leave, but I managed to catch it _____.
6. They lived _____, just like in a fairy tale.
7. I have so many responsibilities at work right now that I need more of it _____.
8. The prices of houses in this city are _____. It's nearly impossible to afford one.
9. He borrowed money from the wrong people and now he's _____.
10. I have never tried skydiving before, but I think I'll _____.
11. He is _____ revenge after what they did to him.
12. I've been working non-stop for days. I think I need some _____.

13. After months of searching, I finally realized that my job search had come to _____.

На этапе непосредственного просмотра видео учащимся могут быть предложены следующие задания для тренировки лексики:

Translate the Russian words in the sentences from the cartoon using the English idioms you know.

1. I've never won anything, but I'm sure it's just *вопрос времени*.
2. The show "Колесо слов" isn't for you, because you don't know how to spell.
3. *Следите за обновлениями* the new game show "Besties".
4. This is my *шанс* finally winning something.
5. This is the story of Superman. I can't believe I *связался с* you.
6. *Нутром чую* chocolate milk, but I'll go with Australia.
7. What is your best friend's *коронная фраза*?

Ask your desk mate why they didn't or don't do the same:

1. It's only a matter of time before I hand it in. Why don't you ...?
2. I used a wheel of words to create this text. Why didn't you ...?
3. I want to wish her good luck with her job interview tomorrow. Why don't you ...?
4. I always stay tuned for the news. Why don't you ...?
5. I took my shot at success. Why didn't you ...?
6. I wish I could turn back the clock and make no mistakes. Why don't you ...?
7. He decided to hitch a wagon to the company's plan and invest in it. Why didn't you ...?
8. I believe my gut says we should trust our memory and go for it. Why don't you ...?
9. I believe that "Just do it" has become a famous catch phrase. Why don't you ...?
10. They like my go-to phrase "I'll be there for you" when someone needs support. Why don't you ...?
11. The word is right on the tip of my tongue, but I don't remember it. Why don't you ...?

Для закрепления новых идиоматических единиц на заключительном этапе после просмотра видеоматериала учащиеся могут выполнить следующие задания:

Describe the successful main character. Try to show what mood he is in (sad, cheerful, joyful). Make use of the idioms from the cartoon.

Have you ever witnessed anyone misbehaving? Make a monologue about such a person using the idioms from the cartoon. You may start with, "Being a messy person is awful! I've met such a person..."

Imagine that Timon and Pumbaa are trying to resolve a conflict. Make use of the idioms you have studied. You may start with, "You're always telling me that I am the one to blame! — No, I disagree. I need to get something straight..."

Заключение. Образовательный потенциал мультфильмов в обучении идиомам учащихся 5 класса заключается в выборе подходящего видео и лексического материала. При подборе идиоматического вокабуляра следует учитывать частоту использования, практическую значимость, соответствие теме и необходимость для коммуникации.

При выборе мультфильмов, подходящих для просмотра, необходимо учитывать возраст, особенности развития и языковые навыки учащихся. Содержание видеоматериалов должно способствовать выполнению учебных задач, а лексико-грамматическое содержание должно быть интересным, новым и соответствовать теме урока. При использовании видеоматериалов важно соблюдать этапы работы над видео, основными из которых выступают предпросмотровый этап, этап непосредственного просмотра видео и демонстрационный этап.

Список цитируемых источников

1. Common European Framework for Reference : Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 260 p.
2. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 264 с.
3. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. — М. : КНОРУС, 2017. — 390 с.
4. Парфенова, С. О. Методика использования видеоматериалов при формировании иноязычных лексических навыков по теме "School Days" на уроках английского языка в 3-м классе / С. О. Парфенова, Н. А. Нагорная // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 4. — С. 480—491.
5. Нагаева, Т. А. Физическое развитие детей и подростков : учеб. пособие / Т. А. Нагаева, Н. И. Басарева, Д. А. Пономарева. — Томск, 2011. — 101 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. В современном мире невозможно представить компетентного специалиста, который бы не владел иностранным языком. Таким образом, возрастает актуальность исследования методики преподавания иностранных языков в профессиональной сфере, в учебных заведениях, а также разработки новых электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) для студентов различных специальностей, в том числе экономических. Современное образование характеризуется внедрением информационных технологий, которые позволяют эффективно организовать учебный процесс в различных формах обучения: дневная, заочная и дистанционная.

Основная часть. Дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных средств обучения огромен. Современное образование невозможно представить без интеграции данных технологий в традиционный процесс обучения, в том числе преподавание иностранных языков. В результате анализа исследований А. П. Авраменко [1], А. А. Драгуновой [2], Н. А. Морозковой [3], С. В. Титовой [4] и других исследователей можно сделать вывод, что современные информационно-коммуникационные технологии и электронное обучение имеют значительное преимущество в формировании общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов [5].

Н. А. Морозкова считает, что преимуществами электронного обучения, в том числе в формировании общекультурных компетенций, являются: персонализация обучения в отношении выбора времени и объема освоения учебного материала; разбиение процесса обучения на небольшие информационные блоки; интерактивность обучения [3].

Несмотря на многие достоинства современных информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных и межкультурных компетенций, некоторые исследователи (А. П. Авраменко, С. В. Титова) отмечают недостаточную концептуальную разработанность теоретических основ данного процесса, которая все чаще приходит в противоречие с потребностями практики в научно обоснованных моделях и условиях [5].

Анализ работ по теории и практике создания электронных учебников и комплексов выявил отсутствие единой методологии их разработки с применением мультимедийных средств обучения [6].

Актуальной остается задача разработки и внедрения новых средств обучения, которые соответствовали бы требованиям организации современного образовательного процесса. ЭУМК как раз и является одним из таких средств: он позволяет восполнить дефицит учебной литературы, увеличить долю самостоятельной работы студента, автоматизировать контроль знаний. При использовании электронных средств обучения создаются предпосылки интенсификации и оптимизации процесса обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей.

Исходя из того, что время на изучение иностранного языка в вузе ограничено, и данная учебная дисциплина преподается в большинстве вузов только на первом и втором курсе, можно предположить, что с внедрением ЭУМК в учебный процесс появляется возможность интенсифицировать обучение иностранному языку путем организации самостоятельной работы студентов.

Анализ процесса преподавания иностранного языка на неязыковых специальностях показывает, что по сравнению с языковыми факультетами овладение иностранными языками в непрофильных вузах осуществляется в специфических условиях: ограниченное время изучения, разный уровень владения языком в группах и переполненность групп, специфика получаемой специальности не позволяют студентам неязыковых факультетов достичь высокого уровня владения иностранным языком. В связи с этим необходимо совершенствовать процесс преподавания иностранных языков в вузе, внедрять новые информационно-коммуникативные технологии, повышать эффективности освоения иностранных языков в реальных условиях конкретного вуза, разрабатывать новые электронные учебные пособия.

Следует учитывать, что обучение английскому языку студентов экономических специальностей требует особого методического подхода, адаптированного к профессиональным потребностям данной категории. Важно понимать, что данные студенты приходят в университет с целями и потребностями, которые отличаются от потребностей и целей других обучающихся. Они нуждаются в специализированном учебном пособии, одним из которых является электронный учебно-методический комплекс, разработанный для эффективного удовлетворения их профессиональных потребностей при изучении иностранного языка. В ЭУМК собраны и работают совместно теоретические материалы, практические задания, вопросы для самостоятельной проработки и контроля усвоенного.

Данные положения легли в основу структуры разрабатываемого нами ЭУМК «Иностранный язык» для студентов экономических специальностей. Это позволит провести структурную реорганизацию обучения

иностранным языкам, заключающуюся в усовершенствовании методических приемов преподавания иностранного языка для студентов экономического профиля.

Электронный учебно-методический-комплекс «Иностранный язык» для студентов специальности «Инженерная экономика» состоит из четырех разделов: теоретического, практического, вспомогательного и раздела контроля знаний. Теоретический раздел комплекса разработан на основе учебных материалов учебно-методического комплекса “Business Result Second Edition” уровня Pre-intermediate и аутентичных учебных материалах из Интернет-ресурсов. Он также включает в себя грамматический справочник, видеозаписи, в которых представлено объяснение грамматического материала носителями языка, лексический глоссарий и презентации к изучаемым учебным темам.

Практический раздел разрабатываемого нами ЭУМК нацелен на формирование и совершенствование практических навыков владения английским языком. Он содержит аутентичные тексты для чтения и обсуждения, упражнения, направленные на формирование и совершенствование лексических и грамматических навыков, аудио- и видео материалы к изучаемым темам.

В разделе контроля знаний разработаны средства текущей, промежуточной и итоговой аттестации, реализуемые с помощью устного опроса и тестовых заданий. В данном разделе ЭУМК «Иностранный язык» также приведен перечень вопросов к зачету и экзамену для самостоятельной подготовки к экзамену.

В учебной программе «Иностранный язык» для специальности «Инженерная экономика», размещенной во вспомогательном разделе ЭУМК, содержится перечень тем для освоения начального, базового и среднего уровня владения английским языком. Разрабатываемый нами ЭУМК рассчитан на базовый уровень владения иностранным языком А2 и тематика практического раздела ориентирована на данный языковой уровень. Также во вспомогательном разделе приводятся методические рекомендации использования комплекса для преподавателей иностранного языка других учебных заведений.

Заключение. Современные электронные технологии предоставляют уникальные возможности для изучения иностранного языка, в том числе, самостоятельно. Разработка электронных учебно-методических материалов по иностранному языку играет важную роль в современном образовании, эффективно дополняя традиционные методы обучения и способствуя повышению эффективности и результативности процесса изучения иностранного языка в университете. ЭУМК, которое включает в себя множество ресурсов, таких как аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения, тесты, тексты для чтения и многое другое, позволяет студентам получать информацию из различных источников и развивать разносторонние навыки в овладении профессиональным иностранным языком.

Поэлементное введение в учебный процесс ЭУМК «Иностранный язык» для студентов экономических специальностей позволит повысить интерактивность обучения, мотивацию и познавательные потребности студентов. Большая эффективность результатов мониторинга учебных результатов достигается путем внедрения средств наглядности в обучения иностранным языкам.

Список цитируемых источников

1. Авраменко, А. П. Мобильное обучение иностранным языкам / А. П. Авраменко, С. В. Титова. — М. : Издательство Икар, 2014. — 224 с.
2. Драгунова, А. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных Интернет-ресурсов на основе технологий Веб 2.0 : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. А. Драгунова. — Ярославль, 2014. — 331 л.
3. Морозкова, Н. А. Подготовка студентов профессиональных образовательных организаций к самостоятельной проектной деятельности с применением e-learning технологий / Н. А. Морозкова // Проблемы современной науки и образования. — 2014. — № 4 (22). — С. 89—94.
4. Титова, С. В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков / С. В. Титова, А. В. Филатова. — М. : ООО Фирма «П-Центр», 2010. — 100 с.
5. Буденкова, Е. А. Реализация дидактического потенциала электронного обучения в формировании общекультурных компетенций студентов-бакалавров в вузе [Электронный ресурс] / Е. А. Буденкова // Интернет журнал «Мир науки». — 2016. — Т. 4, № 4. — Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/05PDMN416.pdf>. — Дата доступа: 26.04.2024.
6. Парфенов, А. Г. Разработка учебных мультимедийных ресурсов для Интернета / А. Г. Парфенов, И. В. Машковец // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). — 2010. — Вып. 2. — С. 58—60.

УДК 372.881.111.1

Е. В. Шилович, А. В. Прадун

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

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ SRS-ПЛАТФОРМЫ “MEMRISE”

Введение. Оптимизация профессиональной деятельности по овладению иноязычной лексикой подразумевает обеспечение эффективности процесса запоминания обучающимися нового материала и предотвращение

его забывания. Средством достижения данной цели может выступить применение системы интервальных повторений (*spaced repetition system* — SRS) на основе соответствующих мобильных приложений и интернет-платформ, например, “Memrise”, что делает актуальным необходимость разработки методических аспектов формирования иноязычных речевых лексических навыков обучающихся на основе SRS-платформы “Memrise”.

На первом этапе проводимого исследования осуществлено анкетирование студентов, преподавателей и учителей с целью выявления методического потенциала SRS-платформ, в т. ч. “Memrise”, при формировании иноязычных речевых лексических навыков. При этом основной *задачей* настоящего этапа выступило определение функциональных возможностей SRS-платформы “Memrise”. Достижение данной задачи осуществлялось посредством следующих *методов*: критический анализ научно-методической литературы, анализ количественных результатов анкетирования, анализ интерфейса указанной платформы.

Основная часть. Данные проведённого на начальном этапе исследования анкетирования свидетельствуют о том, что в качестве функций платформ для изучения/преподавания иноязычной лексики, обеспечивающих их наибольшую эффективность респонденты назвали следующие: 1) повторение изученных лексических единиц на основе тестов (72,2 % ответов); 2) овладение формой и значением новых лексических единиц (63,9 %); прослушивание образца произнесения лексических единиц и аудио-повторение изученных лексических единиц (58,3 %) [1, с. 287].

Анализ интерфейса позволяет сделать вывод о том, что все из перечисленных выше функций успешно реализуются посредством SRS-платформы “Memrise”:

1. *Повторение изученных лексических единиц на основе тестов.* Платформа предлагает разнообразные задания для проверки знаний, что помогает учащимся закрепить материал и оптимизировать процесс его усвоения. После презентации и осознания значения новых слов, обучающимся будут доступны несколько режимов повторения (рисунок 1):

1) Обычное повторение — это режим, который показывает выученные в рамках курса иноязычные лексические единицы и предлагает их повторить для закрепления в долгосрочной памяти. В данном режиме доступны четыре типа тестов: с несколькими вариантами ответов, на расстановку слов, письменные тесты, тесты на аудирование [2] (рисунок 2).

2) Быстрое повторение — это увлекательный и быстрый способ повторения пройденного материала. Он станет доступен после изучения не менее 3 слов из курса и появления элементов, готовых к повторению. Быстрое повторение проверяет знание всех выученных в курсе и доступных к повторению лексических единиц. Если обучающийся не справится с заданием до истечения времени, то теряется одно из «сердечек» в верхней части экрана. Предоставив 15 правильных ответов подряд, можно заработать дополнительную «жизнь». Чем быстрее даётся ответ, тем выше балл за каждый элемент [3] (рисунок 3).



Рисунок 1 — Интерфейс SRS-платформы “Memrise”

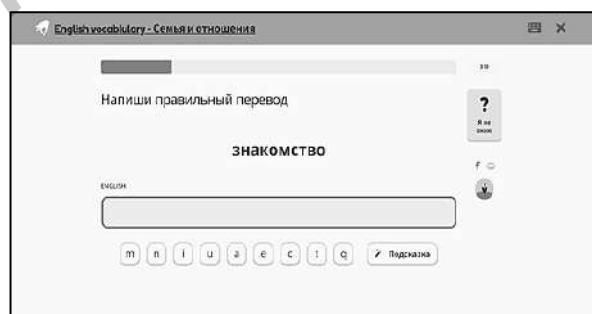


Рисунок 2 — Режим «Обычное повторение»



Рисунок 3 — Режим «Быстрое повторение»

2. *Овладение формой и значением новых лексических единиц.* SRS-платформа “Memrise” предоставляет возможность контекстуального изучения слов и фраз, что способствует более глубокому пониманию значения иноязычной лексики и использования её в различных ситуациях. За данную функцию отвечает режим «Учить новые слова» (рисунок 4). Кроме того, в данном разделе предложены различные типы тестов

такие, как тесты на аудирование, письменные тесты, тесты на расстановку слов и тесты с несколькими вариантами ответов [4].

3. *Прослушивание образца произнесения лексических единиц и аудио-повторение изученных лексических единиц.* В рамках SRS-платформы “Memrise” предлагаются аудиофайлы с речью носителей языка, что позволяет обучающимся правильно воспринимать и воспроизводить звуки, а также интонацию при говорении на иностранном языке. Данная функция реализуется с помощью режима «Навыки аудирования», т. е. посредством аудио-повторения, которое помогает практиковать восприятие иноязычной речи на слух. Этот режим способствует проверке знания элементов, выученных на конкретном курсе [5] (рисунк 5).

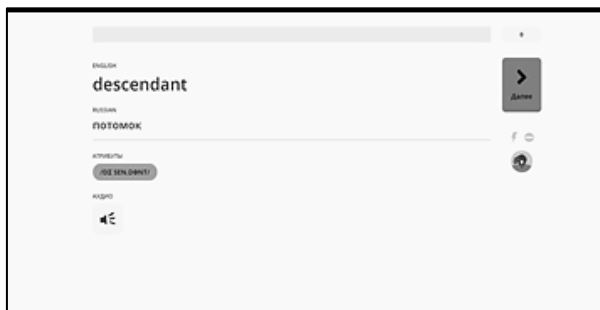


Рисунок 4 — Режим «Учить новые слова»

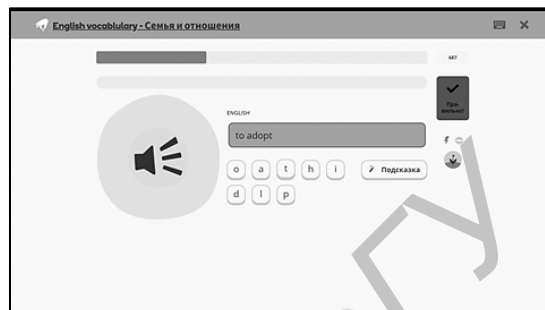


Рисунок 5 — Режим «Навыки аудирования»

В целом, SRS-платформа “Memrise” предоставляет широкий спектр функций и инструментов для формирования иноязычных речевых лексических навыков. Комбинация данных приёмов и средств овладения компонентами навыков действий предоставляет обучающимся возможность эффективно усваивать новую лексику, повышать свой уровень языковой компетенции и развивать умения общения на иностранном языке.

Заключение. Использование SRS-платформы “Memrise” потенциально выступает эффективным средством организации процесса овладения иноязычной лексикой и способствует решению задачи его оптимизации. Такой подход, задействующий преимущества системы интервальных повторений, позволяет улучшить процесс запоминания и усвоения новой лексики, делая изучение иностранных языков более доступным и увлекательным. На следующем этапе исследования будет разработан комплекс упражнений для формирования иноязычных речевых лексических навыков обучающихся на основе указанных выше функциональных возможностей SRS-платформы “Memrise”.

Список цитируемых источников

1. Шилович, Е. В. Результаты изучения методического потенциала SRS-платформ в процессе формирования иноязычных речевых лексических навыков / Е. В. Шилович, А. В. Прадун // Наука — практике : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 19 мая 2023 г. : в 2 ч. / редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2023. — Ч. 2. — С. 285—287.
2. Режим «Обычное повторение» [Электронный ресурс] // Memrise. Memrise Early Access. — Режим доступа: <https://clck.ru/3ELnCb>. — Дата доступа: 15.04.2023.
3. Режим «Быстрое повторение» [Электронный ресурс] // Memrise. Memrise Early Access. — Режим доступа: <https://clck.ru/3ELv85>. — Дата доступа: 15.04.2023.
4. Режим «Учить новые слова» [Электронный ресурс] // Memrise. Memrise Early Access. — Режим доступа: <https://clck.ru/3ELvCU>. — Дата доступа: 15.04.2023.
5. Режим «Навыки аудирования» [Электронный ресурс] // Memrise. Memrise Early Access. — Режим доступа: <https://clck.ru/3ELvFU>. — Дата доступа: 15.04.2023.

UDC 37

G. V. Jahangirova, A. E. Mammadova
Sumgayit State University, Sumgayit, the Republic of Azerbaijan

THE IMPORTANCE OF ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE AND METHODS OF ITS TEACHING

Introduction. Language is a means of information exchange and expression of cultural values. Learning a language is a process. The history of the English language, which has undergone centuries of evolution, is as old as the history of our nation. Thus, this language did not reach its current stage of development suddenly, it was subjected to very serious influences and pressures. Periodically, it faced a number of invaders, and these also had an important impact on the vocabulary of the English language.

Although English was the first West Germanic language spoken in medieval England, now it has become a global lingua franca. It has been the first language for a majority of the population in several countries, such as the United Kingdom, the United States, Australia, Canada, Ireland, New Zealand and a few Caribbean nations. Around 375 million people speak it as a first language and more than 750 million people speak it as a second language. Moreover, English has official or special status in almost 70 countries. By observing these statistics, one can easily understand why English occupies such an important role as a global language [1, p. 5].

Main part. In our globalized and developing world, learning English is now “compulsory”. As English is not only the basis of science and technology, it has become the international language of business. Increasingly, the English language, which has become a common language for the world to communicate, has already spread widely in our country. British English, American English, Canadian English, Australian English are variants of the English language. In these variants, there were differences in pronunciation as well as in words.

Today, English is one of the key cornerstones for a global career in the corporate world. The concepts of language and globalization are mutually supportive concepts. Mass media is needed to spread the language. A global language is needed to understand and disseminate mass media. When looking at the universal development of the English language, events in history have influenced its use in other societies. If you know English, you have a better chance of finding a job locally or abroad.

One of the characteristic features of the English language is that it consists of short words. Although long words exist in the language, they are rare. Short words came to English from the languages of the Germanic tribes, and long words from French and Latin. Short words are used in conversation and slang, and long words are used in science and journalism. The English language did not suddenly dominate the world. What happened led to the need for a common language in global communication. We can list these historical and cultural developments as follows:

1. Growth of the British Empire.
2. The United States of America seized power lost by the British Empire.
3. Industrial Revolution.
4. Creation of banking business.
5. The emergence of the need for a common language in international relations.
6. Distribution of cinema to the whole world.
7. Development of scientific research.
8. Expansion of access to information [2, p. 1068].

Several methods and methods are used in teaching foreign languages, especially English. In modern times, one of the well-known methods widely spread and applied in the world, unlike the traditional methods, is the “Callan method”. The Callan method is a unique, sensitive, complex example of English language education systems, and is a British patented language program that is extremely easy to use and fluent, with the main advantage and focus on oral speech. By this method, the teacher not only develops listening and speaking skills of foreign language learners, but also teaches it in an easy, fun, fast and practical way. This term was first brought to science in 1960 by Robert Callan in England and in a short time he was able to prove that it is more convenient than other teaching programs and resources [3].

One of the other methods is a natural method. For example, the absence of translation in the natural method, the ability to learn a foreign language by communicating directly with native speakers, and the fact that teachers speak that language support this argument. The natural approach and the natural method originated and began to be applied in the Middle Ages. Another method is called the grammar-translation method. At the beginning of the 20th century, the direct method appeared. The audio-linguistic method, which is a different approach, is a foreign language teaching method that prefers the oral use of the language and aims to teach language structures in a certain sequence using dialogs, using behavioral learning interpretations of these skills. These are intensive oral exercises. “The gradual removal of borders and communication barriers between societies in the world, and the desire to develop politically, together with other countries, to exchange information in the economic and technical, scientific and professional fields, has led to the acceptance of multiculturalism and multilingualism. This at least raised the issue of the need to learn two languages together with the mother tongue” [2, p. 1071].

Moreover, business, trade and commerce have become international and most of the business organizations have their offices in most of the countries. In order to maintain international relationship in science, technology, business, education, travel, tourism and so on, English serves the purpose as a common language and a global language. It is the language mostly used not only by the scientists, business organizations and the internet but also in higher education, and tourism sectors. As English plays a dominant role in almost all the fields in the present globalized world, there is a need to discuss its role as a global language. The present paper highlights the importance of English as a global language as most of the world’s communications is done in English. It also reveals how English is being widely used in scientific research, business and education. This paper also throws a light on how travel and tourism and entertainment fields are benefitted by adopting English as their principal language of communication.

Though English was originally considered the language of the British, it has become a second language of many former British colonies such as the US, Australia, Canada, Nigeria, South Africa and India due to the historical efforts of the British Empire. But today, English has become the principal language of the countries influenced by the British colonialism and it is also the main language used in business, trade and commerce and cultural spheres

dominated by these countries. There is no hesitation to say that English has been used as the de facto language in the field of science and technology. Even most of the Hollywood movies and TV programs are made in English and the majority of newspapers in the world is published in English. It is also the language of scientific research and the common language used in the tourism department.

It is also the language used not only by the diplomats but also by some world organizations such as UNO, WHO, UNESCO, UNICEF, OPEC, EFTA, ASEAN, UNHRC, WTO, ILO, BRICS, INTERPOL and so on. One third of these international organizations use English only but 90 % of English is also used among the Asian international organizations.

Conclusion. Learning English is important. And at the same time, it is important to learn this language in terms of the representation of our country in the international system, expressing opinions on issues such as politics, history, religion and language, and having the right to speak in the world. For this reason, more importance should be given to the teaching of English in secondary schools, different ways and methods should be used, and international practice methods should be kept in mind.

References

1. Parupalli, S. R. The role of English as a global language / S. R. Parupalli. — Italy : 2019. — Vol. 4, iss. 1. — 16 p.
2. Zalova, M. The importance of English as a world language and its teaching methods / M. Zalova // Journal of Academic history and Idea. — 10 (4). — Turkiye : 2023. — P. 1067—1071.
3. Asgarova, A. Application of Callan method in teaching of English [Electronic resource] / A. Asgarova // Azerbaijan teacher. — 02 March 2019. — Mode of access: <https://muallim.edu.az/news.php?id=4553&lang=> — Date of access: 24.03.2024.

UDC 372.881.111.1

N. N. Perepechko

Belarusian National Technical University, Minsk, the Republic of Belarus

ROLE OF MULTIMODALITY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Introduction. Nowadays multimodal types of material presentation are becoming increasingly common. The application of communication and information technologies and the active introduction of digital educational resources have led to changing the presentation of educational materials.

Main part. The teaching and learning of any foreign language is based on a multiplicity of multimodal resources. These can be digitally mediated texts, such as apps, or part of new text-making practices, such as blogging, coding, and gaming. Multimodal texts that we use, are often linked to popular culture and entertainment domains, such as computer games, films, comic books, TV shows, instructional videos, digital story books, digital museum resources, and social media communication.

The view of learning has changed a lot. A wider understanding of texts as multimodal texts and visual representations has been established by Kress and van Leeuwen [1, p. 26]. Some texts can be interactive in such a way that the reader also becomes a user and actor, and that the text itself can adapt to different levels in relation to the user's choices and actions. In this case, it means that to understand a text it is necessary to act in an accurate way in relation to a presented problem, as in simulation programs and games. Today's learning may be an integrated part of collaborative learning environments.

Teaching and learning through a multimodal approach enables to deepen and widen our understanding of learning and teaching in all areas. The interaction with multimodal texts produced by teachers and learners within a diversity of multimodal learning spaces go beyond the classroom.

Textual information is combined with audio or video in modern digital communication methods, which show the convergence of signals from disparate coding systems. In this regard, the digital learning environment should be built around the amalgamation of various media types, as learners will process and retain information more effectively and permanently when it is accompanied by sound or visuals in addition to traditional educational texts.

Today's text world is multimodal, and the texts students meet in and outside university are multimodal, consisting of language and other meaning making resources such as images, colours, sound, music, numbers, graphs, etc.

Traditionally, literacy has been understood as learning to read and write. In the English language classroom, speaking English is equally relevant. Today, literacy not only means to learn to read, write, and speak English, but also to read and produce multimodal texts. The ability to use language in ways that are appropriate to context' stating that all texts are multimodal and cannot be adequately produced or analysed, unless this is taken into account. The multimodal approach has not always been reflected in language learning. The language-based disciplines have concentrated on verbal language learning and neglected, for example the visual. The text focus made us aware of the fact that texts consist of much more than words and sentences. Technological developments have made visual meaning making more prominent, and printed textbooks are much more multimodal than earlier, using images, many

kinds of illustrations, colours, and design to make meaning. In addition, multimodal literacy brings our attention to issues of power and ideology that shape all modes of communication. Students need to understand that texts construe different representations of the world [2, p. 180].

When we make meaning, we make choices in the semiotic resources that we use. None of these choices are neutral; all are motivated by interest as people and groups define the world in ways that can benefit them. Literacy has therefore an ideological aspect. On the Internet, everybody can publish texts. It is not always clear, however, who the responsible author is. The background, competence, and intentions of the person, institution or corporate body behind the text may likewise be unknown. When students meet multimodal texts with a critical approach, they are able to read them with resistance. This is especially important and more challenging when the texts are in a language that is not one's first language and coming from cultural contexts that may be unfamiliar. The critical perspective is also crucial when students produce texts themselves both in print and digitally. YouTube and TikTok have become popular platforms for many creative young text producers, making it possible to reach a large audience from one's own home. Once a video is posted on the Internet, it lives its own life in the digital community and can be shared and used in new and perhaps inappropriate ways. Having a critical approach to the publishing of videos, images, and any kind of text, is also a part of literacy.

Different educational resources have meaning and significance that are unique to each individual. The values and customs of society also have an impact on students. Motivational variables (e.g., parents' and friends' enthusiasm in certain spheres) also matter. Thus, one of the most challenging parts of choosing content for a class is taking into account personal tastes. The degree to which students comprehend and accept the educational product is a crucial factor to consider.

There are a number of reasons why teaching English with multimodality can be very successful. It first accommodates a variety of learning methods among people. While some students acquire information visually, others prefer learning audibly or kinesthetically. Teachers may engage all sorts of learners and improve the learning process by combining visuals, audio [3].

Furthermore, it facilitates students' comprehension and retention of novel vocabulary and grammatical structures. For instance, teachers can present a picture or a brief video clip that demonstrates a word in context rather than just teaching its meaning. Because the term is connected to an image or an action, it becomes simpler to remember.

Thirdly, it offers chances for real language use. These days, a variety of digital tools and channels, including social media, online films, and podcasts, are used by people to interact effectively. Teachers can help students develop the abilities necessary to communicate effectively in the twenty-first century by introducing them to real-world language through the use of these digital technologies in the modern classroom [4, p. 270].

Any human communication is characterized by multimodality. Language and other semiotic resources are powerful ways of meaning-making, and therefore also of learning. Through classroom activities learners gain insight into the potential of meaning-making systems and the power of choice. When we recognise that people make meaning through more than language, multimodal meaning-making plays an important part in learning process. This awareness opens insight into the meaning-making potential of voice quality, intonation, gestures, and facial expressions in the use of oral language, and in all the meaning-making resources available in printed and digital texts [5].

Conclusion. Multimodality provides great opportunities and resources that give conventional ways of communication and learning through the interaction of many technologies. Learners integrate multimodality with multimedia when they analyze a wide range of symbolic resources, such as languages, texts, sounds, and colors. We can describe multimodal foreign language teaching in a new media setting as an organic integration of multimodality theory with contemporary technology.

References

1. *Abdulrahman, M. D.* Multimedia tools in the teaching and learning processes: a systematic review / M. D. Abdulrahman, N. Faruk, A. A. Oloyede. — Heliyon : Elsevier Science Publishing Company, Inc., 2020. — P. 25—30.
2. *Christiansen, M. S.* Teaching literature and language through multimodal texts / M. S. Christiansen. — San Antonio, CA, USA : University of Texas, 2019. — P. 172—190.
3. *Hand, M.* How to use digital technology to teach students [Electronic resource] / M. Hand // Education. — 2019. — Mode of access: <https://digitalmarketinginstitute.com/en-ca/blog/how-to-use-digital-technologies-to-teach-students>. — Date of access: 20.04.2024.
4. *Hymes, D. H.* On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics. Selected Readings ; ed.: J. B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth : Penguin, 2001. — Part 2. — P. 269—293.
5. *Сорокина, А. И.* Цифровизация образования — современные вызовы и перспективы развития / А. И. Сорокина // Образование, наука и производство в XXI веке: современные вызовы и перспективы развития : материалы юбилейной междунар. конф. / М-во образования Респ. Беларусь, М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Белорус.-Рос. ун-т ; М. Е. Лустенков (гл. ред.) [и др.]. — Могилев : Бел.-Рос. ун-т, 2021. — С. 90—92.

COLLABORATION WITH THE BRITISH COUNCIL IN THE DIRECTION OF TEACHING AND PROMOTION OF THE ENGLISH LANGUAGE

Introduction. Azerbaijani universities closely cooperate with cultural representations of foreign organizations in our country to improve students' knowledge of the English language, and to learn new methods of English language teaching for teaching staff. It should be noted that those organizations are also interested in cooperation with our universities in terms of promoting the English language. Thus, this cooperation includes not only the promotion of the English language, but also the promotion of the history and culture of a country.

British Council Azerbaijan (BC) is one of the organizations that functions in Azerbaijan. It is an international organization, closely cooperates with universities and successfully implements joint projects.

Main part. We would like to specially mention the "Intensive teaching of English" project with the support of the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. The main goal of the project is to create a modern professional development system for English language teachers that reflects the latest achievements in the field of teaching, to apply interactive learning methods and new pedagogical technologies in teaching English.

Azerbaijan English Language Teachers Association (AzETA) was founded in 2003 on the initiative of the British Council, and the organization has its head office in Baku and branches in 8 regions. Touching on the importance of improving the teaching of foreign languages in terms of the integration of Azerbaijan into the world community and the expansion of international cooperation, the Minister of Education gives effective results of applying the methods successfully used in international practice in our country.

In that year, education talked about the existing problems in the field of teaching foreign languages in the general education schools of our country and the work done to solve them. From the 2008—2009 school year, the "Intensive teaching of English" project was implemented in 7 pilot schools in Baku.

On June 16, an event was held at the Ministry of Education on the work done, achievements and future tasks under the "Intensive Teaching of English" project. At the meeting held within the framework of this project, Minister Misir Mardanov said: "The project covers 189 classes and 5352 students, and informed about new curricula, programs and defined textbooks prepared for intensive teaching of English in schools. Stating that the professional level and methodical skills of 120 teachers from 7 pilot schools were increased in the training seminars held by the trainers of the British Council for the purpose of training teachers who will teach English intensively, the Minister of Education emphasized the need to improve the quality of teaching in all education institutions and schools where English is taught. Taking this factor into account, Misir Mardanov said that it is planned to increase the number of schools to 20 where English is taught intensively from the next education year.

Director of the British Council for Azerbaijan, Paul Clementson, expressed his gratitude to the Minister of Education Misir Mardanov for the successful implementation of the "Intensive English Language Teaching" project. Emphasizing that the Ministry of Education attaches special importance to joint cooperation, P. Klementson talked about the main directions of the activities of the organization he leads and noted that joint projects serve the development of relations between our peoples. Expressing his views on the importance of knowing English to succeed in the fields of education and business in the international world, and the rapid increase in the number of people using the English language in the world, the director of the British Council for Azerbaijan said that the work done in the direction of intensive teaching of the English language in Azerbaijan has yielded positive results.

Gülshan Huseynova, program manager of the British Council, who mentioned the measures implemented within the framework of the "Intensive English Language Teaching" project, listed the facts about the results of the work done and, in addition to the national textbooks, the textbook sets published by the University of Cambridge and acceptable for Azerbaijan (the textbook for the student, workbook, teacher's materials, CD, audio materials and didactic materials) are used. Gulshan Huseynova emphasized that last year the classes of 85 teachers of pilot schools in I and VII classes were observed by British Council employees.

In 2011, the program manager of the British Council, who said that 4 leading trainers of the project participated in intensive training at Warwick University of Great Britain, drew attention to the final results of the general monitoring of the project. Gulshan Huseynova compared the number of hours allocated to English language teaching in Azerbaijan with relevant indicators in other countries and made a number of relevant suggestions to increase the efficiency of the project. British Council Azerbaijan has been operating in Azerbaijan for 30 years. Its purpose is to build trust and mutual understanding between the peoples of the world. Through our programs, we enable hundreds of millions of people around the world to learn about British culture and creativity.

Courses are provided that feature a method of learning English in a fun way. Also, the British Council organizes many projects to support English language learners and teachers in Azerbaijan. We implement our English teaching programs through training sessions, classes in schools, and multimedia. Their aim is to improve the English language skills of learners and teachers as well as to offer new perspectives [1].

One of the ATMs cooperating with BC is UNEC. In 2022, the “UNEC Language Center” (ULC) Language Center was opened at UNEC. The head of this Center is associate professor Aysel Khalilova. UNEC Rector Professor Adalat Muradov, British Council Country Director Nargiz Hajiyeva, South Caucasus Examinations Manager Nargiz Akbarova and university employees took part in the opening of the center.

Rector Adalat Muradov informed the guests about the activity of the center as well as foreign language teaching at the university. He said that “General English”, “Business English”, “Business Correspondence”, “Academic English” and “IELTS” courses will be organized at ULC by UNEC professional teachers. As a result, a cooperation agreement was signed between UNEC and “British Council”. According to the agreement, as an official IELTS partner, UNEC will also organize IELTS exams by the British Council. Students can sign up for the exam by registering at the Language Center. IELTS tests are planned to be held at the center on weekends [2].

One of the most important competencies of students in higher pedagogical education is mastering the English language in a good way. British Council Azerbaijan organizes many projects to support English language learners and teachers [3].

Conclusion. So, the organization implements our English teaching programs through training sessions, classes, and multimedia. There are prospects for the cooperation of ATMs with the British Council in terms of improving the English language skills of learners as well as teachers, and offering new perspectives.

References

1. English projects [Electronic resource] // British Council. — Mode of access: britishcouncil.az. — Date of access: 20.02.2024.
2. British Council programs [Electronic resource]. — Mode of access: <https://yandex.by/search/?text=Education%2C+Society+and+Art+%7C+British+Council&clid=2411726&lr=21015>. — Date of access: 20.02.2024.
3. UNEC “British Council” un rəsmi IELTS tərəfdaşı oldu [Electronic resource]. — Mode of access: <https://news.unec.edu.az/xeber/125-universitet/9226-unec-british-council-un-resmi-ielts-terefdash-i-oldu>. — Date of access: 20.02.2024.

Научное издание

НАУКА — ПРАКТИКЕ

Материалы V Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 17 мая 2024 года)

В двух частях

Часть 2

На русском, белорусском, английском языках

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко
Техническое редактирование: Ю. А. Киселева, Н. Н. Колодко

Подписано в печать 21.10.2024. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага ксероксная.
Отпечатано на копировально-множительной технике.
Усл. печ. л. 47,43. Уч.-изд. л. 48,47. Тираж 15 экз. Заказ 229.

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