

Вестник БарГУ

Научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года
Выходит 2 раза в год

№ 2 (20), июль, 2026

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

Учредитель: учреждение образования
«Барановичский государственный университет».

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

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

В соответствии с приказом Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 21 января 2015 г.
№ 16 научно-практический журнал «Вестник БарГУ» серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)» включён в Перечень научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований по педагогическим и психологическим наукам, филологическим наукам (литературоведению).

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

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

Заведующий редакционно-издательской группой А. Ю. Сидоренко
Технический редактор Ю. А. Киселева
Компьютерная верстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 02.07.2026. Формат 60 × 84 1/8.
Бумага ксероксная. Печать цифровая.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 11,20. Уч.-изд. л. 8,80.
Тираж экз. Заказ . Цена свободная.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/424 от 9 сентября 2016 года.

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

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

Promoter: Institution of Education "Baranavichy State University".

Editorial address:

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

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

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

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

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

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

Managing editor A. Y. Sidorenko

Technical editor Y. A. Kiseleva

Desktop Publishing S. M. Glushak

Proofreader N. N. Kolodko

Signed print 01.07.2026. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox. Digital
printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 11.20.

Acc.-pub. s. l. 8.80. Circulation of copies.

Order . Free price.

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

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

Address: 17 Kalvaryiskaya, 220004 Minsk.

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

Belanovskaya O. V., Ph. D. in Psychology, Associate Professor (State Institution of Education
"National Institute of Higher Education", Minsk, the Republic of Belarus); **Belaya E. I.**,
Doctor of Philology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State
University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Bel'skiy A. I.**, Doctor of Philology,
Professor (Belarusian State University, Minsk, the Republic of Belarus); **Brusevich A. A.**,
Ph. D. in Philology, Associate Professor (Institution of Education "Grodno State University
named after Yanka Kupala", Grodno, the Republic of Belarus); **Glazyrina L. D.**, Doctor of
Education, Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus); **Dubeshka N. G.**, Ph. D. in Education, Associate Professor
(Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus);
Kleshcheva E. A., Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education
"Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Kostina Zh. V.**,
Ph. D. in Philology, (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus); **Kremen M. A.**, Doctor of Psychology, Professor (Academy of
Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk,
the Republic of Belarus); **Krus P. P.**, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor
(Institution of Education "Brest State University named after A. S. Pushkin", Brest, the
Republic of Belarus); **Lopatik T. A.**, Doctor of Education, Professor (Institution of
Education "Minsk State Linguistic University", Minsk, the Republic of Belarus);
Mankevich Z. B., Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education
"Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Nikashina G. A.**,
Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State
University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Olifirovich N. I.**,
Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus);
Pergamenschik L. A., Doctor of Psychology, Professor (Educational Institution
"Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic

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

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Булдык Г. М., Прадун Т. А.** Формирование экологической культуры у учащихся колледжей информационно-коммуникационных специальностей
- Гайсёнок А. Н.** Формирование мотивации к занятиям физической культурой у детей старшего дошкольного возраста (5—7 лет)
- Дубешко Н. Г., Истная О. А.** Готовность преподавателей и студентов к использованию инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе университета
- Пинюта И. В.** Комплекс заданий для развития плюрилингвальной компетенции
- Подлесная А. С.** Формирование ценностного отношения к педагогической профессии у учащихся колледжей по специальности «дошкольное образование»
- Хрящёва Н. П.** Стратегии овладения грамматикой русского языка как иностранного обучающимися с узким и широким диапазоном эквивалентности

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Мелихова М. М., Музыченко А. В.** Взаимосвязь склонности к девиантному поведению с личностными чертами учащихся специальных учебно-воспитательных учреждений подросткового и юношеского возраста
- Музыченко А. В., Каменькова С. И.** Взаимосвязь социального интеллекта и перфекционизма у студентов — будущих психологов
- Цакунова Е. В.** Динамика профессионализации будущих психологов по типу теоретика и практика

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ Литературоведение

- Гацкан А. А.** Роли и функции мифологических существ в современной белорусской литературе
- Криштон И. С.** Экология природы как объект художественного осмысления в литературе модернистов
- Макаренко Е. В.** Жанрово-стилистическое своеобразие юмористического фэнтези Терри Пратчетта
- Панкевич Е. Ю.** Деконструкция жанровых и сюжетных особенностей классического детектива в романе Дж. Барнса «Артур и Джордж»
- Цімашэнка А. В.** Канцэптуалізацыя лімінальнага хранатопа ў сучасным літаратуразнаўстве
- Шабуня Ю. Д.** Методы и приемы исследования образного поля «замок» в литературоведении

CONTENTS

EDUCATION

- Buldyk G. M., Pradun T. A.** Formation of ecological culture in students of information and communication specialties in colleges
- Gaisionak A. N.** Formation of motivation for physical culture classes in older preschool children (ages 5—7)
- Dub3eshka N. G., Istnaya O. A.** Readiness of professors and students to use artificial intelligence tools in the university educational process
- Piniuta I. V.** Set of exercises to develop the plurilingual competence
- Podlesnaya A. S.** Formation of a value-based attitude toward the teaching profession among college students specializing in “Preschool Education”
- Khrashchova N. P.** Strategies for acquiring russian grammar as a foreign language employed by learners with narrow and broad equivalence ranges

PSYCHOLOGY

- Melikhova M. M., Muzychenko A. V.** The relationship between propensity for deviant behavior and personality traits of students in special educational institutions of adolescent and young adult age
- Muzychenko A. V., Kamenkova S. I.** The relationship between social intelligence and perfectionism in students — future psychologists
- Tsakunova E. V.** Dynamics of professionalization of future psychologists by theoretical and practical type

PHILOLOGY Literary studies

- Gatskan A. A.** The roles and functions of mythological creatures in modern belarusian literature
- Kryshpton I. S.** Ecology of nature as an artistic conceptualization object in modernist literature
- Makarenko E. V.** The genre and stylistic originality of Terry Pratchett’s humorous fantasy
- Pankevich E. Y.** Deconstruction of genre and plot features of the classic detective story in J. Barnes’s novel “Arthur and George”
- Tsimashenka A. V.** The liminal chronotope conceptualization in contemporary literary studies
- Shabunya Y. D.** Methods and approaches to the analysis of the figurative field “castle” in literary studies

УДК 377.015.31:502/504+377.091.33-028.27:004

Г. М. Булдык¹, доктор педагогических наук, профессор, Т. А. Прадун²

Учреждение образования «Белорусская государственная академия связи», ул. Ф. Скорины, 8/2, 220076 Минск, Республика Беларусь, ¹bugemi@mail.ru, ²tanchik24@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье отмечается необходимость формирования экологической культуры у учащихся информационно-коммуникационных специальностей. Представлены результаты анкетирования учащихся III курса специальностей «тестирование программного обеспечения», «техническая эксплуатация систем и сетей телекоммуникаций», «техническая эксплуатация систем радиосвязи, радиовещания и телевидения» по выявлению сформированности экологической культуры. Выявлены критерии и условия успешного формирования экологической культуры. Обосновывается целесообразность приобретения экологических знаний для сохранения природы. Авторами делается акцент на взаимосвязи между уровнем экологической культуры и сформированными ценностями в обществе. Приоритетным в становлении экологической культуры учащихся признается аксиологический подход в экологическом образовании. Актуализируется роль экологических знаний в подготовке современных специалистов, использующих цифровые технологии и коммуникационные сети в профессиональной деятельности. В статье отражены конкретные стратегии по формированию экологической культуры у учащихся технической направленности.

Ключевые слова: аксиологический подход; информационно-коммуникационная специальность; экологическое знание; экологическая культура; экологическое образование; экологическое сознание; учащийся колледжа.

Библиогр.: 6 назв.

G. M. Buldyk¹, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, T. A. Pradun²

Educational Institution "Belarusian State Academy of Communications", 8/2 F. Skorina Str., 220076 Minsk, the Republic of Belarus, ¹bugemi@mail.ru, ²tanchik24@gmail.com

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE IN STUDENTS OF INFORMATION AND COMMUNICATION SPECIALTIES IN COLLEGES

The article notes the need to form an environmental culture among students of information and communication specialties. The results of a questionnaire survey of third-year students of the specialties "Software Testing", "Technical Operation of Telecommunication Systems and Networks", "Technical Operation of Radio Communication, Broadcasting, and Television Systems" to identify the formation of an environmental culture are presented. The criteria and conditions for the successful formation of an environmental culture are identified. The expediency of acquiring environmental knowledge for the preservation of nature is substantiated. The authors emphasize the relationship between the level of environmental culture and the values formed in society. The axiological approach in environmental education is recognized as a priority in the development of students' environmental culture. The article highlights the role of environmental knowledge in the training of modern specialists who use digital technologies and communication networks in their professional activities. The article presents specific strategies for developing an environmental culture among technical students.

Key words: axiological approach; information and communication specialty; environmental knowledge; environmental culture; environmental education; environmental awareness; college student.

Ref.: 6 titles.

Введение. В современном мире, в век интенсивного технического развития, как никогда становится актуальным взаимоотношение в системе «природа—общество—человек». Качество окружающей среды непосредственно связано с культурными традициями общества. Общество либо заботится о сохранении биосферы, либо разрушает окружающие ландшафты.

Биосфера постоянно подвергается воздействию деятельности человека, что невозможно игнорировать. Для бережного отношения к природе необходимы знания в области экологии, которые будут способствовать развитию общества в согласии с принципами эволюции природной среды [1]. Несомненно, в решении противоречий между человеком и природой помогают экологические знания, приобретаемые учащимися при обучении в колледже. Экологические знания сформируют внутренний мир учащихся, повысят их экологическую культуру (далее — ЭК), изменят взаимоотношения с природой, сведут к минимуму неблагоприятные последствия хозяйственной деятельности при выполнении профессиональных задач после окончания колледжа, отрицательно влияющие на экологию. При обучении в колледже необходимо сформировать ЭК учащихся, создать у них новую картину экологического сознания, позволяющую выполнять профессиональную деятельность в природной среде с точки зрения экологической безопасности.

Экологические проблемы отражают духовно-нравственную природу общества. Их преодоление требует изменения внутреннего состояния каждого человека. Современная образовательная система делает акцент на том, что знания представляют силу, а человек является конечной целью прогресса. Еще в XIV веке философ Китая Гуань-Цзы подчеркивал важность планирования: если думаешь на год вперед — выращивай рис, если на десятилетие — сажай дерево, а если думаешь о будущем поколении на сто лет — занимайся просвещением. Экологическое обучение и воспитание обладают большим потенциалом в формировании экологически осознанного поведения человека. Необходимо исключить дисбаланс между экологическим обучением и воспитанием, преодолев разрыв между знаниями учащихся и сознательным отношением к природе. Такой дисбаланс диктуется антропоцентризмом, оправдывающим пользование человеком природы. Подобное отношение к природе формировалось на протяжении столетий. Философия римского стоицизма, например, не предполагает никаких ограничений на пользование природой. Современное развитие общества находится в полном противоречии с принципами эволюции живой природы. Сохраняется преобладание обучения над воспитательными концепциями, порождая бессознательное пользование экологическими знаниями. Понижение духовного уровня развития привело человечество к эгоизму по отношению к природе. Формирование культуры потребления, преобладание разума над эмоциями привели к экологическим проблемам и кризису в современном мире. ЭК общества находится в зачаточном состоянии. Это находит отражение в бесконтрольном потреблении природных ресурсов, в равнодушии по отношению к природе и ее объектам. Технократическое мировоззрение и финансовое устройство современного общества лишь продолжают усугублять ситуацию.

Получают особую актуальность в условиях потребительского общества экологические знания, но не сами по себе, а в контексте значимости явления (конечно, причинно обусловленного и истинно познанного) для человека с точки зрения его потребностей и интересов. Аксиологический подход к ЭК человека является одним из способов философского размышления о явлениях природы и сознания, который невозможно свести к частным областям деятельности и сознания, но можно представить как обобщенную философскую рефлексию. В связи с ценностными установками и этическими нормами аксиологического подхода знания в сфере экологии становятся очень важными в условиях нынешних отношений между человеком и природой. Для обеспечения экологической безопасности необходимо концентрировать мышление человека на устойчивом сосуществовании с природой и понимании ее внутренней сущности. Важно понимать, что экологические знания не могут препятствовать нерациональной деятельности человека, особую значимость имеют сформированные моральные ценности и подкрепленные на их основе действия [2]. Ключевое значение приобретает образ жизни, основанный на определенной шкале ценностей. В современном обществе преобладают такие ценности, как финансовое благополучие, комфортность бытия, стремление к власти и другим мимолетным наслаждениям. Люди редко задумываются о возможных последствиях вмешательства в природу, наблюдается насильственное преобразование экосистем, которое Д. Белл назвал «потребительским рвением, удовлетворению которого нет предела» [3]. Современное общество не ценит растения, животных, чистую атмосферу, водные экосистемы,

здоровую среду, так как рыночная экономика не учитывает значимость этих компонентов природы. А. Смит еще в XVII веке спрашивал: «Почему вода, которая настолько необходима, что без нее невозможна жизнь, имеет такую низкую цену, в то время как у алмазов, которые совершенно не нужны, такая высокая стоимость?» [3]. Этот вопрос остается неразрешенным и сегодня. Изменить подход человека к природе возможно путем объединения экологических знаний и воспитания ЭК, способствующей внимательному отношению к природе, восстановлению духовной связи человека с окружающим миром. Экологические знания формируются в процессе образования, а ЭК выражает осознанное и экзистенциально прочувствованное бытие.

Методология и методы исследования. Данное исследование базируется на идеях системного и личностного подходов. Для достижения цели исследования были использованы теоретические (анализ и синтез философской и педагогической литературы) и эмпирические методы исследования (тестирование).

Результаты исследования и их обсуждение. Остановимся на формировании ЭК учащихся информационно-коммуникационных специальностей. ЭК представляет собой многогранное явление с многоуровневой структурой и разнообразными функциями. Она формируется у учащихся информационно-коммуникационных специальностей при осуществлении учебной, профессиональной и общественной деятельности. ЭК служит важнейшим условием на пути к новому типу развития, направленного на повышение качества жизни общества при одновременном обеспечении сохранности природной среды [4]. Благодаря ей усиливается мотивация поведения и ограничивается негативное воздействие на среду, активизируются мышление, эмоции, волевые усилия учащихся, формируется индивидуальное восприятие природы, основанное на личном опыте. Важнейшей задачей учебного процесса является систематическое влияние, направленное на укрепление значимости экологических ценностей, утверждение экологических принципов и норм поведения, согласно которым природа и жизнь воспринимаются как абсолютные ценности, достойные уважения и бережливости. Вектор этого воспитания — экологическая направленность, совершенствующая духовные начала внутреннего мира учащихся, в котором основной ценностной ориентацией является ценность жизни, изменяющая деятельность человека в природе.

Для выявления сформированности ЭК было проведено анкетирование среди учащихся III курса специальностей «тестирование программного обеспечения», «техническая эксплуатация систем и сетей телекоммуникаций», «техническая эксплуатация систем радиосвязи, радиовещания и телевидения» по основным компонентам (аксиологический, когнитивный, праксиологический). Было задействовано 120 учащихся. Результаты анкетирования показали, что лучше всего у учащихся сформирован когнитивный компонент ЭК (64 %), что свидетельствует об эффективности непрерывного экологического образования на разных этапах обучения. Аксиологический компонент составил 52 %, а праксиологический — 38 %. Последние результаты свидетельствуют о преобладании информационно-познавательной направленности экологического образования. Сформированность ЭК у учащихся составила 50 %, что соответствует среднему уровню. Данные исследования свидетельствуют о необходимости дальнейшего формирования ЭК у учащихся колледжей информационно-коммуникационных технологий с акцентом на аксиологический и праксиологический компоненты.

Результаты исследования также позволяют заключить, что основными критериями формирования ЭК учащихся служат: осознанные экологические знания, информационная грамотность, научные представления, экологические привычки, практики повседневной жизни, этико-экологическая позиция, готовность жертвовать личным комфортом, инициативность, коммуникативные способности, экологический образ мыслей, стремление к саморазвитию, распространение идей экологии, выбор решений с учетом их экологичности, активная жизненная позиция, передача ценностных ориентиров.

Формирование ЭК учащихся обеспечивается интегративным подходом при разработке социально-педагогической образовательной модели, объединяющей такие ключевые аспекты, как культурологический, познавательно-гностический, управленческий, профессионально-

личностный и дидактико-методический. «При этом методической основой культурологического фактора выступает антропоэкология; гностического — понятия и принципы системного подхода и идеи синергетики; управленческий фактор основан на постулатах педагогического менеджмента и ситуационного подхода в нем; личностно-профессиональный фактор направлен на раскрытие генезиса профессиональной и личностной индивидуальности в развитии эколого-ориентированного стиля жизни, а дидактический фактор обеспечивает технологические и содержательные составляющие образовательного процесса в логике личностно-ориентированного подхода» [5, с. 13]. Формирование ЭК учащихся основывается на осознании абсолютной ценности биосферы. Развитие природы и общества должно осуществляться как взаимовыгодный и гармонично сбалансированный процесс, в рамках которого природа воспринимается как равноправный мировому сообществу партнер.

В качестве основных условий по формированию ЭК можно выделить: учебно-методическое (программы, электронные учебно-методические комплексы, тесты, словари, мультимедийные презентации, видеоролики, электронные образовательные ресурсы), материально-техническое (технические средства обучения, цифровые лаборатории) и организационно-управленческое (реализация цели, задач, субъект-объектных отношений, рефлексия).

Формирование ЭК учащихся информационно-коммуникационных специальностей является сложным процессом, который включает воспитание бережного отношения к природе, экологические знания и понимание связи между технологиями и природой. Данные аспекты образования часто недооцениваются в программах подготовки будущих специалистов отрасли связи, однако именно такие специалисты определяют пути развития экологически чистых технологий. Проблема становления ЭК у учащихся информационно-коммуникационных специальностей связана с недостаточной осведомленностью экологическими вопросами, низкой заинтересованностью в изучении вопросов охраны природы, ограниченностью учебных программ в экологической информации.

Важная мера решения данной проблемы видится во внедрении в учебные программы вопросов о влиянии информационных технологий на окружающую среду и разработке зеленых решений в сфере коммуникаций. Использование интерактивных форматов обучения в виде электронных образовательных ресурсов позволит повысить уровень осознания важности сохранения природы. Целесообразно формировать у учащихся активную жизненную позицию при решении реальных экологических задач. Специфика формирования ЭК у данной категории учащихся обусловлена внедрением электронных образовательных ресурсов в учебный процесс и погружением в реальные экологические эксперименты и исследования. Такой комплексный подход отражает инновационный характер экологического образования и способствует становлению ЭК у учащихся. Экологические знания в сочетании с цифровыми технологиями станут основой в реализации экологических проектов по защите природы.

Сформировать практические навыки позволяют цифровые лаборатории по экологии, которые являются инновационным решением в сфере экологического образования. Такие приборы позволяют обучать учащихся современным методам экологических исследований, а также демонстрируют взаимозависимость процессов в естественных науках и технике. Необходимо формировать у учащихся осознание важности экологических знаний как элемента профессиональных компетенций. Уровень ЭК является одним из критериев цивилизованного общества, своеобразным показателем степени развития человека как элемента экосистемы и члена общества [6, с. 3].

Заключение. Формирование ЭК учащихся информационно-коммуникационных специальностей представляет собой важный аспект современного образования. В основе этого сложного процесса лежит осознание значимости природы как высшей ценности человеческого существования. Сформированное экологическое сознание создает фундамент, лежащий в основе экологически обоснованной деятельности. Использование инновационных средств обучения расширяет возможности образовательного процесса по формированию ЭК будущих специалистов. При формировании ЭК важно сохранять интеграцию экологических знаний

с информационными ресурсами и обучать грамотно оценивать воздействие профессиональной деятельности на природу. Реализация предложенных подходов в системе среднего специального образования позволит повысить уровень экологической грамотности учащихся и подготовить квалифицированных специалистов, готовых внести вклад в сохранение природного наследия. Освоение компетенций в области экологии поможет учащимся рационально подходить к решению экологических проблем. Грамотно выстроенная траектория экологического образования будет способствовать безболезненной интеграции в общество выпускников колледжа и эффективному выполнению ими профессиональных обязанностей без вреда для здоровья и состояния природы.

Полученные выводы представляют практическую ценность для преподавателей, так как позволяют оптимизировать учебные программы и адаптировать их содержание под специалистов конкретного профиля. В силу стремительного изменения экологической ситуации в обществе жизненно необходимым является переориентация ценностей и потребностей молодого поколения во благо сохранения будущего нашей планеты. Видится перспективным дальнейшее исследование инновационных средств обучения, нацеленных на формирование ЭК и мировоззрения будущих специалистов. Пренебрежение экологической культурой может поставить под угрозу существование человека и биосферы в целом.

Список цитируемых источников

1. Ткаченко, Ю. Л. Экологическая культура общества и пути ее формирования / Ю. Л. Ткаченко, М. В. Комиссарова, И. С. Щербакова. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-kultura-obschestva-i-puti-ee-formirovaniya/viewer> (дата обращения: 08.06.2025).
2. Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — С. 126—138.
3. Жернакова, Л. Г. Философский подход к экологическому воспитанию и образованию / Л. Г. Жернакова // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». — 2008. — № 2. — С. 147—151.
4. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования экологической культуры студентов / С. В. Крайнева, О. Р. Шефер, Т. Н. Лебедева, Е. Н. Эпрентаут. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-kak-sredstvo-formirovaniya-ekologicheskoy-kultury-studentov/viewer> (дата обращения: 08.06.2025).
5. Кужанова, Н. И. Формирование экологической культуры будущих специалистов в образовательной среде технического вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Кужанова Наталья Ивановна ; Новгород. гос. ун-т им. Я. Мудрого. — Великий Новгород, 2004. — 60 с.
6. Рябцева, О. Н. Формирование экологической культуры учащихся в системе «школа — профессиональный колледж — вуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рябцева Ольга Николаевна ; Мар. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. — Йошкар-Ола, 2005. — 21 с.

Поступила в редакцию 14.06.2026.

А. Н. ГайсёнокУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, alena.gaysenok@mail.ru**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5—7 ЛЕТ)**

В статье рассматривается проблема формирования у детей старшего дошкольного возраста устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой — ключевому фактору здорового образа жизни и гармоничного развития личности. Особое внимание уделяется анализу мотивационной сферы детей 5—7 лет, ее возрастной динамике и специфике. На основе изучения теоретических положений и эмпирических данных (в том числе трудов белорусских педагогов и психологов) выявлены и проанализированы факторы, способствующие развитию у детей долгосрочного интереса к двигательной активности. В статье представлены результаты экспериментальной работы, подтверждающие эффективность авторской педагогической модели формирования у детей мотивации к занятиям физической культурой. В основе лежит интеграция игровых технологий, принципа личностно ориентированного подхода и создания развивающей предметно-пространственной среды, что в комплексе обеспечивает качественный переход от ситуативного интереса к осознанной потребности в физическом совершенствовании.

Ключевые слова: мотивация; физическая культура; старший дошкольный возраст; двигательная активность; игровая деятельность; педагогические условия.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

A. N. GaisionakInstitution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str.,
225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, alena.gaysenok@mail.ru**FORMATION OF MOTIVATION FOR PHYSICAL CULTURE CLASSES
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN (AGES 5—7)**

The article examines the problem of developing sustainable motivation for systematic physical culture classes in older preschool children — a key factor for a healthy lifestyle and harmonious personal development. Special attention is paid to the analysis of the motivational sphere of children aged 5—7, its age-related dynamics and specific features. Based on the study of theoretical principles and empirical data (including the works of Belarusian educators and psychologists), the factors contributing to the development of long-term interest in physical activity in children have been identified and analyzed. The article presents the results of experimental work confirming the effectiveness of the author's pedagogical model for forming motivation for physical culture classes in children. The model is based on the integration of game technologies, the principle of a personality-oriented approach, and the creation of a developing subject-spatial environment, which collectively ensures a qualitative transition from situational interest to a conscious need for physical self-improvement.

Key words: motivation; physical culture; older preschool age; physical activity; play activity; pedagogical conditions.

Table 1. Ref.: 5 titles.

Введение. Современное состояние здоровья детей в Республике Беларусь вызывает тревогу у педагогов, медиков и родителей. По данным Министерства здравоохранения, лишь около 30 % детей дошкольного возраста считаются практически здоровыми, при этом количество детей с функциональными нарушениями и хроническими заболеваниями продолжает возрастать. В связи с этим физическая культура выступает не просто как предмет учебного плана, но и как ключевой фактор сохранения и укрепления здоровья, а также формирования основ здорового образа жизни. Как отмечает В. А. Шишкина, именно в дошкольном возрасте закладываются фундаментальные основы крепкого здоровья, физической и умственной работоспособности, а также потребности в постоянной двигательной активности, необходимой для полноценной работы всех систем организма [1].

Особую значимость проблема повышения мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности приобретает у детей 5—7 лет. Этот возрастной период характеризуется переходом от игровой деятельности к учебно-познавательной, увеличением интеллектуальной нагрузки в процессе подготовки к школе, что нередко сопровождается гиподинамией, снижением спонтанной двигательной активности и, как следствие, ослаблением интереса к физическим упражнениям. Между тем именно в старшем дошкольном возрасте активно формируются ценностные ориентации, в том числе отношение к своему телу, здоровью, движению.

Мотивация, выступая источником деятельности и определяя ее направленность, во многом предопределяет последующую физкультурно-спортивную активность человека на всех этапах его жизни [1].

Проблема заключается в противоречии между объективной потребностью общества в физически развитых, здоровых и мотивированных к здоровому образу жизни гражданах и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих формирование устойчивой внутренней мотивации к занятиям физической культурой у детей старшего дошкольного возраста.

Эффективность физкультурных занятий в учреждении дошкольного образования напрямую зависит от степени их привлекательности и субъективной важности для воспитанника. Анализ практики работы учреждений дошкольного образования показывает, что традиционные формы физкультурных занятий не всегда учитывают психологические особенности детей 5—7 лет, их потребность в игре, творчестве, эмоциональной насыщенности и свободе выбора. В результате у многих детей доминируют внешние, ситуативные мотивы (похвала), а подлинный интерес к процессу движения остается несформированным.

Целью данного исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, способствующих становлению мотивации к занятиям физической культурой у детей старшего дошкольного возраста.

Методология и методы исследования. Методологическую основу экспериментального исследования составили идеи деятельностного подхода (А. Н. Леонтьева) [2], согласно которым мотивация формируется в ходе активной, насыщенной эмоциональным откликом деятельности, а также положения концепции личностно ориентированного образования, предусматривающие учет индивидуальных склонностей, потребностей и способностей ребенка.

Для реализации поставленных целей использовался комплекс взаимодополняющих методов.

1. Теоретические методы: системный анализ научно-методической литературы, трудов белорусских ученых в области педагогики, психологии и методики физического воспитания.

2. Эмпирические методы: педагогическое наблюдение за деятельностью воспитанников (фиксируются эмоциональные проявления, двигательная активность, инициативность); анкетирование воспитателей дошкольного образования и родителей; организованные беседы с воспитанниками; метод ранжирования предпочтений посредством вопросов («Выбери игру», «Что тебе нравится на занятиях по физической культуре?»); индивидуальные интервью с использованием адаптированной методики О. И. Моткова, Т. А. Огнеевой [3], направленной на определение четких критериев оценки ответов ребенка (2, 1, 0 баллов), что позволило рассчитать количественный показатель «Коэффициент осознанности мотивации» для выявления ведущих мотивов; метод экспертной оценки уровня двигательной активности и эмоциональной вовлеченности по трехбалльной шкале.

3. Педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Результаты исследования и их обсуждение. Экспериментальное исследование проводилось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 54 г. Барановичи» с сентября 2024 по май 2025 года. В нем участвовали 40 детей старших групп (контрольная группа — 20 человек, экспериментальная группа — 20 человек).

Первичная диагностика, проведенная в сентябре 2024 года, выявила практически идентичную структуру мотивации в контрольной и экспериментальной группах (таблица 1).

На начальном этапе у большинства детей (65 %) преобладали внешние ситуативные мотивы. Ребенок посещал физкультурное занятие главным образом потому, что «так надо», «воспитатель похвалит», «мама не будет ругать». Игровые мотивы составили лишь четверть, а подлинный интерес к самому процессу движения, стремление освоить новый навык или стать сильнее были выражены крайне слабо (10 %). Эти данные согласуются с мнением В. А. Шишкиной, отмечающей, что интерес детей старшего дошкольного возраста к движению носит преимущественно спонтанный характер и нуждается в постоянной поддержке взрослого через игру и создание ярких эмоциональных образов [4].

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе в период с октября 2024 по апрель 2025 года была реализована специально разработанная программа, направленная на формирование устойчивой внутренней мотивации к занятиям физической культурой. Программа базировалась на следующих принципах и педагогических условиях.

Первое условие — системная интеграция игрового сюжета. Каждое физкультурное занятие строилось на основе определенной тематики («Спасатели», «Экспедиция в джунгли», «Космическое путешествие», «Морское приключение»). Движения были органично интегрированы в сюжетное повествование: чтобы оказать помощь герою, детям требовалось проползти через «тоннель», перепрыгнуть через «ручей», пройти по «обледелому мосту», что способствовало реализации идей учебного пособия В. А. Шишкиной о включении двигательной активности в значимую для ребенка игровую деятельность [4]. Кроме того, использовались подвижные игры с правилами, игры-эстафеты, игры-имитации, в которых воспитанники могли проявить фантазию и творчество.

Т а б л и ц а 1. — Динамика мотивации к занятиям физической культурой у детей 5—7 лет (на контрольном и формирующем этапах эксперимента), %

Тип мотива (характеристика)	Контрольная группа	Экспериментальная группа
<i>Констатирующий этап (до эксперимента)</i>		
Внешние (ситуативные) мотивы (избежать замечаний педагога, для похвалы)	65	65
Игровые мотивы («нравятся, потому что там играют»)	25	25
Содержательные (внутренние) мотивы («нравится бегать», «хочу быть сильным»)	10	10
<i>Контрольный этап (после эксперимента)</i>		
Внешние (ситуативные) мотивы (избежать замечаний педагога, для похвалы)	60 (незначительное снижение)	15 (резкое снижение)
Игровые мотивы («нравятся, потому что там играют»)	28 (незначительный рост)	45 (значительный рост)
Содержательные (внутренние) мотивы («нравится бегать», «хочу быть сильным»)	12 (незначительный рост)	40 (значительный рост)
Вывод по динамике	Изменения минимальны. Доминируют внешние мотивы	Произошла позитивная перестройка: ведущими стали игровые и внутренние мотивы

Второе условие — создание гибкой и универсальной предметно-пространственной среды. Физкультурный зал был дополнен нестандартным оборудованием: сенсорные дорожки разной фактуры, «кочки» (невysокие мягкие модули), мягкие поролоновые кубы, ленты, мешочки с песком, веревочные лесенки. Важно, что дети могли не только использовать готовые пособия, но и самостоятельно комбинировать элементы, создавая собственные полосы препятствий, предлагая новые варианты упражнений. Такая среда обеспечивала возможность выбора, самостоятельность, инициативу, что, как подчеркивает Л. Д. Глазырина, является важнейшим фактором развития внутренней мотивации [5].

Третье условие — формирование осознанного отношения к движению. С детьми проводились краткие беседы: «Зачем нужна зарядка», «Как мышцы становятся сильными», «Что происходит с телом, когда мы бегаем». Использовались доступные возрасту образные сравнения («Сердце — это насос», «Легкие — это воздушные шарики»). Вводился «Дневник достижений» — графическая лента, на которой ребенок отмечал, чему он научился сегодня («я научился прыгать на одной ноге», «я попал мячом в корзину»). Это развивало познавательные мотивы, самооценку и положительное отношение к собственным усилиям.

Четвертое условие — активное партнерство с семьей. Законные представители воспитанников экспериментальной группы были ознакомлены с целями и задачами работы. Они получали простые рекомендации для домашних занятий («Веселая зарядка вместе с мамой», «Дорожка препятствий из подушек и стульев»). Проводились совместные спортивные праздники («Папа, мама, я — спортивная семья», «День здоровья»), домашние мини-проекты («Наша утренняя зарядка», «Любимая подвижная игра нашей семьи»). Благодаря этому положительная мотивация, сформированная в учреждении дошкольного образования, закреплялась и переносилась в семейный контекст.

Длительность каждого занятия — 25—30 минут. Частота — 3 раза в неделю (2 занятия в зале, 1 — на свежем воздухе при благоприятной погоде).

На контрольном этапе эксперимента была проведена итоговая диагностика (см. таблицу 1).

В экспериментальной группе зафиксированы значительные позитивные изменения: доля внутренних (содержательных) мотивов возросла с 10 до 40 %. Воспитанники стали говорить: «мне нравится бегать, потому что я чувствую себя быстрым», «я люблю лазать по лестнице — это интересно», «я хочу стать сильным, как папа». Доля игровых мотивов увеличилась с 25 до 45 %: теперь воспитанники связывали физическую культуру не только с формальным выполнением команд, но и с радостью совместной игры. Внешние мотивы сократились с 65 до 15 %, лишь отдельные воспитанники продолжали ориентироваться преимущественно на похвалу или контроль педагога.

В контрольной группе, занимавшейся по стандартной программе без внесения указанных изменений, существенных сдвигов не произошло. Внешние мотивы снизились незначительно (с 65 до 60 %), игровые и внутренние мотивы выросли лишь на 3 и 2 п. п. соответственно, что находится в пределах статической погрешности. Кроме того, в экспериментальной группе наблюдались косвенные показатели роста мотивации: повышение посещаемости занятий физической культурой (с 82 до 96 %), увеличение числа детей, проявляющих инициативу при организации подвижных игр в свободное время (с 3 до 12 человек по данным наблюдений), снижение случаев отказа от выполнения упражнений (с 8 эпизодов за месяц до 1—2).

Заключение. Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы. Формирование устойчивой внутренней мотивации к занятиям физической культурой у детей старшего дошкольного возраста представляет собой управляемый педагогический процесс, эффективность которого обеспечивается комплексом целенаправленно создаваемых условий:

1) доминирование игровых и сюжетных форм организации двигательной деятельности, позволяющее удовлетворить возрастную потребность ребенка в воображении, перевоплощении и совместных действиях со сверстниками;

2) наличие развивающей предметно-пространственной среды, включающей нестандартное, трансформируемое оборудование и стимулирующей самостоятельность, творчество, свободу выбора движений и способов действий;

3) целенаправленное формирование у воспитанников элементарных, но осмысленных представлений о ценности здоровья, связи между физическими упражнениями и самочувствием, о возможностях собственного тела (познавательный компонент мотивации);

4) установление конструктивного взаимодействия с семьей, при котором родители становятся не сторонними наблюдателями, а активными участниками физкультурно-оздоровительной деятельности, транслируя положительное отношение к движению в повседневной жизни.

Последовательная реализация предложенной модели способствует переходу ребенка от ситуативного, внешне обусловленного интереса к становлению стойких внутренних побуждений, основанных на удовольствии от движения, познавательном интересе, самооценке достижений и понимании личной значимости физической активности.

На основе полученных результатов разработаны практические рекомендации, адресованные воспитателям дошкольного образования, руководителям физического воспитания:

1. Вносить сюжет в каждое физкультурное занятие. Даже простейший набор упражнений может быть объединен единой темой («Мы — зверята в лесу», «Путешествие капельки», «Строим дом»). Сюжет не должен быть надуманным. Важно, чтобы воспитанники могли эмоционально «прожить» движение.

2. Использовать проблемные задачи. Вместо прямого показа предлагать детям найти способ самим: «Как перебраться через ручей, если нет мостика?», «Как передать мяч товарищу, не поворачиваясь?». Это активизирует мышление и повышает интерес.

3. Предоставлять право выбора. В конце занятия — 3—5 минут свободной деятельности, когда ребенок сам выбирает снаряд и упражнение (или придумывает свое). Можно ввести «Уголок свободного движения» с набором инвентаря (динамическая зона, которая меняется в зависимости от темы занятия, уровня подготовки детей или сезона).

4. Фиксировать личные достижения. «Экран успеха» для каждого ребенка не в виде оценок, а в виде символов: научился прыгать через скакалку — наклеил солнышко, попал мячом в цель — флажок. Важно, чтобы ребенок видел прогресс.

5. Включать родителей в процесс. Минимум раз в месяц — совместное физкультурное развлечение. Раздавать детям «веселые задания» для выполнения дома с семьей (например, «Кто дольше простоит на одной ноге?», «Покажи три веселых движения под музыку»).

6. Отказаться от принуждения. Если ребенок отказывается выполнять упражнение, не настаивать, а предложить альтернативу или вернуться к нему позже. Страх и отрицательные эмоции убивают внутреннюю мотивацию.

7. Использовать образную речь. Вместо «наклонись» — «достань яблочко с нижней веточки», вместо «присядь» — «спрячься от дождика под зонтик». Метафора делает движение осмысленным и желанным.

Перспективными направлениями исследования проблемы, которые помогут выстроить непрерывную систему формирования ценностного отношения к физической культуре на всех этапах детства, могут стать: изучение динамики мотивации на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту; разработка критериев и диагностического инструментария для оценки не только мотивационной, но и поведенческой активности; адаптация предложенной модели для детей с особыми образовательными потребностями; сравнительный анализ эффективности различных игровых технологий (сюжетно-ролевые, театрализованные, компьютерно-опосредованные).

Список цитируемых источников

1. Шишкина, В. А. В детский сад — за здоровьем : пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошк. образования / В. А. Шишкина. — Мн. : Зор. верасень, 2006. — 184 с.

2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл ; Академия, 2005. — 352 с.
3. Мотков, О. И. Психология культура личности / О. И. Мотков, Т. А. Огнеева. — М. : Треугольник, 1993. — 97 с.
4. Шишкина, В. А. Двигательная активность ребенка в детском саду : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — Мн. : Нац. ин-т образования, 2017. — 184 с.
5. Глазырина, Л. Д. Физическая культура — дошкольникам : программа и программные требования / Л. Д. Глазырина. — Мн. : НМЦентр, 1999. — 142 с.

Поступила в редакцию 17.06.2026.

Репозиторий БарГУ

УДК 376.31

Н. Г. Дубешко¹, кандидат педагогических наук, доцент, **О. А. Истная²**Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹dubeshka@mail.ru, ²ola_ist@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена анализу готовности преподавателей университета и студентов, обучающихся на педагогических специальностях, к использованию инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе. На основе сопоставления результатов анкетирования профессорско-преподавательского состава и обучающихся выявлены уровни информированности об искусственном интеллекте, характер реальных практик применения, отношение к возможностям и рискам, а также запрос на организацию методического сопровождения образовательного процесса. Показано, что при общем признании значимости искусственного интеллекта для цифровой трансформации образования в Республике Беларусь практическая интеграция соответствующих инструментов носит фрагментарный и эпизодический характер, а представления о педагогически целесообразном, безопасном и этичном использовании технологий остаются недостаточно сформированными. Сформулированы выводы, характеризующие исходное состояние практики в учреждении высшего образования, и обозначены направления дальнейшей работы по использованию инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе университета.

Ключевые слова: искусственный интеллект; цифровая трансформация образования; высшее образование; готовность преподавателей; готовность студентов; профессиональные компетенции; методические рекомендации.

Рис. 1. Библиогр.: 14 назв.

N. G. Dubeshka¹, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **O. A. Istnaya²**
Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, ¹dubeshka@mail.ru, ²ola_ist@mail.ru

READINESS OF PROFESSORS AND STUDENTS TO USE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

The article analyzes the readiness of university teachers and students enrolled in pedagogical specializations to use artificial intelligence tools in the educational process. Based on a comparison of the results of a survey of the academic staff and students, the authors identify the levels of awareness about artificial intelligence, the nature of actual usage practices, attitudes towards opportunities and risks, as well as the demand for organizing methodological support for the educational process. It is shown that despite the general recognition of the importance of artificial intelligence for the digital transformation of education in the Republic of Belarus, the practical integration of relevant tools remains fragmented and episodic, while perceptions of pedagogically appropriate, safe, and ethical use of technologies remain insufficiently formed. The conclusions characterizing the initial state of practice in a higher education institution are formulated, and directions for further work on the use of artificial intelligence tools in the university educational process are outlined.

Key words: artificial intelligence; digital transformation of education; higher education; professors' readiness; student readiness; professional competencies; methodological recommendations.

Fig. 1. Ref.: 14 titles.

Введение. Цифровая трансформация образования делает проблему осмысленной интеграции инструментов искусственного интеллекта (далее — ИИ) в образовательный процесс одной из ключевых для современного высшего образования (далее — ВО). Методические рекомендации Министерства образования Республики Беларусь по использованию технологий ИИ в образовательном процессе [1] задают нормативный и методический вектор этой работы, однако реальное качество внедрения определяется уровнем готовности основных участников образовательного процесса — преподавателей и студентов.

Исследование, организованное на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» в 2025/2026 учебном году среди преподавателей ($N_1 = 61$) и студентов ($N_2 = 52$), базируется на задачах Государственной программы «Цифровая Беларусь» на 2026—2030 годы [2] и Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [3], в которых компетентностный подход и информатизация образования рассматриваются как важнейшие условия формирования единого научно-образовательного пространства и развития модели ВО «Университет 4.0» [4]. В этом контексте интеграция инструментов ИИ в подготовку будущих специалистов с ВО перестает быть лишь технологическим трендом и приобретает статус объективной педагогической необходимости.

Особую актуальность проблема приобретает в педагогическом образовании, поскольку будущий специалист дошкольного и начального образования должен владеть не только предметными знаниями и методикой обучения и воспитания детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, но и современными цифровыми инструментами [1], быть способным поддерживать проектирование занятий и уроков, разработку учебных материалов и научно-методического обеспечения образовательного процесса в учреждении дошкольного и общего среднего образования [5; 6], осуществлять педагогический дизайн образовательной деятельности [7], оценку, рефлекссию и анализ результатов профессиональной деятельности [8—10].

Целью статьи является обоснование модели компетентностно-ориентированной интеграции инструментов ИИ в подготовку будущих педагогов дошкольного и начального образования. Для достижения цели решались задачи, связанные с характеристикой уровня осведомлённости участников образовательного процесса о технологиях ИИ, анализом их опыта применения в учебной и научно-исследовательской деятельности, выявлением представлений о преимуществах и рисках, а также определением запросов преподавателей и студентов.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования представили в логике интегративного подхода [11], объединяющего теоретические, эмпирические и перспективно-экспериментальные методы формирования профессиональных компетенций (далее — ПК) будущих педагогов по использованию инструментов ИИ. *Теоретический уровень* включает анализ компетентностного подхода [12], исследований по цифровизации образования и применению инструментов ИИ в профессиональной подготовке педагогов [13], а также нормативных документов, определяющих направления цифровой трансформации образования в Республике Беларусь [1—4]. *Эмпирический уровень* представлен анкетированием, сопоставлением мнений преподавателей и студентов, интерпретацией и содержательным анализом их ответов. Если в диагностическом плане опросы фиксируют отношение к ИИ, уровень готовности и спектр реальных практик, то в теоретико-методологическом плане они позволяют рассматривать ИИ как средство формирования профессионально значимых умений будущего педагога — от критического отбора информации до проектирования образовательных решений и оценки их педагогической целесообразности.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование процесса формирования ПК студентов педагогических специальностей с использованием инструментов ИИ опирается на анализ сущности понятий «компетенция» и «компетентность», специфику подготовки будущих педагогов в области дошкольного и начального образования, а также на рассмотрение возможностей инструментов ИИ как нового дидактического ресурса ВО. С этой точки зрения ИИ выступает не только средством автоматизации отдельных операций, но и инструментом, способным влиять на структуру профессиональной подготовки, содержание практических заданий, характер самостоятельной работы студентов и способы педагогического проектирования. В частности, генеративные сервисы могут использоваться для разработки вариативных учебных материалов, подготовки планов-конспектов занятий и уроков, поиска идей для объяснения материала детям раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, создания наглядных средств и организации рефлексивной аналитической деятельности.

Согласно данным, полученным в результате опроса, преподаватели в целом признают значимость ИИ для модернизации ВО и рассматривают его как ресурс повышения эффективности образовательного процесса и научной деятельности (71,7 % опрошенных). Однако реальная практика использования остаётся неоднородной: лишь 33,3 % респондентов систематически применяют такие инструменты в профессиональной работе, тогда как 48,3 % ограничиваются эпизодическим обращением к отдельным сервисам [14]. В ответах 95,0 % преподавателей упоминаются различные типы инструментов: языковые модели DeepSeek, GigaChat, YandexGPT, визуальные генеративные сервисы Leonardo.AI, Kandinsky, Shidevrum, а также образовательные платформы Magic School, Diffit for Teachers, Perplexity, Gamma AI, Qwen AI и др. При этом их использование чаще носит вспомогательный характер и не всегда становится частью целостных методических решений в структуре преподаваемых учебных дисциплин. Среди преимуществ ИИ 63,4 % преподавателей выделяют расширение возможностей поиска и анализа информации, автоматизацию рутинных операций, индивидуализацию учебных заданий и повышение вариативности образовательных материалов. Вместе с тем 78,1 % преподавателей отмечают риски снижения самостоятельности студентов, поверхностного усвоения содержания, нарушения академической честности при неконтролируемом использовании генеративных сервисов. Важный результат исследования — выраженный запрос 85,0 % преподавателей на методическое сопровождение, включающее обучение работе с сервисами, обсуждение этических норм и разработку локальных регламентов и критериев оценивания результатов, полученных с использованием инструментов ИИ.

Анализ студенческих анкет свидетельствует о высокой включённости обучающихся в цифровую образовательную среду и заметном интересе к инструментам ИИ, однако устойчивые и педагогически осмысленные практики их систематического применения пока не сложились. По ряду шкальных позиций 50,0 % студентов выбирают промежуточные значения, что указывает на ситуативный и нерегулярный характер обращения к инструментам ИИ при выполнении учебных заданий. Студенты в целом положительно оценивают вклад ИИ в облегчение поиска и структурирования информации, подготовку черновых текстов, генерацию примеров и идей (61,5 %). Вместе с тем в 36,0 % ответов фиксируется настороженность, связанная с опасностью привыкания к готовым решениям, возможным ослаблением навыков самостоятельного анализа и снижением глубины проработки учебного материала. Особую сложность вызывают вопросы академической честности. С одной стороны, большинство студентов (90,4 %) осознают недопустимость прямого копирования материалов, сгенерированных ИИ, с другой — границы допустимого использования таких сервисов понимаются неоднозначно. В ответах прослеживается выраженный запрос 69,2 % студентов на понятные и единообразные правила использования инструментов ИИ в учебной деятельности, разъяснение требований к оформлению результатов учебной работы и прозрачные критерии оценивания.

Сопоставление результатов опросов преподавателей и студентов выявляет как точки совпадения, так и различия в оценке роли ИИ в университетской практике. К общим моментам относится признание потенциала ИИ для повышения эффективности учебной и научной работы, расширения доступа к информации и индивидуализации образовательных траекторий. Одновременно и преподаватели, и студенты осознают риски, связанные с подменой самостоятельной деятельности, поверхностным усвоением содержания и нарушением академической честности. Различия обнаруживаются в распределении ответственности и ожиданий. Преподаватели акцентируют внимание на необходимости разработки локальных нормативных оснований, критериев оценивания и методических сценариев использования инструментов ИИ. Студенты, напротив, в большей степени ориентированы на практическую полезность и удобство сервисов ИИ и ожидают от преподавателей ясных правил и примеров корректного их применения. Отличается и спектр используемых инструментов. Преподаватели чаще обращаются к специализированным платформам и сервисам, связанным с разработкой учебных материалов, анализом данных и научным поиском, тогда как студенты преимущественно используют универсальные генеративные системы и массовые онлайн-сервисы.

Это отражает различие в целевых установках: для преподавателей ИИ выступает инструментом проектирования и сопровождения образовательного процесса, для студентов — средством поддержки собственной учебной деятельности.

Полученные результаты позволяют охарактеризовать состояние практики использования инструментов ИИ как диагностико-поисковое. С одной стороны, зафиксировано мотивационное признание значимости ИИ обеими группами участников образовательного процесса, а также наличие отдельных успешных примеров его использования в учебной деятельности и научно-исследовательской работе (НИР). С другой стороны, практика остаётся фрагментарной, во многом зависит от индивидуальной инициативы конкретных преподавателей и студентов и пока не опирается на целостную систему методического сопровождения. ИИ рассматривается не только как технический ресурс, но и как средство формирования новых ПК у студентов педагогических специальностей: умений критически оценивать цифровые сервисы, адаптировать их под конкретные дидактические задачи, проектировать задания, предполагающие осмысленное использование генеративных нейросетей, осуществлять рефлексивный анализ получаемых результатов.

Выявлены затруднения, риски и запросы на методическое сопровождение использования инструментов ИИ в образовательном процессе университета и их внедрения в учебные программы по преподаваемым дисциплинам: барьеры психологического характера, функционального, личного, социального, информационного риска, недостаточная методическая подготовка преподавателей к проектированию устойчивых моделей интеграции инструментов ИИ в учебные дисциплины, отсутствие единообразных локальных регламентов, а также недостаточная определённости критериев допустимого использования инструментов ИИ в студенческих работах. Это подтвердило необходимость решения противоречия, сложившегося в теории и практике использования инструментов ИИ в образовательном процессе университета, посредством организации экспериментального исследования процесса формирования ПК будущих педагогов с использованием инструментов ИИ.

Экспериментальный уровень предполагает апробацию учебных заданий с использованием инструментов ИИ и оценку их влияния на формирование ПК обучающихся. Особую значимость в этом контексте приобретает поиск новых педагогических технологий и методик реализации содержания учебных программ учреждения ВО. В логике интегративного подхода к перспективно-экспериментальным методам исследования относится моделирование. Модель *компетентностно-ориентированной интеграции инструментов ИИ в подготовку будущих педагогов* представляет собой целостную систему, которая встраивает ИИ не как внешнее приложение к образовательному процессу, а как средство целенаправленного формирования ПК посредством выполнения модернизированных учебных заданий на практических занятиях по учебным дисциплинам в соответствии с учебными планами учреждения ВО и в процессе научно-исследовательской работы (рисунок 1). Она опирается на нормативно-стратегические документы [1—3], теоретико-методологические разработки в области компетентностного подхода [12] и цифровизации образования [13], а также результаты диагностических опросов преподавателей и студентов [14].

В основе модели лежит *нормативно-целевой компонент*, задающий ориентиры использования инструментов ИИ в образовательном процессе университета. В его структуре формулируются цели и задачи: подготовить будущего педагога к ответственному, этически выверенному и педагогически целесообразному использованию инструментов ИИ; обеспечить согласованность практики университета с государственными программами цифровой трансформации и методическими рекомендациями Министерства образования Республики Беларусь. Здесь же уточняются специализированные компетенции: способность критически оценивать цифровые сервисы, проектировать образовательный процесс с опорой на инструменты ИИ, обеспечивать академическую честность и безопасность использования технологий.



Рисунок 1. — Модель компетентно-ориентированной интеграции инструментов ИИ в подготовку будущих педагогов

Содержательный компонент описывает, как цели, сформулированные в модели, воплощаются в реальном содержании подготовки и видах деятельности студентов. Он предполагает обновление учебных программ, включение заданий и практических работ, в которых инструменты ИИ используются осознанно: от разработки планов-конспектов с помощью генеративных нейросетей до проектной деятельности и НИР, где ИИ выступает инструментом поиска, анализа и трансформации информации. За счёт этого инструменты ИИ перестают быть подсказчиком для быстрых ответов и становятся средством развития критического мышления, аналитических умений и рефлексии. Практики преподавателей и студентов, зафиксированные

в опросах, в разработанной нами модели рассматриваются как исходная точка: фрагментарное и эпизодическое использование инструментов ИИ переводится в более системный формат за счёт целенаправленного включения в содержание дисциплин и видов учебной деятельности.

Методический компонент определяет, в каких педагогических условиях и с помощью каких инструментов ИИ реализуется обновлённое содержание учебных программ по учебным дисциплинам учебных планов ВО по специальностям «дошкольное образование» и «начальное образование». Он включает выбор типов инструментов (языковые модели, визуальные генераторы, специализированные образовательные платформы), продумывание методических сценариев их применения на лекциях, семинарах, в управляемой самостоятельной работе и НИР. В рамках этого компонента инструменты ИИ вписываются в уже существующие дидактические подходы (проблемное обучение, проектная деятельность, кейс-метод и др.), усиливая их потенциал: например, задания с использованием инструментов ИИ перерабатываются таким образом, чтобы требовать от студента не копирования чужого результата, а анализа, сопоставления, аргументации и собственной позиционной рефлексии.

Завершает модель *рефлексивный компонент*, отвечающий за то, как измеряется и осмысливается достигаемый результат. Задаются критерии и показатели сформированности готовности к использованию ИИ в образовательном процессе университета (уровень самостоятельности, качество аргументации, способность критически использовать результаты инструментов ИИ, соблюдение академической честности), а также методики оценки (квалиметрия) результатов использования традиционных заданий и заданий с поддержкой инструментов ИИ: анкетирование преподавателей и студентов, анализ продуктов деятельности студентов (сопоставление работ, выполненных без инструментов ИИ и с его поддержкой), фиксация рефлексивных высказываний преподавателей и студентов. Этот компонент обеспечивает обратную связь для двух предыдущих: по результатам анализа работ и опросов корректируется содержание и методика, уточняются цели и ожидаемые результаты.

Все четыре компонента связаны между собой в логике непрерывного цикла улучшения. Нормативно-целевой компонент задаёт стратегические ориентиры, содержательный и методический — обеспечивают практическую реализацию, рефлексивный — фиксирует достигнутые эффекты и выявляет запросы на оказание помощи в корректном использовании инструментов ИИ. На этой основе принимаются решения о пересмотре заданий, выборов адекватных сервисов ИИ, форм организации занятий и подходов к оценке и контролю учебных достижений студентов.

Заключение. На республиканском уровне остро стоит вопрос использования ИИ в ВО, который требует решения и целенаправленного педагогического сопровождения. Теоретико-эмпирическое исследование, проведённое на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» в 2025/2026 учебном году, выявило сложившееся в науке и практике противоречие между необходимостью использования инструментов ИИ в образовательном процессе университета и, во-первых, потребностью преподавателей в методическом сопровождении, включающем обучение работе с конкретными сервисами ИИ, разработку локальных нормативных документов и моделей интеграции ИИ в образовательный процесс, во-вторых, ситуативными практиками использования инструментов ИИ студентами, недостаточно устойчивыми представлениями о допустимых формах их использования и критериями академической честности. Студенты активно осваивают инструменты ИИ как ресурс поддержки индивидуальной учебной деятельности. Однако использование инструментов ИИ в образовательном процессе университета должно быть ориентировано на проектирование таких педагогических условий, при которых инструменты ИИ будут способствовать повышению качества профессиональной подготовки, а не подменять образовательную деятельность студентов формальным получением готового результата. Модель компетентностно-ориентированной интеграции инструментов ИИ в подготовку будущих педагогов превращает первоначально установленное *диагностико-поисковое* состояние практики с её фрагментарностью и неуверенностью участников в управляемый процесс *поэтапного формирования*

у преподавателей и студентов готовности к использованию инструментов ИИ в образовательном процессе современного университета. Предложенная модель апробирована на экспериментальном уровне посредством разработки преподавателями дополнений и изменений в учебные программы учебных дисциплин учебных заданий с использованием инструментов ИИ на лекционных, практических, семинарских, лабораторных занятиях и в процессе НИР. Чтобы выступать средством развития критического мышления, аналитических умений, самостоятельности и профессиональной рефлексии студентов, задания, разработанные преподавателями, должны быть направлены на осознанное использование инструментов ИИ в образовательном процессе университета.

Список цитируемых источников

1. Методические рекомендации по внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс и в процедуры аттестации студентов учреждений высшего образования / М-во образования Респ. Беларусь. — 17.06.2025. — URL: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_199111.pdf (дата обращения: 13.04.2026).
2. Государственная программа «Цифровая Беларусь» на 2026—2030 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 дек. 2025 № 793. — URL: <https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf> (дата обращения: 13.04.2026).
3. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 нояб. 2021 г. № 683. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683> (дата обращения: 13.04.2026).
4. Цифровой университет 4.0 как образовательная социотехническая экосистема для индустрии 4.0 : сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. «BIGDATA и анализ высокого уровня = BIGDATA and Advanced Analytics», Минск, 17—18 мая 2023 г. : в 2 ч. / Бел. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники ; редкол.: В. А. Богуш [и др.]. — Мн., 2023. — Ч. 1. — 484 с. — URL: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/52078/1/Davidovskii_Cifrovoy.pdf (дата обращения: 13.04.2026).
5. О деятельности учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, структурных подразделений областных (Минского городского) исполнительных комитетов, городских, районных исполнительных комитетов, местных администраций районов в городах, осуществляющих государственно-властные полномочия в сфере образования в 2025/2026 учебном году : инструктивно-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь от 9 июля 2025 г. — URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/doshkolnoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 14.04.2026).
6. Об организации в 2025/2026 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования : инструктивно-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь от 25 июля 2025 г. — URL: <https://edu.gov.by/urovni-obrazovaniya/srennee-obr/srennee-obr/informatsiya/2025-2026-uchebnyy-god/> (дата обращения: 14.04.2026).
7. Захарченя, Н. Ф. Педагогический дизайн образовательной деятельности: дошкольное образование : монография / Н. Ф. Захарченя. — Барановичи : БарГУ, 2024. — 183 с.
8. Образовательный стандарт дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г. № 228. — URL: <https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf> (дата обращения: 13.04.2026).
9. Образовательный стандарт начального образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 28 нояб. 2025 г. № 199. — URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 13.04.2026).
10. Дубешко, Н. Г. Квалитология дошкольного образования: международная теория и практика : монография / Н. Г. Дубешко. — Барановичи : БарГУ, 2023. — 180 с.
11. Яковлев, И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И. П. Яковлев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. — 128 с.
12. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. — М. : Эйдос : Изд-во Ин-та образования человека, 2013. — 73 с.
13. Демидко, В. В. Формирование медиакомпетентности преподавателей в условиях цифровой трансформации профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Демидко Вероника Владимировна. — Мн., 2024. — 26 с.
14. Истиня, О. А. Готовность преподавателей высшей школы к интеграции инструментов искусственного интеллекта в образовательную деятельность: результаты диагностического исследования / О. А. Истиня // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XVII Междунар. науч.-практ. семинара / Н. Г. Дубешко (гл. ред.), Н. Ф. Захарченя (отв. ред.). — Барановичи : БарГУ, 2026. — С. 133—135.

Поступила в редакцию 14.06.2026.

И. В. Пинюта, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, pinyuta@msn.com

КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена рассмотрению практических путей развития плюрилингвальной компетенции у магистрантов — будущих учителей иностранного языка в контексте личностно ориентированного подхода в условиях смешанного обучения на основе принципов рефлексивности, учета научно-исследовательских и профессионально-педагогических потребностей магистрантов, а также коммуникативности. Предпосылками решения исследуемой проблемы выступают поликультурность будущих учителей иностранного языка (носителей белорусской культуры), владеющих двумя родными и двумя иностранными языками как специальностью, а также потребность в применении ими нескольких языков для решения исследовательских задач в ходе подготовки магистерской диссертации. Целью данной работы выступает обоснование и описание комплекса заданий на развитие плюрилингвальной компетенции. В статье представлены этапы, технологии и примеры заданий для развития исследуемой компетенции.

Ключевые слова: плюрилингвальная компетенция; межкультурное общение; личностно ориентированный подход; этапы обучения; упражнения.

Рис. 1. Библиогр.: 14 назв.

I. V. Piniuta, Ph. D. in Education, Associate Professor
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str.,
225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, pinyuta@msn.com

SET OF EXERCISES TO DEVELOP THE PLURILINGUAL COMPETENCE

The article is devoted to the consideration of practical ways to develop students' plurilingual competence at the postgraduate level at the university in the context of student-centered approach in the blended classroom using the principles of reflexive learning, Master's students professional demands, and communicativity. The prerequisites for solving the problem are seen as multiculturalism of Belarusian pre-service foreign language teachers who speak two native languages and at least two foreign languages as a specialty on the one hand, and their needs to use several languages to achieve research aims while preparing the Master's thesis on the other hand. The purpose of this work is to substantiate and describe a set of tasks to develop the plurilingual competence. The article presents the stages, technologies, and examples of tasks to develop this competence.

Key words: plurilingual competence; intercultural communication; blended learning; learner centered approach; stages of learning; activities.

Fig. 1. Ref.: 14 titles.

Введение. Обращение к проблеме развития плюрилингвальной компетенции у магистрантов — будущих учителей иностранного языка обусловлено рядом факторов. Социальный заказ на непрерывное образование учителей предусматривает их профессиональный рост, в том числе посредством использования резервов межкультурной коммуникации. Повышение уровня профессионализма в данном направлении достигается в результате применения на рецептивном и продуктивном уровнях как родных языков (в Беларуси — преимущественно русского и белорусского), так и неродных (первого, второго (третьего) иностранного, изучаемых в условиях лингвистического факультета, а также самостоятельно изучаемых языков). Кроме того, в условиях глобализации и расширения профессиональных и межличностных контактов плюрилингвальная компетенция приобретает особую значимость в силу необходимости проведения магистрантами кросс-культурных и кросс-лингвистических исследований, что требует высокого уровня осведомленности о терминологическом поле субъектов и объектов изучения. Именно понимание терминов на ряде языков позволяет расширять не только

лингвистический кругозор современного преподавателя-лингвиста, но и создает предпосылки для более глубокого и разнопланового самообразования, возможности для анализа состояния изучаемой проблемы в различных лингвокультурных сообществах. Все вышесказанное объясняет, почему проблема развития плюрилингвальной компетенции в магистратуре становится актуальной.

Плюрилингвальная компетенция как специфический феномен XXI века включает в себя способность к гибкому использованию своего неоднородного, но взаимосвязанного многоязычного репертуара, необходимого для переключения с одного языка на другой, использования одного языка и понимания другого, применения знания нескольких языков для осмысления текста, узнавания интернационализмов в новом контексте, осуществления межъязыкового посредничества, творческого применения имеющегося лингвистического репертуара [1, с. 28]. Е. Пиккардо, отмечая насущность возникновения данного термина в конце прошлого века и природосообразность плюрилингвизма в инклюзивном образовании, однозначно указывает на то, что эта компетенция позволяет учащимся увидеть связи между языками и культурами в процессе взаимодействия с людьми, представляющими другие культуры, активизировать свой лингвистический репертуар, включающий современные иностранные языки, языки меньшинств и классические языки [2]. Анализ научной литературы последних лет свидетельствует, что проблема формирования плюрилингвальной компетенции рассматривалась с разных сторон. Например, ряд авторов предлагает формировать данную компетенцию у школьников на материале фольклора, используя модель обучения, которая предполагает разыгрывание диалога на иностранном языке и размещение его записи в социальной сети [3]. Другие исследователи делают акцент на развитии исследуемой компетенции посредством перевода и описания аудиоматериала [4]. Дж. Буэдженс-Костен предлагает рассматривать компьютерные игры в контексте формирования у учащихся плюрилингвальной осведомленности и культурной идентичности, акцентируя внимание на богатом культуроведческом содержании игр, а также их потенциале для осуществления общения в ходе игры и вне ее [5, с. 328]. Ряд исследований последних лет посвящен подготовке будущих учителей к реализации плюрилингвального подхода к обучению школьников [6] и использованию родного языка и транслингвистических стратегий в обучении иностранным языкам [7].

Вместе с тем вопрос развития плюрилингвальной компетенции на материале лингводидактических терминов у студентов магистратуры — исследователей и (потенциальных) новаторов в образовательной деятельности — не освещен в полной мере. Об этом свидетельствует, в частности, отсутствие в Республике Беларусь диссертационных исследований по заявленной проблематике. Это доказывает необходимость изучения путей формирования и развития плюрилингвальной компетенции в контексте научно-педагогической деятельности и межкультурного общения учителя/преподавателя иностранного языка. Предпосылками решения проблемы выступают, как мы отмечали выше, поликультурность будущих учителей иностранного языка — носителей белорусской культуры, владеющих двумя родными языками и двумя иностранными языками как специальностью, с одной стороны, а также потребность в применении ими нескольких языков для решения исследовательских задач в ходе подготовки магистерской диссертации, с другой стороны [8]. Цель данного исследования, которая заключается в разработке комплекса заданий на развитие плюрилингвальной компетенции у (будущего) учителя иностранных языков в условиях обучения в магистратуре, обусловила постановку ряда задач: а) определение этапов развития плюрилингвальной компетенции; б) разработка заданий с использованием специально отобранных технологий и способов обучения.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выступает личностно ориентированный подход, который предопределяет учет лингвистического репертуара каждого магистранта и отбор терминологической основы исследования в соответствии с проблематикой магистерской диссертации. В условиях подготовки магистров в университете рассматриваемый подход обуславливает реализацию принципов рефлексивности, учета научно-исследовательских и профессионально-педагогических потребностей студентов

магистратуры, а также коммуникативности. Вышеизложенное предопределило следующие методы исследования: анализ научной литературы по методике преподавания иностранных языков и лингводидактике, анкетирование и пробное обучение. Материалом для проведения исследования послужил комплекс заданий на этапах развития плюрилингвальной компетенции.

Результаты исследования и их обсуждение. Основываясь на выделенных принципах личностно ориентированного подхода, этапами развития исследуемой компетенции выступают:

- 1) первичная рефлексия в целях выявления степени сформированности плюрилингвальной компетенции посредством проведения самооценки;
- 2) актуализация профессионально значимых терминов на языках своего лингвистического репертуара;
- 3) тренировка в использовании профессионально значимых терминов в ограниченном контексте;
- 4) применение профессионально значимых терминов в речевой деятельности;
- 5) вторичная рефлексия и постановка новых задач развития плюрилингвальной компетенции.

Поясним, что первый и последний этапы обусловлены принципом рефлексивности, второй и третий этапы — принципом учета научно-исследовательских и профессионально-педагогических потребностей магистрантов, четвертый этап регламентирован принципом коммуникативности.

Развитие плюрилингвальной компетенции у будущего учителя иностранного языка требует применения целенаправленного комплекса заданий. Вслед за Г. А. Китайгородской мы понимаем задание как «средство управления актами деятельности обучающегося в конкретной ситуации, которое является стимулом речевых действий, так как включает в себя вызов потребности речевого действия, мотив данного действия и его планируемую цель» [9, с. 23]. Согласно И. Л. Бим, структура задания включает коммуникативную задачу и указание на способы ее решения, языковой материал, подлежащий реализации заданными способами, и способ предполагаемого контроля [10, с. 199]. Комплекс заданий представляет собой совокупность типов и видов заданий, выполнение которых способствует решению поставленных учебно-познавательных и коммуникативных задач. Разработанный нами комплекс заданий имеет целью развитие плюрилингвальной компетенции, которая необходима учителю иностранного языка как поликультурной личности, исследователю и новатору в языковом и кросс-культурном образовании.

Представленные выше этапы работы потребовали выделения следующих типов заданий: а) на этапе первичной рефлексии — оценочные; б) на этапе актуализации терминов — автосемантизационные; в) на этапе тренировки — условно-коммуникативные; г) на этапе применения в речевой деятельности — коммуникативные задания в рецептивной, рецептивно-продуктивной и репродуктивно-продуктивной деятельности; д) на этапе вторичной рефлексии — коррекционно-проектировочные задания. Поясним, что на определение видов заданий влияет характер рефлексивной деятельности (системность, анализ, обратная связь и др.), этапы формирования лексических навыков (введение, тренировка и применение) и специфика видов речевой деятельности (рецептивные и продуктивные виды деятельности).

Первичная рефлексия магистрантов осуществляется для самопознания и определения своего лингвистического репертуара вне зависимости от уровня владения языками. Отметим, что создание плюрилингвального портрета учащегося не новая идея в лингводидактике [11; 12], однако ранее решение данной проблемы осуществлялось преимущественно в контексте самоидентификации учащихся учреждений общего среднего образования. В свою очередь мы предлагаем критерии самооценки магистрантами своего лингвистического репертуара в контексте речевой компетенции обучающихся, т. е. речевые умения. Опрос проводился на английском языке, языками для самооценки уровня владения выступили английский, белорусский, французский, немецкий, русский и испанский, его результаты мы представили в виде следующей диаграммы (рисунок 1).

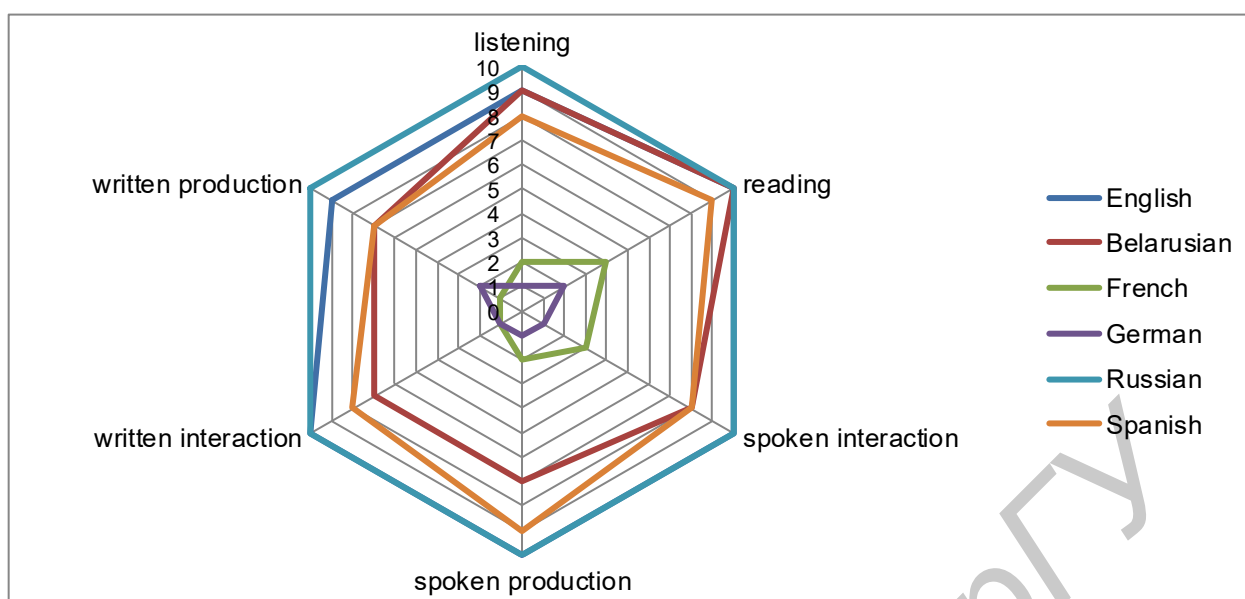


Рисунок 1. — Результаты самооценки магистрантами своего лингвистического репертуара

Оценочные задания, выполняемые на этапе первичной рефлексии, включают следующие виды:

а) задания на анализ своей речевой деятельности и определение языков, используемых с различными целями и различной степенью владения ими;

б) задания на ранжирование уровня владения каждым из используемых языков по шкале от 1 (наименьшая степень) до 10 (наибольшая степень) по следующим критериям: умения воспринимать речь на слух; умения читать; умения устного речевого взаимодействия; умения монологической речи; умения письменного речевого взаимодействия; умения продуктивной письменной речи.

На этапе *актуализации профессионально значимых терминов* на языках лингвистического репертуара организуется выполнение автосемантизационных заданий, которые включают:

а) задания на определение профессионально значимых терминов в контексте выполнения магистерской диссертации. Например, в рамках темы, посвященной развитию плюрилингвальной компетенции, актуальными являются такие термины, как подход, принцип, технология и др.;

б) целенаправленный поиск и отбор дефиниции термина в глоссарии/словаре методических/педагогических терминов или научной публикации в рецензируемом издании на родном языке и/или на языке написания диссертации. Примерный перечень источников предлагается преподавателем на образовательной платформе Wakelet (wakelet.com);

в) составление плюрилингвального мини-глоссария профессионально значимых терминов по теме магистерской диссертации, в том числе, по возможности, указав язык происхождения слова и его оригинальное значение. Разработка мини-глоссария осуществляется при помощи технологии Google Docs. Данное задание выполняется индивидуально или в микрогруппах, при этом предполагается, что студенты магистратуры обсуждают вопрос: *What is the best definition in the context of your research?*

г) задания на нахождение различий в трактовке термина в различных культурах. Например: *Examine the definitions of terms, and find specific elements in different languages. See your Plurilingual glossary as a reference;*

д) задания на проверку понимания терминов. Например: *Cross-question the meanings of the selected terms in English in groups A and B.*

Этап *тренировки* в использовании профессионально значимых терминов в ограниченном контексте предполагает выполнение условно-коммуникативных заданий на применение отобранных терминов на различных языках своего лингвистического репертуара. Виды заданий включают:

а) задания на уровне слова, группировка терминов по языкам:

- *Examine the word cloud, find and say similar terms in different languages.*
- *Using the fortune wheel, choose a term and name its equivalents in a number of languages;*

б) задания на уровне словосочетания. Например: *Open Wheel Decide, choose a term, and make three or more word combinations in different languages on the topic of your research;*

в) задания на уровне предложения. Например: *Make a sentence with the selected term in the context of your thesis;*

г) задания на уровне микротекста. Например: *Complete the abstract of the research article with the missing terms from the Plurilingual Glossary.*

Этап *применения терминов в речевой деятельности* требует выполнения заданий:

а) в рецептивной деятельности. Например, чтение научных публикаций, содержащих профессионально значимые термины:

– *Scan the titles of research articles in different languages, and choose a few that might be relevant for your research. Then open the selected article, read the abstract (translate it with Google Translate / ask a peer for help, if necessary), and decide if you need to read the whole article;*

- *Using the QR code, suggest a peer research papers in alternative languages;*

б) в рецептивно-продуктивной деятельности, например, на основе видеоматериалов, содержащих профессионально значимые термины:

Watch the video “ELT/ESL Glossary — The «Human» Dictionary for English Teachers” [13] with the selected terms, and write its annotation in four languages:

- *1st sentence in English — Write down, and explain in short all the terms used in the video.*
- *2nd sentence in your native language — Which terms are relevant for your research and why?*
- *3rd sentence in another language — Who needs the annotation which you are writing (Who are the stakeholders)?*
- *4th sentence in a language on your choice — Who from your peers would probably need to watch this video? Why?*

в) репродуктивно-продуктивной деятельности:

– в говорении. Например: *Via MindMeister, make a mind map using the key terms of your research in all the available languages, and report about it in class to other students;*

– в письменной речи. Например: *Complete the list of references in your thesis (webliography of your article) with valuable resources in different languages.*

Этап *вторичной рефлексии* предполагает выполнение следующих видов коррекционно-проектировочных заданий:

а) ответ на вопрос:

- *What terms would you add to the selected list of the key notions in your Master’s thesis?*
- *What are other languages you are familiar with that could be useful in search of webliography?*

б) написание критического эссе, включающего анализ своей деятельности и постановку новых задач развития плюрилингвальной компетенции:

Share your opinion about the activity via Voki / Vocaroo / Padlet / Loom. Questions for reflection:

1) How many titles of research articles did you scan?

2) What languages are they written in?

3) How many articles were somehow useful in your research? In what languages?

4) Who/what helped you to recognize that?

5) Are you getting interested in looking for research papers in different languages after all? Why/why not?

Представленный комплекс заданий на развитие плюрилингвальной компетенции прошел апробацию в 2022/2023 учебном году в учреждении образования «Барановичский государственный университет». Участниками пробного обучения выступили девять студентов магистратуры, обучавшихся по специальности 1-08-80-02 «Теория и методика обучения и воспитания» (по областям и уровням образования) (профилизация «иностранные языки») [14]. Несмотря на ограниченное количество участников экспериментальной работы, в результате анализа нарративного эссе обучаемых были получены косвенные доказательства эффективности разработанного комплекса заданий для всех участников экспериментальной группы. Приведем фрагмент поста магистранта, размещенного на стене Padlet, свидетельствующий о важной роли плюрилингвальной компетенции для обзора литературы по проблеме исследования в ходе подготовки магистерской диссертации:

Today in class I chose five titles, but when I came home and looked through them once again (I mean translated some words), I changed the number to 6 and added one more German article. So far, I have got two German articles, one in English and three in French. I reviewed them quickly, I would call them a means of scaffolding necessary for doing research. I would definitely use articles in French to make my thesis look more sophisticated and grounded. I wish someone could help me translate them and advise more articles in other languages. I can't say I am very much interested in looking for research papers in different languages, but I do understand it's a must. Besides, my thesis can definitely benefit from articles in different languages: the more peer reviewed articles, the better it is for research outcome, otherwise I don't know the difference between a research paper and a book report. Moreover, it will make my thesis more substantiated and convincing.

Заключение. Исследование свидетельствует о необходимости развития у магистрантов лингводидактической специальности плюрилингвальной компетенции, которая основывается на способности к гибкому использованию своего многоязычного репертуара для переключения с одного языка на другой в целях проведения исследования. Развитие плюрилингвальной компетенции в магистратуре целесообразно осуществлять на основе личностно ориентированного подхода на специальных этапах (первичной рефлексии, актуализации профессионально значимых терминов на языках своего лингвистического репертуара, тренировки в использовании профессионально значимых терминов в ограниченном контексте, применении терминов в речевой деятельности и вторичной рефлексии) с использованием комплекса оценочных, автосемантизационных, условно-коммуникативных, коммуникативных и коррекционно-проектировочных заданий, а также цифровых технологий, таких как Wakelet, Google Docs, MindMeister, Wheel Decide, Padlet и др.

Список цитируемых источников

1. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. — Strasbourg : Council of Europe, 2018. — URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 16.06.2025).
2. Piccardo, E. "We are all (potential) plurilinguals" : Plurilingualism as an overarching, holistic concept / E. Piccardo // OLBI Journal. — 2020. — No. 10. — P. 183—204. — URL: <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825> (date of access: 03.07.2025).
3. Asteria, P. V. Folklore for developing plurilingual and pluricultural competence in foreign language classroom / P. V. Asteria, A. Yuniatin, E. K. Dewi // Innovation on education and social sciences / Maureen et al (Eds.). — 2022. — P. 56—63. — URL: DOI 10.1201/9781003265061-8 (date of access: 02.07.2025).
4. Torralba, G. Audio description and plurilingual competence: new allies in language learning? // G. Torralba, R. Baños-Piñero, A. Marzà // Revista de lenguas para fines específicos. — 2022. — No. 28 (2). — P. 165—180. — URL: <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1457> (date of access: 02.07.2025).
5. Buendgens-Kosten, J. Digital games and the development of plurilingual competence / J. Buendgens-Kosten // The JALT CALL Journal. — 2022. — P. 316—334. — URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Digital-games-and-the-development-of-plurilingual-Buendgens-Kosten/7c4b42e1814643be9a7cd1b834cf49a20d71caa6> (date of access: 02.07.2025).

6. *Strakova, Z.* Implementation of plurilingual approach into the foreign language teaching / *Z. Strakova.* — Journal of language and cultural education. — 2021. — No. 8. — URL: https://content.sciendo.com/view/journals/jolace/jolace-overview.xml?language=en&tab_body=latestIssueToc.10.2478/JOLACE-2020-0010 (date of access: 04.07.2025).
7. *Gajšt, N.* Students' attitudes towards the use of Slovene as L1 in teaching and learning of business English at tertiary level / *N. Gajšt* // ELOPE : English language overseas perspectives and enquiries. — 2017. — No. 14 (1). — P. 95—112. — DOI:10.4312/elope.14.1.95-112.
8. *Piatakova, T. S.* Plurilingual competence of a teacher-researcher in the context of transnational education / *T. S. Piatakova* // Новатор-2022 : материалы IV Баранович. науч.-образоват. форума (Барановичи, 20 окт. 2023 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2023. — С. 533—534.
9. *Китайгородская, Г. А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам : монография / *Г. А. Китайгородская.* — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 1986. — 176 с.
10. *Бим, И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / *И. Л. Бим.* — М. : Рус. яз., 1977. — 240 с.
11. *Prasad, G. L.* Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities / *G. L. Prasad* // Canadian Journal of Applied Linguistics. — 2014. — No. 17 (1). — P. 51—77. — URL: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126> (date of access: 03.07.2025).
12. *Potts, D.* Plurilingual practice in language teacher education: An exploratory study of project design and ideological change / *D. Potts, E. C. Schmid* // AILA Review. — 2022. — Vol. 35 (1). — P. 60—88. — URL: <https://doi.org/10.1075/aila.22007.pot> (date of access: 02.07.2025).
13. *ELT/ESL Glossary 1.* — The “human” dictionary for English Teachers [Video file]. — 2021. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=_J8obxJiZfc&t=107s (date of access: 04.07.2025).
14. *Piniuta, I.* The framework to develop pre-service teachers' plurilingual competence / *I. Piniuta, T. Piatakova* // Quest for Connections : Language, Culture, Literature / Eds.: E. Chaika, Yu. Maslov. — Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2024. — P. 200—220.

Поступила в редакцию 05.01.2026.

УДК 371.134

А. С. Подлесная

Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», ул. К. Либкнехта, 32,
220004 Минск, Республика Беларусь, sasha.matyas.98@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье представлены результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, направленного на диагностику уровня сформированности ценностного отношения к педагогической профессии у обучающихся II курса по специальности «дошкольное образование». С использованием комплекса диагностических методик проанализированы компоненты ценностного отношения к педагогической профессии, среди которых автор выделяет когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный. Установлен недостаточный уровень сформированности всех трёх компонентов: поверхностность теоретических знаний, низкая системность представлений о профессии, ограниченная ориентация на современные педагогические технологии, недостаточная рефлексия профессиональных возможностей и карьерных перспектив. Полученные выводы обосновывают необходимость формирующего этапа эксперимента, интеграции практико-ориентированных модулей для формирования устойчивой мотивации к педагогической деятельности и сокращения оттока молодых специалистов в сфере дошкольного образования.

Ключевые слова: формирование; ценностное отношение; педагогическая профессия; критерии ценностного отношения; уровень ценностного отношения.

Библиогр.: 2 назв.

A. S. Podlesnaya

Republican Institute of Vocational Education, 32 K. Liebknechta Str., 220004 Minsk,
the Republic of Belarus, sasha.matyas.98@mail.ru

FORMATION OF A VALUE-BASED ATTITUDE TOWARD THE TEACHING PROFESSION AMONG COLLEGE STUDENTS SPECIALIZING IN “PRESCHOOL EDUCATION”

The article presents the results of the ascertaining stage of a pedagogical experiment aimed at diagnosing the level of formation of a value-based attitude toward the teaching profession among second-year students specializing in “Preschool Education”. Using a set of diagnostic methods, the components of the value-based attitude toward the teaching profession are analyzed, which the author identifies as cognitive, motivational-value, and activity-based components. An insufficient level of formation of all three components was established: superficiality of theoretical knowledge, low systematic understanding of the profession, limited orientation toward modern pedagogical technologies, as well as insufficient reflection on professional opportunities and career prospects. The findings substantiate the need for a formative stage of the experiment, the integration of practice-oriented modules to develop sustainable motivation for pedagogical activity, and the reduction of the outflow of young specialists in the field of preschool education.

Key words: formation; value attitude; pedagogical profession; criteria of value attitude; level of value attitude.

Ref.: 2 titles.

Введение. В настоящее время наблюдается отрицательная динамика занятых в учреждении дошкольного образования (далее — ДО) педагогических работников, что подтверждается статистическими данными, характеризующими развитие системы образования в Республике Беларусь [1, с. 12]. Так, численность педагогических работников с 2019 по 2023 год снизилась с 56,9 тыс. человек до 55,7. Среди возможных причин снижения численности педагогических работников мы выделяем низкую мотивацию к обучению и выполнению профессиональных обязанностей в выбранной профессиональной деятельности, неосознанный выбор и высокий процент оттока из профессиональной деятельности после окончания обучения и отработки в статусе молодого специалиста. Вышеперечисленные причины характеризуют уровень когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов ценностного отношения к педагогической профессии (далее — ЦОПП).

Материалы и методы исследования. В рамках экспериментальной деятельности по формированию ЦОПП на первом этапе педагогического эксперимента была проведена диагностика уровня сформированности ЦОПП у 217 обучающихся II курса по специальности 5-04-0112-01 «Дошкольное образование» учреждений образования Брестской и Минской областей: 71 человек из учреждения образования «Солигорский государственный колледж», 56 человек из учреждения образования «Несвижский колледж имени Якуба Коласа», 90 человек из учреждения образования «Пинский колледж учреждения образования “БрГУ имени А. С. Пушкина”».

Обработка эмпирических данных осуществлялась с применением количественных и качественных методов. Для проверки соответствия показателей закону нормального распределения использовался тест Шапиро—Уилка. В связи с установленным отклонением от нормальности (для общей выборки $W = 0,938$; $p < 0,001$) для сравнения групповых различий применён непараметрический критерий Краскела—Уоллиса (H -test). Дополнительно проведён медианный тест для верификации результатов. Качественные данные подвергались контент-анализу с последующим частотным анализом по разработанным категориям.

Методы исследования: анкетирование, контент-анализ, методы математической и статистической обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Перед применением методов статистического анализа была проведена проверка соответствия распределения исследуемого показателя мотивационно-ценностного компонента нормальному закону. Проверка осуществлялась с использованием теста Шапиро—Уилка — одного из наиболее мощных критериев нормальности для выборок объёмом до 2 000 наблюдений [2].

Учитывая данные условия, для оценки межгрупповых различий был выбран непараметрический критерий Краскела—Уоллиса, который не предполагает нормальность распределения, основанный на рангах исходных значений [2]. Выбор данного непараметрического критерия обусловлен различным объёмом групп ($n_1 = 71$, $n_2 = 90$, $n_3 = 56$), несоответствием нормальному закону распределения, наличием порядковой шкалы измерения. Результаты показали отсутствие статистически значимых различий между группами ($H = 5,68$; $p = 0,059$). Таким образом, на основе имеющихся данных нельзя утверждать, что уровень мотивационно-ценностного компонента различается в зависимости от групповой принадлежности респондентов.

Дополнительно проведённый медианный тест также не подтвердил различий ($\chi^2 = 1,22$; $p = 0,543$). Размер эффекта был малым ($\eta^2 \approx 0,017$), что указывает на отсутствие практически значимых различий между группами. Распределение респондентов по обе стороны от общей медианы схоже во всех трёх группах, и нет оснований утверждать, что одна из групп систематически выше или ниже других с точки зрения медианы.

Результаты диагностики свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности у обучающихся мотивационно-ценностного компонента ЦОПП.

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента у респондентов на констатирующем этапе использовался опрос из 10 вопросов, подразумевающий открытые ответы. По результатам опроса нами был проведён частотный анализ с количеством и процентами по каждой категории.

Проведённый анализ ответов на вопрос «Назовите знаменитых педагогов, их вклад в развитие педагогики как науки» показал, что 66,36 % учащихся дали неполные ответы, ограничившись перечислением фамилий без раскрытия вклада. Частичные знания продемонстрировали 15,21 % учащихся, назвавших только зарубежных педагогов, 5,07 % учащихся — только отечественных. Полные ответы, включающие имена классиков мировой и национальной педагогики с краткой характеристикой их вклада, представили 6,45 % респондентов. Критически низкий уровень теоретической подготовки выявлен у 6,45 % опрошенных, не сумевших назвать ни одного педагога. Таким образом, лишь 6,45 % будущих воспитателей ДО обладают системными знаниями в области истории педагогики.

По вопросу о возрастных особенностях дошкольников 41,47 % респондентов продемонстрировали отсутствие знаний, не сумев назвать ни одной особенности детей или дав неверный ответ. Группа респондентов, имеющая статус «не осведомлён», представлена 33,64 % и дала неполные ответы, перечислив 1—2 общие характеристики без дифференциации по возрастным этапам и связи с организацией деятельности. Полные, системные ответы, охватывающие физическое, когнитивное, эмоционально-волевое и социальное развитие с учётом возрастной периодизации, представили лишь 9,68 % обучающихся. Остальные респонденты ограничились узконаправленными ответами: когнитивные (2,30 %), социально-личностные (4,15 %), эмоционально-волевые (4,15 %) или психофизиологические (4,61 %) особенности.

Диагностика представлений обучающихся о формах специально организованной деятельности дошкольников показала, что 46,54 % респондентов выделили занятия как основную организационную форму (фронтальные, подгрупповые, индивидуальные), дополнительно указывая наблюдения, беседы или элементы проектной работы. Более вариативный спектр форм (экскурсии, праздники, кружки, проекты) отразили 30,42 % обучающихся, что говорит об осведомлённости о разнообразии образовательных практик. При этом 23,04 % участников продемонстрировали отсутствие знаний, не сумев назвать ни одной формы организации деятельности.

По вопросу о методах и приёмах работы с детьми дошкольного возраста большинство респондентов (71,89 %) дали комбинированные ответы, перечислив методы из разных категорий (игровые, наглядные, словесные, практические) без систематизации и обоснования их выбора в зависимости от целей, задач и возрастных особенностей детей. Частичные знания продемонстрировали респонденты, ограничившиеся отдельными группами методов: игровыми (5,07 %), наглядными (5,07 %), практическими (3,23 %) или словесными (2,30 %). Низкий уровень осведомлённости по вопросу выявлен у 11,06 % обучающихся, не сумевших назвать ни одного метода.

Среди профессионально важных качеств воспитателя ДО 49,77 % респондентов выделили профессиональные качества (компетентность, знание возрастной психологии, умение планировать и организовывать деятельность), что свидетельствует о понимании специфики профессии. Однако 38,71 % обучающихся ограничились личностными характеристиками (доброта, терпение, эмпатия), что указывает на недостаточное осознание профессиональной составляющей деятельности. Единичные ответы касались коммуникативных качеств (1,38 %). Низкий уровень понимания требований профессии выявлен у 10,14 % респондентов, не сумевших назвать ни одного качества.

Результаты по вопросу «Каким образом Вы можете повысить уровень своего профессионализма?» отражают уровень сформированности у обучающихся понимания необходимости непрерывного профессионального развития, а также их осведомлённость о возможных путях самосовершенствования в педагогической деятельности. Респонденты в количестве 42,39 % ориентированы на формальные формы обучения (курсы повышения квалификации, конференции, семинары), что свидетельствует о понимании важности официальных механизмов профессионального роста. Группа обучающихся (36,87 %) назвала пассивные формы саморазвития (чтение литературы, изучение интернет-ресурсов), что указывает на недостаточную активность в поиске возможностей для развития. Неосведомлённость о способах повышения профессионализма продемонстрировали 13,36 % респондентов, что отражает низкий уровень осознания необходимости непрерывного профессионального роста. Единичные ответы касались методической работы (0,46 %) или были недостаточно конкретизированы (6,45 %).

Наиболее распространенными формами трансляции педагогического опыта, по мнению 81,11 % респондентов, являются публичные формы: мастер-классы, открытые занятия, семинары, конференции, выступления на педагогических советах. Письменные формы (публикации в методических изданиях, статьи) отметили лишь 1,38 % обучающихся, дистанционные форматы (вебинары, блоги, социальные сети) — 0,46 %. Низкий уровень знаний продемонстрировали 15,67 % респондентов, не сумевших назвать ни одной формы обмена опытом. Таким образом, будущие воспитатели преимущественно ориентируются на очные публичные

формы трансляции опыта, тогда как современные цифровые и письменные форматы остаются малоизвестными, что ограничивает их возможности профессионального взаимодействия в условиях цифровизации образования.

Анализ ответов по вопросу о факторах реализации теоретических знаний на практике 32,26 % респондентов выделили учебную (производственную) практику. Дополнительную поддержку, по мнению учащихся, оказывают учебные занятия (12,44 %), самостоятельное изучение литературы (7,83 %) и проектная деятельность (5,07 %). При этом 19,82 % обучающихся не смогли назвать ни одного фактора, что свидетельствует о низком уровне рефлексии. Остальные ответы носили единичный или формальный характер (конспекты, учебные задания, общие формулировки), указывая на пассивную ориентацию в обучении.

На вопрос «Перечислите методы и приёмы работы, которые, на Ваш взгляд, будут наиболее эффективны в Вашей профессиональной деятельности» учащиеся сформулировали обобщённые ответы без конкретизации и обоснования (40,55 %), что указывает на поверхностное усвоение материала. Значительная часть респондентов (23,04 %) не смогла назвать ни одного метода. Примечательно, что 17,05 % обучающихся связали эффективность исключительно с искусственным интеллектом, а 5,99 % — с цифровыми технологиями. Традиционные игровые методы отметили лишь 4,15 % респондентов. Таким образом, будущие воспитатели испытывают затруднения в осознанном выборе и обосновании педагогических методов.

Полученные результаты по вопросу «Какие инновации в области образования внедряются в Республике Беларусь?» отражают уровень сформированности у обучающихся критического мышления, осознанного выбора инноваций и готовности ко внедрению современных подходов в профессиональную деятельность. Этот вопрос позволяет оценить, насколько обучающиеся способны не просто перечислять технологии, а оценивать их эффективность с позиции будущего педагога. Статус ответа «не осведомлен» наблюдается у 100,00 % респондентов. Все участники не смогли назвать ни одной технологии или дали совершенно неверный ответ. Ответы указывают на полное отсутствие знаний о современных образовательных технологиях, их возможностях и эффективности.

Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты «Когнитивный компонент ценностного отношения к педагогической профессии» показывает, что теоретическая подготовка будущих воспитателей ДО сформирована недостаточно. Несмотря на наличие отдельных знаний, наблюдаются: поверхностность усвоения материала (большинство респондентов дают неполные, обобщённые или расплывчатые ответы), низкая системность знаний (обучающиеся редко связывают теорию с практикой, не дифференцируют методы и формы по возрастным группам, не обосновывают выбор педагогических средств), слабое понимание цифровых технологий, ИИ, проектных и инклюзивных подходов. Таким образом, когнитивный компонент профессиональной компетентности сформирован на недостаточном уровне. На наш взгляд, необходимо усиление междисциплинарной интеграции, акцента на белорусский образовательный контекст и практико-ориентированного обучения, развитие аналитического мышления у учащихся колледжей.

Первый вопрос анкеты деятельностного компонента ЦОПП «Главная профессиональная цель» направлен на выявление основного профессионального ориентира респондента. Он предлагает осознанно сформулировать, кем желает стать в своей профессиональной деятельности обучающийся, какую должность, роль или направление считает своей главной целью. Большинство респондентов (57,60 %) ориентированы на работу воспитателем ДО, что свидетельствует о высокой мотивации и чёткой профессиональной направленности. Обучающиеся в количестве 26,27 % рассматривают смежные роли (методист, логопед, психолог), что может указывать на гибкость карьерных планов. Личностную самореализацию через профессию выделили 10,59 % респондентов, тогда как 4,15 % планируют работать в иной сфере, что отражает нестабильность профессионального самоопределения. Единичные ответы свидетельствуют об отсутствии чётких целей (0,92 %) или недостаточной конкретизации профессиональных ориентиров (0,46 %).

По вопросу о личных ресурсах в профессиональной деятельности 52,07 % респондентов выделили практический опыт как ключевой ресурс, что свидетельствует о понимании ценности непосредственного педагогического взаимодействия. Однако 16,13 % обучающихся ограничились личностными качествами (доброта, терпение, эмпатия), что указывает на недостаточное осознание профессионально-деятельностной составляющей компетентности. Перспективы карьерного роста отметили 12,44 % респондентов, демонстрируя стратегическое мышление. Единичные ответы касались профессиональных навыков (2,76 %) или теоретических знаний (2,76 %). Низкий уровень рефлексии выявлен у 11,52 % обучающихся, не сумевших назвать ни одной возможности.

Результаты по вопросу «Наличие и обоснованность резервного варианта» отражают уровень сформированности у респондентов гибкости мышления, реалистичности профессиональных планов и готовности к адаптации в случае изменения обстоятельств. Этот вопрос позволяет оценить, насколько обучающийся видит свою профессиональную траекторию как гибкую и многовариантную, а не жёстко фиксированную. Ответы респондентов показывают, что 33,18 % не имеют альтернативного варианта, что свидетельствует о восприятии профессиональной траектории как жёстко фиксированной. Ещё 35,02 % обучающихся не смогли сформулировать резервный план. Респонденты в количестве 25,35 % рассматривают смежные роли (методист, психолог, логопед) в качестве альтернативы, демонстрируя готовность к адаптации. Единичные ответы касались продолжения образования (1,84 %) или смены сферы деятельности (4,61 %), что может отражать нестабильность профессионального самоопределения.

Среди путей повышения престижа профессии большинство респондентов (55,76 %) выделяют участие в работе экспертных сообществ, профессиональных ассоциаций и методических объединений, что свидетельствует о понимании ценности профессионального взаимодействия и признания внутри сообщества. Материальное стимулирование (повышение заработной платы) отметили 9,68 % обучающихся, медиапродвижение (социальные сети, публикации, интервью) — 8,76 %. При этом 15,21 % респондентов не смогли назвать ни одного мероприятия, что указывает на недостаточную осознанность социального статуса профессии и механизмов его укрепления. Единичные ответы касались конкурсов (1,38 %), повышения уровня образования (2,77 %) или практической деятельности (0,92—1,84 %).

Результаты по вопросу «В каких мероприятиях Вы хотели бы принять участие для повышения уровня профессиональной подготовки?» отражают уровень сформированности мотивации к обучению, осведомлённости о форматах профессионального роста и готовности к активному участию в развитии своей компетентности. Этот вопрос позволяет оценить, насколько респондент видит себя не пассивным получателем знаний, а активным участником образовательного процесса. Ответы показывают, что подавляющее большинство респондентов (80,18 %) ориентированы на формальные мероприятия (курсы повышения квалификации, конференции, семинары), что свидетельствует о понимании важности официальных механизмов профессионального роста. При этом 15,67 % обучающихся не смогли назвать ни одного мероприятия, указывая на недостаточную осведомлённость о форматах повышения профессиональной компетентности. Единичные ответы касались участия в активностях, связанных со смежными ролями (0,92 %), волонтерства (0,46 %) или были недостаточно конкретизированы (1,84 %).

Анализ представлений будущих воспитателей о факторах профессионального успеха показал, что они преимущественно ориентируются на процессуальные аспекты развития: 29,03 % связывают успех с обучением (семинары, конференции, самообразование), 25,35 % — с непрерывным профессиональным ростом. Формальное образование выделили 18,43 % обучающихся, тогда как развитие конкретных профессиональных навыков (планирование, диагностика, работа с информационно-коммуникационными технологиями (далее — ИКТ) отметили лишь 5,99 %. Эмоционально-личностные детерминанты (любовь к детям, доброта, терпение) назвали 6,91 и 7,37 % респондентов соответственно, что свидетельствует о подмене профессиональных компетенций личностными характеристиками. Общая формулировка

«работать» (5,99 %) отражает понимание важности трудовой активности без конкретизации механизмов достижения результатов. Неосведомлённость о стратегиях профессионального успеха продемонстрировали 3,69 % обучающихся.

Ответы респондентов о профессиональных требованиях к воспитателю ДО показывают, что представления обучающихся характеризуются смещением акцентов в сторону личностных и формальных характеристик. Наиболее часто респонденты называли личностные качества: доброта, терпение, коммуникабельность, эмпатия (37,33 %) и наличие высшего образования (33,18 %). Профессиональные требования, такие как умение планировать занятия, диагностировать развитие детей, организовывать образовательный процесс, выделили лишь 14,29 % обучающихся. Специальные знания (возрастная психология, методики) и практические навыки отметили 3,69 и 2,77 % соответственно. Владение ИКТ как профессиональное требование указал один респондент (0,46 %). Эмоциональную установку (любовь к детям) назвали 2,77 % участников, тогда как 5,53 % не смогли сформулировать ни одного требования.

Анализ предпочтений будущих воспитателей в выборе образовательных технологий свидетельствует о фрагментарном представлении об инновационных педагогических подходах. Наиболее востребованными оказались традиционные игровые технологии (18,43 %) и проектная деятельность (15,67 %), что отражает ориентацию на проверенные практико-ориентированные форматы обучения. Интерес к цифровым решениям проявили 5,99 % респондентов (искусственный интеллект), 4,15 % (онлайн-форматы) и 0,92 % (ИКТ, цифровые технологии), однако эти ответы часто носили изолированный характер без интеграции с другими педагогическими средствами. Здоровьесберегающие технологии отметили 4,61 % обучающихся, комбинированные подходы — 5,07 %. При этом 35,02 % респондентов не смогли назвать ни одной технологии для внедрения, что указывает на недостаточную осведомлённость о современных образовательных инновациях. Единичные ответы касались виртуальной реальности (1,38 %), интерактивных методов (1,38 %), теории решения изобретательских задач (0,46 %) или свидетельствовали об отсутствии мотивации к изменениям (0,92 %).

Субъективные представления будущих воспитателей об эффективности педагогических методов характеризуются выраженной ориентацией на игровые технологии: 34,56 % респондентов выделили дидактические и сюжетно-ролевые игры как приоритетное средство профессиональной деятельности, что отражает специфику дошкольного возраста. Обучающиеся в количестве 22,58 % продемонстрировали готовность к интеграции различных подходов, выбирая комбинированные методы в зависимости от образовательных задач. Более узкие категории ответов распределились следующим образом: практические виды деятельности отметили 8,29 %, наглядные приёмы — 5,53 %, проектные технологии — 2,30 %. Не смогли определить эффективные методы 23,04 % участников. Единичные ответы (0,46—1,38 %) касались словесных методов, ИКТ, стимулирующих приёмов или методических материалов.

Результаты по вопросу «Какие из новейших технологий обучения, на Ваш взгляд, наиболее эффективны?» отражают уровень сформированности критического мышления, осознанного выбора инноваций и готовности ко внедрению современных подходов в профессиональную деятельность. Наиболее часто будущие воспитатели отмечали технологии на основе искусственного интеллекта (27,65 %) и ИКТ (11,06 %), однако ответы часто носили обобщённый характер без конкретизации инструментов применения. Дистанционные форматы выделили 5,99 % обучающихся, интерактивные методы — 5,53 %, игровые технологии и геймификацию — 5,07 и 2,77 % соответственно. Виртуальную реальность, проектные и личностно ориентированные технологии, а также смешанное обучение отметили единичные респонденты (0,92—2,30 %). При этом почти четверть участников (23,04 %) не смогли назвать ни одной современной технологии, а 9,68 % дали расплывчатые ответы без содержательной конкретизации. Таким образом, хотя часть будущих воспитателей демонстрирует интерес к цифровым инновациям, у них преобладает поверхностное или фрагментарное понимание новейших образовательных технологий.

Заключение. Проведённое исследование на констатирующем этапе педагогического эксперимента выявило недостаточный уровень сформированности ЦОПП у будущих воспитателей ДО.

Полученные данные обосновывают необходимость проведения формирующего этапа педагогического эксперимента, направленного на целенаправленное развитие всех компонентов ЦОПП. В качестве приоритетных направлений повышения качества подготовки будущих воспитателей мы выделили усиление практико-ориентированного обучения, включение в образовательный процесс факультативного курса «3D-технологии создания интерактивного образовательного пространства» и кружка «VR-Экскурсовод».

Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что недостаточная сформированность ЦОПУОП является одним из факторов оттока молодых специалистов из системы ДО и указывает на необходимость коррекции содержания и технологий подготовки педагогических кадров в учреждениях среднего специального образования Республики Беларусь.

Список цитируемых источников

1. Образование в Республике Беларусь, 2024 : стат. буклет / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. — Мн., 2024. — 35 с.
2. Берестнева, О. Г. Прикладная математическая статистика : учеб. пособие / О. Г. Берестнева, О. В. Марухина, Г. Е. Шевелёв. — Томск : Изд-во Том. политех. ун-та, 2012. — 188 с.

Поступила в редакцию 14.06.2026.

Н. П. Хрящёва

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники»,
ул. П. Бровки, 6, 220089 Минск, Республика Беларусь, n.khriashcheva@bsuir.by

СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИКОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УЗКИМ И ШИРОКИМ ДИАПАЗОНОМ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ

В статье анализируются закономерности усвоения русской падежной системы иностранными обучающимися на языковых курсах. Центральное внимание уделяется исследованию взаимосвязи между когнитивными стилями обучающихся (узким/широким диапазоном эквивалентности) и применяемыми ими стратегиями овладения грамматикой русского языка как иностранного. Автором выявлены и систематизированы ключевые проявления данных когнитивных особенностей, оказывающих значимое влияние на процесс изучения русского языка как иностранного. На основе эмпирических данных описаны специфические стратегии, которые используют обучающиеся с разным диапазоном эквивалентности при освоении падежной системы на начальном этапе обучения. В работе предложены методические рекомендации по оптимизации преподавания падежей с учетом выявленных когнитивных различий. Результаты исследования подтверждают необходимость учета индивидуальных особенностей восприятия и обработки информации при обучении грамматике русского языка как иностранного, что способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; падежная система; когнитивные стили; диапазон эквивалентности; стратегии усвоения грамматики.

Библиогр.: 17 назв.

N. P. Khrashchova

Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, 6 P. Brovka Str., 220089 Minsk,
the Republic of Belarus, n.khriashcheva@bsuir.by

STRATEGIES FOR ACQUIRING RUSSIAN GRAMMAR AS A FOREIGN LANGUAGE EMPLOYED BY LEARNERS WITH NARROW AND BROAD EQUIVALENCE RANGES

The article examines patterns in the acquisition of the Russian case system by international learners enrolled in language courses. The central focus is on the relationship between learners' cognitive styles (narrow versus broad equivalence range) and the strategies they employ in mastering Russian grammar as a foreign language. The author identifies and systematizes the key manifestations of these cognitive characteristics, which significantly influence the process of learning Russian as a foreign language. Drawing on empirical data, the study describes the specific strategies used by learners with different equivalence ranges when acquiring the case system at the beginner level. The paper offers methodological recommendations for optimizing case instruction, taking into account the cognitive differences identified. The findings confirm the need to consider individual variations in information perception and processing when teaching Russian grammar as a foreign language, thereby enhancing the overall effectiveness of the educational process.

Key words: Russian as a foreign language; case system; cognitive styles; equivalence range; grammar acquisition strategies.

Ref.: 17 titles.

Введение. Интерес к изучению русского языка как иностранного (далее — РКИ) сохраняется, несмотря на влияние внешних факторов. В Беларуси, где русский язык имеет статус государственного, его преподавание опирается на сильную методическую базу, включая коммуникативный подход и стратегическую лингводидактику.

Ключевая цель изучения РКИ — формирование коммуникативной компетенции, включающей устную и письменную речь, а также лингвистическую грамотность (грамматика, лексика, фонетика). В данной работе акцент сделан на грамматической компетенции, под которой понимается знание языковых норм и их применение в речи [1].

На начальном этапе изучения РКИ наибольшие трудности вызывают такие темы, как категория рода и числа, падежная система (далее — ПС), спряжение глаголов, видо-временная система. Актуальность освоения указанных тем обусловлена их важностью для развития

грамматической компетенции, неотъемлемой части коммуникативных навыков. Данный процесс представляет собой трудоемкий и многоступенчатый алгоритм действий, включающий несколько этапов [2]:

- 1) ознакомление — презентация грамматического материала;
- 2) осмысление — анализ и интерпретация правил;
- 3) первичная автоматизация — тренировка через упражнения;
- 4) выход в речь — применение в коммуникативных ситуациях;
- 5) контроль и коррекция — выявление и исправление ошибок;
- 6) интеграция — использование конструкции в разных контекстах;
- 7) повторение и систематизация — закрепление в долговременной памяти.

Методология и методы исследования. В основу исследования положен комплексный подход, сочетающий лонгитюдное наблюдение и экспериментальный анализ процесса усвоения грамматики иностранными обучающимися. Эмпирическая база включает данные, полученные в ходе систематического наблюдения за 60 обучающимися (уровни A1—B1) на языковых курсах в период с сентября 2023 по май 2025 года.

Методы сбора данных: наблюдение в естественных учебных условиях — фиксация речевого поведения, трудностей и стратегий усвоения ПС в реальном учебном процессе; анализ письменных работ — выявление типичных ошибок, закономерностей и индивидуальных различий в использовании падежных форм; фиксация устных речевых образцов — аудиозаписи и анализ спонтанной речи для оценки продуктивного владения грамматикой; анкетирование и интервьюирование — изучение когнитивных стратегий, предпочтений и самооценки обучающихся в процессе обучения.

Методы обработки данных: качественный анализ (интерпретация речевых ошибок, выявление когнитивных паттернов), количественный анализ (статистическая обработка частотности ошибок, корреляция между когнитивными стилями и успешностью усвоения материала).

Результаты исследования и их обсуждение. Эффективность усвоения РКИ напрямую связана с когнитивным стилем (далее — КС) обучающихся — индивидуальным способом обработки информации [3]. В исследовании рассматривается бинарный параметр КС «аналитичность/синтетичность» (узкий/широкий диапазон эквивалентности), определяющий стратегии освоения языкового материала. Диапазон эквивалентности (или широта категоризации) как параметр КС отражает способы категоризации информации: узкий диапазон — акцент на различиях, детализированное восприятие; широкий диапазон — ориентация на сходства, целостное восприятие [4].

Исследование выявило специфические стратегии, которые используют иностранные обучающиеся с разным диапазоном эквивалентности при освоении ПС русского языка на начальном этапе обучения. Полученные данные позволяют разрабатывать дифференцированные методы преподавания с учетом когнитивных особенностей обучающихся.

Обучающиеся с узким диапазоном эквивалентности имеют склонность к восприятию информации детализированно, фрагментарно, с опорой на жесткие категории и четкие правила: видят множество различий между объектами или понятиями; проявляют осторожность в обобщениях; тщательно анализируют информацию, особенно внимательны к исключениям. Следовательно, изучая грамматику, они используют стратегии, основанные на своих когнитивных особенностях: при изучении русских падежей часто используют стратегии, которые опираются на структурированность, четкие алгоритмы и акцент на исключения. Опишем стратегии обучающихся с данным типом КС, выявленные нами при работе с инофонами, изучающими русский язык.

1. Систематизация через таблицы и схемы. Обучающиеся создают детализированные таблицы с окончаниями, вопросами и примерами для каждого падежа. Ими могут создаваться отдельные таблицы для мужского, женского и среднего рода, единственного и множественного числа с учетом мягких и твердых форм для каждого русского падежа.

2. *Создание пошаговых алгоритмов.* Данный тип стратегии позволяет обучающимся выбирать верную грамматическую форму, соблюдая строгую последовательность действий. При освоении ПС русского языка иностранцами следует говорить о функциональной грамматике, что требует от преподавателя (и обучающихся) четкого понимания функциональной характеристики категории падежа. В процессе формирования грамматической компетенции у обучающихся необходимо создать для них систему опорных признаков падежных значений [5].

3. *Фокус на исключениях и трудных случаях.* Подразумевается составление списков слов-исключений и, если есть возможность, классификации списков в рамках одного правила. Важно многократное повторение одних и тех же исключений, использование визуальных опор (картинки, карты), простые и четкие инструкции (если необходимо, на родном языке), акцент на частотных исключениях, а не редких случаях.

4. *Использование мнемотехники.* Обучающиеся зачастую интуитивно создают и используют мнемонические правила для запоминания окончания в падежах [6]. Легко находят параллели в падежных формах и успешно проводят грамматические ассоциации: *люблю сына, у меня нет сына* — формы одушевленных имен существительных мужского рода в винительном и родительном падежах совпадают.

5. *Выполнение многочисленных упражнений на подстановку.* Реализация стратегии посредством выполнения заданий в целях автоматизации применения теоретических знаний на практике, что способствует развитию грамматической точности, формированию лексической компетенции и гибкости использования языка.

6. *Дробление материала на мелкие блоки.* Для обучающихся понятным и посильным является поэтапное освоение новых падежей: как форм, так и их значений. Предпочтение отдается изучению падежей по одному, начиная с самых частотных (именительный, винительный, предложный), и только после полного закрепления переходят к следующим. Примером последовательности овладения падежами служат классические учебники по РКИ [7].

7. *Использование шаблонов и клише.* Предполагается запоминание готовых фраз-шаблонов для каждого падежа в целях снижения когнитивной нагрузки и компенсации дефицита гибкости, что способствует минимизации ошибок, ускорению коммуникации и психологическому комфорту обучающихся. Для формирования грамматической грамотности следует использовать систему помет: *Меня зовут ...* → *В. п. Мне 20 лет.* → *Д. п. Я живу в (городе/Минске)* → *П. п.*

8. *Анализ ошибок и их классификация.* Стратегия помогает структурировать знания, снизить тревожность и улучшить точность речи. Предполагается три этапа работы: систематическое выявление и фиксация типичных ошибок с помощью самокоррекции, взаимопроверки, разметки преподавателем (без исправления); классификация ошибок в целях систематизации знаний (грамматические, лексические, фонетические, стилистические); анализ причин возникновения ошибок (незнание правила, интерференция, автоматизация неправильной формы) и сравнение с правильным вариантом [8].

Выявленные стратегии, используемые обучающимися с узким диапазоном эквивалентности, демонстрируют способы преодоления ими сложностей усвоения русской ПС. Например, при изучении ПС русского языка они создают узкие, четко определенные категории, основанные на падежных значениях и формах, проявляют осторожность в обобщениях (избегают широких категорий, предпочитая точность, могут испытывать трудности в объединении информации в общие концепции), используют аналитический подход (уделяют внимание деталям, правилам, исключениям, строго следуют инструкциям). Такие когнитивные особенности обучающихся имеют свои преимущества и недостатки: проявление высокой точности в выполнении задач, умение работать с детализированной информацией, успешное выполнение заданий, требующих четких правил (тесты, грамматические упражнения); медленное усвоение материала из-за избыточной детализации, трудности в творческих заданиях или заданиях на обобщение, риск фиксации на мелочах.

Результаты исследования дают основания для разработки специальных педагогических стратегий обучения ПС, ориентированных на особенности усвоения языка обучающимися РКИ с узким диапазоном эквивалентности:

- 1) обеспечение четкости инструкций — исключение расплывчатых формулировок, предоставление однозначных указаний, конкретизация требований к выполнению заданий;
- 2) применение структурированных дидактических материалов — использование табличных представлений, разработка алгоритмических схем, систематизация учебного материала в виде иерархических списков;
- 3) постепенное введение контекстуальных заданий — последовательное усложнение учебных материалов; добавление диалогических конструкций после автоматизации правил, включение аутентичных текстов, соответствующих этапу обучения;
- 4) регулярное повторение исключений — акцентирование внимания на нерегулярных языковых формах, организация циклического повторения исключительных случаев.

Обучающиеся с широким диапазоном эквивалентности склонны к целостному восприятию языковых явлений: обнаруживают сходства между объектами, даже если они неочевидны; проявляют гибкость мышления; быстро усваивают общие правила, но могут испытывать трудности в восприятии и запоминании исключений. Как следствие, формирование грамматической компетенции осуществляется через стратегии, отражающие когнитивный профиль обучающихся. На основании эмпирических данных, полученных в ходе работы с иностранцами, предлагается систематизация стратегий освоения русской ПС, свойственных носителям данного когнитивного стиля.

1. Контекстное обучение через тексты и диалоги. Стратегия предполагает освоение языковых явлений через их естественное употребление в связных текстах и ситуативных диалогах, что позволяет выявлять системные взаимосвязи между грамматикой, лексикой и прагматикой; развивать гибкость языкового мышления за счет анализа вариативных контекстов; формировать коммуникативную компетенцию через моделирование реального общения.

2. Использование ассоциаций и визуальных образов. Используя эту стратегию, обучающиеся связывают новые языковые единицы (слова, грамматические структуры) не с прямыми переводами, а с разнообразными ассоциациями, образами, эмоциями и контекстами, что позволяет глубже усваивать материал и гибко применять его в речи. Становится возможным уход от жестких переводных соответствий, формирование гибких семантических связей, улучшается запоминание за счет вовлечения эмоциональной и образной памяти, развивается языковая догадка [9].

3. Ролевые игры и симуляции. Данная стратегия заключается в моделировании реальных коммуникативных ситуаций, где обучающиеся принимают на себя различные социальные роли, что позволяет им гибко варьировать языковые средства в зависимости от контекста (формальный/неформальный стиль, регистры, жанры речи); формировать нежесткие соответствия между языковыми формами и их функциями, избегая механического перевода; развивать прагматическую компетенцию через экспериментирование с речевыми стратегиями (убеждение, просьба, извинение и др.) [10].

4. Фокус на коммуникации, а не на ошибках. Предполагается реализация приоритета успешной передачи смысла над формальной точностью, что позволяет снизить когнитивную нагрузку за счет временного игнорирования ошибок (например, в роде или падеже), если они не препятствуют пониманию; стимуляция языковой креативности — обучающиеся экспериментируют с альтернативными способами выражения мысли (синонимами, перифразами, жестами), развивая стратегическую компетенцию; формирование позитивного отношения к языку через ощущение успешной коммуникации, даже при ограниченных ресурсах. Однако использование этой стратегии требует последующей коррекции.

5. Использование ключевых фраз. Закрепление в языковом сознании устойчивых речевых конструкций, которые служат, с одной стороны, когнитивными опорами — готовыми «блоками» для построения высказывания без поэлементного перевода, с другой стороны, точками гибкости, позволяющими варьировать компоненты фразы, сохраняя структуру высказывания.

Подобная работа дает возможность обходить дефицит лексики за счет заменяемых элементов, формирует систему прототипов, благодаря чему позволяет быстро достичь определенной степени коммуникативной автономности.

6. *Обучение через истории и видео.* Данная стратегия реализуется при работе с видеоматериалами и подразумевает работу над закреплением лексики и грамматики (визуальные, аудиальные и нарративные подсказки создают ассоциативные связи), формированием гибких семантических сетей в целях избежания жестких переводных эквивалентов (представление одного концепта в вариативных контекстах: диалоги, видеоряд, аутентичная литература и т. д.), демонстрацией прагматической функции языка (акцент на невербальных компонентах (жесты, интонация), стилях речи, культурных коннотациях) [11].

7. *Группировка падежей по функциям.* Систематизация падежных форм не по формальным признакам, а по их коммуникативно-когнитивным функциям, что позволяет преодолеть интерференцию и сформировать гибкие языковые связи [12]. Принципы группировки могут быть разными: по значению (локативность, объектность, квантификация и др.), по глагольному управлению (контекстуальные прототипы), по способу визуализации (ментальные карты, схемы) и т. д. Благодаря использованию данной стратегии возможен уход от механического заучивания через привязку к речевым интенциям, развитие языковой догадки, гибкость перекодирования («Я дал книгу сестре» → «Я подарил сестре книгу» → «Книга для сестры»).

8. *Игры с карточками и мемами.* Использование карточек с изображениями и подписями, мемов с юмористическими примерами основано на принципах визуального усвоения лексики и эмоционального вовлечения и характеризуется такими ключевыми моментами, как двойное кодирование (сочетание изображений и текста, усиливающее запоминание), эмоциональные якоря (мемы / шуточные картинки, создающие яркие ассоциации), контекстуализация (каждая карточка представляет не слово, а микроситуацию) [13]. Преимуществами использования стратегии являются полифункциональность образов (одно изображение («человек бежит») может кодировать лексику («бежать»), грамматику (вид глагола), прагматику («Поторопись!»)), естественная вариативность (обучающиеся учатся описывать один визуальный образ разными способами («Студент бежит за автобусом» = «Автобус уезжает от студента»)), снижение тревожности за счет игрового компонента [14].

9. *Акцент на интуитивном усвоении.* Данная стратегия основана на принципах неявного научения и естественного погружения, когда язык усваивается не через сознательное запоминание правил, а через контекстуальную догадку: обучающиеся самостоятельно выявляют языковые закономерности через частотное столкновение с одними и теми же структурами в разных ситуациях (например, падежные окончания усваиваются не по таблицам, а через повторяющиеся паттерны в диалогах). Эмпирическое обобщение позволяет автоматически формулировать грамматическое правило после множества примеров. Сенсорно-моторное подкрепление связывает язык с действиями (например, фраза «дай мне книгу» сопровождается реальным жестом передачи предмета) [15].

10. *Творческие задания.* Использование идей педагогического подхода, основанного на принципах конструктивизма [16] и креативно-деятельностного метода, где язык усваивается через продуцирование уникального контента [17]. Данная стратегия реализуется через следующие механизмы: дивергентное мышление (студенты генерируют множественные языковые решения для одной задачи (например, 10 способов попросить о помощи); персонализированный контекст (язык связывается с личным опытом через создание автобиографических материалов (дневников, комиксов)); метафорическое перекодирование (абстрактные грамматические правила визуализируются через арт-объекты (например, падежи как «ключи» к разным дверям).

Стратегии обучающихся с широким диапазоном эквивалентности обеспечивают возможность систематизации значительного объема грамматических правил и исключений, преобразуя их в логически организованную структуру знаний. К сильным сторонам данного типа когнитивного стиля можно отнести: быстрое усвоение общей информации, успехи в твор-

ческих и коммуникативных заданиях, умение видеть «целостную картину»; к слабым сторонам — ошибки из-за игнорирования деталей (путаница в падежных окончаниях), трудности в заданиях, требующих точности (грамматические тесты, технические тексты), риск поверхностного понимания материала.

Полученные данные позволяют разработать стратегии обучения ПС, адаптированных к когнитивным особенностям усвоения языка обучающимися РКИ с широким диапазоном эквивалентности:

- 1) минимизация теоретического изложения — объяснение падежных форм следует осуществлять посредством демонстрации конкретных примеров, а не через заучивание правил;
- 2) активизация практического применения — включение в учебный процесс интерактивных методов (дискуссий, игровых форм работы и проектной деятельности);
- 3) использование визуализации — замена традиционных таблиц схематическими изображениями с графическими элементами для лучшего усвоения материала;
- 4) акцентирование контекстуального изучения — установление межтематических связей для формирования общего представления о функционировании ПС;
- 5) внедрение творческих заданий — применение ролевых игр и проектных методик для развития навыков спонтанного употребления падежей в коммуникативных ситуациях;
- 6) детализация — систематическое напоминание о необходимости учета грамматических исключений при освоении падежных форм.

Закключение. Выполненное исследование, включающее лонгитюдное наблюдение за процессом усвоения русской ПС иностранными обучающимися и качественный анализ их учебной деятельности, позволило выявить устойчивую корреляцию между КС (узким/широким диапазоном эквивалентности) и стратегиями овладения грамматикой РКИ. Установлено, что обучающиеся с узким диапазоном эквивалентности демонстрируют склонность к аналитическому усвоению языка через детализированные правила, тогда как носители широкого диапазона эквивалентности преимущественно опираются на интуитивное схватывание грамматических паттернов в контексте. Однако наиболее эффективным представляется интегративный подход, при котором преподаватель, учитывая когнитивные особенности обучающихся, комбинирует стратегии, обогащая аналитические методы эмоционально-образными техниками, а холистическое восприятие — систематизацией языковых явлений. Разработка дифференцированных методик, адаптированных под когнитивные профили обучающихся, позволяет оптимизировать процесс формирования грамматической компетенции, минимизировать типичные трудности усвоения ПС, повысить коммуникативную успешность за счет синергии стратегий. Таким образом, учет индивидуальных КС при обучении грамматике РКИ открывает перспективы для создания более персонализированных и эффективных образовательных практик. Дальнейшие исследования следует направить на разработку диагностического инструментария для оперативного определения когнитивного профиля обучающихся и алгоритмов адаптации учебных материалов.

Список цитируемых источников

1. Карасёв, А. А. К вопросу о смысловом содержании понятия «грамматическая компетенция» / А. А. Карасёв // Вестник СПбГУ. Язык и литература. — 2012. — № 4. — С. 60—65.
2. Лебединский, С. И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С. И. Лебединский. — Мн. : БГУ, 2019. — 423 с.
3. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.
4. Шкуратова, И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. — Ростов/Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 1994. — 154 с.
5. Шелякин, М. А. Функциональная грамматика русского языка / М. А. Шелякин. — М. : Рус. яз., 2001. — 288 с.
6. Аль-Кайси, А. Н. Использование мнемонических приемов и опор в процессе обучения русскому языку билингвов / А. Н. Аль-Кайси, О. М. Кутсони, О. И. Руденко-Моргун // Полилингвистичность и транскультурные практики. — 2018. — № 4. — С. 567—572.

7. Степаненко, В. А. Современный учебник русского языка для иностранцев / В. А. Степаненко, М. М. Нахабина, И. В. Курлова // Русистика. — 2014. — № 1. — С. 22—26.
8. Зверева, Л. И. Исследование проблемы языковой тревожности и пути ее преодоления при изучении иностранного языка в вузе / Л. И. Зверева // Вестник Педагогического университета. — 2022. — № 6-2 (101). — С. 56—65.
9. Короткая, М. В. Психологические особенности использования ассоциаций в обучении студентов иностранному языку / М. В. Короткая // Евразийский научный журнал. — 2020. — № 11. — С. 32—33.
10. Ярунина, С. А. Ролевые игры при обучении иностранному языку / С. А. Ярунина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2017. — № 4. — С. 78—82.
11. Евсеева, О. А. Использование видеоресурсов на занятиях по русскому языку как иностранному / О. А. Евсеева // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 84-3. — С. 156—159.
12. Новиков, А. Л. Грамматическая категория падежа как иерархическая система / А. Л. Новиков, М. А. Рыбаков // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. — 2013. — № 1. — С. 5—11.
13. Каменева, А. С. Интернет-мемы на уроках РКИ: возможности и примеры использования / А. С. Каменева // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. — 2022. — № 3 (11). — С. 39—48.
14. Каяво, В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований / В. А. Каяво // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 4. — С. 41—50.
15. Урунова, Р. Д. Языковая интуиция в системе обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе / Р. Д. Урунова // Русистика. — 2024. — № 1. — С. 117—134.
16. Бабич, Н. Конструктивизм: обучение и преподавание / Н. Бабич // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2013. — № 3 (25). — С. 6—30.
17. Гревцева, Г. Я. Креативно-деятельностный подход к развитию профессионального мастерства педагогов / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина // Инновационное развитие профессионального образования. — 2021. — № 2 (30). — С. 76—82.

Поступила в редакцию 16.06.2026.

УДК 159.9

М. М. Мелихова¹, А. В. Музыченко², кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ¹muzychenko10@mail.ru, ²melihovamaria3@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ С ЛИЧНОСТНЫМИ ЧЕРТАМИ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В современном обществе исследование девиантного поведения и его видов у лиц подросткового и юношеского возраста является актуальным для различных областей знания: психологии, педагогики, медицины, социологии, юриспруденции. Представленные результаты эмпирического исследования значимы для проведения профилактических, коррекционных мероприятий, психологического просвещения. Проанализированы особенности взаимосвязи склонности к девиантному поведению с личностными характеристиками воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений подросткового и юношеского возраста. Дана психологическая интерпретация взаимосвязей между личностными чертами (эмпатией, чувством вины, интернет-зависимостью, субъективным ощущением одиночества, отношением к себе и другим, отношением к прошлому и будущему) и склонность к различным формам девиантного поведения: преодоление норм и правил, склонность к агрессии и насилию, склонность к делинквентному, аддиктивному, самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Ключевые слова: девиантное поведение; личностные черты; формы девиантного поведения; подростковый возраст; юношеский возраст; учащиеся специальных учебно-воспитательных учреждений.

Библиогр.: 10 назв.

M. M. Melikhova¹, A. V. Muzychenko², Ph. D. in Psychology, Associate Professor

Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, ¹muzychenko10@mail.ru, ²melihovamaria3@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROPENSITY FOR DEVIANT BEHAVIOR AND PERSONALITY TRAITS OF STUDENTS IN SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ADOLESCENT AND YOUNG ADULT AGE

In modern society, the study of deviant behavior and its types among adolescents and young adults is relevant to various fields of knowledge: psychology, pedagogy, medicine, sociology, and jurisprudence. The presented results of empirical research are significant for conducting preventive and corrective measures, as well as psychological education. The features of the relationship between the propensity for deviant behavior and the personal characteristics of students in special educational institutions of adolescent and young adult ages have been analyzed. A psychological interpretation is provided for the correlations between personality traits (empathy, guilt, internet addiction, subjective feelings of loneliness, attitude toward oneself and others, attitude toward the past and future) and the propensity for various forms of deviant behavior: violation of norms and rules, propensity for aggression and violence, propensity for delinquent, addictive, self-harming, and self-destructive behavior.

Key words: deviant behavior; personality traits; forms of deviant behavior; adolescence; young adulthood; students of special educational institutions.

Ref.: 10 titles.

Введение. Актуальность исследования состоит в том, что в настоящее время немало случаев девиантного поведения (далее — ДП) среди подростков и лиц юношеского возраста. Необходимо выявить взаимосвязь форм ДП с личностными характеристиками подростков и юношей, так как это может способствовать выявлению факторов девиаций. Современные

исследования подтверждают взаимосвязь интернет-зависимости с развитием девиантных поступков. Также низкий уровень эмпатии и переживание одиночества могут выступать как факторы риска развития девиаций.

Я. И. Гишинский сформулировал определение ДП: «Девиантное поведение — это поступок, действие человека (группы лиц), не соответствующие официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (культуре, субкультуре, группе) нормам и ожиданиям» [1, с. 3]. В. Д. Менделевич отмечает: «Девиантным поведением считается любое по степени выраженности, направленности или мотивам поведение, отклоняющееся от критериев той или иной общественной нормы. При этом критерии обуславливаются нормами следования правовым указаниям и регламентациям (нормы законопослушания), моральным и нравственно-этическим предписаниям (т. н. общечеловеческим ценностям), этикету и стилю. Некоторые из данных норм имеют абсолютные и однозначные критерии, зафиксированные в законах и указах, другие — относительные, которые передаются из уст в уста, транслируются в виде традиций, верований или семейных, профессиональных и общественных регламентаций» [2, с. 23]

В целом в психолого-медицинской практике выделяют следующие формы ДП: позитивное (творчество, нестандартное поведение); негативное (деструктивное); социально-нейтральное; аутоагрессивное (суицидальное) [3, с. 6]; аддиктивное (зависимое) [4]; делинквентное (противоправное, преступное, криминальное); асоциальное (нарушение норм морали). Аутоагрессивное поведение угрожает благополучию и целостности самой личности. Асоциальное поведение выражается в избегании выполнения морально-нравственных норм. Делинквентное поведение характеризуется нарушением правовых норм.

Материалы и методы исследования. В качестве методологических оснований были использованы теоретические и экспериментальные работы исследователей в области юридической психологии. В 70—90-х годах XX века многочисленные русские исследователи (Я. И. Гишинский, Е. В. Змановская, Ю. А. Клейберг, В. Н. Кудрявцев, В. Д. Менделевич) занимались исследованием ДП.

Методами исследования выступили методы, которые способствовали проведению теоретического (анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация) и эмпирического (анкетирование, тестирование) исследований. Использованы следующие методики: «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И. М. Юсупова [5], «Методика субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона [6], «Шкала интернет-зависимости Чена» (CIAS) (адаптация В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова) [7], «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел) [8], «Незаконченные предложения» Сакса—Леви [9]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа по методу Спирмена в программе Statistica 10.0.

Выборка эмпирического исследования состояла из подростков (девушек и юношей) — учащихся специальных учебно-воспитательных учреждениях (далее — СУВУ) в количестве 128 человек в возрасте от 11 до 17 лет. Средний возраст участников исследования составил 14,5 года, что позволило применить общий диагностический инструментарий для всей выборки, индивидуализируя процедуру исследования для нескольких младших подростков.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате корреляционного анализа по методу Спирмена были обнаружены статистически значимые взаимосвязи между показателями склонности к ДП и различными чертами личности подростков, девушек и юношей: склонность к нарушению норм и правил и эмпатия ($r_s = -0,24$; $p = 0,01$); склонность к агрессии и насилию и эмпатия ($r_s = -0,16$; $p = 0,08$ — тенденция к значимости); отношение к себе ($r_s = -0,23$; $p = 0,01$); склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и чувство вины ($r_s = 0,18$; $p = 0,05$); склонность к делинквентному поведению и эмпатия ($r_s = -0,20$; $p = 0,03$), отношение к себе ($r_s = -0,19$; $p = 0,03$). Можно говорить о том, что чем более выражена у них склонность к отрицанию общепринятых норм и ценностей,

образцов поведения, нарушение их, а также чем более выражена агрессивность, тем ниже их показатели эмпатии (сопереживание другому человеку). Нормы и правила, нарушающие права на личное достоинство и безопасность, а также границы другого человека, могут говорить о пробелах в эмпатийности человека.

Чем более выражена склонность к риску, готовность реализовать различные формы аутоагрессивного поведения, тем выше показатели чувства вины у подростков, девушек, юношей, склонность к чувству вины в поведенческих реакциях, самообвинения и переживание. Наличие склонности к деликвентному поведению, что часто проявляется в правонарушениях, вступлении в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами, снижает показатели самооотношения. Отрицательный показатель самооотношения создает разнообразные трудности во взаимодействии с другими людьми, что приводит к внутриличностным конфликтам.

Обнаружены статистически значимые взаимосвязи между показателями склонности к ДП и социальными характеристиками лиц подросткового и юношеского возраста. Кратко охарактеризуем найденные взаимосвязи: склонность к нарушению норм и правил и отношение к прошлому ($r_s = 0,18$; $p = 0,05$); отношение к будущему ($r_s = 0,18$; $p = 0,05$); склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и отношение к будущему ($r_s = 0,17$; $p = 0,07$ — тенденция к значимости); отношение к матери ($r_s = -0,17$; $p = 0,07$ — тенденция к значимости); склонность к аддиктивному поведению и отношение к матери ($r_s = -0,29$; $p = 0,01$); склонность к делинквентному поведению и отношение к матери ($r_s = -0,24$; $p = 0,007$). Чем более выражена у учащихся СУВУ подросткового и юношеского возраста склонность к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения, агрессивная направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, предрасположенность к реализации деликвентного поведения, тем ниже их показатели эмпатии.

Выраженная склонность подростков, девушек и юношей к нарушению норм и правил, отрицанию общепринятых норм и ценностей повышает позитивное отношение к прошлому и будущему. Выраженная склонность к реализации различных форм аутоагрессивного поведения, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях повышают показатели отношения к будущему у учащихся СУВУ и снижают показатели отношения к матери. Таким образом, аутоагрессивное поведение может быть связано с отрицательными взаимоотношениями с матерью.

Обнаружены статистически значимые взаимосвязи между показателями склонности к ДП и факторами интернет-зависимости подростков и лиц юношеского возраста: склонность к аддиктивному поведению и возрастание количества проводимого времени в Интернете ($r_s = 0,26$; $p = 0,062$ — тенденция к значимости); компульсивные симптомы ($r_s = 0,27$; $p = 0,004$); симптом отмены ($r_s = 0,16$; $p = 0,07$ — тенденция к значимости); интернет-зависимость ($r_s = 0,27$; $p = 0,003$); склонность к нарушению норм и правил и компульсивные симптомы ($r_s = 0,18$; $p = 0,05$); интернет-зависимость ($r_s = 0,21$; $p = 0,022$); склонность к делинквентному поведению и компульсивные симптомы ($r_s = 0,287$; $p = 0,002$); симптом отмены ($r_s = 0,22$; $p = 0,01$); внутриличностные проблемы и проблемы, связанные со здоровьем ($r_s = 0,20$; $p = 0,03$); интернет-зависимость ($r_s = 0,29$; $p = 0,001$). Рост склонности к аддиктивному поведению, предрасположенности подростков, юношей и девушек к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния включает: повышение чувства дискомфорта, если приходится прекратить пользоваться Интернетом на определенный период времени, что может приводить к недосыпанию, нарушению питания, чувству усталости днем.

Невозможность субъективного контроля за использованием Интернета и невозможность преодолеть желание войти в Интернет приводят к нарушению учащимися СУВУ общепринятых норм и правил, образцов поведения, к их отрицанию. Выраженная невозможность субъективного контроля за использованием Интернета, чувство дискомфорта, если приходится прекратить пользоваться Интернетом на определенный период времени, повышают показатели делинквентного поведения, рост правонарушений.

Обнаружены следующие статистические взаимосвязи: взаимосвязь эмпатии к незнакомым людям и компульсивных симптомов ($r_s = 0,23$; $p = 0,01$); симптомов отмены ($r_s = 0,16$; $p = 0,08$ — тенденция к значимости); возрастание количества времени, проводимого в Интернете ($r_s = 0,21$; $p = 0,02$); управление временем ($r_s = 0,17$; $p = 0,07$ — тенденция к значимости), интернет-зависимость ($r_s = 0,22$; $p = 0,01$). Таким образом, если приходится прекратить пользоваться Интернетом на определенный период времени, то это повышает показатели эмпатии к детям.

Эмпатия учащихся СУВУ к незнакомым людям растет при увеличении показателей интернет-зависимости: невозможность преодолеть желание войти в Интернет, возрастание количества времени, которое нужно провести в Интернете, чувство дискомфорта, если приходится прекратить пользоваться Интернетом на определенный период времени.

Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества и показателей интернет-зависимости учащихся СУВУ имеет следующий вид: компульсивные симптомы ($r_s = 0,19$; $p = 0,04$); симптомы отмены ($r_s = 0,23$; $p = 0,01$); внутриличностные проблемы ($r_s = 0,31$; $p = 0,001$); управление временем ($r_s = 0,17$; $p = 0,06$); общий показатель интернет-зависимости ($r_s = 0,27$; $p = 0,03$). Рост показателей интернет-зависимости (невозможность преодолеть желание войти в Интернет, внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем, которые вызываются использованием Интернета, невозможность контролировать длительность времени пребывания в Интернете) повышают показатели субъективного ощущения одиночества. В. В. Коркина, В. В. Рыбинская отмечают: «Одиночество чаще всего описывается как отрицательное эмоциональное состояние, которое человек испытывает, когда замечает разницу между идеальными отношениями, которые он хотел бы наблюдать между собой и другим человеком, и реальностью» [10, с. 1].

Выявлены следующие корреляции субъективного ощущения одиночества и показателей эмпатии: эмпатия к пожилым людям ($r_s = 0,193$; $p = 0,03$); эмпатия к героям художественных произведений ($r_s = 0,21$; $p = 0,02$); эмпатия к незнакомым людям ($r_s = 0,19$; $p = 0,03$). При повышении показателей субъективного ощущения одиночества, связанного с негативными переживаниями от неудовлетворенности отношениями с окружающими, возрастают показатели эмоционального отклика учащихся СУВУ на переживания других людей. Это выражается в эмпатии к пожилым и незнакомым людям, героям художественных произведений.

Заключение. Чем более выражена у учащихся СУВУ подросткового и юношеского возраста склонность к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения, нарушение их, а также склонность к агрессивному и делинквентному поведению, тем ниже их показатели эмпатии. Чем более выражена готовность реализовать различные формы аутоагрессивного поведения, тем выше показатели чувства вины у подростков, девушек и юношей, склонность к чувству вины в поведенческих реакциях. Отсутствует прямая связь между нарушением учащимися СУВУ норм и правил и отрицательным отношением к будущему и прошлому. Аутоагрессивное поведение учащихся СУВУ может быть связано с отрицательными взаимоотношениями с матерью. Обнаружены статистически значимые взаимосвязи между показателями склонности к ДП и факторами интернет-зависимости подростков и лиц юношеского возраста. Эмпатия к незнакомым людям растет при увеличении показателей интернет-зависимости. Рост интернет-зависимости повышает уровень субъективного ощущения одиночества учащихся СУВУ. При повышении уровня субъективного ощущения одиночества в виде негативных переживаний, связанных с неудовлетворенностью отношениями с окружающими, возрастают показатели эмоционального отклика подростков, юношей и девушек на переживания других людей.

Список цитируемых источников

1. Глинский, Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений»: монография / Я. Глинский. — 3-е изд., испр. и доп. — СПб.: Алеф-Пресс, 2013. — 630 с.

2. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / В. Д. Менделевич. — СПб. : Речь, 2005. — 445 с.
3. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. — М. : Сфера : Юрайт, 2001. — 160 с.
4. Короленко, Ц. П. Аддиктивное поведение, общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 1991. — № 3. — С. 8—15.
5. Кисова, В. В. Экспресс-диагностика эмпатии (модификация И. М. Юсупова) / В. В. Кисова // EDUCATE. — URL: <http://www.educate.by/wp-content/uploads/2019/07/d0b4d.pdf> (дата обращения: 13.04.2026).
6. Сборник диагностических методик : помощь шк. психологу // MaqsutNaricbayevuniversity. — URL: <https://mnu.kz/safekids-files/psy-help-ru.pdf> (дата обращения: 13.04.2026).
7. «Мир для меня» : рабочая тетр. для детей от 11 до 17 лет / Е. А. Скорлупина, А. С. Страхова, Т. Н. Кудинова [и др.] // Краевое государственное бюджетное учреждение социального обслуживания «Краевой кризисный центр для женщин». — URL: https://womenkrizis.ru/upload/iblock/096/Mir-dlya-menya-_rabochaya-TETRAD-dlya-detey-11_14-let_.pdf (дата обращения: 13.04.2026).
8. Антоненко, А. А. Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения: клинико-психологические особенности и профилактика : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Антоненко Анна Анатольевна ; Моск. гос. мед.-стоматол. ун-т. — М., 2014. — 19 с.
9. Программно-методический комплекс дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «диагност-эксперт+» : метод. рук. : сб. тестов / авт.-сост.: Н. В. Дворянчиков, В. В. Делибалт, Е. Г. Дозорцева [и др.]. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2017. — 198 с.
10. Коркина, В. В. Одиночество как способ отчуждения современного человека / В. В. Коркина, В. В. Рыбинская // КиберЛенинка. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-kak-sposob-otchuzhdeniya-sovremennogo-cheloveka> (дата обращения: 13.04.2026).

Поступила в редакцию 08.06.2026.

А. В. Музыченко¹, кандидат психологических наук, доцент, **С. И. Каменькова²**

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ¹muzychenko10@mail.ru, ²skamenkova@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи социального интеллекта и перфекционизма у 150 студентов-психологов (19—25 лет), среди которых преобладают девушки (144 человека). Установлено, что у большинства респондентов социальный интеллект находится на среднем и ниже среднего уровнях, а перфекционистские установки выражены умеренно с преобладанием самоориентированного перфекционизма. Наиболее высокие показатели перфекционизма зафиксированы у студентов с низким и ниже среднего уровнями социального интеллекта, особенно по шкалам социально предписанного и самоориентированного перфекционизма. Выявлены статистически значимые различия по всем шкалам перфекционизма. Корреляционный анализ обнаружил устойчивые отрицательные связи между исследуемыми феноменами. Делается вывод, что развитие социального интеллекта может рассматриваться как одно из направлений профилактики дезадаптивных форм перфекционизма и повышения гибкости саморегуляции в учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: социальный интеллект; перфекционизм; ориентированный на себя перфекционизм; ориентированный на других перфекционизм; социально предписанный перфекционизм; студенты; поздняя юность; психологическая саморегуляция.

Табл. 3. Библиогр.: 10 назв.

A. V. Muzychenko¹, PhD in Psychology, Associate Professor, **S. I. Kamenkova²**

Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, ¹muzychenko10@mail.ru, ²skamenkova@yandex.ru

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL INTELLIGENCE AND PERFECTIONISM IN STUDENTS — FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article presents the results of an empirical study on the relationship between social intelligence and perfectionism in 150 psychology students (aged 19—25 years), among whom females predominate (144 persons). It was found that the majority of respondents have social intelligence at average and below-average levels, while perfectionist attitudes are moderately expressed, with self-oriented perfectionism prevailing. The highest indicators of perfectionism were recorded in students with low and below-average levels of social intelligence, particularly on the scales of socially prescribed and self-oriented perfectionism. Statistically significant differences were revealed across all perfectionism scales. Correlation analysis revealed stable negative relationships between the phenomena under study. It is concluded that the development of social intelligence can be considered as one of the directions for preventing maladaptive forms of perfectionism and increasing the flexibility of self-regulation in students' academic activities.

Key words: social intelligence; perfectionism; self-oriented perfectionism; other-oriented perfectionism; socially prescribed perfectionism; students; late adolescence; psychological self-regulation.

Table 3. Ref.: 10 titles.

Введение. Социальный интеллект (далее — СИ) и перфекционизм относятся к числу тех психологических феноменов, которые особенно заметно проявляются в студенческом возрасте. Период обучения в учреждении высшего образования связан не только с освоением профессиональных знаний, но и с усложнением межличностных отношений, ростом требований к саморегуляции, необходимостью выдерживать внешнюю оценку и соотносить личные притязания с реальными результатами. В этой ситуации способность понимать людей и особенности социальной ситуации, как и характер требований к себе и окружающим, приобретает особую значимость.

Студенческий возраст, относимый к поздней юности, является этапом интенсивного личностного становления. В этот период усиливается рефлексия, оформляется профессиональное самоопределение, возрастает значимость внешней оценки и собственных представлений об успешности. Именно поэтому сочетание социального интеллекта и перфекционист-

ских установок может заметно влиять на учебное поведение и эмоциональное состояние студента. Если высокий уровень социальных способностей облегчает понимание мотивов и реакций окружающих, то жесткий перфекционизм, напротив, может усиливать напряжение, повышать чувствительность к ошибкам и затруднять принятие своих ограничений.

В современной психологии СИ обычно рассматривается как способность понимать поведение людей, интерпретировать социальные ситуации и прогнозировать развитие межличностного взаимодействия [1; 2]. В структурном подходе Дж. Гилфорда СИ понимается как система способностей, обеспечивающих познание поведения, включая понимание результатов, классов, преобразований и систем поведения [1]. Для студенческой среды это особенно важно, поскольку успешность общения, учебного взаимодействия и профессионального становления во многом определяется не только общим уровнем подготовки, но и тем, насколько точно человек улавливает логику поведения других.

Для представителей социомных профессий, особенно для будущих психологов, можно ожидать завышенные требования к пониманию поведения людей и социальных взаимодействий. Возможно проявление перфекционизма как стремления к безупречности, установки на чрезвычайно высокие стандарты и склонности оценивать себя и других через призму соответствия идеальному результату [3; 4]. В перфекционизме как бы проявляется юношеский максимализм. Согласно многомерной модели П. Хьюитта и Г. Флетта, различают перфекционизм, ориентированный на себя (далее — ПОС), перфекционизм, ориентированный на других (далее — ПОД), и социально предписанный перфекционизм (далее — СПП) [4]. Такое понимание позволяет рассматривать перфекционизм не как однородное качество, а как сложное образование, включающее и внутренние стандарты, и требования к окружающим, и переживание давления внешних ожиданий.

В студенческом возрасте перфекционизм может выполнять двойственную функцию. С одной стороны, он поддерживает стремление к качественному результату, добросовестность и включенность в деятельность. С другой стороны, жесткие стандарты, болезненная фиксация на ошибках и зависимость от внешней оценки повышают внутреннее напряжение и могут становиться фактором дезадаптации [5; 6]. Поэтому вопрос о том, как соотносятся выраженность перфекционизма и уровень СИ у студентов, имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Белорусские и российские исследования показывают, что в студенческой среде СИ чаще представлен на среднем и ниже среднего уровнях, а более высокий его уровень связан с успешностью учебной деятельности и профессиональной готовностью [7—9]. Вместе с тем данные о его связи с перфекционизмом немногочисленны. Некоторые исследователи на выборке студентов-психологов отмечают снижение отдельных показателей прокрастинации к III курсу по сравнению со II курсом, но не перфекционизма [10]. В связи с этим было проведено исследование на выявление характера взаимосвязи СИ и перфекционизма у студентов.

Материалы и методы исследования. Нами было проведено эмпирическое исследование на базе Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Выборку составили 150 студентов-психологов дневной и заочной форм получения образования в возрасте 19—25 лет. В выборку вошли 144 девушки и 6 юношей.

Для изучения СИ использован тест социального интеллекта Дж. Гилфорда. С помощью данного теста можно оценить понимание респондентом результатов поведения, классов поведения, преобразований поведения, систем поведения, а также получить композитную оценку общего уровня развития СИ. Перфекционизм изучался с помощью опросника «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И. И. Грачевой [4]. Методика позволяет определить показатели ПОС, ПОД, СПП и интегральный показатель общей выраженности перфекционизма (далее — ИПП).

Статистическая обработка данных выполнена с использованием критерия Колмогорова—Смирнова, *H*-критерия Краскела—Уоллиса и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. По композитной оценке СИ в выборке преобладают респонденты с уровнями ниже среднего и средним. Высокий СИ не выявлен. Это указывает на то, что у большинства студентов способности к пониманию поведения людей и ориентировке в межличностных ситуациях сформированы на достаточном, но не максимально выраженном уровне. Следует отметить, что наиболее высокие показатели были получены по субтесту, связанному с предвидением последствий поведения людей. Более трудными для респондентов оказались задания на понимание изменения смысла вербальных реакций в зависимости от контекста и на анализ систем поведения. Следовательно, исследуемая группа лучше справляется с простыми формами социального прогнозирования, чем сложными формами анализа межличностного взаимодействия.

В общей выборке по всем шкалам перфекционизма (таблица 1) преобладают средние значения, что позволяет говорить об умеренной выраженности перфекционистских установок у большинства студентов. Наиболее выраженным оказался ПОС. Иными словами, в структуре перфекционизма у студентов чаще доминируют высокие требования к собственному результату, чем требовательность к окружающим или переживание давления внешних ожиданий.

Для сопоставления были взяты показатели по шкалам перфекционизма и показатели уровня СИ (таблица 2).

Наиболее высокие средние значения по всем шкалам перфекционизма выявлены у студентов-психологов с низким и ниже среднего уровнями СИ. У студентов со средним и выше среднего уровнями СИ показатели перфекционизма заметно ниже. Наиболее отчетливо различия проявились по шкалам СПП и ИШП. Это позволяет предположить, что снижение СИ связано не только с более высокими личными стандартами, но и с большей чувствительностью к оценке и ожиданиям со стороны окружающих. Студенты, хуже понимающие поведение людей и социальный контекст взаимодействия, вероятно, чаще воспринимают требования среды как чрезмерные и менее реалистично интерпретируют ситуацию оценивания.

Отдельного внимания заслуживает распределение результатов внутри групп. У респондентов с низким уровнем СИ особенно высокими оказались показатели ПОС и СПП. Такое сочетание можно интерпретировать как одновременную выраженность жестких требований к себе и высокой чувствительности ко внешней оценке. В группе с уровнем ниже среднего наиболее высоким оказался показатель ПОД, что может указывать на тенденцию предъявлять к окружающим более высокие стандарты. В группах со средним и выше среднего уровнями развития СИ различия между шкалами перфекционизма оказываются менее выраженными, а общая напряженность перфекционистских установок снижается.

Т а б л и ц а 1. — Распределение респондентов по композитной оценке СИ

Уровень социального интеллекта	N	%
Высокий	0	0
Выше среднего	20	13,3
Средний	54	36,0
Ниже среднего	66	44,0
Низкий	10	6,7

Т а б л и ц а 2. — Средние значения показателей перфекционизма у студентов с разным уровнем СИ

Уровень социального интеллекта	N	ПОС	ПОД	СПП	ИШП
Низкий	10	67,90	53,00	55,40	176,30
Ниже среднего	66	65,58	53,77	51,65	171,17
Средний	54	57,70	44,80	45,19	147,15
Выше среднего	20	57,00	44,60	41,30	142,95

Проверка различий с помощью *H*-критерия Краскела—Уоллиса показала, что они статистически значимы по всем показателям перфекционизма: ПОС ($H = 11,91$; $p = 0,008$), ПОД ($H = 15,59$; $p = 0,001$), СПП ($H = 15,07$; $p = 0,002$), ИШП ($H = 19,31$; $p < 0,001$). Следовательно, уровень СИ действительно выступает фактором различий в выраженности перфекционизма.

Полученные связи не следует трактовать как причинно-следственные. Тем не менее они позволяют говорить о том, что СИ и перфекционизм включены в общую систему личностной регуляции. Вероятно, более точное понимание поведения людей, контекста общения и логики межличностной ситуации снижает склонность к категоричным требованиям и к переживанию тотального давления ожиданий. Напротив, менее развитый СИ может сопровождаться большей ригидностью оценок, менее гибкой интерпретацией поведения окружающих и, как следствие, более выраженными перфекционистскими установками.

Результаты корреляционного анализа уточняют характер этих связей (таблица 3).

Как видно из таблицы 3, между показателями уровня развития СИ и уровня выраженности видов перфекционизма прослеживаются устойчивые отрицательные взаимосвязи. Между композитной оценкой СИ и ИШП выявлена наиболее тесная связь. Это означает, что по мере повышения общего уровня СИ общая выраженность перфекционистских установок у студентов снижается. Отрицательные связи с композитной оценкой выявлены также по шкалам ПОС, ПОД и СПП. Следовательно, более высокий уровень развития СИ связан не только с меньшей выраженностью высоких требований к себе, но и с более низкой требовательностью к окружающим, а также с меньшей зависимостью от внешней оценки. Иными словами, способность понимать поведение людей и точнее ориентироваться в межличностных ситуациях, по-видимому, делает систему требований личности более гибкой и менее напряженной.

Содержательно важны и связи с отдельными компонентами СИ. Так, показатели ПОД, СПП и ИШП отрицательно связаны со всеми четырьмя субтестами на измерение СИ, за исключением одной незначимой связи между субтестом 4 и ПОС. Это позволяет говорить о том, что снижение перфекционизма сопровождается как более точное понимание последствий поведения, так и лучшее распознавание невербальных проявлений, более адекватную интерпретацию вербального контекста и более успешный анализ систем поведения. Для ПОС связи выражены несколько слабее, но общая направленность остается той же.

Полученные результаты согласуются с современными представлениями о неоднородности перфекционизма в студенческой среде. В исследовании Т. О. Цацулина, А. Б. Холмогоровой доказывается, что его деструктивные проявления связаны с тревогой, депрессивной симптоматикой, снижением самооффективности и трудностями саморегуляции [5]. Данные О. Г. Митрофановой, М. В. Лебедевой также свидетельствуют о связи перфекционизма с особенностями совладающего поведения у студентов разных профилей подготовки [6]. Результаты нашего исследования дополняют эти представления, показывая, что одним из факторов, сопряженных со снижением выраженности перфекционистских установок, может выступать более высокий уровень СИ.

Т а б л и ц а 3. — Взаимосвязь показателей социального интеллекта и перфекционизма у студентов-психологов

Показатель социального интеллекта	ПОС	ПОД	СПП	ИШП
Субтест 1	–0,18*	–0,21*	–0,24**	–0,23**
Субтест 2	–0,21*	–0,28**	–0,23**	–0,29**
Субтест 3	–0,24**	–0,24**	–0,21*	–0,27**
Субтест 4	–0,14	–0,17*	–0,24**	–0,22**
Композитная оценка	–0,27**	–0,31**	–0,32**	–0,35**

Примечание —* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Развитие социального интеллекта может рассматриваться как одно из направлений профилактики дезадаптивного перфекционизма в студенческой среде. Для психологической службы учреждения высшего образования это означает необходимость включения в консультативную и развивающую работу заданий, направленных на анализ социальных ситуаций, развитие навыков интерпретации поведения людей, снижение ригидности оценок и формирование более реалистичных требований к себе и другим.

Заключение. Проведенное исследование позволило установить, что у большинства студентов-психологов СИ выражен на среднем и ниже среднего уровнях, при этом наиболее успешно респонденты справляются с заданиями на прогнозирование последствий поведения людей. В структуре перфекционизма у большинства студентов преобладают средние показатели, а наиболее выраженным компонентом является ПОС.

Установлено, что у студентов со средним и выше среднего уровнями СИ показатели перфекционизма ниже, тогда как у студентов с низким и ниже среднего уровнями СИ показатели перфекционизма выше. По всем шкалам перфекционизма выявлены статистически значимые различия. Выявлены устойчивые отрицательные связи между СИ и ПОС, СПП, ПОД, ИШП.

Таким образом, более высокий уровень СИ у студентов связан с меньшей выраженностью перфекционистских установок. Практически это означает, что развитие СИ может рассматриваться как одно из направлений психологического сопровождения студентов, ориентированного на снижение дезадаптивных проявлений перфекционизма и повышение гибкости саморегуляции в учебной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Михайлова, Е. С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика / Е. С. Михайлова. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. — 266 с.
2. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 11—28.
3. Гараян, Н. Г. Психологические модели перфекционизма / Н. Г. Гараян // Вопросы психологии. — 2009. — № 5. — С. 74—84.
4. Грачева, И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27. — С. 73—81.
5. Цацулин, Т. О. Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов / Т. О. Цацулин, А. Б. Холмогорова // Культурно-историческая психология. — 2024. — Т. 20, № 2. — С. 50—59.
6. Митрофанова, О. Г. Перфекционизм и копинг-стратегии у студентов-психологов и студентов-медиков / О. Г. Митрофанова, М. В. Лебедева // Высшая школа. — 2023. — № 6. — С. 20—22.
7. Дроздова, Н. В. Культурный и социальный интеллект студентов: дифференциально-интегративный подход / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов // Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. — Мн. : РИВШ, 2020. — С. 97—103.
8. Соловьева, О. В. Влияние социального интеллекта на готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности: результаты эмпирического исследования / О. В. Соловьева, Я. С. Георгиевская // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71-2. — С. 453—456.
9. Бондарчук, Е. В. Связь социального интеллекта и успешности в учебной деятельности у будущих социальных педагогов и педагогов-психологов / Е. В. Бондарчук // Весці БДПУ. Серія 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. — 2025. — № 2. — С. 51—54.
10. Саковская, Н. А. Особенности прокрастинации у студентов / Н. А. Саковская // Психология сегодня : электрон. сб. материалов XX Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Брест, 24 апр. 2025 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Д. Э. Синюк. — Брест : БрГУ, 2025. — С. 246—250. — URL: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/10588> (дата обращения: 01.04.2026).

Поступила в редакцию 08.06.2026.

УДК 378.6:37:37.091.12:159.9-051

Е. В. Цакунова

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ekaterina.cakunova@gmail.com

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ПО ТИПУ ТЕОРЕТИКА И ПРАКТИКА

В статье представлены результаты исследования профессионализации по типу теоретика и практика будущих психологов в условиях образовательного процесса. Проведен сравнительный анализ психологических портретов студентов-теоретиков и студентов-практиков от I к IV курсу. Согласно результатам исследования, в процессе профессионализации будущих специалистов по типу теоретика и практика проявляются общие устойчивые характеристики: фактор *A* «замкнутость — общительность» и фактор *H* «застенчивость — смелость в общении» для практиков, фактор *B* «низкий интеллект — высокий интеллект» для теоретиков. У студентов от I к IV курсу наблюдается тенденция сокращения значимых личностных различий (остаются различия по профессионально значимым чертам) и появляются различия по типам профессиональной компетентности (к старшим курсам студенты осваивают навыки, соответствующие их профессионализации).

Ключевые слова: личностные черты; научно-исследовательская деятельность; практик; практическая деятельность; профессиональная компетентность; теоретик.

Табл. 6. Библиогр.: 12 назв.

E. V. Tsakunova

Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, ekaterina.cakunova@gmail.com

DYNAMICS OF PROFESSIONALIZATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS BY THEORETICAL AND PRACTICAL TYPE

The article presents the results of a study on the professionalization of future psychologists according to the theorist and practitioner types in the context of the educational process. A comparative analysis of the psychological portraits of theorist students and practitioner students from the first to the fourth year was conducted. According to the results of the study, during the professionalization of future specialists according to the theorist and practitioner types, common stable characteristics are manifested: factor *A* (“reserved — outgoing”) and factor *H* (“shy — socially bold”) for practitioners, and factor *B* (“low intelligence — high intelligence”) for theorists. Among students from the first to the fourth year, there is a tendency towards a reduction in significant personal differences (differences remain only in professionally significant traits), and differences appear in the types of professional competence (by the senior years, students acquire skills corresponding to their professionalization).

Key words: personality traits; research activities; practitioner; practical activities; professional competence; theorist.

Table 6. Ref.: 12 titles.

Введение. В условиях информатизации, цифровизации и ускоряющегося развития искусственного интеллекта предъявляются новые требования к подготовке профессионалов, изменяется содержание образовательных стандартов. В связи с этим возникает необходимость пересмотра и конкретизации особенностей профессионального становления студентов-психологов. Актуальность исследования профессионализации будущих психологов по типу теоретика и практика определяется достаточным количеством научных работ, посвященных профессиональному становлению студентов-психологов, но вместе с тем вопрос о дифференциации траекторий развития будущих специалистов в зависимости от их ориентации на теоретическую или практическую деятельность остается малоисследованным.

В психологической науке многие исследователи указывают на существенные различия научно-исследовательского и практического направлений психологии по целям деятельности, а также по требованиям к профессиональной подготовке и способностям специалистов [1—4]. В. Н. Карандашев выделяет три типа психологической профессии: психолог-ученый (поиск

новых психологических знаний), психолог-практик (решение практических задач с помощью психологических знаний), психолог-преподаватель (обучение психологическим знаниям и психологическое просвещение) [5, с. 41]. «Для психолога-ученого особенно важны способности к поиску новых знаний и их обобщению. Для психолога-практика — способности применения психологических знаний на практике. Для преподавателя психологии — способности систематизировать и передавать знания другим людям» [5, с. 41—42]. Н. П. Фетискин в рамках исследования динамики представлений о психологических профессиях создал перцептивно-метафорическую типологию психологов путем разделения всех специалистов на две группы: теоретики и практики. Группа теоретиков включает «подлинно-научное» и «компиляционное» направления; группа практиков делится на «групповиков» (к ним относятся: «психолог по диплому», «квазипсихолог», «психиатр», «дрессировщик» и «квазидруг») и «консультантов» (среди которых — «исполнитель», «тренер», «новатор», «друг») [2, с. 12—13].

О. В. Ракитина на основе анализа подходов к разделению видов профессиональной деятельности психолога отмечает необходимость изучения личностных качеств психологов, которые связаны с реализацией этих видов деятельности [6, с. 77—78]. В исследовании специфики дихотомии «теоретик—практик» следует также отметить труды Р. Кеттелла, Н. А. Аминова и М. В. Молоканова, А. П. Лобанова, Р. Zachar и F. Leong [3, с. 180].

В основном в области исследования профессионализации будущих психологов наблюдается тенденция к изолированному изучению личностных особенностей психологов-теоретиков и психологов-практиков. Ряд работ отечественных и зарубежных ученых посвящены проблеме подготовки психолога-консультанта (одного из специалистов-практиков) — изучению ценностно-смысловой и мотивационной сферы личности. Формирование ценностно-смысловой и мотивационно-волевой готовности к психологическому консультированию подробно описано Е. П. Кораблиной [7]. Динамика становления и изменения составляющих социально-профессиональной идентичности психолога-консультанта (ценностно-смысловая сфера, личные и профессиональные мотивы, профессиональные навыки) в зависимости от этапа профессионализации и эффективности деятельности отражена в диссертационной работе Е. В. Дмитриенко [8].

В ряде работ как инвариант профессионально-личностного развития студентов-психологов рассматривается исследовательская компетентность. Так, в качестве основных критериев сформированности исследовательской компетенции Т. А. Шкерина выделяет мотивационно-ценностный, когнитивно-аналитический и деятельно-рефлексивный компоненты [4, с. 124], уровни выраженности и критерии сформированности: эмпирический (фрагментарное, пассивное осуществление исследовательской деятельности), репродуктивный (осуществление исследовательской деятельности по образцу, алгоритму) и творческий (самостоятельное, активное осуществление исследовательской деятельности) [9, с. 125].

Материалы и методы исследования. Цель исследования — выявление специфики профессиональных и личностных различий между студентами с ориентацией на научно-исследовательскую и практическую деятельность в процессе профессионализации в условиях образовательного процесса. Исследование проведено на базе Института психологии и Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Выборку составили 557 студентов I—IV курсов: 112 студентов I курса Института психологии, 86 студентов II курса Института психологии, 166 студентов II курса Института инклюзивного образования, 51 студент III курса Института психологии, 25 студентов IV курса Института психологии, 117 студентов IV курса Института инклюзивного образования.

В качестве диагностического инструментария использованы методики: «Многофакторный личностный опросник» (Р. Кеттелл), опросник «Профессиональная компетентность педагога-психолога» (Н. В. Матяш, Е. М. Фещенко), опросник «Исследовательский потенциал студента» (Н. В. Бордовская). Статистическая обработка данных осуществлена с помощью U-критерия Манна—Уитни (программный пакет Statistica 8.0). «Многофакторный личност-

ный опросник» Р. Кеттелла предназначен для оценки степени развитости шестнадцати базовых биполярных личностных факторов [9]. Опросник Н. В. Матяш и Е. М. Фещенко основан на типологии видов профессиональной компетентности А. К. Марковой (специальная, социальная, личностная и индивидуальная компетентность) [10]. Тест-опросник Н. В. Боровской предназначен для оценки общего уровня исследовательского потенциала студента и его отдельных (мотивационного, когнитивного и поведенческого) компонентов [11].

Результаты исследования и их обсуждение. Р. Кеттелл совместно с коллегами разработал уравнения эффективности психолога-исследователя и психолога-практика на основании комбинации факторов «Многофакторного личностного опросника» (16PF): $0,72A + 0,29B + 0,29H + 0,29N$ (психолог-практик); $0,31A + 0,78B + 0,29N$ (психолог-исследователь). Весовые коэффициенты в данных уравнениях регрессии указывают на вклад факторов в прогноз эффективности деятельности специалиста [12].

С помощью *U*-критерия Манна—Уитни у студентов I курса Института психологии, склонных к практической деятельности (далее — ПД) (54 человека), и студентов с научно-исследовательской ориентацией (далее — НИО) (26 человек) выявлены значимые различия по факторам: *A* «замкнутость — общительность», *B* «низкий интеллект — высокий интеллект», *E* «подчиненность — доминантность», *F* «сдержанность — экспрессивность», *H* «застенчивость — смелость в общении», *I* «суровость — мягкосердечность», *M* «практичность — мечтательность», *Q2* «зависимость от группы — самостоятельность» и по специальной компетентности (таблица 1).

Установлено, что психологи-практики более общительные, открытые и эмоциональные; они независимые, самоуверенные и смелые; отличаются жизнерадостностью, энергичностью и разговорчивостью; отзывчивые, дружелюбные и любят быть на виду; заняты практическими делами, спокойные и руководствуются объективной реальностью. Психологи-теоретики обладают более развитыми интеллектуальными способностями; эмоционально зрелые, независимые и реалисты; предпочитают все делать сами, не нуждаются в одобрении и поддержке, самодостаточны; отличаются способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

Т а б л и ц а 1. — Различия профессиональных портретов студентов Института психологии I курса

Переменная	Теоретики		Практики		$U_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг		
Фактор <i>A</i>	418,5	16	2 821,5	52	67,5	0,000
Фактор <i>B</i>	1642,0	63	1 598,0	30	113,0	0,000
Фактор <i>E</i>	834,5	32	2 405,5	45	483,5	0,025
Фактор <i>F</i>	557,0	21	2 683,0	50	206,0	0,000
Фактор <i>H</i>	582,0	22	2 658,0	49	231,0	0,000
Фактор <i>I</i>	802,5	31	2 437,5	45	451,5	0,010
Фактор <i>M</i>	1 272,5	49	1 967,5	36	482,5	0,024
Фактор <i>Q2</i>	1 320,0	51	1 920,0	36	435,0	0,006
Специальная компетентность	1 271,0	49	1 969,0	36	484,0	0,025

У студентов II курса Института психологии, склонных к ПД (51 человек), и студентов с НИО (17 человек) выявлены различия по факторам: *A* «замкнутость — общительность», *B* «низкий интеллект — высокий интеллект», *C* «эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость», *F* «рассудительность — беспечность», *H* «застенчивость — смелость в общении», *I* «суровость — мягкосердечность», *O* «самоуверенность — склонность к чувству вины», *Q2* «зависимость от группы — самостоятельность» и по поведенческому компоненту исследовательского потенциала (таблица 2).

У склонных к ПД студентов II курса Института инклюзивного образования (53 человека) и студентов с НИО (35 человек) выявлены значимые различия по факторам: *A* «замкнутость — общительность», *B* «низкий интеллект — высокий интеллект», *E* «конформность — доминантность», *F* «рассудительность — беспечность», *H* «застенчивость — смелость в общении», *L* «доверчивость — подозрительность», *O* «самоуверенность — склонность к чувству вины», *Q2* «зависимость от группы — самостоятельность» и по индивидуальной компетентности (таблица 3).

Т а б л и ц а 2. — Различия профессиональных портретов студентов Института психологии II курса

Переменная	Теоретики		Практики		$U_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг		
Фактор <i>A</i>	221,0	13,0	682,0	32,5	50,0	0,000
Фактор <i>B</i>	574,5	33,8	328,5	15,7	28,5	0,000
Фактор <i>C</i>	290,0	17,1	613,0	29,2	119,0	0,013
Фактор <i>F</i>	297,0	17,5	606,0	28,9	126,0	0,020
Фактор <i>H</i>	224,5	13,0	678,5	32,3	53,5	0,000
Фактор <i>I</i>	469,5	27,6	433,5	20,7	133,5	0,033
Фактор <i>O</i>	547,0	33,8	356,0	17,0	56,0	0,000
Фактор <i>Q2</i>	485,5	28,6	417,5	20,0	117,5	0,012
Поведенческий компонент исследовательского потенциала	229,0	13,5	177,0	8,4	57,0	0,022

Т а б л и ц а 3. — Различия профессиональных портретов студентов Института инклюзивного образования II курса

Переменная	Теоретики		Практики		$U_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг		
Фактор <i>A</i>	819,0	23,4	3 097,0	58,4	189,0	0,000
Фактор <i>B</i>	2 275,5	65,0	1 640,5	31,0	209,5	0,000
Фактор <i>E</i>	1 299,0	37,1	2617	49,4	669,0	0,026

Окончание табл. 3

Переменная	Теоретики		Практики		$U_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
	Сумма рангов	Средний ранг	Средний ранг	Средний ранг		
Фактор F	1 058,5	39,3	2 857,5	54,0	428,5	0,000
Фактор H	855,5	24,5	3 060,5	57,8	225,5	0,000
Фактор L	1 807,5	51,7	2 108,5	39,8	677,5	0,029
Фактор O	1 844,0	52,7	2 072,0	39,1	641,0	0,013
Фактор $Q2$	2 032,0	58,1	1 884,0	35,6	453,0	0,000
Индивидуальная компетентность	1112,5	31,8	2 290,5	43,2	517,5	0,005

Профессиональные портреты по типу теоретика и практика студентов II курса Института психологии и Института инклюзивного образования в целом схожи: теоретики отличаются высоким интеллектом, самоуверенностью и самостоятельностью; практики — общительностью, энергичностью и смелостью в общении. Однако студенты Института инклюзивного образования с ориентацией на научную деятельность склонны к соперничеству и недоверчивы, в то время как студенты Института психологии обладают независимостью и эмоциональной зрелостью. Также есть расхождения в профессиональных портретах студентов с ориентацией на ПД по фактору C «эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость» (студенты Института психологии) и фактору E «конформность — доминантность» (студенты Института инклюзивного образования).

У студентов III курса Института психологии, склонных к ПД (19 человек), и студентов с НИО (11 человек) выявлены значимые различия по факторам: A «замкнутость — общительность», B «низкий интеллект — высокий интеллект», C «эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость», E «конформность — доминантность», H «застенчивость — смелость в общении», $Q1$ «ригидность — гибкость», а также социальной и индивидуальной компетентности (таблица 4).

Т а б л и ц а 4. — Различия профессиональных портретов студентов Института психологии III курса

Переменная	Теоретики		Практики		$U_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг		
Фактор A	81,5	7,4	383,5	20,2	15,5	0,000
Фактор B	252,5	23,0	212,5	11,2	22,5	0,000
Фактор C	94,0	8,6	371,0	19,5	28,0	0,001
Фактор E	101,5	9,2	363,5	19,1	35,5	0,002
Фактор H	73,5	6,7	391,5	20,6	7,5	0,000
Фактор $Q1$	239,0	21,7	226,0	12,0	36,0	0,002
Социальная компетентность	103,5	9,4	302,5	16,0	15,5	0,000
Индивидуальная компетентность	108,0	9,8	298,0	15,7	42,0	0,000

Психологи-практики общительны, эмоционально устойчивы; отличаются смелостью в общении; владеют приемами организации совместной профессионально ориентированной деятельности и приемами развития индивидуальности в рамках профессиональной деятельности. Психологи-теоретики обладают высоким интеллектом и гибкостью.

У студентов IV курса Института психологии, склонных к ПД (10 человек), и студентов с НИО (3 человека) выявлены значимые различия по факторам: *A* «замкнутость — общительность», *C* «эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость», *O* «самоуверенность — склонность к чувству вины» (таблица 5). Другими словами, психологи-практики более общительны и эмоционально устойчивы, а психологи-теоретики — самоуверенны и самодостаточны.

Следует отметить, что к интерпретации данных исследования студентов IV курса Института психологии следует относиться с оговорками ввиду ограниченного количества выборки. Полученные результаты носят предварительный характер, задают вектор дальнейших исследований.

У студентов IV курса Института инклюзивного образования, склонных к ПД (37 человек), и студентов с НИО (27 человек) выявлены значимые различия по факторам: *A* «замкнутость — общительность», *B* «низкий интеллект — высокий интеллект», *F* «рассудительность — беспечность», *H* «застенчивость — смелость в общении», *O* «самоуверенность — склонность к чувству вины», *Q2* «зависимость от группы — самостоятельность», а также социальной компетентности (таблица 6).

Т а б л и ц а 5. — Различия профессиональных портретов студентов Института психологии IV курса

Переменная	Теоретики		Практики		$U_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг		
Фактор <i>A</i>	6,0	2,0	85,0	8,5	0,000	0,009
Фактор <i>C</i>	9,5	3,2	81,5	8,2	3,500	0,049
Фактор <i>O</i>	33,0	11,0	58,0	5,8	3,000	0,041

Т а б л и ц а 6. — Различия профессиональных портретов студентов Института инклюзивного образования IV курса

Переменная	Теоретики		Практики		$U_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг		
Фактор <i>A</i>	432,0	16,0	1 713,0	46,3	54,0	0,000
Фактор <i>B</i>	1 342,0	49,7	803,0	21,7	62,0	0,000
Фактор <i>F</i>	577,5	21,4	1 567,5	42,4	199,5	0,000
Фактор <i>H</i>	610,0	22,6	1 535,0	41,5	232,0	0,000
Фактор <i>O</i>	1 045,0	38,7	1 100,0	29,7	359,0	0,040
Фактор <i>Q2</i>	1 234,0	45,7	911,0	24,6	170,0	0,000
Социальная компетентность	723,5	26,8	1 356,5	36,7	345,5	0,036

Студенты IV курса Института инклюзивного образования с ориентацией на ПД отличаются общительностью, эмоциональностью и открытостью; они жизнерадостные, доверчивые и энергичные; обладают смелостью в общении и владеют приемами организации группового общения. Студенты с НИО обладают высоким интеллектом, самоуверенностью и самостоятельностью, самостоятельностью и независимостью.

Профессиональные портреты по типу теоретика и практика студентов IV курса Института психологии и Института инклюзивного образования схожи по фактору *О* «самоуверенность — склонность к чувству вины» (теоретики) и фактору *А* «замкнутость — общительность» (практики).

Заключение. Согласно результатам исследования, в процессе профессионализации будущих специалистов по типу теоретика и практика проявляются общие устойчивые характеристики (сквозные для всех курсов и институтов, за исключением IV курса Института психологии): фактор *А* «замкнутость — общительность» и фактор *Н* «застенчивость — смелость в общении» для практиков, фактор *В* «низкий интеллект — высокий интеллект» для теоретиков. У студентов от I к IV курсу наблюдается тенденция сокращения значимых личностных различий (остаются различия по профессионально значимым чертам), появляются различия по типам профессиональной компетентности (к старшим курсам студенты осваивают навыки, соответствующие их ориентации).

Результаты исследования показывают, что ориентация на научно-исследовательскую и практическую деятельность связана с личностными чертами и профессиональной компетентностью. В процессе обучения личностные различия сужаются до профессионально значимых черт одновременно с развитием профессиональной компетентности.

Практическая значимость результатов исследования заключается в повышении качества профессиональной подготовки будущих специалистов, в профилактике профессиональных деформаций и эмоционального выгорания за счет согласования личностных склонностей студентов с их профессиональным выбором.

Список цитируемых источников

1. Аминов, Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. — 1992. — Т. 13, № 5. — С. 104—110.
2. Залевский, Г. В. Введение в профессию (клиническая психология) : учеб. пособие / Г. В. Залевский, Ю. П. Зинченко, Н. В. Козлова. — Томск : Том. гос. ун-т, 2012. — 240 с.
3. Цакунова, Е. В. Профессиональные портреты психолога-теоретика и психолога-практика: специфика и различия / Е. В. Цакунова // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / редкол.: О. С. Попова [и др.]. — Мн. : РИПО, 2025. — Вып. 15. — С. 179—186.
4. Шкерина, Т. А. Критерии и уровни сформированности исследовательской компетенции бакалавров — будущих педагогов-психологов / Т. А. Шкерина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. — 2011. — № 1. — С. 122—126.
5. Карандашев, В. Н. Психология: введение в профессию / В. Н. Карандашев. — М. : Смысл, 2000. — 288 с.
6. Ракитина, О. В. К вопросу о видах профессиональной деятельности психолога / О. В. Ракитина // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 25—27 апр. 2016 г. : в 8 ч. / Моск. гос. ун-т дизайна и технологии ; под ред. В. С. Белгородского [и др.]. — М., 2016. — Ч. 8. — С. 73—78.
7. Кораблина, Е. П. Особенности подготовки психолога-консультанта к профессиональной деятельности / Е. П. Кораблина // Известия Российского государственного педагогического университета. — 2005. — Т. 5, № 12. — С. 20—30.
8. Дмитриенко, Е. В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; 19.00.03 / Дмитриенко Елена Владимировна ; Яросл. гос. ун-т. — Ярославль, 2010. — 224 л.
9. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 176 с.
10. Матяш, Н. В. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога / Н. В. Матяш, Е. М. Фещенко // Образовательные технологии. — 2009. — № 2. — С. 80—91.

11. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки / Н. В. Боровская, С. Н. Костромина, С. И. Розум, Н. Л. Московичева // Психологический журнал. — 2017. — Т. 38, № 2. — С. 89—103.

12. Zachar, P. A problem of personality : scientist and practioner differences in psychology / P. A. Zachar, F. T. L. Leong // J. of Personality. — 1992. — Vol. 60, no. 3. — P. 665—677.

Поступила в редакцию 08.06.2026.

Репозиторий БарГУ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY

LITERARY STUDIES

УДК 821.161.3

А. А. Гацкан

Государственное научное учреждение «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси» ул. Сурганова, 1, корп. 2, 220072 Минск, Республика Беларусь, imsanchesgatskan@gmail.com

РОЛИ И ФУНКЦИИ МИФОЛОГИЧЕСКИХ СУЩЕСТВ В СОВРЕМЕННОЙ БЕЛОРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

На протяжении всей истории литература заимствовала мифологические структуры, сюжеты и героев. Это характерно и для современного периода: интерес к национальной культуре со стороны авторов и читателей, а также развитие и популяризация жанров фантастики и фэнтези приводят к широкому использованию мифологических образов в литературном творчестве. Целью данной работы является изучение ролей и функций, которые выполняют мифологические существа в современной белорусской литературе. В статье представлен структурный анализ образов сверхъестественных существ в системе персонажей художественного произведения. Также использовались описательно-функциональный и сравнительно-сопоставительный методы. В ходе исследования установлено, что роли и функции мифологических существ разнообразны и не замкнуты в рамках их сверхъестественной природы, однако чаще введение мифологических существ акцентирует внимание на оппозициях «свой—чужой», «древнее—современное», «мёртвое—живое».

Ключевые слова: актантная модель; мифологические существа; система персонажей; современная белорусская литература; функции персонажей.

Библиогр.: 12 назв.

A. A. Gatskan

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

THE ROLES AND FUNCTIONS OF MYTHOLOGICAL CREATURES IN MODERN BELARUSIAN LITERATURE

Throughout history, literature has borrowed mythological structures, plots, heroes, and creatures. This is also characteristic of modern literature: authors' and readers' interest in national culture as well as the development and popularization of the science fiction and fantasy genres have led to the widespread use of mythological figures in fiction. The purpose of this study is to examine the roles and functions of mythological creatures in modern Belarusian literature. This article provides a structural analysis of supernatural figures within the character system of fiction using descriptive-functional and comparative-contrastive methods as auxiliary tools. The study concludes that the roles and functions of mythological creatures are diverse and not limited to their — mystical creatures — supernatural nature. However, the introduction of supernatural beings often emphasizes to the opposition “friend—foe”, “ancient—modern” and “dead—live”.

Key words: actantial model; mythological creatures; character system; modern Belarusian literature; characters' functions.

Ref.: 12 titles.

Введение. Мифологические образы (существа, герои, боги) не новое явление для белорусской литературы, однако изучение их роли в художественном мире актуально для современного литературоведения, поскольку с развитием таких жанров популярной литературы,

как фэнтези и фантастика, наблюдается тенденция к большей мифологизации и художественному мифотворчеству. Мифологическое существо (далее — МС) как значимое составляющее художественного мира используется авторами белорусской литературы начиная с XIX века. Например, в произведении Я. Барщевского «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апаваданнях» встречаются оборотни, духи, призраки. С бурным развитием национальной литературы в XX—XXI веках стало появляться всё больше произведений, в которых очевиден интерес к мифу. Среди них — «Хохлік» и «Сон на кургане» Я. Купалы, «Дзікае паляванне караля Стаха» и «Ладдзя распачы» В. С. Короткевича, «Дамавікамерон» А. Глобуса, сборники «І тады я памёр...» и «Міражы ценяў» А. Козлова, «Навь», «Полтергейст» и «Дракон для жениха» Н. Ракитиной, «Эрыніі» Ю. Станкевича и др. В 2024 году опубликована книга «Цені Дзікага палявання», сюжеты произведений которой вдохновлены белорусскими мифами и легендами. В 2025 году изданы сборники рассказов «(Не)чистый Минск» и «(Не)зримая Беларусь». В произведениях центральное место занимают персонажи, восходящие к образам белорусской мифологии.

Цель данной работы — изучение ролей и функций, которые выполняют МС в современной белорусской литературе.

Материалы и методы исследования. Методами исследования в данной работе являются структурный, описательно-функциональный и сравнительно-сопоставительный анализ, а также актантная модель А.-Ж. Греймаса. Материалами исследования выступили произведения белорусских авторов второй половины XX—XXI веков, такие как «Лесавік» и «Ваўкалакі» А. Кожедуба, «Валсарб» Х. Побяржиной, «1813» В. Садовского, «Справа № 31. Талісман» А. Горбачёвой. Работы отбирались на основе их принадлежности к разным литературным направлениям.

Результаты исследования и их обсуждение. Чем крупнее художественное произведение, тем более внушительной и запутанной представляется система персонажей в сюжете. Так, короткий рассказ может иметь одного единственного главного героя, а стихотворение — одного лирического героя. Однако в текстах, принадлежащих к малой литературной форме, также редко встречается только одно действующее лицо: обычно оно так или иначе окружено другими персонажами, которые раскрывают главного героя и определяют развитие сюжета. Персонажей можно рассматривать как через их роль в развитии сюжета (на это указывали В. Я. Пропп, А.-Ж. Греймас), так и в аспекте взаимодействия друг с другом (к этой проблеме обращались Б. В. Томашевский, Л. В. Чернец).

По определению, которое даёт Н. Д. Тамарченко в работе «Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий», система персонажей — это «соотнесенность всех “ведущих”, а также всех “второстепенных” действующих лиц в литературном произведении, реализующая авторское “художественное задание”» [1, с. 230]. Литературовед указывает, что автор показывает через данную систему своё представление о взаимодействии человека с природой, обществом, историей, а также свои мысли о типах людей разных национальностей, возрастов, профессий, характеров, идеологических убеждений и др. [1, с. 230].

Самой простой классификацией персонажей является разделение на главных, второстепенных, эпизодических и внесценических героев. Также в литературоведении существуют два подхода к анализу системы персонажей: через роль в сюжете и через взаимоотношения героев. Первый направлен на строгое разделение персонажей по категориям, второй — на раскрытие внутреннего мира героев.

Рассмотрение системы персонажей через их роль в развитии сюжета стоит начать с трудов В. Я. Проппа. Так, в классификации, которую выделил учёный в публикации «Морфология волшебной сказки», указаны следующие типы: вредитель, чья роль заключается в разрушении спокойствия, нанесении вреда [2, с. 37—38]; даритель, или снабдитель, — персонаж, занимающийся проведением испытания героя (искателя или пострадавшего) и пере-

дачей ему некого предмета [2, с. 49]; волшебный помощник, с помощью которого герой проходит испытания (по мнению В. Я. Проппа, данный тип также делится на универсального, частичного и специфического) [2, с. 91—92]; искомый персонаж (и отец), являющийся своеобразной наградой героя за испытания [2, с. 75, 88]; искатели — главные герои, которых посылают на поиски похищенного искомого персонажа [2, с. 46]; пострадавшие — главные герои, которых похищают или изгоняют (персонажа-искателя в таких сказках, по словам В. Я. Проппа, нет) [2, с. 46]; ложный герой — персонаж, чья роль заключается в присвоении результатов прохождения испытания главным героем [2, с. 68].

Подобный перечень встречается у Э. Сурьо в издании «200 000 драматических ситуаций». При этом А.-Ж. Греймас утверждает, что маловероятно знание философом работ В. Я. Проппа [3, с. 253]. Классификация Э. Сурьо выглядит следующим образом: Лев, исполняющий роль направляемой тематической Силы [3, с. 254]; Солнце, являющееся Представителем Блага, желаемого Львом, направляющей Ценности [3, с. 254]; Земля, служащая виртуальным Получателем Блага (результата прохождения испытаний Львом) [3, с. 254]; Марс, представляющий собой Противника [3, с. 254]; Весы, осуществляющие роль Посредника, распределителя Блага [3, с. 254]; Луна, оказывающая помощь, которая удваивает одну из вышеперечисленных сил [3, с. 254]. В своих размышлениях Э. Сурьо отказался от седьмой функции — типа предателя, некоторые учёные упоминают.

Опираясь на исследования В. Я. Проппа и Э. Сурьо, А.-Ж. Греймас представил собственную актантную модель нарративной структуры любого текста в работе «Структурная семантика: поиск метода»: субъект, соотносящийся с героем (искателем и пострадавшим) В. Я. Проппа и Львом Э. Сурьо [3, с. 256]; объект, сопоставляемый с искомым персонажем В. Я. Проппа и Солнцем Э. Сурьо [3, с. 256]; адресант, соответствующий Весам у Э. Сурьо. У В. Я. Проппа аналогом является отец, который в классификации учёного является составляющей искомого персонажа [3, с. 257]; адресат, соотносящийся с Землёй у Э. Сурьо. У В. Я. Проппа функции адресата принадлежат герою (искателю или пострадавшему) [3, с. 257]; вспомогательное средство, соотносящееся с Луной у Э. Сурьо. У В. Я. Проппа данный тип разделён на дарителя/снабдителя и волшебного помощника [3, с. 258]; противник, сопоставляемый с ложным героем у В. Я. Проппа и с Марсом у Э. Сурьо [3, с. 258].

В работе «Структура художественного текста» Ю. М. Лотман разделяет персонажей на «подвижных» и «неподвижных»: «Неподвижные — подчиняются структуре основного, бессюжетного типа. Они принадлежат классификации и утверждают её собой. Переход через границы для них запрещён. Подвижный персонаж — лицо, имеющее право на пересечение границы» [4, с. 287—288]. Совершение действия, влияющего на сюжет, является, согласно Ю. М. Лотману, границей, которую, как правило, не могут пересечь «неподвижные» герои. Хотя учёный отмечает, что существуют частные случаи, когда это происходит.

Если рассматривать систему персонажей с точки зрения их взаимоотношений, то следует начать с труда Б. В. Томашевского. Так, в работе «Поэтика» учёный приводит простейшую разбивку персонажей на следующие категории: друзья и враги главного героя [5, с. 219]. В публикации «Персонажей система» Л. В. Чернец указывает на то, что система персонажей строится не только на сюжетной связи, но и на соотношении характеров [6, с. 254]. Так, исследователь ссылается на А. А. Тахо-Годи, которая говорит, что характер Антигоны, смелой героини, полнее раскрывается на фоне трусливой Исмены, мудрость Тиресия — на фоне недалёковидности Креонта [6, с. 254—255].

Подобных идей придерживается и В. А. Грехнёв, вводя понятие «система “зеркал”» в разделе «Персонажи в композиции». Учёный указывает на «укрупнение» характера главного героя как одну из функций второстепенных персонажей: «Оставаясь на периферии изображения, в определённых ситуациях они могут выдвигаться на авансцену действия, бросая на главного персонажа яркий свет, высвечивающий комическую или трагическую крайность, притаившуюся (хотя бы в форме возможности) в тех или иных наклонностях его души» [7, 130—131]. Литературовед приводит в пример персонажей И. А. Гончарова: показать характер Александра Адуева невозможно без Петра Адуева («Обыкновенная история»), Обломова — без

Штольца («Обломов»). Однако концепция В. А. Грехнёва может использоваться и при анализе главных героев, роль которых определяется не только положением в сюжете, но и взаимоотношениями с иными составляющими художественного мира произведения. При этом обращение к теории А.-Ж. Греймаса позволяет уточнить статус главного героя и определить его функцию.

Леший является главным героем повести А. Кожедуба «Лесавік», а в соответствии с классификацией Греймаса — субъектом. В произведении МС выступает посредником между природой — пущей и зверьми — и человеком: *«Але заўсёды ён памятаваў, усведамляў, што нейкая суязь паміж ім і чалавекам першапачаткова была. У агульным падабенстве паставаю, абліччам — гэта тады, вядома, калі ён паўставаў у сваім сапраўдным выглядзе і дазваляў убачыць сябе, — адным словам, у тым, што быў ён усё ж больш чалавекам, чым зверам? <...> Агульнае было, гэта несумненна, як і была вялікая розніца»* [8, с. 29]. Леший — хранитель памяти о прошлом: о том, каким был лес до активного использования его людьми. Главный герой связывает древний мир, когда леса были густыми и полными животных, и современный, когда многие из зверей вымерли как вид, а деревья стали подвергаться масштабной вырубке. В некотором роде леший выступает и хранителем памяти о роде человеческом: *«І яны дзе помнілі сваіх продкаў, іхнія добрыя справы, а дзе і забываліся. Чалавек мог наваліцца якраз на тым месцы, дзе разбівалі насы ягоныя бацькі ці дзяды. Лесавік жа помніў усё»* [8, с. 142—143]. Кроме того, лесной хозяин является символом взаимозависимости человека и природы: *«Побач з лесавіком былі зараз людзі, з якімі, увогуле, ён мог зрабіць усякае. Але гэта былі і людзі, ад якіх ён залежыў, ягоныя гаспадары»* [8, с. 54].

В повести «Лесавік» есть и другие представители славянской мифологии, однако их присутствие носит внесценический характер и часто ограничивается однократным упоминанием. Люди в системе персонажей повести «Лесавік» играют более значимую роль: автор описывает их взаимодействие между собой и лешим. Стоит отметить, что поступки лешего по отношению к людям не являются антагонистическими, несмотря на приведённую выше цитату. Большинство персонажей-людей оказываются эпизодическими, кроме девушки, которой леший показал себя. Интерес хозяина леса к женщине подчёркивает, что, несмотря на урбанизацию и потребительское отношение человека к природе, они по-прежнему связаны.

Похожая встреча человека и не-человека происходит в рассказе «Ваўкалакі» А. Кожедуба. Оборотень, несмотря на отсутствие у него реплик и активного взаимодействия с другими персонажами, исполняет роль главного героя. По Греймасу, данный герой является субъектом, поскольку он, будучи пострадавшим персонажем, активно ищет способ избавления от своего проклятия. Этот персонаж также выступает в роли адресата, так как самостоятельно достигнуть своей цели он не может, и адресанта, поскольку побуждает других персонажей к действию.

Интерес вызывает сюжетное взаимодействие оборотня и Никиты (Мікіты). Последний, будучи единственным персонажем, знающим, что делать, является вспомогательным средством, по Греймасу. Однако герой не может исполнить свою функцию, так как у него отсутствуют нужные средства для снятия проклятия: *«Няма ў нас нявесты, чуеце? — гукнуў ён. — І скрыпкі няма! Не дапаможа вам мая замова. Не верыце? То слухайце!»* [9]. Никита выступает как хранитель памяти и фольклора, а присутствие оборотня в произведении можно трактовать как символ важности сохранения обычаев, передачи их следующим поколениям. Окончание рассказа намекает на то, как традиции могут адаптироваться в современном мире: живая скрипка на свадьбе, которую надо было услышать проклятому, заменена на студийную запись, доносящуюся из радио в машине. Таким образом в произведении актуализируется оппозиция «прошлое—настоящее» и одновременно подчёркивается идея преемственности.

«Бывшими людьми» зовутся души — призраки людей, умерших во время Великой Отечественной войны, в романе Х. Побяржиной «Валсарб». Каждый «бывший человек» является отдельной личностью, рассказывающей свою историю, что делает их по своей сути адресантами: *«Бывшие люди хотят быть услышанными. Во что бы то ни стало»* [10, с. 166], *«Каждой душе нужны свидетели. Душе необходимо, чтобы её назвали, окликнули по имени и где-то задокументировали это имя. На день или на тысячелетие — не душе решать. Но не*

существует отчаянья сильнее, чем отчаянье безымянной души» [10, с. 267]. «Бывшие люди» выступают также получателями блага, так как главная героиня, будучи субъектом, выполняет их волю. Это приносит «душам» успокоение и делает их адресатами. Очевидно, что души в «Валсарбе» представляют собой символы памяти о событиях минувших дней, напоминанием об индивидуальных судьбах, часто потерянных среди множества подобных им. Общие сведения о значительных потерях обезличены, в то время как трагедия одного человека — одна из тысяч — вызывает глубокое сочувствие.

Зомби в повести «1813» В. Садовского являются антагонистами, противниками. Это классическая и, пожалуй, единственная роль этих МС в таком поджанре ужасов, как зомби-хоррор. При этом ожившие мертвецы — это персонажи-массовка. Главным или второстепенным персонажем может быть человек, но после смерти он неизбежно теряет свою личность. Когда человек жив, его действия в рамках художественного произведения имеют под собой рациональные или эмоциональные обоснования. Но когда он умирает, у него остаётся только продиктованная канонами зомби-хоррора потребность питаться людьми: «... мерцвякі напіралі на замізлыя камяні муроў, лезлі адзін на аднаго, каб толькі дацягнуцца да свежага чалавечага мяса» [11]. И это является главным разграничением персонажей на два лагеря в произведении «1813»: первыми в повести погибают французы, солдаты Наполеона, и они же в виде зомби нападают на «своих» и «чужих». Впоследствии «чужие» нападают на «своих». В этом заключается некоторая идея ультимативного единства человечества: перед смертью все равны.

Мир в рассказе «Справа № 31. Талісман» А. Горбачёвой полон МС, выполняющих разные функции. Дед-Бородед (Дзед-Барадзед) является второстепенным персонажем, адресантом. Он — руководитель главных героев (людей) в Центре уникальностей и чудес (Цэнтр унікальнасцяў і дзівосаў, ТАА «ЦУД»), его задача — раздавать дела, которые персонажи должны расследовать. Дух-переходник (пераходнік), предполагаемый противник, оказывается, согласно Греймасу, вспомогательным средством, так как он предоставляет нужную информацию главным героям: «Хм, сімпатычная. Ведаеце, бачыў акурат учора — яна тут з нейкім вупыром сустракалася. Ён усё вёўся вакол яе, кветкі прынёс, а яна з такім незадаволенным тварам ішла, што я яшчэ падумаў: такая дзяўчына ўпоперак горла стане» [12, с. 35]. Упырь Вениамин, второй подозреваемый противник, становится по мере раскрытия сюжета вспомогательным средством: он побеждает противника, помогая главным героям: «Атрымай, старая карга! — Венік разышоўся і ўсё лупіў важкім мехам па ўсім целе бабкі. Тая шыпела, ухільлася, але разгневанага хлопца было не спыніць» [12, с. 63]. Интересно, что в данном произведении объект — искомая Юля — становится наградой Вениамина, когда возвращается к нему после расставания. Это наделяет упыря функцией адресата. Алеся Францевна становится неожиданным противником, оказываясь упырём: «Што “чаго”? Думаў, я не заўважу, што ты памёр? Я ж не першы дзясятка гадоў жыву, — хіжа рассмяялася вупырыха. — Шкада, што кроў тваю піць ужо нельга» [12, с. 61]. Такой разброс функций объясняется жанровыми особенностями произведения: «Справа № 31. Талісман» относится к поджанру городского фэнтези и имеет элементы детектива. При этом в рассказе не наблюдается такого чёткого разделения «свой—чужой», как в произведениях, приведённых выше: МС являются коллегами, врагами, друзьями героев-людей. Таким образом происходит внедрение сверхъестественного в обыденную реальность, что может служить инструментом принятия людей, кажущихся иными с точки зрения общества (люди, принадлежащие к другой расе или этнической группе, с другим вероисповеданием, инвалиды, неформалы и т. д.).

Заключение. Исследование произведений современных белорусских авторов демонстрирует, что МС могут выступать в разных ролях и выполнять функции как субъектов художественного текста, так и противников, адресантов и адресатов, вспомогательных средств. Наличие мистических созданий имеет различное значение от произведения к произведению, но чаще введение сверхъестественных существ акцентирует внимание на оппозициях «свой—чужой», «древнее—современное», «мёртвое—живое».

Список цитируемых источников

1. Тамарченко, Н. Д. Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий / Н. Д. Тамарченко. — М. : Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. — 358 с.
2. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. — Л. : Academia, 1928. — 152 с.
3. Греймас, А.-Ж. Структурная семантика. Поиск метода / А.-Ж. Греймас. — М. : Академ. проект, 2004. — 368 с.
4. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — М. : Искусство, 1970. — 384 с.
5. Тамарченко, Н. Д. Теоретическая поэтика: хрестоматия-практикум: учеб. пособие для студентов филол. фак. высш. учеб. заведений / Н. Д. Тамарченко. — М. : Академия, 2004. — 400 с.
6. Чернец, Л. В. Персонажей система / Л. В. Чернец // Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины. — М. : Высш. шк., 1999. — С. 252—261.
7. Грехнёв, В. А. Словесный образ и литературное произведение / В. А. Грехнёв. — Н. Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 1997. — 200 с.
8. Кажадуб, А. Лесавік / А. Кажадуб // Цení Дзікага палявання ; уклад. і аўт. уступ. арт. А. М. Карлюкевіч. — Мн. : Аверсэв, 2024. — С. 9—144.
9. Кажадуб, А. Ваўкалакі / А. Кажадуб. — URL: https://knihi.com/Ales_Kazadub/Vaukalaki.html (дата звароту: 30.03.2026).
10. Побяржина, Х. Валсарб / Х. Побяржина. — М. : Альпина нон-фикшн, 2025. — 284 с.
11. Садоўскі, У. 1813 / У. Садоўскі. — URL: <https://fb2.top/1813-534399/read> (дата звароту: 30.03.2026).
12. Гарбачова, Н. Справа № 31. Талісман / Н. Гарбачова // (Ня)чыстыМінск : зб. міст. апавяданняў ; кал. аўт. т-ва бел. фантастаў «Шуфлядка пісьменніка» ; іл. Г. Дзюкава Batori. — Мн. : Папурь, 2025. — С. 29—68.

Поступила в редакцию 11.06.2026.

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

ЭКОЛОГИЯ ПРИРОДЫ КАК ОБЪЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ В ЛИТЕРАТУРЕ МОДЕРНИСТОВ

В статье рассматривается специфика художественного осмысления экологической проблематики представителями модернизма. Установлено, что они первыми осознали парадокс прогресса, который привел не к гармонии, а к отчуждению человека от природы. Поэтому в творчестве модернистов акцент смещается с описания природных объектов на ценностные установки героев; городское пространство становится воплощением пустоты и разрушения; индустриализация, технологии и бюрократия воспринимаются как силы, которые навязывают чуждый или искусственный ритм жизни, подчеркивая конфликт между живой природой и техногенной цивилизацией; ностальгия по прошлому лишается сентиментальной коннотации. Кроме того, для восстановления целостности человека в условиях крушения морально-этических норм и религиозных догм модернисты искали в хтонических силах природы источник новой сакральности и мифологии.

Ключевые слова: модернизм; экокритика; природа; духовный кризис; отчуждение.

Библиогр.: 19 назв.

I. S. Kryshchop, PhD in Philology, Associate Professor
Institution of Education “Baranavichy State University”,
21 Voykova Str., 225 404 Baranavichy, the Republic of Belarus, inessa_top@mail.ru

ECOLOGY OF NATURE AS AN ARTISTIC CONCEPTUALIZATION OBJECT IN MODERNIST LITERATURE

The article examines the specific characteristics of the artistic conceptualization of ecological issues by modernists. It is proved that they were the first to recognize the paradox of progress — a phenomenon that led not to harmony, but to the alienation of humanity from nature. As a result, in their fiction the emphasis shifts from the description of natural objects to the characters' value systems; urban space becomes the embodiment of emptiness and destruction; industrialization, technology, and bureaucracy are perceived as forces that impose a strange or artificial rhythm of life, thereby underscoring the conflict between living nature and mechanical civilization; nostalgia for the past is stripped of its sentimental connotations. Furthermore, to restore human wholeness amidst the collapse of moral-ethical norms and religious dogmas modernists looked for a source for both new sacredness and mythology in the chthonic forces of nature.

Key words: modernism; ecocriticism; nature; spiritual crisis; alienation.

Ref.: 19 titles.

Введение. XX век по праву называют временем научно-технических прорывов. Описание теории Большого взрыва и структуры элементарных частиц, освоение ближайшего космического пространства и автоматизация промышленного производства, исследование процессов управления в живых организмах и увеличение средней продолжительности жизни человека, внедрение персональных компьютеров и Всемирной сети кардинальным образом изменили не только быт, но и трансформировали систему этико-эстетических ценностей людей. При этом, как подчеркивают Т. А. Орешкина и В. А. Коняшкин, техногенная цивилизация «не только вошла в противоречие с биосферными процессами, но и сформировала... экофобную систему ценностей» [1, с. 134], в основе которой — восприятие человеком окружающей среды исключительно как источника материальных ресурсов.

Тем не менее в предыдущем столетии интенсификация индустриальных, урбанизационных и технических процессов, обусловивших преобразование нетронутой когда-то природы, сопровождалась выдвижением требования о соблюдении социально-экологического равновесия.

Значимым становится постулат П. Флоренского о неразрывной связи человека и окружающего мира: «Насилюя Среду, Человек насилюет себя и, принося в жертву своей корысти Природу, приносит себя самого в жертву стихиям, движимым его страстями» [2, с. 440—441]. Со временем сформировалось понимание истинной причины дисбаланса — «реально обнаруживающийся недостаток нравственного смысла» [3, с. 12]. Философ и культуролог М. С. Каган указывает, что «поиски путей выхода из состояния экологического кризиса, которые все более настойчиво предпринимаются в наше время, приводят к выводу, что в разрешении противоречий между необходимостью сохранения природы и интересами развития материального производства огромная роль принадлежит эстетически целенаправленной художественной деятельности» [4, с. 311—312].

Цель данной работы — определить основные тенденции в художественном осмыслении взаимоотношений человека и природы в литературном творчестве ключевых представителей модернизма.

Материалы и методы исследования. Материалом для исследования выступили знаковые произведения зарубежной литературы XX века, в которых, помимо онтологических, аксиологических, социально-исторических и иных аспектов, авторы обращают внимание на взаимоотношения человека и природы. Для анализа литературного творчества используются положения в области экокритики таких ученых, как Т. Мортон [5], С. Крапс, Р. Крауншоу [6], Р. Никсон [7], Л. Бьюэлл [8] и др. Так как произведения рассматриваются в неразрывной связи со внешними по отношению к ним факторами (исторической эпохой, культурной средой и литературным контекстом), то в основу исследования положены принципы историко-контекстуального подхода [9, с. 118—119].

Результаты исследования и их обсуждение. В XX веке техника позволила человеку создать вторую — искусственную — среду. При этом, как констатирует К. Ясперс, «под воздействием действующего в технических условиях человека природа становится подлинным его тираном. Возникает опасность того, что человек задохнется в своей второй природе, которую он технически создает, тогда как по отношению к непокоренной природе, постоянно трудясь в поте лица, чтобы сохранить свое существование, человек представлялся нам сравнительно свободным» [10, с. 115]. Модернисты одними из первых обратили внимание на этот аспект. Они также показали, что технический прогресс и войны XX века нанесли природе урон, который отразился в первую очередь на внутреннем мире человека. Поэтому урбанистические пейзажи, ритм большого города, технические механизмы как маркеры индустриальной эпохи выступают важными составляющими в творчестве представителей «новой» культурной реальности.

Примечательно, что центральным образом модернизма становится мертвая или пустая земля — «каменистая пустошь», всесторонне описанная в поэме Т. Элиота «Бесплодная земля» (*The Waste Land*, 1922) [11]. Будучи символическим отражением духовного и культурного кризиса послевоенной Европы, мертвая земля подчеркивает чувство глубокого отчуждения между человеком и природной средой: «...сын человека, / Ты не скажешь, не угадаешь, ибо узнал лишь / Грудю поверженных образов там, где солнце палит, / А мертвое дерево тени не даст, ни сверчок утешенья...» [11]. Эта идея поддерживается и образами воды, которая либо загрязнена, либо отсутствует, либо несет смерть. Например, Т. Элиот пишет, что Темза, оскверненная отходами человеческой деятельности, теряет свою живительную силу: «Река потеет / Нефтью и смолой» [11]. Помимо этого, автор подчеркивает нарушение естественных природных циклов возрождения и увядания. Так, апрель трансформируется в «жесточайший» месяц, который приносит лишь боль, «пробуждая / Память и страсть» [11].

Городской пейзаж в поэме «Бесплодная земля» лишен естественной зелени: он состоит из камней, грязи и тумана: «Нет здесь воды всюду камень / Камень и нет воды и в песках дорога» [11]. Очевидно, что Т. Элиот констатирует глубокую взаимообусловленность культуры, духовности и природной среды: утрата морально-этических ценностей является одним из наиболее существенных факторов надвигающегося экологического коллапса. Кроме того,

Т. Элиот с помощью сложной структуры, состоящей из элементов мифов и символов, утверждает фундаментальную истину: нельзя возродить землю, не исцелив человека. Написанную на санскрите заключительную строку поэмы “*Datta, Dayadhvam, Damyata*” ‘Давать, Сострадать, Владеть собой’ [11] можно рассматривать как вариант экологического императива, сформулированного знаменитым англо-американским автором.

Исследователь художественной литературы первой половины XX века Дж. Шустер утверждает, что для представителей «нового искусства» город стал «лабораторией» для изучения жизни, протекающей «на пересечении технологий, биологии и деградирующей среды» [12, с. 45]. Общеизвестно, что Дж. Джойс не был писателем-экологом, но пристальное внимание к проблемам проживания в городской среде делает произведения ирландского автора благодатным материалом для экокритического анализа. В первую очередь следует отметить, что в сборнике «Дублинцы» (*Dubliners*, 1914) индустриализация, социальная стагнация и культурная заостренность сливаются в единый городской образ: пространство ирландской столицы пронизано фабричным шумом, запахами пыли, плесени и разложения отходов. Цветовая палитра городского пейзажа — уныло-коричневая и серая. Этим подчеркивается как экологический, так и моральный упадок.

В романе Дж. Джойса «Улисс» (*Ulysses*, 1922) также преобладают описания мрачных улиц и зданий Дублина, монотонных звуков машин и грязи канализации. При этом природа существует внутри города в виде цветов на стенах, птиц, капель дождя, а также становится частью воспоминаний и ассоциаций героев. Например, в главе «Протей» Стивен Дедал размышляет о «слизисто-зеленом море» и о постоянном процессе распада и становления в природе — он ощущает себя частью этого бесконечного круговорота. В главе-эпизоде «Лестригоны» Леопольд Блум задумывается о процессе пищеварения на фоне грязных улиц. Таким образом, экологическая проблематика в произведениях Дж. Джойса представлена не в виде панорамных описаний идиллической природы, а посредством изображения урбанистического ландшафта, в котором границы между человеком и средой, внутренним и внешним, культурой и природой размыты.

В прозе Ф. Кафки, помимо исследования проблем одиночества и отчуждения человека, представлено и осмысление тех социально-культурных тенденций, которые, на наш взгляд, лежат в основе современного экологического кризиса. Писатель разрушает представление о человеке как о высшем существе, по отношению к которому природа вторична, помещая своих героев в пограничные состояния между человеком и животным. При этом «гибридные существа» в творчестве Ф. Кафки не просто аллегории или символы человеческих состояний, заставляющие задуматься об парадоксах бытия, но и указание на «нестабильность и неоднозначность границы между человеческим и нечеловеческим» [13, с. 104]. Более того, Ж. Делёз и Ф. Гваттари в работе «Кафка: за малую литературу» пишут, что именно животное в литературном наследии Ф. Кафки обозначает попытку воссоединиться с окружающим миром — «найти выход, прочертить линию ускользания» [14, с. 44], которая «составляет часть машины. Внутри или снаружи, животное составляет часть машины-норы» [14, с. 11].

Следует признать, что существует множество интерпретаций повести (новеллы) Ф. Кафки «Превращение» (*Die Verwandlung*, 1912): в ней видят библейские аллюзии, психоаналитические мотивы, отсылки к биографии писателя [15]. Однако в соответствии с принципами экокритики превращение Грегора Замзы в огромное насекомое можно рассматривать как сдвиг перспективы, позволяющей взглянуть на человеческий мир с точки зрения не-человеческого существа. При этом Ф. Кафка подчеркивает, насколько восприятие человеком окружающего мира обусловлено его физической формой: подробные описания трудностей главного героя (как он учится управлять своими многочисленными ножками, как застревает в дверном проеме, как рана от брошенного отцом яблока становится причиной его гибели) подчеркивают хрупкость и уязвимость живых существ. Кроме того, члены семьи Грегора демонстрируют типично антропоцентрическую реакцию: вместо сочувствия родственники испытывают отвращение — они видят в огромном насекомом проблему, от которой нужно избавиться.

Анализируя философский роман «Замок» (*Das Schloss*, 1926), литературовед Р. Торранс отмечает, что в произведении Ф. Кафки природный ландшафт перестает быть только частью материального мира: городские или сельские пространства определяются «иррациональной логикой недостижимой власти. Это духовный ландшафт, полностью сконструированный и отчужденный от какой-либо органической основы» [16, с. 112]. Следовательно, деревня у подножия Замка может рассматриваться не как образец природного пейзажа, а символ безысходности, порожденной властью, попытки пробиться сквозь снег и туман к «вытянутому строению» — как борьба с системой, которая использует природные явления для укрепления иерархических отношений. Таким образом, природная символика и особая взаимосвязанность человека и не-человеческих существ в творчестве Ф. Кафки становятся инструментами порицания абсурдного и обезличенного контроля, лишаящего людей смысла бытия.

М. Пруст предлагает уникальный взгляд на экологическую проблематику в произведении, ставшем одним из самых значительных явлений в литературе XX века. В его романе-эпопее «В поисках утраченного времени» (*À la recherche du temps perdu*, 1909—1927) представлено глубокое исследование того, как природная и «искусственная» среды формируют человеческое восприятие, память и самоощущение. Следовательно, экологические взгляды М. Пруста концентрируются вокруг особенностей восприятия, а не трансформации окружающего мира человеком: отдельные природные объекты — цветы, деревья, море — становятся стимулом для сложнейших мыслительных процессов, своеобразными точками концентрации комплекса эстетических и почти религиозных переживаний и воспоминаний Рассказчика. Например, описание боярышниковой аллеи превращается в источник детских воспоминаний, а море в Бальбеке — символ времени, вечности, чистоты восприятия и одиночества. При этом морское пространство противопоставляется суетному светскому обществу и стирает границу между душевным состоянием героя и внешним миром стихии: Рассказчик часами наблюдает за водной стихией, и его собственное настроение, мысли и чувства вступают в диалог с состоянием моря. Э. Массон указывает, что в произведении М. Пруста «субъект не предшествует своему опыту взаимодействия с миром, а рождается в нем. Сознание Рассказчика буквально соткано из его чувственных встреч с боярышником, морем, вкусом “мадлен”. Его “я” не находится в мире, оно является частью мира» [17, с. 92]. Таким образом, М. Пруст констатирует, что человеческая личность не является автономной и замкнутой — она находится в постоянном материальном и чувственном взаимообмене с окружающей средой.

Центральным для понимания экологических взглядов У. Фолкнера, на наш взгляд, является образ Большого леса, изображенный в сборнике «Сойди, Моисей» (*Go Down, Moses*, 1942). В художественной концепции американского автора лес представлен как некое мистическое место, нетронутое цивилизацией, однако постепенно утрачивающее свою красоту в результате промышленного развития. Символическое пространство леса, обладающего собственной моральной силой, противопоставляется алчному миру людей: лес в трактовке американского модерниста — это пространство, где человек остается наедине с совестью, осознает ответственность за свои действия, в том числе за грехи предков (рабство на территории США), учится «состраданию, чувству справедливости и прощению» [18, с. 178]. Помимо этого, в повести «Медведь» ритуальная охота на старое животное по имени Старый Бен знаменует приобщение к природе: чтобы выследить медведя, юный Айк Маккаслина отказывается от часов, компаса и даже такого атрибута цивилизации, как ружье. Эти действия можно рассматривать как символ смирения людей перед величием природы и понимания истины, которая доступна человеку с чистой душой. Один из основоположников экокритики Л. Бьюэлл отмечает, что У. Фолкнер изображает «процесс, посредством которого ландшафт превращается из простого окружения в морально значимый мир», так как для Айка лес становится «текстом, который учит его этике, недоступной в мире человеческих законов и собственности» [8, с. 154]. Как результат, протагонист отказывается от наследства — земли. Он осознает, что она была нечестно отнята у индейцев, а ее плодородие основано на рабском труде.

Отметим преобладание в произведениях американского писателя глубокого пессимизма по отношению к индустриализации и техническому прогрессу, которые разрушают традиционный уклад и связь человека с землей. Так, изображение пересекающей лес железной дороги в повести «Медведь» (*The Bear*, 1942) выступает маркером необратимого вторжения цивилизации в сакральное пространство дикой природы. Также на страницах «Йокнапатофского цикла» автор противопоставляет носителей традиционной этики Компсонов и Сарторисов Сноупсам, которые становятся примерами бездуховного, потребительского отношения к миру, включая природу. Например, Флем Сноупс и представители его клана не обрабатывают землю, а эксплуатируют ее и людей ради материальной прибыли.

Важно отметить, что экологический кризис в прозе У. Фолкнера социально обусловлен. Американский автор неизменно указывает на рабство как одну из причин нарушения гармонии человека и природы. По мнению писателя, первородный грех Юга обусловлен не только порабощением человека человеком, но и отношением к земле как к товару, который можно в любой момент купить, продать или бездумно эксплуатировать. Соответственно, мотив «проклятия земли» проходит через многие произведения. Например, в романе «Авессалом, Авессалом!» (*Absalom, Absalom!*, 1936) Томас Сатпен создает свою плантацию на месте дикой природы вопреки всем морально-этическим нормам, и это не приносит ему благополучия. Кроме того, смерть членов его семьи можно рассматривать как следствие нарушения экологического равновесия, так как земля, оскверненная насилием, не может принести процветания и счастья. Как отмечает Э. Фишер-Уэрт, американский писатель «не идеализирует аграрный Юг; он видит его трагические изъяны, связанные с расизмом и патриархатом». Однако он «оплакивает утрату глубокой, пусть и мучительной, связи с землей, которую заменяет коммерция. В основе его экологической позиции — скорбь по утраченному миру» [19, с. 92]. Очевидно, что У. Фолкнер указывает на отчуждение человека от природы, функция которой сузилась до материального ресурса. Автор также подчеркивает неразрывную связь социального зла (рабства, расизма и иных форм неравенства) и экологического кризиса. При этом для самого писателя дикая природа оставалась высшей моральной и духовной ценностью.

Заключение. Осознание модернистами того, что приобретенный в ходе культурно-исторического развития потенциал привел не к освобождению человека от природных закономерностей, а к разрушению самих основ земной жизни, послужило стимулом для художественного осмысления путей существования природы и человека. В их произведениях представлена эстетическая рефлексия над проблемой сохранения жизни на Земле, при этом на первый план выдвигаются как ценностные и поведенческие ориентации человека в отношении к природе, так и его внутренние переживания. В книгах Т. Элиота, Дж. Джойса, Ф. Кафки, М. Пруста и У. Фолкнера анализируются глубинные причины деградации природной среды: разрыв человека со своей «животной» сущностью, создание пространств и систем, подавляющих, а не порождающих жизнь. Можно констатировать, что писатели-модернисты показали, что экологический коллапс начинается с кризиса внутри самого человека, который, замыкаясь в городской среде и/или собственном сознании, теряет онтологическую связь с природой. Также представители «нового искусства» фиксируют момент глубокого экологического отчуждения, когда природа перестает быть Домом.

Список цитируемых источников

1. Орешкина, Т. А. Экологическое сознание и экологические дискурсы цивилизации / Т. А. Орешкина, В. А. Коняшкин // Ойкумена. — 2018. — № 4. — С. 133—144.
2. Флоренский, П. А. Макрокосм и микрокосм / П. А. Флоренский // Сочинения : в 4 т. / П. А. Флоренский ; сост. и общ. ред. игумена Андроника (А. С. Трубачева), П. В. Флоренского, М. С. Трубачевой. — М. : Мысль, 2000. — Т. 3 (1). — 621 с.
3. Хрусталева, Ю. М. Новая этика современной жизнедеятельности / Ю. М. Хрусталева // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. — 2012. — № 1. — С. 6—15.
4. Каган, М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. — Л., 1972. — 440 с.

5. *Morton, T.* Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the End of the World / T. Morton. — Minneapolis : University of Minnesota Press, 2013. — 240 p.
6. *Craps, S.* Introduction: The Rising Tide of Climate Change Fiction / S. Craps, R. Crownshaw // *Studies in the Novel*. — 2018. — Vol. 50, no. 1. — P. 1—8.
7. *Nixon, R.* Slow Violence and the Environmentalism of the Poor / R. Nixon. — Cambridge, MA : Harvard University Press, 2011. — 368 p.
8. *Buell, L.* The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture / L. Buell. — Cambridge, MA : Harvard University Press, 1995. — 598 p.
9. *Гугнин, А. А.* Научная школа «Историко-контекстуальный метод в изучении мировой литературы» / А. А. Гугнин // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А, Гуманитарные науки. — 2018. — № 2. — С. 117—119.
10. *Ясперс, К.* Истоки истории и ее цель / К. Ясперс // Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с нем. — М., 1991. — С. 28—287.
11. *Элиот, Т. С.* Бесплодная земля / Т. С. Элиот // Полые люди / Т. С. Элиот. — СПб. : Кристалл, 2000. — URL: https://lib.ru/POEZIQ/ELIOT/eliot1_03.txt (дата обращения: 01.03.2026).
12. *Schuster, J.* The Ecology of Modernism: American Environments and Avant-Garde Poetics / J. Schuster. — Tuscaloosa : University of Alabama Press, 2015. — 232 p.
13. *Ласкина, Н. О.* Метаморфозы (не)человеческого: кафкианское монструозное в современных отголосках / Н. О. Ласкина // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. — 2024. — № 4. — С. 104—125.
14. *Делёз, Ж.* Кафка: за малую литературу / Ж. Делёз, Ф. Гваттари ; пер. с фр. Я. И. Свирского. — М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2015. — 112 с.
15. *Турышева, О. Н.* Сюжет перехода в новелле Ф. Кафки «Превращение» / О. Н. Турышева // Научный диалог. — 2020. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhet-perehoda-v-novelle-f-kafki-prevraschenie> (дата обращения: 29.03.2026).
16. *Torrance, R. M.* The Spiritual Quest: Transcendence in Myth, Religion, and Science / R. M. Torrance. — Berkeley : University of California Press, 1994. — 367 p.
17. *Masson, E.* The Flesh of the World: Proust and Phenomenological Perception / E. Masson. — Oxford : Oxford University Press, 2014. — 280 p.
18. *Татарина, Л. Н.* Феномен старости в художественном мире Уильяма Фолкнера / Л. Н. Татарина, А. В. Татарин // *Litera*. — 2018. — № 4. — С. 175—181.
19. *Fisher-Wirth, A.* Faulkner and the Matter of the Land / A. Fisher-Wirth // *Faulkner and the Natural World* / ed. by D. M. Kartiganer, A. J. Abadie. — Jackson : University Press of Mississippi, 1999. — P. 84—109.

Поступила в редакцию 08.06.2026.

Е. В. МакаренкоБелорусский государственный университет, пр-т Независимости, 4, 220030 Минск,
Республика Беларусь, raynebosch@gmail.com**ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ
ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ФЭНТЕЗИ ТЕРРИ ПРАТЧЕТТА**

В статье исследуется жанрово-стилистическое своеобразие юмористического фэнтези Терри Пратчетта, а также созданный писателем художественный мир, особое место в котором занимают романы о Смерти. Отмечается использование автором сатиры и юмора в целях критики социальных и нравственных пороков, анализируются особенности персонажных типов и ситуаций Плоского мира. Выделяются художественные приёмы (гротеск, пародия, ирония, каламбуры), создающие комический эффект и подчеркивающие глубинные противоречия современного общества. Юмор в произведениях Т. Пратчетта выполняет как развлекательную, так и идейно-художественную, нравственно-дидактическую функции, способствуя пониманию сложных тем и вызывая размышления у реципиента. В статье выделены основные черты оригинального стиля писателя, подчеркивается его мастерство, значение и влияние на развитие современного фэнтези как жанра, что делает творчество Терри Пратчетта уникальным, актуальным и притягательным для читателей и исследователей.

Ключевые слова: фэнтези; миф; Смерть; сатира; гротеск; гипербола; абсурд; пародия.

Библиогр.: 14 назв.

E. V. Makarenko

Belarusian State University, 4 Independence Ave., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, raynebosch@gmail.com

**THE GENRE AND STYLISTIC ORIGINALITY OF TERRY PRATCHETT'S
HUMOROUS FANTASY**

The article explores the genre and stylistic originality of Terry Pratchett's humorous fantasy, as well as the artistic world created by the writer, in which novels about Death occupy a special place. The author's use of satire and humor to criticize social and moral vices, as well as the peculiarities of character types and Discworld situations, are noted. The article analyzes the artistic techniques of grotesque, parody, irony, puns that create a comic effect and emphasize the deep contradictions of modern society. Humor in the works of T. Pratchett performs both entertaining, ideological, artistic, moral and didactic functions, contributing to the understanding of complex topics and causing reflection in the recipient. The article highlights the main features of the writer's original style, emphasizing his skill, importance and influence on the development of modern fantasy as a genre, which makes Terry Pratchett's work unique, relevant and attractive to many readers and researchers.

Key words: fantasy; myth; Death; satire; grotesque; hyperbole; absurdity; parody.

Ref.: 14 titles.

Введение. Терри Пратчетт — известный британский писатель, создатель знаменитой серии книг «Плоский мир» (*Discworld*) в жанре фэнтези.

Существует несколько типов и жанров фэнтези. По этой причине был предпринят ряд попыток структурировать имеющиеся жанровые вариации (поджанры), но до настоящего времени не существует их единой, общепринятой классификации. Наиболее обширное разделение приведено в «Литературной энциклопедии терминов и понятий» [1, с. 582]. Одним из подвидов романов в данном жанре является юмористическое фэнтези. В произведениях этого жанра, отличающихся легкостью и простотой, юмористическая направленность определяется авторским намерением иронически обыграть, переосмыслить или обесценить привычные сюжетные ходы и приёмы, высмеять его излишнюю серьёзность и пафос. В юмористическом фэнтези герои часто предстают перед читателем в гротескном виде: либо полностью соответствуя стереотипам, либо, наоборот, обладая неожиданными слабостями, которые сводят на

нет их «героические» амбиции. К примеру, волшебники могут быть либо шарлатанами, либо могущественными, но крайне неумелыми или неудачливыми магами, чьи заклинания оборачиваются комическим фарсом.

Сделав теоретические обобщения и исходя из собственных литературоведческих наблюдений, можно выделить основные характеристики юмористического фэнтези:

1) абсурдность — в юмористическом фэнтези нередко возникают неожиданные и нелепые обстоятельства, вызывающие смех и одновременно ставящие под сомнение привычные представления читателя о мире и человеке;

2) сатирический подход — авторы используют юмор как средство обличения социальных проблем, политических явлений и человеческих пороков. Это наделяет комические эпизоды и шутки дополнительным содержанием и глубиной;

3) необычные персонажи — исследуемый жанр предлагает широкий спектр персонажей — от эксцентричных, забавных героев до причудливых существ и комичных злодеев, благодаря чему повествование приобретает яркость, выразительность и ироническую окраску;

4) игра слов — юмористическая фантастика привлекает читателя обилием каламбуров, словесных игр и остроумных диалогов, что делает текст лёгким и увлекательным.

В настоящее время юмористическое фэнтези чаще всего связывают с именем Терри Пратчетта. Созданный им цикл книг о Плоском мире включает 41 роман. Несмотря на относительную самостоятельность каждого произведения и возможность его восприятия как новым читателем, так и уже знакомым с серией, весь цикл условно можно разделить на подциклы.

В данной статье мы обращаемся к подциклу романов о Смерти, который включает пять книг. Цель исследования — выявить жанровую природу юмора Т. Пратчетта, определить, с помощью каких художественных приёмов автор достигает комического эффекта.

Материалы и методы исследования. Эмпирическим материалом для исследования выступили три романа автора: *Mort* («Мор, ученик Смерти», 1987) [2], *Reaper Man* («Мрачный жнец», 1991) [3], *Soul Music* («Роковая музыка», 1994) [4]. Для раскрытия особенностей художественного стиля писателя использованы теоретические работы в жанрологии, а также контекстуальный и стилистический анализ художественного текста.

В контексте изучения творчества Терри Пратчетта значительное место занимают работы следующих исследователей: А. Н. Кульков [5; 6], М. В. Цветкова [6], М. В. Игнатович [7].

Результаты исследования и их обсуждение. В книгах Т. Пратчетта создана особая художественная вселенная — Плоский мир. Этот мир аккумулирует в себе множество культурных текстов и мифологических представлений, известных человечеству. Так, образ Плоского мира как диска, покоящегося на панцире гигантской черепахи, которую поддерживают четыре слона, восходит к индийской мифологии: *«Этот мир, как следует из названия, совершенно плоский и покоится (точнее, едет верхом) на спинах четырех огромных слонов. Слоны стоят на панцире гигантской звездной черепахи по имени Великий А'Туин. Диск обрамлен водопадом, пенистые каскады которого бесконечной лавиной обрушиваются в космос»* [1, с. 5]. Вместе с тем в концепции Плоского мира прослеживается влияние германо-скандинавской мифологии: подобно Асгарду, он конечен во времени и в перспективе обречён на собственный «конец света» — своего рода Рагнарёк: *«...настанет день, когда даже Великому А'Туину придётся умереть»* [2, с. 6].

Включение разнородных мифологических, религиозных и историко-культурных элементов позволяет охарактеризовать вселенную Плоского мира как пространство культурной гибридности. Так, в романе «Мор, ученик Смерти» [2] Мортимер, вынужденный временно исполнять обязанности Смерти, оказывается как в Древнем Египте, так и в условно ориентализированном мире с обедом Великого визиря и Императора-Солнца. Роман «Мрачный жнец» [3] выстроен на контрасте города и деревни: образ Анк-Морпорка отражает черты современного мегаполиса с развитой инфраструктурой, тогда как небольшая деревушка в Овцепикских горах ассоциируется с архаичным укладом жизни, который скорее напоминает ранчо на американском Западе.

Центральным персонажем серии книг, включающей такие произведения, как «Мор, ученик Смерти» [2], «Мрачный жнец» [3], «Роковая музыка» [4], «Санта-Хрякус» [8] и «Вор времени» [9], выступает Смерть, вокруг которого разворачивается повествование. В произведениях Т. Пратчетта Смерть предстает как самостоятельная персонифицированная фигура, наделённая характерными чертами личности и собственной иерархией обязанностей, что позволяет автору одновременно сохранять мифологическую традицию и развивать оригинальный художественный образ.

В цикле Т. Пратчетта о Смерти главный персонаж предстает в антропоморфном образе скелета в черном балахоне и с косой. При этом автор наделяет своего героя человеческими чертами: Смерть Плоского мира способен на сострадание и жалость, он пытается шутить и проявляет эмоции, присущие людям. Так, например, Смерть пожалел девочку, родители которой утонули, переплывая Великий Неф. Он спас её, привёл в своё жилище и фактически сделал своей дочерью. Когда Смерть жил на ферме госпожи Флитворт, он испытал столь сильное чувство любви и эмпатию, что, когда пришла пора проводить Мисс Флитворт в мир иной, попросил у Азраила отсрочить время на несколько минут, чтобы устроить для женщины по-настоящему королевские последние мгновения жизни. Более того, Смерть проявляет доброту и в других деталях: он не стал брать себе коня из костей, как ожидалось, а выбрал обычную лошадь, которую назвал Бинки. Это уменьшительно-ласкательная форма имени Бьянка, что означает 'светлая'.

Смерть в произведениях Т. Пратчетта проявляет необычайное любопытство к человеческой жизни. Он стремится перенять повадки людей и освоить их образ жизни, хотя сделать это ему удаётся лишь частично. Так, оказавшись в доме Смерти, Мор наблюдает прекрасный сад и поля, которые тот создал сам, но все они выглядят черными и ненастоящими. Изабель, которую Смерть считает своей дочерью, описывает отца словами: *«Просто он любит вести себя как человек»* [2, с. 174]. Смерть хочет что-то создавать, но оказывается неспособен к настоящему творчеству. Всё, что он сделал, превращается в картонные копии вещей, лишённые их настоящей сущности. Он не может достичь их предназначение: *«Он может сделать буквально всё, — сказала она, отчасти самой себе, — но некоторых вещей просто не понимает»* [4, с. 93].

Основная обязанность Смерти — следить за тем, чтобы жизнь каждого человека завершилась. Он не вправе судить человека за какие-то его грехи, миловать или жалеть. Сам Смерть воспринимает свою деятельность как обычное дежурство, не видя в ней ничего сложного. Именно потому эту работу можно поручить подмастерью («Мор, ученик Смерти»), самого Смерть можно уволить, освободить от обязанностей («Мрачный жнец»), Смерть просто может покинуть свой пост, чтобы заняться более важными для себя личными делами («Роковая музыка»). Собственно, именно эти причины и ситуации являются завязкой сюжетов в романах британского писателя.

Произведения Т. Пратчетта, посвящённые Плоскому миру, носят сатирический характер. Следует отметить, что сатирическое письмо возникло ещё в античности и отличалось такими признаками, как «критическое отношение к реальности, повышенный дидактизм и поучительность, умение и желание показать “очаг отрицательного”» [4, с. 8]. Именно из критического отношения к действительности вытекает определение сатиры. Литературоведы, как правило, сходятся во взглядах на это понятие. Так, Б. Дземидок в работе «О комическом» отмечает, что «основные черты сатиры (в современном широком значении этого слова) следует искать... в плане идейного и эмоционального отношения к осмеиваемым явлениям. Вопрос о принадлежности того или иного произведения к сатирическому жанру решают прежде всего не формальные особенности, а факт бескомпромиссного развенчивания и осмеяния в этом произведении отрицательных явлений» [10, с. 105]. Именно на этой основе и строится понимание сатиры как особого вида комического — резкого, беспощадного осмеяния несовершенства мира, серьёзных общественных и человеческих пороков [11, с. 99]. Суть сатиры заключается в намеренном отборе и гиперболизации жизненных реалий: в сатирических произведениях сознательно выпячиваются недостатки, искажаются пропорции и создаётся кари-

катурный образ мира. По сути, сатирик выступает одновременно обличителем и просветителем, показывая с помощью иронии и сарказма неприглядные стороны жизни. При этом он не только критикует негативные явления, но и, что важнее, воспитывает стремление к высоким идеалам — красоте, добру и гармонии, мотивируя к личностному росту. Основными средствами сатирической типизации, к которым чаще всего прибегают авторы, являются гротеск, пародирование, фантастическое заострение жизненных ситуаций и др.

В романах Т. Пратчетта сатира на современное общество прежде всего проявляется через гротескное изображение действительности. Отметим, что термин «гротеск» происходит от французского *grotesque*, что переводится как ‘смешной’, ‘необычный’ и обозначает «тип художественной образности, основанный на фантастике, смехе, гиперболе, причудливом сочетании фантастического и реального, прекрасного и безобразного, трагического и комического, правдоподобия и карикатуры» [12, с. 51]. Мир, созданный с помощью гротеска, выглядит странным и нелогичным по сравнению с привычной жизнью обывателя. В сатирических произведениях гротеск часто используется как инструмент гиперболизации и доведения до абсурда отдельных реальных ситуаций или явлений. Благодаря этому авторы показывают глубину и очевидность проблем и противоречий, присущих реальному миру.

У создателя Плоского мира гротеск проявляется прежде всего в изображении городов, рек и других объектов окружающей среды. Так, например, Т. Пратчетт описывает один из районов Анк-Морпорка — Тени: «...в самом сердце Анк-Морпорка, во внутренней части города, более известной под именем Тени... Охарактеризовать место как “грязное” можно было с натяжкой, которую это слово не выдержало бы. Состояние выходило за рамки тривиальных убожества и запущенности и там, за этими рамками, посредством некоего эйнштейновского изменения направления движения достигало таких высот величественной кошмарности, что этим оставалось лишь гордиться, как гордятся удостоившимся государственной премии архитектурным сооружением. И выражение гордости не сходило с лица этого утопающего в отбросах делового и культурного центра. Шум царил оглушающий, воздух от жары таял, а пахло, как в заваленном коровьим навозом стойле» [2, с. 85—86]. Река Анк изображается как предельно гротескный элемент городского пространства: «...по этой воде прошел бы даже самый закоренелый агностик. Утонуть здесь было трудно, легче было умереть от удушья...» [2, с. 87]. Аналогичный приём используется и при описании Сада Смерти, где доминирует монохромная чёрная цветовая гамма: «...он был очень, очень чёрным. Трава была чёрной. Цветы были чёрными. Глянцевитыми боками поблескивали чёрные яблоки среди чёрной листвы чёрной яблони. Даже воздух выглядел каким-то чернильным» [2, с. 53].

Помимо Смерти, Т. Пратчетт создает ряд ярких и харизматичных персонажей. Таковым является сержант Колон из Городской Стражи Анк-Морпорка. Читатель впервые видит его на дежурстве: «Он охранял Бронзовый мост, связывающий Анк и Морпорк. Охранял, чтобы мост не украли» [3, с. 58]. У сержанта есть своё особое понимание работы стражей правопорядка: вместо того чтобы просто патрулировать улицы, раскрывать преступления и ловить преступников, Колон считает, что «...идуший в ногу со временем, предприимчивый и умный страж порядка должен действовать вовсе не столь прямолинейно. Он должен на шаг опережать преступника» [3, с. 59]. На самом же деле Колон не способен никого защитить или поймать, так как отличается глупостью, ленью и пугливостью. Он выбрал для себя самое тихое и безопасное место, где можно практически ничего не делать. Колон предпочитает полностью бездействовать, при этом объясняет это благородной целью. В образе Колона Т. Пратчетт с помощью сатиры высмеивает несостоятельность полиции и бюрократическую неэффективность правоохранительных органов.

Ещё одним примером сатиры является изображение профессорского состава волшебников Незримого университета. Вместо того чтобы заниматься магией и передавать свои знания следующему поколению, волшебники проводят дни в праздности и пьянстве. Как пишет автор, «большинство из них во времена юности прекрасно владели искусством пьянства. Они не раз надирались в “Барабане” до полной потери сознания» [2, с. 322]. Кроме того, этим персонажам не чужды взяточничество и кумовство: «...завтра вечером на втором этаже

“Барабана” должен был состояться ежегодный официальный банкет (с ножами и вилками) гильдии Купцов. Каждый из волшебников восьмого уровня получил по приглашительному билету. Будут поданы жареный лебедь и два вида винных бисквитов с кремом, а также будет произнесена масса братских тостов “в честь наших уважаемых, нет, выдающихся гостей”» [2, с. 322].

Одним из приёмов сатирического отражения действительности у Т. Пратчетта является пародирование, которое позволяет создавать персонажей по принципу сходства с реальными или литературными образами либо, наоборот, заострять контраст. Ю. Боров определяет пародирование как «комедийное преувеличение в подражании, такое утрированно ироническое воспроизведение характерных индивидуальных особенностей формы того или иного явления, которое вскрывает комизм его содержания» [13, с. 218]. В произведении «Мрачный жнец» персонажи — новые друзья Ветром Сдумса по клубу «НАЧНИ ЗАНОВО» — представлены как яркие пародии на известные типические образы. Так, вервольф Волкофф, который по канону должен каждое полнолуние быть, обрастать шерстью и превращаться в волка, демонстрирует обратное: *«...прекращаю быть и начинаю облезать»* [3, с. 157]. По сути, Волкофф является «оборотнем наоборот»: каждое полнолуние он превращается в человека, а остальное время живёт в обличье волка.

Артур Подмигинс не был укушен, однако стал вампиром, унаследовав замок вампиров. Ранее он был *«многообещающим оптовым торговцем фруктами и овощами»* [3, с. 159]. Привыкнуть к своей новой жизни ему оказалось непросто, поскольку быть вампиром оказалось вовсе не так весело, как могло показаться: *«Вампирство не такое уж весёлое занятие, вопреки распространённому мнению. На улицу днём не выйдешь, чеснок есть нельзя, а бриться теперь сушая каторга (Артур не отражается в зеркалах)»* [3, с. 161]. Жена Артура, Дорин, во всём пытается поддержать мужа и разделить его участь: именно она заставляет его ходить во фраке, как граф Дракула, живёт с ним в замке и носит мертвенно-бледный грим на лице. Она старается изо всех сил походить на вампиришу, но *«от природы графиня была маленькой, пухлой, с курчавыми волосами и здоровым цветом лица. И природа брала своё»* [3, с. 162].

Фантастическое заострение жизненных ситуаций ярко проявляется в романе «Мрачный жнец». После увольнения Смерти с его должности в Анк-Морпорке начинается абсурдная и хаотичная «вечная жизнь»: люди перестают умирать, в том числе и Ветром Сдумс, а неодушевлённые предметы начинают оживать и бродить по городу: *«Распахнулась дверь, и на улицу вышел костюм, сопровождаемый парой пританцовывающих сзади ботинок; в нескольких дюймах над пустым воротником парила шляпа»* [3, с. 104]. Возникшая в городе паника становится своеобразным катализатором, позволяющим выявить подлинные черты персонажей. Так, волшебники Незримого университета демонстрируют свою интеллектуальную несостоятельность, тогда как оживший Ветром Сдумс проявляет себя как смелый и ответственный человек, способный в экстремальной ситуации не растеряться, сориентироваться и прийти на помощь другим.

Однако фантастическое заострение жизненных ситуаций нередко приводит к созданию эффекта абсурда, в рамках которого также осуществляется сатирическое осмысление окружающей реальности. В ситуации абсурда привычные причинно-следственные связи разрушаются, а происходящее приобретает характер нелепости и бессмысленности. Абсурд (лат. *absurdus* нелепый, *adabsurdum* исходящий от глухого) — термин интеллектуальной традиции, обозначающий нелепость и бессмысленность феномена или явления [14, с. 11]. В философии экзистенциализма, в которой абсурд получил особое развитие, он становится ключевым понятием, отражающим столкновение человека с миром, лишенным врождённого смысла и чуждым любой индивидуальности. Это предполагает отказ от ожидания осмысленности каждого события, поскольку ни одно из них не обладает заранее заданным или абсолютным значением.

Весь клуб «НАЧНИ ЗАНОВО», основанный Реджем Башмаком, представляет собой воплощение абсурда, поскольку его главная цель — борьба за права мёртвых, тогда как, по справедливому замечанию Ветрома Сдумса, *«у мёртвых нет никаких прав»* [3, с. 155]. Редж повсеместно расклеивает собственные плакаты и раздаёт листовки с призывными лозунгами

(«Вставай, Живыми Заклеймённый», «Мы мертвы, но дух наш живёт!», «Привидения всех стран, объединяйтесь! Вам нечего терять, кроме своих Цепей» и «Всем мёртвым — равные права. Долой витализм!!!» [3, с. 58]), организует собрания и агитационные акции, однако все эти усилия оказываются тщетными: клуб по защите прав мёртвых насчитывает всего девять человек.

Как следует из вышеизложенного, в серии романов о Смерти комический эффект достигается не только за счёт абсурдных ситуаций, но и посредством активного использования игры слов, иронии, каламбуров и других средств языкового комизма.

Заключение. Терри Пратчетт создал оригинальную и многослойную художественную вселенную Плоского мира, в рамках которой серия романов о Смерти занимает особое место. Эти произведения объединены фигурой главного персонажа — Смерти, чьи мысли и действия становятся источником ключевых сюжетных коллизий, а также позволяют автору выявить и описать социальные, нравственные и институциональные пороки общества с помощью сатиры. Юмористическое начало в романах серии реализуется через высмеивание абсурдных жизненных ситуаций, отрицательных черт и изъянов персонажей Плоского мира, их нелепых поступков. Для этого Т. Пратчетт использует гротеск, пародирование, фантастическое преувеличение, игру слов, каламбуры, иронию и сарказм. Эти художественные средства позволяют британскому автору создать комический эффект и заострить внимание читателя на глубинных противоречиях окружающей действительности: высмеивая вымышленный мир, писатель акцентирует универсальные человеческие слабости и пороки. Соответственно, юмор в произведениях Т. Пратчетта выполняет не только развлекательную, но и критико-дидактическую функцию, продолжая традиции классической сатиры.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР20211324 от 17.05.2021).

Список цитируемых источников

1. Гопман, В. Л. Фэнтези / В. Л. Гопман // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. — М., 2001. — С. 582—583.
2. Пратчетт, Т. Мор, ученик Смерти / Т. Пратчетт ; пер. с англ. С. Жужунавы ; под ред. А. Жикаренцева. — М. : Эксмо, 2018. — 384 с.
3. Пратчетт, Т. Мрачный жнец / Т. Пратчетт ; пер. с англ. Н. Берденниковой. — М. : Эксмо, 2022. — 416 с.
4. Пратчетт, Т. Роковая музыка / Т. Пратчетт ; пер. с англ. В. Сергеевой ; под ред. В. Куралесиной. — М. : Эксмо, 2025. — 416 с.
5. Кульков, А. Н. Путь героя юмористического фэнтези (на примере романа «Ночная стража» Т. Пратчетта) / А. Н. Кульков. — Н. Новгород : Новый филол. вестник. Умение, 2023. — С. 202—214. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/put-geroya-umoristicheskogo-fentezi-na-primere-romana-nochnaya-strazha-t-pratchetta/> (дата обращения: 23.03.2026).
6. Цветкова, М. В. История рецепции Терри Пратчетта в России / М. В. Цветкова, А. Н. Кульков. — Н. Новгород : Текст. Книга. Книгоиздание, 2023. — С. 146—163. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-retseptsi-terri-pratchetta-v-rossii/> (дата обращения: 23.03.2026).
7. Игнатович, М. В. Границы культурной адаптации интертекстуальных включений при переводе художественной литературы (на материале романов Терри Пратчетта) / М. В. Игнатович // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2010. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/granitsy-kulturnoy-adaptatsii-intertekstualnyh-vklyucheni-pri-perevode-hudozhestvennoy-literatury-na-materiale-romanov-terri/> (дата обращения: 23.03.2026).
8. Пратчетт, Т. Санта-Хрякус / Т. Пратчетт ; пер. с англ. В. Ивановой. — М. : Эксмо, 2024. — 480 с.
9. Пратчетт, Т. Вор Времени / Т. Пратчетт ; пер. с англ. Н. Берденниковой. — М. : Эксмо, 2021. — 480 с.
10. Дземидок, Б. О комическом / Б. Дземидок. — М. : Прогресс, 1974. — 223 с.
11. Суслова, Н. В. Новейший литературоведческий словарь-справочник для ученика и учителя / Н. В. Суслова, Т. Н. Усольцева. — Мозырь : Белый Ветер, 2003. — 152 с.
12. Милюгина, Е. Г. Теория литературы и практика читательской деятельности : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Г. Милюгина. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2017. — 240 с.
13. Боров, Ю. Комическое или О том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Ю. Боров. — М. : Искусство, 1970. — 272 с.
14. Грицанов, А. А. Абсурд / А. А. Грицанов // Новейший философский словарь. — 3-е изд., испр. — Мн. : Кн. дом, 2003. — С. 11.

Поступила в редакцию 12.06.2026.

Е. Ю. Панкевич

Учреждение образования «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой»,
ул. Блохина 29, 211440 Новополоцк, Республика Беларусь, katherine.pankevich99@yandex.by

ДЕКОНСТРУКЦИЯ ЖАНРОВЫХ И СЮЖЕТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛАССИЧЕСКОГО ДЕТЕКТИВА В РОМАНЕ ДЖ. БАРНСА «АРТУР И ДЖОРДЖ»

В статье рассматривается процесс деконструкции жанровых и структурных элементов классического детектива в романе современного британского автора Джулиана Патрика Барнса «Артур и Джордж». Целью исследования выступает установление путей трансформации писателем-постмодернистом традиционных структурных и сюжетных составляющих английского классического детектива, таких как логика расследования, сюжетный канон и фабула. С помощью сравнительно-сопоставительного, культурно-исторического и социологического методов установлено, что Дж. Барнс расширяет возможности детективного жанра, вводя философские и социальные аспекты, а также создавая многослойную внутреннюю структуру и фокусируясь на внутренних переживаниях персонажей, их жизни и моральных проблемах. Кроме того, автор разрушает границы между художественным вымыслом и историческим фактом, органично синтезируя детективный компонент и исторический роман.

Ключевые слова: классический детектив; «Артур и Джордж»; Артур Конан Дойл; деконструкция; «Изуверства в Грейт-Уэрли»; постмодернизм.

Библиогр.: 18 назв.

E. Y. Pankevich

Institution of Education “Polotsk State University named after Euphrosyne Polotskaya”,
29 Blokhina Str., 211440 Novopolotsk, the Republic of Belarus, katherine.pankevich99@yandex.by

DECONSTRUCTION OF GENRE AND PLOT FEATURES OF THE CLASSIC DETECTIVE STORY IN J. BARNES'S NOVEL “ARTHUR AND GEORGE”

This article examines the process of deconstruction of genre and structural elements of the classic detective story in the novel “Arthur and George” by English writer Julian Patrick Barnes. The study aims to identify how the postmodernist writer transforms the traditional structural and plot components of the classic British detective story, such as the logic of investigation and plot canons. With the help of comparative, cultural-historical and sociological methods it is established that Barnes expands the possibilities of the detective genre by introducing philosophical and social aspects, creating a multi-layered internal structure, and focusing on the characters' inner experiences, their lives and moral problems. Furthermore, the author breaks down the boundaries between literary fiction and historical fact, organically synthesizing the detective component into a historical novel.

Key words: classic detective story; “Arthur and George”; Arthur Conan Doyle; deconstruction; “The Great Wyrley Outrages”; postmodernism.

Ref.: 18 titles.

Введение. Концепция детективного жанра зародилась еще в глубокой древности: фольклор любого народа изобилует легендами о привидениях и загадочных случаях мистификаций, которые отдаленно напоминают прототипы будущей остросюжетной литературы [1—3]. С 1840 по 1845 год американский писатель Э. А. По создал пять новелл, «в которых были изложены идеи, ставшие основополагающими принципами современного детектива» [1, с. 43]. В дальнейшем они и послужили основой для зарождения и распространения английского детектива. Стремительное развитие детективная проза получила в произведениях У. Коллинза, а впоследствии и А. К. Дойла, персонаж которого представил миру процесс дедукции, а детективная история стала восприниматься как «чисто аналитическое упражнение», положив начало классическому детективу (далее — КД). 1920—1940 годы являются периодом расцвета британского КД, его золотой эпохой, в которую были сформированы фундаментальные каноны для писателей детективов [4]. «Двадцать правил для написания детективных романов» (1928)

С. С. Ван Дайна и «Десять заповедей детективного романа» (1929) Р. Нокса утвердили «детектив как литературный канон» и стали «своеобразным манифестом, провозглашавшим основные принципы построения детективного сюжета» [5, с. 151]. Большой вклад в освещение вопросов сюжетно-структурных особенностей детектива внесли Д. Л. Сейерс [1], С. С. Ван Дайн [6], Р. Нокс [7], Р. О. Фримен [8], Буало-Нарсежак [9], Дж. Симонс [10], Т. Амирян [11].

Актуальность исследования творчества Дж. Барнса обусловливается его значительным влиянием на современную литературу. Являясь ключевым представителем постмодернизма, автор мастерски сочетает элементы детективной, философской и психологической прозы. В таких произведениях, как «Попугай Флобера» (1989), «История мира в 10½ главах» (1984), «Шум времени» (2016), «Портрет мужчины в красном» (2019), он обращается к темам идентичности, истории, человеческого бытия, исследуя, каким образом субъективный взгляд и личные переживания трансформируют интерпретацию исторических явлений. Исключением не стал и роман «Артур и Джордж» (2005), в котором поднимаются вопросы этики и объективности истины.

Цель данной статьи — выявить пути деконструкции жанровых и сюжетных особенностей КД в романе Дж. Барнса «Артур и Джордж», а также определить их роль в понимании структуры и сюжета произведения.

Материалы и методы исследования. Материалом для исследования выступил роман британского писателя, лауреата Букеровской премии 2011 года Дж. Барнса «Артур и Джордж». Для определения жанрового своеобразия произведения использовался комплексный подход, в основе которого — сравнительно-сопоставительный, культурно-исторический и социологический методы.

Результаты исследования и их обсуждение. По мнению классиков детективной прозы XX века, таких как Д. Л. Сейерс, С. С. Ван Дайн, Р. Нокс, Р. О. Фримен, детектив — это своего рода спортивная игра [1; 6—8]. При этом он «обладает прямо-таки аристотелевским совершенством, имея четко выраженные начало, середину и концовку» [1, с. 69], а его ядром является наличие логической загадки или логики, «облаченной в беллетристические одежды» [8, с. 34]. Р. О. Фримен указывает, что детектив не должен пренебрегать «изяществом слога, юмором, интересными характерами, запоминающейся обстановкой, эмоциональной напряженностью сюжета» [8, с. 31], однако исследователь подчеркивает их вторичную роль по отношению к интеллектуальному характеру.

Произведение Дж. Барнса «Артур и Джордж» представляет собой образец литературной биографии сэра А. К. Дойла, в которой создатель Шерлока Холмса расследует дело о таинственном убийстве скота на фермах близ Бирмингема. Цель детектива — доказать, что обвиняемый — провинциальный юрист Джордж Эдалджи — не причастен к преступлению. Подобно Э. А. По, сэр Конан Дойл у Дж. Барнса «не боится приложить свои детективные методы к решению проблем, придуманных самой жизнью» [1, с. 51], каковыми являются «Изуверства в Грейт-Уэрли», произошедшие в 1903 году в графстве Стаффордшир (Англия). Таким образом, рассматривая историческое преступление с позиции современности, Дж. Барнс создает произведение, характеризующееся оригинальным жанровым синтезом. В нем сочетаются элементы детектива и исторического романа. Вследствие этого представляется важным обратить внимание на те элементы, которые составляют основу построения КД. Р. О. Фримен выделяет компоненты сюжета КД: постановка проблемы; появление данных, необходимых для ее решения («улик»); обнаружение истины, т. е. завершение расследования детективом и обнародование своего вывода; объяснение, каким путем «расследователь» пришел к такому выводу, его логическое обоснование [8, с. 34].

С. С. Ван Дайн, как и Р. О. Фримен, определяя «проблемой» детектива преступление, утверждает в одном из своих правил: «Без трупа в детективном романе просто не обойтись, и чем натуралистичней этот труп, тем лучше. Только убийство делает роман достаточно интересным» [6, с. 39]. Подобную точку зрения выражает и Ю. Ю. Безакурова, указывая, что

«расследование убийства вызывает читательский интерес, потому что такое преступление считается крайней степенью попрания нравственных норм, и желание видеть преступника наказанным» [5, с. 152]. Р. О. Фримен конкретизирует, что «преступление против личности подходит лучше, чем преступление против собственности, а убийство — реально имевшее место или предполагаемое — или покушение на убийство удовлетворяют условиям детективной игры лучше всего» [8, с. 34]. Однако Дж. Барнс противоречит перечисленным правилам: он смешивает все воедино — происходившие убийства и насилие над скотом становятся поводом к преступлению против личности Эдалджи. Автор играет в детективную игру, но по своим правилам, превращая сюжет в головоломку. Он создает уникальный сплав детективной загадки и жизненной философии в историческом антураже.

Алогичным ходом является то, что Дж. Барнс не концентрируется на детективной составляющей — она лишь оттеняет фокус, сосредоточенный на детальном жизнеописании Артура и Джорджа. Это подчеркивается сложной композиционной структурой романа, в которой изначально параллельные друг другу и попеременно сменяющиеся линии главных действующих лиц переплетаются по мере развития сюжета. Произведение Дж. Барнса делится на четыре главы, такие как «Начала», «Начиная с конца», «Заканчивая началом» и «Окончания». Подобное деление демонстрирует нетипичную, постмодернистскую завязку детектива. Автор «стирает границу между “своим” и “чужим” текстом, он создает новый, в неразрывной связи с существующим» [12, с. 134]. Писатель не делает акцент лишь на хронологии событий, он детально воссоздает исторические образы сэра Артура Конан Дойла и Джорджа Эдалджи, дополняя их остроумными диалогами, «размыванием границ между вымыслом и историей» [13, с. 41].

Кроме того, Дж. Барнс по крупицам собирает их яркие облики, пропуская через лёгкую иронию внутренние конфликты и жизненную философию: *«Артура нередко озадачивала легкость, с которой люди относятся к тому, что привычно именуют своей... своей жизнью, будто отчетливо понимают и само слово, и его обозначение»* [14, с. 114]. При создании образа сэра А. К. Дойла Дж. Барнс опирается на биографические факты и свидетельства современников писателя рубежа XIX—XX веков: «И все же его герой не похож на реального Конан Дойла. В отличие от образов цельных, лишенных противоречивости, героев викторианской литературы, как и в отличие от образа Джорджа Эдалджи, Конан Дойл Барнса соединяет в себе черты разных натур» [15, с. 97]. Образ Джорджа Эдалджи, провинциального адвоката и «нечистокровного англичанина», сына индийского парса и шотландки, автор конструирует, основываясь на базе архивных материалов дела «Изуверства в Грейт-Уэрли». Дж. Барнс создает колоритные и живые персонажи, наделяет их жизнью обычных людей (семья, брак, работа, статус в обществе). Очевидно, что автор размывает черты между «вымышленным» и «реальным». Это абсолютно не характерно для КД XX века, негласным лозунгом которого было «в любом романе все придумано» [16, с. 84]. Таким образом, Дж. Барнс приближается к «почти неразличимой границе, отделяющей обычный роман от детективного. Как только становятся интересны сами персонажи, а не их поступки, мы покидаем область детектива» [9, с. 213].

Я. К. Маркулан обращает внимание на «двухфабульное построение» детектива, которое включает в себя «сюжет расследования и сюжет преступления, каждый из которых имеет свою композицию, свое содержание, свой набор персонажей» [17, с. 30]. Однако Дж. Барнс добавляет «третью фабулу» — «сюжет подробного психологического развития персонажей». Писатель-постмодернист смещает фокус с динамики повествования на описание психологического состояния своих персонажей, так он переходит в область, которая уже не вписывается в привычные рамки традиционного КД, которому «ни к чему заботиться о психологии. Это одно из условий игры» [9, с. 202].

В оглавлении Дж. Барнс использует прием парадокса, чтобы привлечь внимание не к феномену А. К. Дойла, успешно использующего «шерлокхолмсовские» методы ведения расследования, а непосредственно к этическим проблемам. В произведении автор не раз обращается к проблеме расовой дискриминации, вкладывая достаточно деструктивные для семьи

Эдалджи реплики в уста обычных жителей деревни («Люди говорили: дескать, сам черный, а с амвона вещает, что все мы грешники — ну, как-то так» [14, с. 129]), а затем и прессы, которая усугубляет проблему, не пытаясь прекратить ее дальнейшее распространение: «Типично восточный человек, характерно невозмутимый: никакого проявления эмоций, кроме тонкой улыбки, не сходявшей с его лица все то время, когда обвинение излагало вопиющие факты» [14, с. 178]. Данный этический вопрос достигает пика, когда автор репрезентирует его через представителей закона и порядка: «Да как вам сказать, сэр, он ведь индус, правильно я понимаю? Ну, то есть полукровка. Росточку небольшого. С виду чудной какой-то» [14, с. 129]. И это становится главным, но неофициальным аргументом последующего обвинения и ареста Джорджа.

На протяжении всего произведения автор демонстрирует предвзятость и непрофессионализм полицейских, занятых не поиском настоящих улик, а фальсификацией несуществующих. Д. Л. Сейерс пишет, что «хотя истории о преступлениях пользовались успехом всегда, детектив как жанр мог снискать популярность, лишь когда общественные симпатии целиком и полностью оказываются на стороне закона и порядка» [1, с. 45]. Дж. Барнс вновь отходит от традиционного правила построения сюжета детектива, предпочитая нарушить требование быть «безукоризненно честным» с читателем. Вместо этого прозаик вводит в заблуждение реципиента с помощью некомпетентности полицейских. Такой ход затрудняет разгадку тайны, однако автор не нацелен скрывать истинную картину преступления. Дж. Барнс создает резкий контраст между сыщиком, сэром Артуром и полицейскими, поскольку А. К. Дойл ведет «честную игру» с читателем, демонстрируя ему абсолютно все улики и ход рассуждений.

Прозаик XXI века не отступает от сути этической парадигмы, заложенной парадоксом и в главах «Заканчивая началом» и «Окончания». Эдалджи был освобожден, хотя обвинительный приговор так и не был отменен: «Министерство внутренних дел нисколько не сомневается в виновности заключенного, но выпустило его из тюрьмы, посчитав, что три года — достаточный срок за инкриминированное ему преступление. Сэр Реджинальд Харди, который назначил ему семь лет, слегка переусердствовал в защите Стаффордшира» [14, с. 319]. Л. Уорсли утверждает, что во времена Ч. Диккенса «центром интереса детективного романа... стало не столько наказание, сколько раскрытие преступления» [18, с. 132], в то время как в эпоху золотого века британского детектива «злоумышленник — это как бы игрок-соперник» [8, с. 34]. Эта особенность зафиксирована и в одном из канонических правил написания детектива Р. Нокса: «Преступником должен быть кто-то, упомянутый в начале, но им не должен оказаться человек, за ходом чьих мыслей было позволено следить» [7, с. 77].

В произведении «Артур и Джордж» тема делинквентности и выявление настоящего злоумышленника с самого начала утрачивают главенствующую роль. При этом автор «пренебрегает тайной, но отнюдь не правилами повествования — непредсказуемого, логичного, увлекательного» [9, с. 213]. В настоящем деле преступник так и не был найден, однако барнсовский А. К. Дойл с помощью метода дедукции обличает вероятного злоумышленника, который, вопреки каноническому правилу Р. Нокса, появляется лишь в конце повествования. А. К. Дойл с первого взгляда на материалы дела понимает, что Эдалджи не виновен: «На этом парне вины не больше, чем на твоей пишущей машинке... Вопиющая несправедливость» [14, с. 318]. Детектив верит, что представители правосудия ошиблись, и он намерен это доказать: «Они у меня запомнят тот день, когда допустили, чтобы это случилось с безвинным человеком» [14, с. 318]. Руководствуясь логичностью аргументов, А. К. Дойл излагает в статьях для газеты «Телеграф» факты, указывающие на невозможность совершения преступлений Джорджем Эдалджи. Далее он подготавливает меморандум, призывающий возбудить дело против Ройдена Шарпа.

В КД процесс обнаружения истины и обнародование выводов сыщика являются формально завершающим этапом расследования. Однако Барнс идет иным путем: он не приводит полные тексты меморандума против преступника в тексте самого произведения, а обращается лишь к выдержкам из копии доклада комиссии по делу Джорджа Эдалджи. В них сообщается с некоторым оттенком непризнания собственной некомпетентности о полном оправдании

Эдалджи. Также в докладе отсутствует информация о возбуждении дела против истинного, по мнению А. К. Дойла, виновника. Этот шаг прямо противоречит ожиданиям КД и логике окончательного раскрытия. Очевидно, что Дж. Барнс создает эффект двусмысленности: с одной стороны, представлена попытка достижения оправдания Джорджа Эдалджи, с другой — пространство для сомнений. Дж. Барнс не превращает финальный этап расследования в клишированное торжество справедливости, а, напротив, оставляет некоторые вопросы без ответа.

Заключение. В произведении Дж. Барнса «Артур и Джордж» привычные жанровые и структурные особенности КД трансформируются за счет включения новых элементов: автор делает акцент на внутренних переживаниях персонажей и постановке этических вопросов. Более того, английский писатель разрушает традиционную схему расследования преступления, уделяя больше внимания психологическому компоненту в описании героев и социальной среде, в то время как КД сосредоточен на логике и процессе раскрытия преступления. В результате Дж. Барнс создает сложную структуру повествования, в которой детективная составляющая перестает быть основной — она становится частью более широкого социального и философского контекстов.

Список цитируемых источников

1. Сейерс, Д. Предисловие к детективной антологии / Д. Сейерс // Как сделать детектив / сост. А. Строева. — М. : Радуга, 1990. — С. 42—76.
2. Спичекова, Д. В. Основные тенденции развития жанра английского детектива в 1920—1940-х годах // Д. В. Спичекова // Идеи. Поиски. Решения : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 22 окт. 2024 г. / Бел. гос. ун-т ; редкол.: С. А. Важник (гл. ред.) [и др.]. — Мн., 2024. — С. 334—340.
3. Нелюбин, А. А. Элементы детективного жанра в романе Джулиана Барнса «Артур и Джордж» // А. А. Нелюбин // Мировая литература в контексте культуры : сб. материалов VIII Междунар. науч. конф. «Иностранные языки и литературы в контексте культуры», г. Пермь, 26 апр. 2011 г. / Перм. гос. ун-т ; под общ. ред. и сост. Н. С. Бочкарева, И. А. Табункина. — Пермь, 2011. — С. 186—191.
4. Только не дворецкий: золотой век британского детектива // Антология / сост.: А. Л. Борисенко, В. В. Сонькин. — М. : Астрель : CORPUS, 2012. — 728 с.
5. Безакурова, Ю. Ю. Осмысление детектива как жанрового канона в литературоведении XX века / Ю. Ю. Безакурова // Текст и гуманитарный дискурс: вчера и сегодня : материалы четвертого вып. сб. тр. каф. зарубеж. лит. ИФ КБГУ. — Нальчик, 2008. — С. 150—156.
6. Ван Дайн, С. С. Двадцать правил для написания детективных романов / С. С. Ван Дайн // Как сделать детектив / сост. А. Строева. — М. : Радуга, 1990. — С. 38—41.
7. Нокс, Р. Десять заповедей детективного романа / Р. Нокс // Как сделать детектив / сост. А. Строева. — М. : Радуга, 1990. — С. 77—79.
8. Фримен, Р. О. Искусство детектива / Р. О. Фримен // Как сделать детектив / сост. А. Строева. — М. : Радуга, 1990. — С. 28—37.
9. Буало-Нарсежак. Детективный роман / Буало-Нарсежак // Как сделать детектив / сост. А. Строева. — М. : Радуга, 1990. — С. 192—224.
10. Симонс, Дж. Из книги «Кровавое убийство» / Дж. Симонс // Как сделать детектив / сост. А. Строева. — М. : Радуга, 1990. — С. 225—246.
11. Амирян, Т. Они написали заговор. Конспирологический детектив от Дэна Брауна до Юлии Кристевой / Т. Амирян. — М. : Фаланстер, 2013. — 352 с.
12. Абдуллаева гызы, Е. А. Универсальные и специфические особенности постмодернистского романа / Е. А. Абдуллаева гызы // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. — 2019. — № 12 (828). — С. 132—149.
13. Guignery, V. The fiction of Julian Barnes / V. Guignery. — Basingstoke : PALGRAVE MACMILLAN, 2006. — 168 p.
14. Барнс, Дж. Артур и Джордж / Дж. Барнс. — СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. — 544 с.
15. Низамова, М. «Артур и Джордж» Дж. Барнса как опыт постмодернистской литературной биографии / М. Низамова // Интернет-пространство как вызов научному сообществу XXI века. — 2021. — № 1. — С. 94—98.
16. Леблан, М. О Конан Дойле / М. Леблан // Как сделать детектив / сост. А. Строева. — М. : Радуга, 1990. — С. 83—85.
17. Маркулан, Я. К. Зарубежный кинодетектив / Я. К. Маркулан. — Л. : Искусство, 1975. — 168 с.
18. Уорсли, Л. Чисто британское убийство: удивительная история национальной одержимости / Л. Уорсли. — М. : Синдбад, 2021. — 320 с.

Поступила в редакцию 08.06.2026.

А. В. Цімашэнка

Дзяржаўная навуковая ўстанова «Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі», вул. Сурганава, 1, корп. 2, 220072 Мінск, Рэспубліка Беларусь, White_Land@mail.ru

КАНЦЭПТУАЛІЗАЦЫЯ ЛІМІНАЛЬНАГА ХРАНАТОПА Ў СУЧАСНЫМ ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВЕ

У артыкуле канцэптуалізуецца паняцце «лімінальны хранатоп» як фундаментальная анталогічная катэгорыя сучаснага літаратурнага мастацтва. Адыходзячы ад традыцыйнага дэскрыптыўнага разумення прасторава-часавых каардынат, аўтар вызначае дадзены феномен як аўтаномную інтэрстыцыяльную матрыцу мастацкага быцця. Гэтая матрыца забяспечвае стан анталогічнай прыпыненасці, у якім трансгрэсія суб'ектнасці і семіятычная дыфузія межаў становяцца асноўнымі сістэмаўтваральнымі прынцыпамі паэтыкі. У працы даследуецца працэсуальнасць лімінальнага хранатопа як зоны радыкальнай дэканструкцыі фіксаваных ідэнтычнасцей, у якой адбываецца якасная мутацыя мастацкага кантынууму. Распрацаваная тэарэтычная парадыгма дазваляе стварыць эфектыўную метадалогію інтэрпрэтацыі сучасных тэкстаў, якія адлюстроўваюць глабальны крызіс класічнай антрапалагічнай парадыгмы і распад метанаратываў. Увядзенне дадзенай катэгорыі істотна мадыфікуе метадалогічны апарат тэарэтычнай паэтыкі, забяспечваючы з'яўшчынны прарыв у даследаванні складанай наратывнай дынамікі сучасных мастацкіх сістэм.

Ключавыя словы: лімінальнасць; ініцыяцыя; трансгрэсія; сучасная літаратура; лімінальны хранатоп; аб'екцыя; гетэратопія; трансфармацыя; гіперрэальнасць; сімулякр; сімуляцыя; постструктуралізм.

Бібліягр.: 11 назваў.

A. V. Tsimashenka

State Scientific Institution "Belarusian Culture, Language and Literature Research Center of the National Academy of Sciences of Belarus", 1 Surganova Str., build. 2, 220072 Minsk, the Republic of Belarus, White_Land@mail.ru

THE LIMINAL CHRONOTOPE CONCEPTUALIZATION IN CONTEMPORARY LITERARY STUDIES

The article conceptualizes the notion of the "liminal chronotope" as a fundamental ontological category of contemporary literary studies. Moving away from the traditional descriptive understanding of spatiotemporal coordinates, the author defines this phenomenon as an autonomous interstitial of artistic being matrix. This matrix ensures a state of ontological suspension, in which the transgression of subjectivity and the semiotic diffusion of boundaries become the primary system-forming principles of poetics. The work investigates the processuality of the liminal chronotope as a zone of radical deconstruction of fixed identities, where a qualitative mutation of the artistic continuum occurs. The developed theoretical paradigm allows for the creation of an effective methodology for interpreting contemporary texts that reflect the global crisis of the classical anthropological paradigm and the disintegration of metanarratives. The introduction of this category significantly modifies the methodological apparatus of theoretical poetics, ensuring a heuristic breakthrough in the research of the complex narrative dynamics of modern artistic systems.

Key words: liminality; initiation; transgression; contemporary literature; liminal chronotope; abjection; heterotopia; transformation; hyperreality; simulacrum; simulation; post-structuralism.

Ref.: 11 titles.

Уводзіны. У сучаснай гуманітарнай эпістэме назіраецца радыкальны зрух ад вывучэння статычных структур да аналізу дынамічных, няўстойлівых станаў. У гэтым кантэксце катэгорыя лімінальнасці (лац. limen парог) набыла статус універсальнага герменеўтычнага ключа, здольнага растлумачыць механізмы трансфармацыі як індывідуальнай свядомасці, так і сацыяльных сістэм. Калі класічная рацыянальнасць імкнулася да выразнай бінарнай апазіцыі (свой/чужы, жывы/мёртвы, сакральны/прафанны), то посткласічная парадыгма факусуецца на зонах неадrozenнасці, размытасці і гібрыднасці.

Актуальнасць даследавання абумоўлена тым, што лімінальнасць перастала быць выключна антрапалагічным тэрмінам, які апісвае архаічныя рытуалы. Яна ператварылася на дыягназ эпохі. Сучасны суб'ект знаходзіцца ў стане перманентнага пераходу — паміж

сацыяльнымі статусамі, віртуальнай і фізічнай рэальнасцю. Дадзены артыкул ставіць на мэце дэканструкцыю ўнутранай архітэктонікі лімінальнасці, выяўленне гетэрагеннай прыроды дадзенага паняцця і аналіз яго рэпрэзентацыі ў сучасным філасофска-мастацкім і непасрэдна літаратурнаўчым дыскурсе.

Асаблівую ўрыстычную значнасць у дадзеным кантэксце набывае канцэптуалізацыя лімінальнага хранатопа як спецыфічнай інтэрстыцыяльнай матрыцы мастацкага быцця. У сітуацыі эпістэмалагічнага крызісу традыцыйных прасторава-часавых мадэляў узнікае вострая патрэба ў дэфініцыі катэгорыі, здольнай апісаць стан анталагічнай прыпыненасці, дзе дыфузія межаў і трансгрэсія суб'ектнасці становяцца сістэмаўтваральнымі прынцыпамі паэтыкі. Тэарэтычнае абгрунтаванне лімінальнага хранатопа дазваляе адысці ад дэскрыптыўнага апісання «парогавых» локусаў і перайсці да аналізу фундаментальнай перабудовы мастацкага кантынууму, у якім часавае і прасторавае губляюць сваю дыскрэтнасць, набываючы статус універсальнай прасторы станаўлення. Такім чынам, рэпрэзентацыя дадзенага паняцця ў літаратурнаўчым інструментарыі з'яўляецца неабходнай умовай для рэлевантнай інтэрпрэтацыі сучасных тэкстаў, якія фіксуюць распад класічнай антрапалагічнай парадыгмы.

Матэрыялы і метады даследавання. Матэрыялам даследавання паслужыў масіў тэарэтыка-філасофскіх і літаратурнаўчых канцэпцый, якія фарміруюць сучасную навуковую парадыгму вывучэння межавых станаў быцця і тэксту. У якасці крыніц выкарыстоўваліся фундаментальныя працы ў галіне структурнай антрапалогіі, постструктуралізму, феноменалогіі і тэарэтычнай паэтыкі, што дазволіла прасачыць генезіс і мадыфікацыю паняцця лімінальнасці: ад рытуальна-міфалагічных мадэляў да ўніверсальных анталагічных метафар. Асаблівая ўвага нададзена інтэрдысцыплінарным сувязям, якія ўзнікаюць на стыку філасофіі і літаратурнаўства пры аналізе крызісных станаў суб'екта і дэструкцыі нарматыўных структур.

Метадалагічны апарат працы грунтуецца на прынцыпах сістэмнага і парадыгмальнага падыходаў. Ключавым метадам з'яўляецца тэарэтычнае мадэляванне, якое выкарыстоўваецца для эксплікацыі структуры «лімінальнага хранатопа» як аўтаномнай інтэрстыцыяльнай матрыцы мастацкага быцця. У працэсе даследавання быў прыменены кампаратыўна-эпістэмалагічны аналіз, які дазволіў супаставіць розныя інтэрпрэтацыйныя коды (саматычны, прасторавы, тэмпаральны) і выявіць іх ролю ў фарміраванні памежнага дыскурсу. Важнае месца ў працы займае герменеўтычная дэдукцыя, накіраваная на выяўленне логікі трансгрэсіўных працэсаў і стратэгий інгрэсіі (выхаду) суб'екта з лімінальнай зоны. Метад структурна-семіятычнай эксплікацыі дазволіў фармалізаваць паняцце «парага» не як кропкавага элемента сюжэта, а сістэмаўтваральнага прынцыпу арганізацыі мастацкага кантынууму. Выкарыстаны метадалагічны комплекс забяспечвае высокі ўзровень тэарэтычнага абагульнення і дазваляе сфармуляваць рэлевантную навуковую базу для далейшых прыкладных даследаванняў у галіне сучаснай паэтыкі.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Вытокі тэорыі лімінальнасці ляжаць у структурным функцыяналізме пачатку ХХ стагоддзя. Французскі этнограф Арнольд ван Генэп у фундаментальнай працы «Абрады пераходу» (1909) сфармуляваў трохчасткавую мадэль любой сацыяльнай трансфармацыі, якая складаецца з сепарацыі (аддзялення ад ранейшага сацыяльнага асяроддзя), лімінальнасці (уласна пераходу) і агрэгатыі (уклучэння ў новы статус) [1, с. 21]. Для А. ван Генэпа лімінальнасць была, перадусім, тапалагічнай і часовай зонай — «нічыйнай зямлёй», неабходнай для таго, каб пазбегнуць сацыяльнага шоку пры змене статусу. Аднак сапраўдную філасофскую глыбіню гэтаму паняццю надаў брытанскі антраполог Віктар Тэрнер. У сваіх даследаваннях (у прыватнасці, у працы «Рытуальны працэс») ён пераасэнсаваў лімінальнасць не як тэхнічную паўзу, а як стан радыкальнай «патэнцыяльнасці». Згодна з В. Тэрнерам, лімінальная фаза характарызуецца антыструктурай. Суб'ект тут не проста мяняе адно сацыяльнае адзенне на іншае — ён агаляецца да сутнасці. «Лімінальнасць, — піша Тэрнер, — гэта царства чыстай магчымасці, адкуль узнікаюць новыя канфігурацыі ідэй і адносін»¹ [2, с. 169]. Ключавой характарыстыкай гэтага стану з'яўляецца яго

¹ Тут і далей пераклад на беларускую мову наш — А. Ц.

амбівалентнасць. Лімінальная персана (неафіт) — «ні тое, ні сё» (betwixt and between). З аднаго боку, гэта стан максімальнай уразлівасці: неафіты пазбаўляюцца маёмасці, імёнаў, адзення, яны прыпадабняюцца да мёртвых або эмбрыёнаў. З іншага боку, менавіта ў гэтай кропцы «структурнай смерці» нараджаецца феномен *communitas* — спантаннай, неіерархічнай еднасці людзей, роўных перад абліччам свяшчэннага [2, с. 96].

Аднак калі ў архаічнай традыцыі гэты стан быў строга рэгламентаваны і завяршаўся вяртаннем у структуру, то ў мастацкай прасторы сучаснасці лімінальнасць набывае рысы ўмоўнай «бяскончасці без пачатку», дзе герой часта захрасае ў фазе пераходу. Адбываецца разбурэнне класічнага тэлеалагічнага вектара рытуалу: замест прадказальнага выніку ўзнікае прастора завіслай няпэўнасці. Тым не менш выхад з гэтага «бясконцага калідора» застаецца магчымым, хоць ён і губляе свой калектыўны, абрадавы характар. У каардынатах сучаснай прозы інгрэсія (выхад у новы статус) здзяйсняецца альбо праз радыкальную трансгрэсію — перасячэнне апошняй мяжы, якая не прадугледжвае вяртання, — альбо праз экзістэнцыяльны прарыў, дзе суб'ект здабывае новую ідэнтычнасць коштам поўнага разрыву з папярэдняй структурай быцця.

Прасторавая рэалізацыя лімінальнасці ў сучасным дыскурсе цесна карэлюе з канцэпцыяй гетэратопій, прапанаванай Мішэлем Фуко. Калі, напрыклад, утопія — месца, якога няма, то гетэратопія — рэальнае месца, якое функцыянуе паводле выключных правілаў, з'яўляючыся «контр-месцам», якое існуе ўнутры культуры, але адначасова «аспрэчвае і пераварочвае» яе [3, с. 195]. Бальніцы, псіхіятрычныя клінікі, турмы, дамы састарэлых, а ў кантэксце глабалізацыі — аэрапорты, вакзалы і гатэлі (тое, што Марк Ожэ назваў «не-месцамі» [4]) — усё гэта прасторы лімінальнага тыпу. У мастацкім тэксце хранатоп такіх локусаў мадэлюецца як зона анталагічнай непразрыстасці. Тут звыклія прычынна-выніковыя сувязі скажаюцца, а прастора становіцца лабірынтападобнай, адлюстроўваючы забытанасць свядомасці суб'екта.

Тэмпаральны аспект лімінальнасці не менш складаны. У рытуале час спыняецца або замыкаецца ў кола, вяртаючы ўдзельнікаў да міфічнага *in illo tempore* («у той час»), пра што пісаў Мірча Эліядэ [5, с. 48]. Гэта сакральны час, калі свет ствараўся нанова. Аднак у секулярным вымярэнні літаратурнага твора «спыненне часу» часта набывае трагічнае адценне. Гэта час экзістэнцыяльнай нуды (*l'ennui*), чакання (як у п'есах С. Бекета) або псіхатычнага правалу памяці. Лімінальны час — гэта заўсёды «паміж»: паміж успамінам і надзеяй, паміж траўмай мінулага і страхам будучыні. Суб'ект знаходзіцца ў кропцы нулявой падзеі, калі гісторыя больш не рухаецца, ператвараючыся ў статычны кашмар.

Асобнай увагі патрабуе цялеснае вымярэнне пераходу, якое мы вызначаем як сама-тычную (цялесную) лімінальнасць. У стане крызісу цела перастае быць маўклівым інструментам духу; яно заяўляе пра сябе праз боль, хваробу, метамарфозу. Тэарэтычным падмуркам для аналізу гэтага аспекту выступае канцэпцыя аб'екцыі (*l'abjection*), распрацаваная Юліяй Крысцевай у працы «Сілы жаху: эсэ пра адрынанне»: «Агіднае і агіда — тая агароджа, што ўтрымлівае мяне на краі. Апоры маёй культуры» [6, с. 37]. Аб'ект — тое, што выкідваецца прэч, каб суб'ект мог існаваць. Гэта мяжа «я», якая пастаянна парушаецца. Кроў, гной, ваніты, трупнае раскладанне — усе гэтыя праявы біялагічнага жыцця знаходзяцца ў лімінальнай зоне: яны ўжо не з'яўляюцца часткай суб'екта, але яшчэ не сталі аб'ектам знешняга свету. Сама-тычная (цялесная) лімінальнасць у літаратуры (напрыклад, у творчасці Ф. Кафкі, Ж. П. Сартра, С. Бекета, К. Ісігура, К. Абэ і інш.) рэалізуецца праз вобразы мутацый, страты фізічных межаў, распаўнення цялеснай абалонкі. Цела становіцца «пранікальным», яно губляе сваю цэласнасць, ператвараючыся ў поле бітвы паміж чалавечым і звярыным, жывым і нежывым. Гэта вопыт радыкальнага адчужэння ад уласнай фізіялогіі, калі «я» з жахам назірае за аўтаномным існаваннем уласнай плоці.

На вышэйшым узроўні абагульнення лімінальнасць супадае з паняццем «памежнай сітуацыі» (*Grenzsituation*) [7], уведзеным Карлам Ясперсам. Гэта сітуацыі (смерць, пакута, віна, барацьба), у якіх чалавек сутыкаецца з межамі свайго эмпірычнага існавання і выходзіць да трансцэндэнцыі. У адрозненне ад рытуальнага пераходу, які гарантуе бяспеку праз прытрымліванне канону, экзістэнцыяльная лімінальнасць — скачок у бездань без страху. Тут

дарэчы звярнуцца да катэгорыі нумінознага Рудольфа Ота. Сустрэча з «Абсалютна Іншым» (*Mysterium Tremendum*) заўсёды лімінальная па сваёй прыродзе. Яна выклікае *horror et fascinans* (жах і захапленне) [8]. У мастацкай літаратуры гэты аспект выяўляецца ў моманты епіфаній або духоўных катастроф герояў, калі звыклы свет логікі і рацыянальнасці рушыцца, саступаючы месца ірацыянальнаму вопыту. Метафізічная лімінальнасць — стан знаходжання на парозе Таямніцы, якая не паддаецца вербалізацыі, патрабуючы ад суб'екта поўнай трансфармацыі свядомасці.

Інтэграцыя тэорыі лімінальнасці з філасофіяй постмадэрнізму, у прыватнасці з ідэямі Жана Бадрыяра, адкрывае новыя далягляды даследавання. Французскі філосаф сцвярджае, што сучаснасць характарызуецца прэцэсіяй сімулякраў — знакаў, якія не маюць рэферэнтаў у рэальнасці [9]. У свеце татальнай сімуляцыі і «празрыстасці зла» ўзнікае пытанне: ці магчымая сапраўдная лімінальнасць там, дзе няма сапраўднай рэальнасці? Парадаксальным чынам менавіта ў эпоху постмадэрну ўвесь соцыум становіцца глабальна лімінальным. Знікненне вялікіх наратываў і ўстойлівых ідэнтычнасцей ператварае жыццё ў серыю бясконцых пераходаў. Аднак гэта ўжо не сакральны пераход да новага статусу, а блуканне ў лабірынце люстэркаў. Мастацтва ў гэтым кантэксце выступае як спроба стварэння штучных зон лімінальнасці — «разрываў» у тканіне сімуляцыі, дзе праз шок, абсурд або трансгрэсію чытач/глядач можа на імгненне адчуць дотык да Рэальнага (у лаканаўскім сэнсе) [10].

Для сучаснага літаратуразнаўства актуальнай задачай з'яўляецца дэталізацыя прасторава-часавых мадэляў, якія апісваюць крызісныя станы суб'екта. Намі ўводзіцца ў навуковы ўжытак паняцце «лімінальны хранатоп» у значэнні катэгорыі сучаснай паэтыкі, якая ўяўляе сабой аўтаномную інтэрстыцыяльную матрыцу мастацкага кантынууму, дзе традыцыйныя прасторава-часавыя каардынаты губляюць сваю дыскрэтную функцыянальнасць і трансфармуюцца ў зону перманентнай трансгрэсіі. У адрозненне ад класічных хранатопаў, лімінальны хранатоп фіксуе не статыку знаходжання, а дынаміку «парогавага» існавання. Фундаментам для вылучэння лімінальнага хранатопа служыць спадчына М. Бахціна, які ў сваёй працы «Формы часу і хранатопа ў рамане» вызначыў вобраз парога як прастору крызіса — метафарычную, звязаную з момантам пералому ў жыцці чалавека. М. Бахцін падкрэсліваў: «На парозе час становіцца імгненнем, якое нібыта не мае працягласці і выпадае з нармальнага цячэння біяграфічнага часу» [11, с. 397].

Аднак лімінальны хранатоп у нашым разуменні — значна больш шырокая катэгорыя. Калі ў Бахціна «парог» — кропкавы момант прыняцця рашэння, то лімінальны хранатоп у літаратуры XX—XXI стагоддзяў разрастаецца да фундаментальнай анталагічнай мадэлі мастацкай рэчаіснасці. Ён становіцца месцам, дзе персанаж можа знаходзіцца бясконца доўга, ператвараючы «імгненне» ў працяглае існаванне ў безчасоўі. Лімінальны хранатоп у сучаснай мастацкай літаратуры перастае быць толькі сюжэтным элементам пераходу (як у міфе або казцы) і становіцца сістэмаўтваральным прынцыпам пабудовы тэксту. Мастацкая мадэль свету ў такіх тэкстах грунтуецца на адмове ад тэлеалогіі. Герой больш не імкнецца выйсці з лімінальнага стану, а асвойвае яго як адзіна магчымую рэальнасць. Для аўтара лімінальны хранатоп з'яўляецца лабараторыяй сэнсаў, калі праз разбурэнне старых структур (сацыяльных, моўных, плясесных) адбываецца нараджэнне новых формаў ідэнтычнасці.

Варта канстатаваць, што нягледзячы на энтрапійны характар сучаснага лімінальнага хранатопа, інгрэсія (выхад на якасна новы ўзровень існавання) застаецца патэнцыйна магчымай. Аднак яна радыкальна адрозніваецца ад архаічнай ініцыяцыі: калі ў рытуале выхад быў калектыўна гарантаваным, то ў сучаснай тэарэтычнай парадэгме ён набывае статус экзістэнцыяльнай трансгрэсіі. Гэты прарыў ажыццяўляецца праз поўную дэструкцыю папярэдніх ідэнтычнасці і прыняцце стану нявызначанасці як новай кропкі зборкі суб'екта. Такім чынам, лімінальны хранатоп выступае не проста як замкнёны локус «захарасання», а як складаная інтэрстыцыяльная матрыца, у якой дыфузія межаў становіцца ўмовай для анталагічнага пераходу. У гэтым кантэксце лімінальны хранатоп характарызуецца асаблівай семіятычнай шчыльнасцю: ён трансфармуе лінейнае цячэнне часу ў прастору «нулявой падзеі», якая адначасова з'яўляецца кропкай максімальнай анталагічнай напружанасці. Выхад на новы ўзровень у такіх

каардынатах патрабуе ад героя не вяртання ў структуру, а здольнасці да існавання ў сітуацыі «адкрытага фіналу», дзе перамога над хаосам адбываецца праз яго поўную асіміляцыю ў структуру асобы.

Такім чынам, лімінальны хранатоп — гэта эўрыстычная мадэль інтэрпрэтацыі тэксту, якая дазваляе аналізаваць сучасныя мастацкія сістэмы не як апісанне знешняй рэальнасці, а як даследаванне складанай дынамікі памежных станаў свядомасці і быцця, дзе менавіта знаходжанне «на мяжы» становіцца адзіным спосабам анталагічнай рэалізацыі суб'екта.

Заклучэнне. Падсумоўваючы праведзены аналіз, можна сцвярджаць, што лімінальнасць з'яўляецца складанай, шматвектарнай сістэмай, якая ахоплівае ўсе ўзроўні чалавечага быцця. Гэта не проста «стан паміж», а магутны генератар сэнсаў. Менавіта ў лімінальных зонах, дзе старыя нормы ўжо не дзейнічаюць, а новыя яшчэ не ўсталяваны, адбываюцца сапраўдная творчасць і самапазнанне. Дынамічную мадэль гэтага працэсу можна фармалізаваць як рух ад статыкі да дынамікі праз кропку біфуркацыі. Сучасная літаратура і філасофія, фіксуючы гэты стан, выконваюць тэрапеўтычную і гнесеалагічную функцыі: яны вучаць суб'екта існаваць ва ўмовах адсутнасці гарантый, ператвараючы пакуту нявызначанасці ў свабоду станаўлення. Такім чынам, катэгорыя лімінальнасці застаецца фундаментальным інструментам для разумення чалавечай прыроды ў эпоху глабальных трансфармацый. Увядзенне катэгорыі «лімінальны хранатоп» дазваляе больш глыбока аналізаваць мастацкія тэксты крызісных эпох, выяўляючы ў іх не проста хаос, а складаную структуру «парогавага» быцця, якое стала для сучаснага чалавека фундаментальнай умовай існавання.

Асаблівую навуковую значнасць мае выснова аб тым, што лімінальны хранатоп у сучаснай літаратурнай тэорыі перастае быць часовай фазай і набывае рысы перманентнай прасторавай і анталагічнай катэгорыі. Больш таго, магчымасць пераадолення лімінальнасці і выхаду на новы ўзровень быцця не адмяняецца, але мадыфікуецца: інгрэсія здзяйсняецца праз радыкальную трансгрэсію, якая змяняе саму прыроду суб'екта. Гэта дазваляе інтэрпрэтаваць лімінальны хранатоп як эўрыстычную мадэль, якая фіксуе не столькі фінальны распад, колькі працэс бесперапыннага станаўлення праз крызіс. Такім чынам, распрацаваная канцэпцыя забяспечвае метадалагічны падмурак для аналізу тых мастацкіх сістэм, дзе менавіта знаходжанне «на парозе» з'яўляецца адзінай крыніцай нараджэння новых сэнсавых канфігурацый.

Спіс цытаваных крыніц

1. Ван Геннеп, А. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов / А. ван Геннеп ; пер. с фр. Ю. В. Ивановой, Л. В. Покровской. — М. : Вост. лит., 1999. — 198 с.
2. Тэрнер, В. Ритуальный процесс. Структура и антиструктура / В. Тэрнер ; пер. с англ. Е. Д. Руткевич. — М. : Республика, 1999. — 272 с.
3. Фуко, М. Другие пространства / М. Фуко // Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко ; пер. с фр. И. Окуневой. — М. : Праксис, 2006. — Ч. 3. — С. 191—204.
4. Оже, М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна / М. Оже ; пер. с фр. А. Ю. Коннова. — М. : Новое литератур. обозрение, 2017. — 136 с.
5. Элиаде, М. Священное и мирское / М. Элиаде ; пер. с фр. Н. К. Гарбовского. — М. : Изд-во МГУ, 1994. — 144 с.
6. Кристева, Ю. Силы ужаса: эссе об отвращении / Ю. Кристева ; пер. с фр. А. Костиковой. — СПб. : Алетей, 2003. — 256 с.
7. Ясперс, К. Введение в философию / К. Ясперс ; пер. с нем. А. А. Михайлова. — М. : Прогресс, 2000. — 192 с.
8. Отто, Р. Священное. Об иррациональном в идее божественного и его соотношении с рациональным / Р. Отто ; пер. с нем. А. М. Руткевича. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. — 272 с.
9. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. — М. : Постгум, 2015. — 240 с.
10. Лакан, Ж. Семинары. Книга 11: Четыре основные понятия психоанализа (1964) / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова. — М. : Гнозис/Логос, 2004. — 304 с.
11. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. — М. : Худож. лит., 1975. — С. 234—407.

Поступила в редакцию 08.06.2026.

Ю. Д. Шабуня

Учреждение образования «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой», ул. Блохина, 30, 211446 Новополоцк, Республика Беларусь, y.shabunya@psu.by

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗНОГО ПОЛЯ «ЗАМОК» В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

В статье рассматривается образное поле как целостная система образов, сгруппированных вокруг центрального образа. Отмечаются трудности определения термина «образное поле» из-за его междисциплинарного характера, предлагается литературоведческая трактовка образного поля как иерархической лексико-семантической структуры с открытыми границами. Образное поле «замок» анализируется на основе образцов английской литературы последней трети XVIII — первой трети XIX века с применением комплексного подхода, включающего такие методы исследования, как структурный, семиотический, культурно-исторический, историко-контекстуальный, компаративистский, хронотопический, интертекстуальный, психологический и герменевтический. Использование совокупности различных методов и приемов позволяет проследить модификацию образного поля «замок» в диахронии и выявить его роль в формировании художественного пространства периода предромантизма и романтизма.

Ключевые слова: образное поле; замок; английская литература; методология; хронотоп; готика.

Библиогр.: 14 назв.

Y. D. ShabunyaInstitution of Education “Polotsk State University named after Euphrosyne Polotskaya”,
29 Blokhin Str., 211440 Novopolotsk, the Republic of Belarus, y.shabunya@psu.by

METHODS AND APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE FIGURATIVE FIELD “CASTLE” IN LITERARY STUDIES

The article substantiates the concept of the “figurative field” as an integral system of images organized around a central image. The study highlights the difficulties in defining the term due to its interdisciplinary nature and proposes a literary understanding of the figurative field as a hierarchical lexico-semantic structure with open boundaries. The figurative field “castle” in the English literary tradition of the last third of the 18th century to the first third of the 19th century is analyzed with the help of a comprehensive approach which includes structural, semiotic, cultural-historical, historical-contextual, comparative, chronotopic, intertextual, psychological, and hermeneutic methods. The application of this range of methods makes it possible to trace the diachronic modification of the figurative field “castle” and to reveal its role in shaping the artistic space of the periods of Pre-Romanticism and Romanticism.

Key words: figurative field; castle; English literature; methodology; chronotope; gothic.

Ref.: 14 titles.

Введение. В определении сущности термина «образное поле» (далее — ОП) существуют сложности, связанные с тем, что он не является исключительно литературоведческой категорией: наличие ряда трактовок в разных областях научного знания обуславливает терминологическое многообразие и методологическую разобщенность в подходах к его определению, описанию структуры и функций в художественном тексте.

Важно выявить аспекты, связанные с вариативностью ОП, организуемой внутренними связями, способностью ОП формировать жанровый и культурный контекст произведения, значением ОП в сохранении и транслировании универсальных культурных смыслов, ролью ОП в пространственно-временной организации произведения (хронотопе), функционированием структурных компонентов ОП в различных произведениях и их трансформацией. ОП представляет собой «иерархически организованное, подвижное и изменчивое множество художественных образов и связанных с ними лексических единиц одного семантического поля, структурированных вокруг образного стержня (ядерного понятия) и объединенных системой метафорических и ассоциативных связей» [1, с. 71].

Актуальность данной работы обусловлена отсутствием в белорусском литературоведении разработанной методологии и единого научного подхода к определению понятия ОП, что связано с его междисциплинарной природой и терминологической вариативностью. Замок как основополагающий образ английской литературы рубежа XVIII—XIX веков формирует ОП, которое является важной характеристикой хронотопа литературного произведения. Несмотря на большое количество научных исследований, посвященных образу замка и пространственно-временной структуре произведения, ОП «замок» как целостная система, состоящая из ядра и периферии, остается малоизученным аспектом литературоведения, что определяет научную новизну настоящего исследования.

Целью данной научной работы является описание и систематизация методов и приемов исследования ОП «замок» в литературоведении.

Методология и методы исследования. Методологическая база исследования ОП «замок» носит комплексный характер. Использование различных подходов обусловлено необходимостью рассмотрения топоса замка в английской литературе последней трети XVIII — первой трети XIX века как ядра ОП, так и образа, выполняющего жанровые и сюжетообразующие функции в литературе рассматриваемого периода.

Во-первых, анализ ОП «замок» предполагает применение методов и приемов, охватывающих природу, структуру и динамику художественного пространства в литературном произведении. Использование структурного, семиотического, культурно-исторического, историко-контекстуального, компаративистского, хронотопического, интертекстуального, психологического и герменевтического методов исследования позволяет рассматривать замок одновременно как лексико-семантическую систему [2], знаковую систему, включенную в литературоведческий контекст [3], хронотоп [4], культурный код эпохи [5], образ, апеллирующий к ряду литературных текстов [6], и психологический символ [7], что свидетельствует об огромной роли образа замка в произведении и обеспечивает целостное понимание формирования, функционирования и трансформации ОП «замок» в английской литературе последней трети XVIII — первой трети XIX века.

Во-вторых, комплексный подход отражает междисциплинарный характер исследования, охватывающего литературоведение, лингвистику, культурологию и психологию. Включение инструментария данных дисциплин расширяет методологические возможности интерпретации ОП «замок» как сложной культурно-исторической системы.

Результаты исследования и их обсуждение. В рамках настоящего исследования структурный метод является необходимым, так как ОП представляет собой лексико-семантическую структуру, объединенную вокруг центрального образа. Н. А. Николина и З. Ю. Петрова определяют ОП как «объединение лексических единиц одного семантического поля» [2, с. 93]. Данная трактовка не охватывает функциональные свойства ОП, поэтому может использоваться только как общее, универсальное определение, требующее уточнений с литературоведческой точки зрения. Поскольку ОП характеризуется сложной структурой, в которой лексические единицы группируются тематически, представляется обоснованным рассматривать его как систему, организованную вокруг центрального образа и включающую периферийные образы, выраженные через пространственные и вещные номинации. В художественном произведении ОП приобретает смысловой и функциональный характер, а также участвует в развитии сюжета. Соответственно, структурный подход позволяет рассматривать замок как ядро ОП, а также другие связанные с ним образы, объединенные общим смысловым и функциональным значением. Например, в романе Х. Уолпола «Замок Отранто» (*The Castle of Otranto*, 1764) образ замка формирует вокруг себя систему пространственных и вещных образов, к которым относятся таинственные комнаты и темные коридоры, замкнутые пещеры, полуразрушенные лестницы, портреты предков, рыцарские доспехи и др.

Значимым для изучения ОП «замок» является семиотический подход, так как он позволяет рассматривать замок как знак, обладающий рядом культурных и жанровых значений, варьирующихся в зависимости от историко-культурного контекста. Более того, семиотический анализ необходим для выявления жанровых особенностей, поскольку такие элементы, как тяжелые двери, тайные комнаты, портреты предков, темные коридоры, заброшенные лестницы и подземелья, функционируют как маркеры готического пространства.

Согласно Ю. М. Лотману [8, с. 8], замок представляет собой семиотическую систему, где каждая деталь является знаком, имеющим определенное значение. В английской литературе последней трети XVIII — первой трети XIX века замок представляет собой знак власти, гордыни и социальной иерархии, что соотносится с культурными и историческими особенностями эпохи. Например, в произведении У. Бекфорда «Ватек» (*Vathek*, 1782) дворцы становятся маркерами могущества и достатка. Это подчеркивается их расположением и массивностью: *«Его гордость достигла высшего предела, когда, взойдя в первый раз по одиннадцати тысячам ступеней своей башни, он взглянул вниз»* [9, с. 151]. Замок также функционирует как знак угрозы и тайн, который в литературных текстах реализуется через пространственные элементы, такие как скрытые от посторонних комнаты, темницы, подземелья, башни и другие изолированные и замкнутые помещения. В новелле В. Скотта «Комната с гобеленами» (*The Tapestry Chamber, or The Lady in the Sacque*, 1828) пространство комнаты и ее вещный мир становятся местом проникновения сверхъестественного в обыденную жизнь. Соответственно, архитектурные и вещные детали замка являются не только описательными элементами, но и выполняют символическую функцию.

Культурно-исторический подход позволяет рассматривать замок как значимый элемент европейской культуры. Как отмечает Г. В. Зинченко, «культурно-исторический метод трактует литературу как запечатление духа народа в разные этапы его исторической жизни» [10, с. 50]. Замок связан с историческими представлениями о национальном прошлом, рыцарской культуре, средневековье, родовой власти и наследии. Помимо этого, культурно-исторический подход позволяет установить формирование замка как центрального топоса, способствует выявлению причин его повторяемости в литературных произведениях рассматриваемого периода и установлению связи художественных особенностей замка с культурными процессами. Так, упоминание Войны Алой и Белой роз в новелле В. Скотта «Комната с гобеленами» соотносит пространство замка с реальными событиями, что создает эффект исторической достоверности.

Особенно значимым для исследования ОП «замок» является сформулированный А. А. Гугниным [11, с. 117] историко-контекстуальный метод. Его применение предполагает анализ ОП «замок» в английской литературной традиции последней трети XVIII — первой трети XIX века в целях установления характерных черт и структуры ОП, определения центрального образа и рассмотрения его функций на основе изучения архитектурных частей строения, составных элементов, прилегающих территорий и вещного мира произведения. ОП «замок» в английской литературной традиции последней трети XVIII — первой трети XIX века можно рассматривать как в синхронном, так и в диахронном аспекте. Это позволяет не только выявить особенности ОП «замок» как в творчестве отдельного автора, так и в контексте английской литературы указанного периода, но и дает возможность исследовать изменение, развитие и эволюцию ОП поля «замок» в целом. В рамках английской литературы последней трети XVIII — первой трети XIX века образ замка формируется во взаимодействии литературного текста с конкретным историко-культурным контекстом, интерпретация данного образа происходит не изолированно, а в системе социальных, культурных, эстетических реалий. Например, анализ образа замка в произведениях Х. Уолпола, К. Рив, С. Ли, А. Радклиф, Т. Л. Пикок и Дж. Остен показывает, что здание сохраняет характеристики сюжетообразующего топоса, но одновременно с этим претерпевает изменения. Если в произведениях периода предромантизма замок выступает местом угрозы, насилия и власти, то в романах Т. Л. Пикок и Дж. Остен данное пространство становится объектом сатирического и иронического переосмысления, что указывает на трансформацию ОП в диахронии.

Поскольку историко-контекстуальный метод в исследовании формирует культурно-историческую «рамку», внутри которой становится возможным сравнение, то его необходимо дополнить компаративистским подходом, который позволяет уточнить то, как функционирует и трансформируется образ замка в произведениях разных авторов, а также выявить как типологические сходства, так и его специфические особенности в функционировании ОП «замок».

Концепция хронотопа М. М. Бахтина представляет собой важный этап в исследовании ОП «замок», поскольку она объединяет различные пространственные доминанты, связанные с временными координатами [4, с. 234]. К пространственным характеристикам замка можно отнести замкнутость, лиминальность, изолированность и лабиринтообразность, ко временным — цикличность, прерывистость и ретроспективность. Кроме того, в произведении хронотоп определяет динамику и структуру повествования, а также способы проявления сверхъестественного. В «Зеркале тетюшки Маргарет» (*My Aunt Margaret's Mirror*, 1828) В. Скотта замковое пространство приобретает статичный и ретроспективный характер: прошлое влияет на настоящее через мистическое видение, проступающее на поверхности зеркала, а дом тетюшки Маргарет становится местом, которое способствует «консервации прошлого в его пределах» [12, с. 21]. Следует подчеркнуть, что замковый хронотоп представляет не только важную часть композиции, но и способ проявления сверхъестественного. Также хронотопический анализ позволяет утверждать, что замок является одновременно и фоном повествования, и динамической единицей, которая участвует в движении сюжета и организует художественную действительность.

Метод интертекстуального анализа является неотъемлемой частью исследования ОП «замок», поскольку готическая литература основывается на повторяемости жанровых признаков. Б. Р. Напцок пишет о «синкретической интертекстуальности» [13, с. 31], которая прослеживается в моделировании материальной фактуры и описании различных пространств (замки, монастыри, аббатства и др.) в произведении. Интертекстуальность позволяет выявить преемственность в репрезентации замка: он — не изолированный, а повторяющийся от текста к тексту образ, который непрерывно переосмысливается в различных контекстах. Так, образ замка у В. Скотта отсылает к произведениям Х. Уолпола и К. Рив, что подтверждается использованием авторами замкнутых помещений, таинственных комнат, портретов предков. В произведении Дж. Остен «Нортенгерское аббатство» (*Northanger Abbey*, 1818) происходит пародийное переосмысление художественного пространства, поскольку аббатство воспринимается главной героиней как традиционный готический замок, которым он не является в действительности, т. е. имеет место деконструкция готического клише и трансформация ОП «замок».

Психологический подход к изучению ОП «замок» дополняет вышеперечисленные методы, так как позволяет «увидеть» психологическую функцию замка [10, с. 112]. В художественном произведении замок играет роль темницы, границы между реальным и фантастическим, художественного воплощения прошлого, места угнетений, тайн и т. д., что вызывает особый эмоциональный отклик. Одним из примеров, где топос замка выполняет психологическую функцию, является роман М. Г. Льюиса «Монах» (*The Monk*, 1796), в котором замкнутая и мрачная архитектура функционирует как проекция страстей и внутреннего конфликта персонажа, формирует у читателя чувство тревожного ожидания.

Кроме того, с психологической точки зрения замок можно соотнести с коллективным бессознательным [14, с. 3]. Это усиливает символизм замка и эмоциональное воздействие на читателя. Так, лабиринтообразная структура пространства в романах Х. Уолпола «Замок Отранто» или А. Радклиф «Удольфские тайны» (*The Mysteries of Udolpho*, 1794) соответствует одному из уровней психики человека (бессознательное) и указывает на скрытые страхи и тревогу. Перемещение главного героя внутри замка и проникновение в тайные и скрытые комнаты символизирует «погружение» во внутренний мир и изучение собственной личности.

Все вышеуказанные методы и приемы исследования ОП «замок» объединяет литературная герменевтика, которая предполагает всестороннюю интерпретацию, истолкование и восприятие смыслов, значений и функций замкового пространства в отдельном

художественном произведении [10, с. 152]. Методология литературной герменевтики также позволяет выявить соотнесенность замка с авторским замыслом и его реализацией, жанровыми особенностями и культурно-историческим контекстом произведения, обеспечивает целостное восприятие ОП «замок» и его динамики, которая формируется через взаимодействие между текстом, традицией и читателем.

Заключение. Образное поле «замок» представляет собой иерархически организованную и динамическую систему художественных образов. Рассмотрение ОП «замок» позволяет выявить характерные черты художественного пространства, специфику хронотопа, жанровые особенности произведения в рамках английской литературы последней трети XVIII — первой трети XIX века. Соответственно, исследование ОП «замок» требует применения ряда методов и приемов, которые обеспечивают всестороннее осмысление данного явления как структурной, семантической и функциональной характеристики художественного произведения. Комплексный подход к изучению ОП «замок» последней трети XVIII — первой трети XIX века, включающий такие методы исследования, как структурный, семиотический, культурно-исторический, историко-контекстуальный, компаративистский, хронотопический, интертекстуальный, психологический и герменевтический, позволяет интерпретировать данное понятие, описать его структуру, проследить формирование, функционирование и трансформацию. Концепция изучения ОП «замок» в последней трети XVIII — первой трети XIX века, основанная на синтезе различных методов, приобретает междисциплинарный характер, соответствующий методологическим принципам современных научных исследований.

Список цитируемых источников

1. Шабуня, Ю. Д. Теоретическое обоснование понятия «образное поле “замок”» (на материале произведений английской литературы последней трети XVIII в. — первой трети XIX в.) / Ю. Д. Шабуня // Вестник Полоцкого государственного университета. — 2026. — № 2. — С. 70—75. — DOI: 10.52928/2070-1608-2026-78-2-70-75.
2. Николина, Н. А. Ключевые образные поля в текстах современной русской прозы / Н. А. Николина, 3. Ю. Петрова // Верхневолжский филологический вестник. — 2021. — № 4 (27). — С. 93—101. — DOI: 10.20323/2499-9679-2021-4-27-93-101.
3. Лотман, Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство, 1998. — 704 с.
4. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. — М. : Худ. лит., 1986. — 394 с.
5. Burke, P. Popular culture in early modern Europe / P. Burke. — London : Routledge, 2009. — 472 p.
6. Genette, G. Palimpsests: Literature in the second degree / G. Genette. — Lincoln : University of Nebraska Press, 1997. — Vol. 8. — 490 p.
7. Punter, D. The Gothic Condition: terror, history and the psyche / D. Punter. — Cardiff : University of Wales Press, 2016. — 268 p.
8. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство, 2000. — 704 с.
9. Комната с гобеленами / сост., вступ. ст. и коммент. Н. Соловьевой ; пер. с англ. и фр. — М. : Правда, 1991. — 560 с.
10. Зинченко, В. Г. Литература и методы ее изучения. Системно-синергетический подход : учеб. пособие / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 280 с.
11. Гугнин, А. А. Научная школа «Историко-контекстуальный метод в изучении мировой литературы» / А. А. Гугнин // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А, Гуманитарные науки. — 2018. — № 2. — С. 117—119.
12. Ладыгин, М. Б. Предромантические тенденции в романе Х. Уолпола «Замок Отранто» / М. Б. Ладыгин // Проблемы метода и жанра в зарубежной литературе. — М. : Моск. гос. пед. ин-т, 1977. — С. 20—34.
13. Напцок, Б. Р. Традиция литературной «готики»: генезис, эстетика, жанровая типология и поэтика : автореф. дис. ... д-ра фил. наук : 10.01.08 / Напцок Бэлла Радиславовна ; Кубан. гос. ун-т. — Краснодар, 2016. — 56 с.
14. Jung, C. G. The archetypes of the collective unconscious / C. G. Jung. — London : Routledge, 2014. — 451 p.

Поступила в редакцию 16.06.2026.

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

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

Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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

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