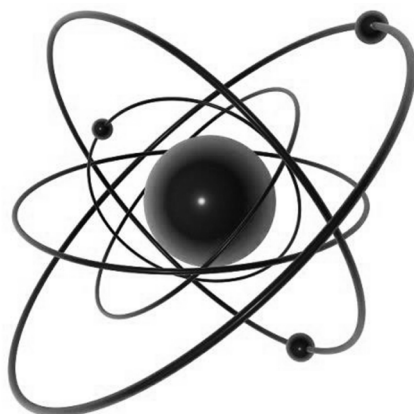


Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Инновационный фонд Брестского областного исполнительного комитета



Новатор-2025

Материалы VII Барановичского
научно-образовательного форума

(Барановичи, 23 октября 2025 года)

В двух частях
Часть 2

Барановичи
БарГУ
2025

УДК 001

В сборнике материалов форума представлены работы молодых исследователей по внедрению инновационных технологий по информационному и физико-математическому, педагогическому и психологическому, экологическому и лингвистическому направлениям.

Результаты исследований позволят изучить новый опыт, в том числе зарубежный, по повышению уровня и качества образовательного процесса, проведению научно-исследовательской работы, принятию инновационных решений.

Предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов и тех, кто желает обогатить свой опыт научной, инновационной работы в области образовательной активности.

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

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

*Рекомендовано редакционно-издательским советом
учреждения образования «Барановичский государственный университет»*

Редакционная коллегия:
В. В. Климук (гл. ред.),
Н. И. Дегиль, Ю. Е. Горбач, А. В. Прадун

Рецензенты:

кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания *А. Г. Иценко*; старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания *И. Л. Кишея*; старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания *А. С. Кипель*; кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования *Н. Г. Дубешко*; старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования *С. В. Кондратюк*; старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования *Н. А. Василевич*; кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин *А. В. Земоглядчук*; кандидат биологических наук, заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин *М. А. Левая*; старший преподаватель кафедры информационных технологий и физико-математических дисциплин, руководитель секции информационных систем и технологий кафедры информационных технологий и физико-математических дисциплин *А. В. Шах*; кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии *Е. А. Зуева*; кандидат филологических наук, заведующий кафедрой филологии *Ж. В. Костина*; кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики германских языков *Е. В. Булатая*; старший преподаватель кафедры теории и практики германских языков *Е. В. Татариневич*; старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки *И. Г. Цеханович*; преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки *А. С. Залесская*

Научное издание

НОВАТОР-2025

Материалы VII Барановичского
научно-образовательного форума

(Барановичи, 23 октября 2025 года)

В двух частях
Часть 2

На русском, белорусском, английском языках

Ответственный за выпуск А. П. Махляр
Техническое редактирование А. Ю. Сидоренко, С. М. Глушак, А. Ю. Киселева

Подписано в печать 02.12.2025. Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная.
Отпечатано на копировально-множительной технике.
Усл. печ. л. 40,92. Уч.-изд. л. 40,15. Тираж 30 экз. Заказ 289.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.
Ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by.

ISBN 978-985-890-113-4
ISBN 978-985-890-115-8 (ч. 2)

© Оформление БарГУ, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Андрухович В. А. Теоретический анализ академической прокрастинации.....	8
Бабикова А. И. Стрессоустойчивость как компонент структуры личности студентов профиля «физическая культура»	9
Басюк А. А. Феномен школьной дезадаптации у пятиклассников: причины, проявления и психологические последствия....	11
Биль С. С. Взаимосвязь психодинамических свойств нервной системы учащихся юношеского возраста и их склонности к просоциальному поведению	12
Борткевич В. В. Студенты и девиантность: как представления о себе формируют поведение.....	15
Вирная Е. Д. Роль привязанности в развитии личности.....	16
Вирная Е. Д. Особенности проявления защитных механизмов в юношеском возрасте.....	17
Воробей А. Н. Взаимосвязь психологического благополучия и психологической культуры студентов	18
Воробей А. Н. Практика компьютерного тестирования как способа развития психологической культуры студентов...	20
Гизун О. Ч. Нарциссизм как черта и диагноз	21
Гизун О. Ч. Темная триада: анализ и характеристика личностных черт.....	24
Григорчук Н. А. Сущность сексуальности в современном мире	25
Грицевич А. В. Мотивация как компонент структуры личности студента	27
Дубовик А. В. Теоретические аспекты проблемы субъективного отчуждения студентов	28
Ермакович О. В. Личностные ресурсы стрессоустойчивости педагогов, толерантных и интолерантных к неопределенности, на этапе адаптации к профессиональной деятельности.....	30
Жданко М. В. Теоретические аспекты стрессоустойчивости в юношеском возрасте.....	31
Ковалёва Д. И. Виды стресса, которым подвержена личность в современном мире	32
Кононович О. С. Особенности смысловых ориентаций у студентов на начальном и завершающем этапах получения высшего образования	35
Король М. А. Характеристики критического мышления юношей и девушек в зависимости от специальности обучения в университете	36
Краценка Е. И. Виртуальная и реальная коммуникация: вызовы и возможности для личностного и социального развития	37
Кухарчик В. А. Характеристики эмоциональности личности подростков — участников буллинга	39
Лагутик А. В. Когнитивные искажения личности в юношеском возрасте: метанализ научных исследований	41
Лебецкая Е. В. Социально-ситуативная тревога в подростковом возрасте	43
Лобажевич А. М. Особенности психологических типов потребителей.....	44
Лопатко А. В. Состояния потребностной неудовлетворенности человека.....	45
Максимчик К. В. Теоретические аспекты проблемы самоофективности в юношеском возрасте.....	47
Максимчик К. В. Психологические детерминанты эмоционального выгорания у представителей помогающих профессий	48
Маркова А. Д. Внутриличностные конфликты как психологический феномен	50
Мурашко В. Ю. Классификация когнитивных стилей личности: теоретические основания и психологическая значимость	51
Осинок А. А. Перфекционизм личности как ресурс и фактор риска в современном мире.....	53
Петько А. Д. Психологические риски формирования цифровой идентичности у современных юношей и девушек: метанализ научных исследований	55
Поведайло В. В. Смысловые ориентации виктимных студентов	57
Поведайло В. В. Феномен нарциссизма в транзитивном мире.....	59
Попко А. Г. Взаимосвязь агрессивности и совладания юмором в младшем школьном возрасте.....	60
Пуховская В. Д. Проблема изучения влияния музыкальных предпочтений на личность человека	62
Руц Я. С. Факторы формирования и особенности проявления антивитаальности юношей и девушек в современном мире: метанализ научных исследований	63
Самусевич Н. В. Информационно-психологическая устойчивость обучающихся, склонных к исполнению социальной роли жертвы	65
Серафимович А. Д. Религиозность как объект изучения в современной российской психологии религии (на примере диссертационных работ)	67
Стасюк П. Г. Характеристики мотивации познавательной деятельности студентов с высоким уровнем самооценочной и социальной тревожности.....	69
Стрифель А. И. Характеристики тревожности личности, толерантной и интолерантной к неопределенности: метанализ научных исследований	71
Сушецкая А. С. Эмпатия как фактор личностной уязвимости и психологической устойчивости личности	74
Тимошенко Я. И. Предпочтения в выборе одежды как предмет изучения в психологии.....	77
Усеинова Л. С. Формирование компетенций безопасной жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста через метод проектов.....	78
Фурс Ю. И. Фрустрационная толерантность как составляющая жизнестойкости личности	80

Фурс Ю. И. Социальные и культурные детерминанты перфекционизма у современной молодежи	81
Хоменко Н. Д. Теоретические аспекты проблемы отношения к смерти у современных юношей и девушек	82
Цеван А. Д. Автобиографическая память человека, находящегося в кризисном состоянии: метанализ научных исследований	83
Шклёда В. С. Легитимизированная агрессия	86
Черноокая А. В. Межличностные отношения в подростковом и юношеском возрастах как психологический феномен....	87

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Абрамович Д. А. Подходы к определению понятия «этикет»	90
Адамович Д. С. От сказки к рассказу: моделирование как ключ к развитию повествовательных навыков у дошкольников.....	91
Афанасьева Д. Б. Формирование представлений о музыке у младших школьников через игровую деятельность	92
Батко Е. Л. Формирование элементарных математических представлений детей дошкольного возраста в процессе экспериментирования	93
Баканова А. В. Специфика пространственных представлений детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития	95
Богушевич Ю. Г. Формирование речевых умений у детей от 3 до 4 лет средствами музыкальной игры	97
Василевская В. А. Формирование у детей среднего дошкольного возраста видовых обобщений в дидактических играх	98
Велько А. Л. Использование методов проектной деятельности в развитии речи младших школьников	100
Веровка А. Д. Развитие организаторских способностей у детей 5—6 лет посредством игровой деятельности	101
Волкова Е. А. Формирование навыков здорового образа жизни у детей 5—6 лет средствами здоровьесберегающих технологий.....	102
Гашук Ю. С. Проблема развития образного мышления младших школьников	104
Германович О. В. Подходы к определению понятия «здоровый образ жизни»	105
Гладкая А. О. Проблема развития познавательного интереса в младшем школьном возрасте.....	106
Гладковская О. В. Проблемно-игровая ситуация как метод формирования у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе	108
Гомолко Е. С. Особенности формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.....	109
Гурская А. Д. Игровые маршруты в обучении детей среднего дошкольного возраста общеразвивающим упражнениям с предметами.....	110
Довнар Ю. О. Значение двигательной деятельности в развитии детей дошкольного возраста.....	111
Дыдышко Е. О. Дидактические игры как средство развития познавательного интереса младших школьников на уроках музыки.....	113
Евдакова Е. В. Эффективные методы и приёмы обучения детей 5—6 лет составлению сложных предложений	114
Зайцева А. В. Формирование основ эстетической культуры старших дошкольников средствами виртуального музея: опыт эмпирического исследования	115
Игнатик А. В. Развитие интереса у детей дошкольного возраста в процессе экспериментирования с художественными материалами	117
Истная О. А. Актуальность проблемы формирования профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей с использованием инструментов искусственного интеллекта.....	119
Казук Д. Г. Особенности организации проектной деятельности младших школьников.....	121
Калей А. В. Математический театр как инновационное средство развития логических приёмов мыслительных действий у детей дошкольного возраста.....	122
Касьян В. И. Развитие творческих способностей детей среднего дошкольного возраста в нетрадиционных техниках продуктивных видов деятельности.....	124
Касьян В. И. Формирование трудовых умений у детей дошкольного возраста в процессе организации хозяйственно-бытового труда.....	125
Кашляк Т. С. Особенности обучения письму младших школьников	126
Керножицкая Н. Н. Формирование звукопроизношения у детей среднего дошкольного возраста средствами артикуляционной гимнастики.....	128
Кобрин Д. А. Структура экологического проекта в учреждении дошкольного образования.....	129
Кожановская М. С. Применение технологии форум-театра на уроках литературного чтения.....	130
Кронда А. С. Досуговая деятельность как эффективный метод развития экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста.....	132
Кронда А. Ю. Развитие пространственного мышления младших школьников на уроках математики	133
Куратник Д. И. К вопросу формирования фонематического слуха у младших школьников	134
Курлович В. С. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умения создавать объёмные изображения животных по мотивам белорусской народной игрушки.....	136
Луцык К. А. Формирование представлений о вариативности художественной трактовки сказочных образов у детей дошкольного возраста.....	137
Малейко А. Д. Развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста по образцу действий взрослого.....	138

Маркевич А. В. Проблемная ситуация как дидактический приём формирования представлений о числе у детей дошкольного возраста.....	140
Мацкевич К. В. Роль законных представителей в воспитании детей дошкольного возраста	141
Микитюк А. С. К проблеме формирования универсальных учебных действий у младших школьников.....	143
Милюк Е. Ю. Формирование у детей дошкольного возраста технических умений создавать модульную аппликацию из бумажных кусочков.....	144
Мирончик Э. Р. Разработка и апробация методического обеспечения здоровьесбережения на уроках по предмету «Человек и мир» в начальной школе.....	146
Мицкевич В. В. Эффективные методы и приёмы ТРИЗ-технологии.....	147
Назарбаева Динара Усербай кизи Игровая деятельность как ведущий метод обучения в дошкольном возрасте.....	149
Нехорошева В. Р. Формирование здорового образа жизни у дошкольников: движение, питание, режим дня.....	150
Новак Е. С. Педагогические условия обучения детей младшего дошкольного возраста составлению простых предложений.....	152
Новошицкая А. И. Формирование элементарных математических представлений детей старшего дошкольного возраста в подвижных дидактических играх	153
Орешко В. В. Агроценоз как средство формирования у детей дошкольного возраста представлений о сельскохозяйственном труде взрослых.....	154
Павлова Д. Д. Развитие диалогической речи младших школьников в период обучения.....	155
Петрасик Я. П. Использование средств визуализации на уроках изобразительного искусства в младшем школьном возрасте.....	157
Пинчук В. В. Формирование у детей старшего дошкольного возраста экологически-ориентированного поведения с помощью метода экологической ритуализации	159
Подвительская К. Г. К вопросу об организации проектной деятельности младших школьников на уроках по предмету «Человек и мир»	160
Радыванюк А. Н. Использование современных игровых технологий для развития логико-математических представлений у дошкольников.....	162
Рудякова К. В. Развитие у детей старшего дошкольного возраста физических качеств при выполнении специальных физических упражнений и игровых заданий на прогулке.....	163
Слинько А. С. Формирование представлений о сезонных изменениях в природе у детей дошкольного возраста средствами музыкального искусства.....	164
Соловьёва А. А. Особенности развития диалогической речи у детей 4—5 лет средствами устного народного творчества.....	166
Страпко А. К. Сущность творческих способностей в дошкольном возрасте.....	167
Суслова Е. В. Лэпбук как средство формирования у детей дошкольного возраста познавательного интереса к животному миру.....	168
Тимошкина Д. Т. Формирование читательской грамотности у младших школьников	170
Тимченко В. В. Сущность музыкально-сенсорных представлений детей дошкольного возраста	172
Тиханович Т. В. Формирование у детей дошкольного возраста понимания временной последовательности событий в режимных процессах	173
Трофимчик А. М. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста.....	174
Урбелевич А. Л. Геометрический кейс как инновационный инструмент формирования пространственных представлений у дошкольников.....	176
Федосеева Л. Х. Приоритетные направления развития дошкольного образования в Узбекистане согласно указам и постановлениям Президента (2023—2025 гг.)	177
Хвощ М. С. Формирование представлений о музыке у детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности.....	179
Цвирко А. М. Формирование природоведческого словаря детей 3—4 лет посредством метода проектов.....	180
Цуприк А. И. Определение понятия «глагольное словообразование» и особенности его формирования у детей 5—6 лет ...	181
Чуйко К. И. Формирование навыка осознанного чтения в период обучения грамоте.....	182
Шабуневич Е. И. Использование геймификации в процессе формирования патриотических качеств у детей младшего школьного возраста.....	184
Шатохина А. С. Интегрированные занятия как форма формирования у детей дошкольного возраста представлений о природе родного края	185
Шенна А. Д. Проектная деятельность как метод изучения сезонных изменений в природе	186
Шеховцова И. В. Особенности организации двигательной деятельности детей 4—5 лет на прогулке.....	187
Юхник А. Г. Формирование технических умений в живописной деятельности у детей дошкольного возраста.....	189

ЭКОЛОГИЯ. ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Балькина А. С. Эколо-фаунистическая характеристика кокцинеллид (Coleoptera, Coccinellidae) города Барановичи и его окрестностей	191
Буковский М. Е., Горденкова Т. Н., Рязанова А. И. Анализ температурного режима почвы на глубине 15 сантиметров на территории Уваровского муниципального округа в период с 1996 по 2022 гг.	192

Вигуро А. В., Тараканова М. А. Интеграция экологических требований в градостроительную и строительную деятельность	194
Гордей М. А. Эколого-фаунистический анализ и зоогеографическая характеристика наземных настоящих полужесткокрылых (Hemiptera: Heteroptera) окрестностей г. Барановичи	195
Иванова А. А., Хорохорина И. В., Козачек А. В. Управление водными ресурсами: использование дождевой воды, создание биофильтров и систем очистки сточных вод	196
Исмагилова В. Р., Гордейчик С. В. Институциональные механизмы трансформации природного капитала в человеческий капитал: на примере Республики Беларусь	197
Русак Е. Д. Экологические риски и преимущества альтернативных методов захоронения	199
Филимонова О. С., Хорохорина И. В., Лазарев С. И. Экологические аспекты применения электродеионизации для очистки хромсодержащих сточных вод	200
Фролов А. И., Сухова А. О. Экологическое образование и воспитание	202

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. МАТЕМАТИКА. ФИЗИКА

Андросик П. М., Андросик О. А. Возможности использования сервиса Google earth, многофункциональной платформы Genially и др. в создании туристических проектов на примере проекта «Пуховщина — моя малая родина»	204
Бойко А. Н., Бушейко О. Л. Триггеры PowerPoint как способ визуализации учебного процесса	205
Бруй И. Н., Рыбак А. Д. Выпуклые линии уровня функции, обратной к функции Н. Е. Жуковского	207
Гордич Д. В., Пахольчик А. Б., Дубень И. В. Система управления температурным режимом карбонового нагревательного провода	213
Камленок П. А., Говса А. В. Создание виртуального музея воздушных судов	215
Корбит А. П. Искусственный интеллект и интегрированные программы (системы) в промышленности Республики Беларусь	216
Кочик Т. С. Разработка автоматизированной системы учёта средств индивидуальной защиты	218
Лещенко В. С., Шах А. В. Создание трехмерной модели учебных корпусов университета и подготовка ее для 3D-печати	219
Лещинский С. В. Особенности разработки базы данных для веб-приложения по подбору персонала с использованием MongoDB	222
Лещинский С. В. Разработка приложения для работы с вакансиями на предприятии ЗАО «Атлант-БСЗ»	225
Лойко С. С., Линевич Е. Ф. Веб-сайт как универсальная платформа для продвижения и взаимодействия с потребителями	228
Лукашевич Я. А. Разработка системы компьютерного тестирования знаний	230
Магусевич К. Ю. Веб-приложение для автоматизации работы логистического отдела предприятия	232
Магусевич К. Ю. Разработка мобильного приложения на React Native для управления грузоперевозками	234
Мультап М. М. Разработка программного комплекса для выявления текстовых заимствований с использованием методов искусственного интеллекта	236
Нерода С. М. Разработка интерактивного приложения для поиска и каталогизации медиаконтента	238
Новогран А. А. Разработка «умного» светильника на платформе Arduino	240
Павловская Д. О., Шапович Е. Г. Telegram-бот для помощи молодым специалистам по вопросам трудового права ...	242
Панасенко М. Е. Разработка автоматизированной информационной системы для управления индивидуальными планами преподавателей	246
Пилевич Д. И. Разработка системы управления светодиодным кубом 8×8×8 на базе микроконтроллера STC12C5A60S2 ...	248
Сапега В. Г. Разработка системы автоматизации пропускного режима на основе веб-технологий	250
Семашко В. А. Разработка автоматизированной системы распределения поступающих заказов	252
Сергеев Д. В. Разработка автоматизированной системы учета товародвижения на складе	254
Сиваева А. А., Ритус А. В. Геймификация в образовании по направлению ядерных технологий в медицине	256
Скоробогатов, Н. С. Проект «Место поиска — Земля» как инструмент виртуального образовательного туризма по Ханты-Мансийскому автономному округу — Югре	258
Сундуков П. А. Разработка системы автоматизированного контроля и учета выбросов в атмосферный воздух	260
Чембрович Е. Ю., Шельпук Е. Э. Информационные ресурсы организации: проблемы и вызовы в управлении	262
Чембрович Е. Ю., Шельпук Е. Э. Метрология, сертификация и стандартизация в информационных технологиях ...	263
Чердаило И. С. Многопоточная брутфорс-подборка паролей: влияние длины ключа и числа потоков	265
Шапович Е. Г. Разработка приложения для борьбы с паническими атаками	267

РУССКИЙ ЯЗЫК. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА. БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК. БЕЛОРУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Абрамович В. Д. Особенности художественного перевода древнерусских текстов на примере «Слова о полку Игореве» ...	270
Белохвостик С. А. Художественное время в романе Ф. М. Достоевского «Бедные люди»	271
Белохвостик С. А., Воронцевич А. А. Проблема знания и невинности в рассказе Ф. М. Достоевского «Сон смешного человека»: можно ли быть счастливым, не зная страдания?	273
Воробей А. С. Основные техники визуализации и их роль в процессе преподавания русского языка	275
Вярбіцкая Г. В. Мастацкая роля вобраза чыгункі ў праявіх творчых	277

Вярбіцкая Г. В. Тыпалогія герояў праявіліся твораў у кантэксце «чыгуначных» матываў	278
Гурэцкая А. М. Графічныя сродкі выражэння эмоцый у рамане І. Мележа «Людзі на балоце»	279
Дыдышка П. А. Ваенныя дарогі Аркадзя Куляшова.....	281
Ковальскі А. С. Язык государственного устройства СССР 20—30-х годов	283
Кононович Д. М. Направления исследований синтаксиса односоставных предложений в русском языке	284
Купень П. В. Адметнасць матыву кантрабанды ў творах беларускай літаратуры	287
Марчык Я. В. Сучасныя падыходы да папулярызавання беларускай мовы ва ўмовах лічбавай эпохі	288
Міхновіч І. А. Жанр замовы ў творчасці Ніла Гілевіча	290
Наруцкі А. Ц. Заходнебеларуская тэма ў паэме «Над Нёманам» С. Дзяргая.....	291
Руднічук С. Н. Идеино-тематическое содержание стихотворения Якова Хелемского «Белорусские реки»	292
Сафонова У. В. Особенности употребления русских и белорусских фразеологизмов с компонентами <i>жить</i> , <i>жизнь</i> // <i>жыць</i> , <i>жыццё</i> в художественных текстах	293
Сергеева С. О. Анализ употребления современных фразеологизмов с колоративами.....	295
Тарасова М. А. Функционал русалочьего мотива в романе Фёдора Сологуба «Тяжёлые сны»	297
Чарнабровіна Ю. А. Гэтаўская традыцыя ў творчасці Сяргея Кавалёва.....	298
Шлег К. У. Фарміраванне вобраза «карабель дурняў» у еўрапейскай літаратуры (на прыкладзе твора Себастьяна Бранта «Караван дурняў»).....	300
Шуба А. А. Сям’я як феномен у кнізе Янкі Брыля «Муштук і папка»	301
Ярош В. А. Игровой приём проверки домашнего задания по русскому литературному чтению	303
Ясіноўская А. В. Вобраз дзяцця ў апавесці Васіля Быкава «Знак бяды».....	304

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК. НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК. КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Амбражэвіч О. В. Спортивная метафора в англоязычном газетном дискурсе.....	307
Антоненкова А. С. Теоретические основы концепта как базового понятия современной лингвистики	308
Берёзко А. Н. Результаты обучения учащихся диалогической речи на иностранном языке с использованием интернет-приложений.....	309
Боричевский В. С. Эквивалентность и аналогия как основные приёмы перевода фразеологизмов.....	311
Буланчикова Д. С. Лексические трансформации при переводе описаний природы в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» на английский язык.....	313
Вабишевич И. А. Языковые особенности дискурса социальных сетей (на материале английского и русского языков).....	315
Воропаева Е. А. Языковые средства создания образа персонажа в художественной литературе (по роману Бернхарда Шлинка «Чтец»)	316
Головенко Д. С. Функциональные опоры как средство обучения иноязычному диалогическому общению	318
Дехтяренко Г. А. Лексико-стилистические особенности текстов песен британских исполнителей 1970—2000-х годов.....	319
Еремейчик Е. Д. Выражение грамматической модальности в английском языке (на примере художественного произведения «Jane Eyre» Шарлотты Бронте и его экранизаций)	321
Костенок Е. С. Семантико-стилистические особенности авторских неологизмов Дж. Роулинг (на примере «Гарри Поттер и философский камень» и «Гарри Поттер и Дары Смерти»)	323
Котушонок К. А. Вербализация эмоции «ужас» в художественных произведениях С. Кинга (на примере «Кэрри» и «Бегущий человек»)	324
Курьянович А. С. Аксиологический аспект коммуникации в контексте современного китайского общества в китайском сериале «小欢喜» ‘Маленькое воссоединение’	326
Ленко А. М. Этимология и социолингвистический анализ прозвищных наименований исторических деятелей в американской лингвокультуре	327
Мелконян А. М. Репрезентация концепта “insanity” в современном англоязычном кинодискурсе	329
Никонова Ю. А. Использование приложений на основе искусственного интеллекта для разработки иллюстрированного словаря по теме «Еда»	330
Пекарская К. Ю. Особенности современной цифровой коммуникации в интернет-дискурсе фэндомных сообществ	333
Пржевальская А. А. Репрезентация китайской и американской культур в романе Джин Квок «Девушка в переводе»	334
Селивоник К. А. Использование комиксов в образовательном процессе по предмету «Иностранный язык»	336
Скобова А. Е. Использование технологий искусственного интеллекта в видеоиграх для обучения иностранным языкам....	337
Улас А. С. Межкультурный диалог в сказке: сопоставление немецкого оригинала и русскоязычной версии.....	339
Шилович Е. В. Использование интерактивных платформ на этапе применения обучающимися иноязычной лексики.....	341
Balitsevich M. R. Nominative strategies in the naming of youth leisure establishments (a case study of Baranavichy city) ...	343
Bobel A. S. The relevance of teaching national and Anglo-American literatures in terms of CLIL education.....	344
Filipovich E. V. Emotional engagement in game-based learning: exploring meme-inspired didactic arcades	346
Kanapatskaya V. A. Significance of engagement strategies in the lecture at the university	347
Kuletskaya D. M. The value of the 21 st century skills in foreign language teaching	348
Kuryanovich A. Pedagogical and technological frameworks for simulation-based learning.....	350

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Введение. Прокрастинация — это психологическое явление, которое проявляется как сознательное, но иррациональное откладывание выполнения задач, несмотря на осознание негативных последствий. В академическом контексте это выражается в систематическом оттягивании выполнения учебных обязательств — написания рефератов, подготовке к экзаменам, выполнении домашних заданий. Однако академическая procrastination — не просто «ленивая привычка», а сложный многоуровневый феномен, взаимодействие когнитивных, эмоциональных, мотивационных и социальных факторов. Теоретический анализ позволяет выявить механизм внутреннего конфликта, специфику структурных компонентов и точки приложения возможных коррекционных воздействий.

Основная часть. Термин «прокрастинация» (от лат. *cras* — «завтра») традиционно используется для обозначения откладывания на потом дел, которые следовало бы выполнить немедленно. В учебной сфере такое откладывание приобретает характер систематического поведения, когда студент намеренно задерживает выполнение учебных заданий вплоть до последнего момента, часто в ущерб качеству и успеваемости.

В отечественной психологии академическая procrastination рассматривается как особый подтип общего прокрастинирующего поведения, связанный с конкретным контекстом учебной деятельности. Прокрастинация определяется как задержка выполнения учебной активности, включающую когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты [1].

В. С. Ковылин рассматривает procrastination как стратегию саморегуляции с нарушением нормативного временного поведения, где откладывание выступает формой «управления временем», но также отражает слабость волевых механизмов [2]. В этом ключе академическая procrastination выступает как междисциплинарный аналитический объект — она затрагивает временную психологию, теорию мотивации, когнитивную психологию и теорию саморегуляции.

Современные исследования уточняют, что механизм procrastination тесно связан с конфликтом между краткосрочными и долгосрочными целями. Нейропсихологические данные указывают на роль дисбаланса между лимбической системой (ориентированной на немедленное вознаграждение) и префронтальной корой (ответственной за планирование и контроль). Таким образом, procrastination может рассматриваться как сбой в системе исполнительных функций, включая планирование, мониторинг и торможение импульсов. Нарушение временной перспективы — неспособность удерживать в фокусе будущие последствия действий — также является значимым фактором, способствующим отсрочке выполнения задач.

Согласно модели Пирса Стилла, procrastination определяется взаимодействием мотивационных компонентов: ожидания успеха, ценности результата, чувствительности к задержке вознаграждения и временного интервала до исполнения. Когда ценность задачи субъективно низка, а вознаграждение отложено, мотивация резко снижается, что побуждает к откладыванию. Это объясняет, почему студенты чаще прокрастинируют при выполнении скучных или неопределённых заданий [2].

Кроме того, procrastination может рассматриваться в ракурсе копинг-стратегий (способов совладания): иногда откладывание выступает как адаптивная реакция на стресс, тревогу или внутренний конфликт. И. Н. Кормачева отводит этой интерпретации важное место, рассматривая procrastination как одну из форм адаптации к учебному давлению [3]. При этом важно различать «активную» и «пассивную» procrastination: первая предполагает осознанное откладывание с целью оптимизации условий выполнения задачи, вторая — неосознанное избегание деятельности, сопровождающееся чувством вины и тревоги.

В зарубежной литературе акцентируется также связь procrastination с феноменом эмоционального избегания. Согласно этой позиции, procrastination — это не столько проблема управления временем, сколько эмоционально-ориентированная форма регуляции, направленная на избегание неприятных чувств, связанных с задачей (страха неудачи, скуки, неопределённости). Таким образом, откладывание становится средством кратковременного снижения негативного аффекта, но усиливает стресс и чувство вины в долгосрочной перспективе.

Понятие саморегуляции и самоконтроля также ключевое: слабость в волевых аспектах (низкий самоконтроль) является фактором, усиливающим procrastination. В исследованиях адаптации шкал procrastination (Н. Н. Клепикова, И. Н. Кормачёва) изучаются связи между procrastination и личностными характеристиками, что позволяет трактовать её как выражение дефицитов саморегуляции [1].

Кроме того, черты личности, такие как невротизм, импульсивность и перфекционизм, также выявлялись как предикторы procrastination, хотя их влияние часто слабее, чем влияние когнитивных и мотивационных факторов [2]. Особенно значимым оказывается перфекционизм: стремление к идеальному результату может

приводить к страху неудачи и, как следствие, к откладыванию деятельности. Исследования показывают, что именно сочетание высокой тревожности и перфекционистских установок формирует устойчивую склонность к прокрастинации, особенно при выполнении творческих или неопределённых заданий.

Теоретический анализ академической прокрастинации невозможен без учёта внешних, контекстуальных условий. Образовательная среда, дедлайны, нагрузка, контроль со стороны преподавателя, культура учебной дисциплины — всё это формирует поле, в котором проявляется прокрастинация. В частности, исследования показывают, что гибкость сроков сдачи, низкая структурированность заданий и недостаточная обратная связь от преподавателя усиливают риск откладывания. Напротив, чёткие временные рамки, поддерживающая учебная атмосфера и позитивная обратная связь снижают уровень прокрастинации [3].

Особое внимание уделяется роли цифровых технологий. В эпоху онлайн-образования студенты сталкиваются с множеством отвлекающих стимулов, что приводит к феномену *цифровой прокрастинации* (online procrastination) — склонности заменять учебную активность серфингом в интернете, просмотром социальных сетей и видео. Исследования показывают, что этот вид прокрастинации часто связан с дефицитом внимания, высокой восприимчивостью к внешним стимулам и слабым контролем цифрового поведения [3].

Интерес представляет и социокультурный аспект: в культурах с высокой ориентацией на коллективизм и внешнюю мотивацию (например, восточных) прокрастинация проявляется иначе, чем в индивидуалистических культурах, где акцент делается на личных целях и автономии. В таких контекстах откладывание может быть связано не столько с внутренним конфликтом, сколько с внешними ожиданиями и социальным давлением.

Таким образом, академическая прокрастинация — это не просто индивидуальная черта или следствие лени, а сложный феномен, находящийся на пересечении личностных, когнитивных, эмоциональных и социальных факторов. Её можно рассматривать как форму дисфункциональной адаптации, при которой человек временно снижает эмоциональное напряжение за счёт отложения деятельности, однако в долгосрочной перспективе сталкивается с нарастающим стрессом и снижением самоэффективности.

Заключение. Академическая прокрастинация — это не просто «откладывание», это динамическая система внутреннего конфликта, где когнитивные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие компоненты взаимодействуют в самоусиливающих циклах.

С точки зрения дальнейшего теоретического развития интересны следующие направления: углублённый анализ нейрокогнитивных механизмов (исполнительных функций, внимания, рабочей памяти), динамическое моделирование временных паттернов прокрастинации (например, с точки зрения нелинейной динамики), интеграция моделей мотивации и эмоций (в частности, исследования взаимодействия тревожности и перфекционизма). Также перспективным является изучение трансформирующей роли интервенций — как изменение когнитивных установок или учебной среды может «прервать» самоподкрепляющуюся петлю прокрастинации.

Список цитируемых источников

1. Клепикова, Н. М. Адаптация шкалы прокрастинации и шкалы иррациональной прокрастинации в методике П. Стила / Н. М. Клепикова, И. Н. Кормачёва // Системная психология и социология. — 2019. — № 3 (31). — С. 26—37.
2. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2013. — № 2. — С. 85—134.
3. Кормачёва, И. Н. Академическая прокрастинация как элиминация учебной активности / И. Н. Кормачёва // PsychInEdu. — 2021. — Т. 3, № 1. — С. 61—70.

УДК 159.9

А. И. Бабикова

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

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Введение. Стрессоустойчивость занимает важное место в структуре личности, выступая ключевым ресурсом, обеспечивающим психологическую стабильность, адаптацию и эффективность деятельности человека. В контексте высшего образования она становится значимым качеством, напрямую влияющим на академическую успеваемость, профессиональное становление и психологическое благополучие студентов. Особую важность этот компонент приобретает для будущих специалистов в области физической культуры, чья профессиональная деятельность изначально связана с высокими физическими и психоэмоциональными нагрузками.

Стрессоустойчивость студентов данного профиля является комплексным образованием, интегрирующим эмоциональную стабильность, развитые волевые качества и навыки саморегуляции. Студенты с высоким уровнем стрессоустойчивости демонстрируют повышенную эффективность в соревновательной и педагогической практике, быстрее восстанавливаются после неудач и сохраняют концентрацию в условиях неопределённости. В процессе профессиональной подготовки они учатся воспринимать стрессовые ситуации не как угрозу,

а как вызов и возможность для роста. В то же время, недостаточный уровень развития стрессоустойчивости может приводить к эмоциональному выгоранию, снижению учебной мотивации и профессиональной дезадаптации.

Основная часть. В научной литературе стрессоустойчивость определяется как способность человека эффективно функционировать в условиях стресса, восстанавливать психофизиологическое равновесие после его воздействия и адаптироваться изменяющимся условиям. В контексте спорта данное понятие приобретает особую важность, поскольку профессиональная деятельность спортсменов связана с постоянным воздействием стрессоров, включая физическую нагрузку, психологическое давление, необходимость принятия быстрых решений и соревнование на высоком уровне [1].

Стрессоустойчивость является многокомпонентной характеристикой, включающей следующие элементы:

1. Когнитивный компонент. Ключевую роль в стрессоустойчивости играет когнитивная оценка стрессора. Умение воспринимать стрессовую ситуацию как вызов, а не как угрозу, связано с позитивной адаптацией. В спорте это проявляется в способности концентрироваться на задачах и избегать деструктивных мыслей [2].

2. Эмоциональный компонент. Управление эмоциями, особенно такими, как тревога и страх неудачи, играет важную роль в сохранении психологического состояния спортсмена. Развитие навыков эмоциональной регуляции, таких как дыхательные техники и осознанность, способствует повышению стрессоустойчивости.

3. Физиологический компонент. Физическое состояние спортсмена тесно связано с его стрессоустойчивостью. Адекватная подготовка к нагрузкам, восстановление и использование методов релаксации помогают снизить уровень физиологического стресса и повысить адаптационные возможности организма.

4. Социальный компонент. Поддержка со стороны тренеров, команды, семьи и друзей играет значительную роль в формировании устойчивости к стрессу. Наличие надежной социальной сети способствует снижению воспринимаемого уровня стресса и повышению уверенности в собственных силах [3].

Р.М. Шагиев в исследовании структурно-функциональных характеристик стрессоустойчивости спортсменов верифицировал гипотезу о том, что базовыми компонентами стрессоустойчивости спортсменов являются: волевые качества (выдержка, самоконтроль, инициативность, ответственность, целеустремленность, настойчивость); особенности саморегуляции (оценка результатов, планирование, общий уровень саморегуляции поведения); мотивация достижения (стремление к успеху); психодинамические свойства (активность, ригидность, эмоциональная возбудимость, темп реакций) и ситуативная тревожность [4].

На основе структурно-функционального подхода Р.М. Шагиев обозначил характеристики разных уровней стрессоустойчивости спортсменов; на основе системного подхода он решил проблему целостности стрессоустойчивости, представив ее как динамическую систему психики спортсменов, состоящую из функциональных блоков. Выделенная структура позволила исследовать проблему эффективности и результативности спортсменов на этапе соревновательного отрезка деятельности.

Разработанная автором структурная модель позволила исследовать эффективность спортсменов в соревновательный период. Установив взаимосвязи между компонентами системы и результативностью (успех/неудача), автор выявил «проблемные зоны», указывающие на дисбаланс в структуре стрессоустойчивости.

Р. М. Шагиев рассматривает стрессоустойчивость как системное свойство личности. Оно проявляется в характере связей между психодинамическими и личностными характеристиками интегральной индивидуальности спортсмена.

Спортивная деятельность относится к особому роду профессиональной деятельности и характеризуется большой эмоциогенностью, наличием соревновательного эффекта, склонностью к риску. По мнению Е.П. Ильина на выраженность предсоревновательного состояния влияют: значимость соревнований, наличие конкуренции, условия организации, присутствие фанатов, индивидуальные психологические особенности спортсмена, психологический климат команды и т. д. [5].

Заключение. Стрессоустойчивость представляет собой сложное, системное качество личности, имеющее четкую структурно-функциональную организацию. Как демонстрируют исследования, в частности работа Р. М. Шагиева, она интегрирует в себе ключевые компоненты: когнитивный (оценка ситуации как вызова), эмоциональный (регуляция тревоги), физиологический (управление состоянием) и социальный (опора на поддержку), которые находятся в тесной взаимосвязи с волевыми качествами, мотивацией достижения и особенностями саморегуляции.

Специфика спортивной деятельности, характеризующейся высокой эмоциогенностью, соревновательным давлением и постоянной необходимостью действовать в условиях неопределенности, предъявляет повышенные требования к уровню развития стрессоустойчивости у спортсменов. В этом контексте структурно-функциональный подход, применяемый в современных исследованиях, является наиболее продуктивным, поскольку позволяет не только диагностировать интегральный уровень стрессоустойчивости, но и выявлять ее «проблемные зоны» у конкретного спортсмена, определяя тем самым мишени для целенаправленной психологической работы.

Список цитируемых источников

1. Fletcher, D. A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions / D. Fletcher, M. Sarkar // Psychology of Sport and Exercise. — 2012. — Vol. 13, No. 5. — P. 669—678.

2. Cohen, S. A global measure of perceived stress / S. Cohen, I. Kamarck, R. Mermelstein // Journal of Health and Social Behavior. — 1983. — Vol. 24. — P. 166—170.
3. Развитие системы образования: высшее образование / под ред. И. В. Кузнецовой. — М.: Издательство Московского университета, 2021. — 152 с.
4. Шагиев, Р. М. Структурно-функциональные характеристики стрессоустойчивости в спортивной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Шагиев Руслан Маратович. — Ярославль, 2009. — 215 л.
5. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.

УДК 159.9

А. А. Басюк

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

ФЕНОМЕН ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ПЯТИКЛАССНИКОВ: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

Введение. Проблема школьной адаптации является одной из ключевых в возрастной и педагогической психологии. Переход на новый уровень образовательной системы неизбежно сопровождается изменением требований, условий и социальных ролей. Адаптация в данном контексте понимается как процесс активного приспособления к учебным, коммуникативным и организационным условиям, формирование устойчивой позиции школьника и развитие адекватных способов поведения в системе «учитель — ученик — сверстники» [1].

В случае успешного прохождения адаптационного периода ребёнок проявляет устойчивую учебную мотивацию, формирует навыки саморегуляции и уверенно вступает во взаимодействие с педагогами и сверстниками. Однако нарушение данного процесса приводит к феномену школьной дезадаптации, который выражается в эмоциональных, когнитивных и поведенческих трудностях, затрудняющих как учебную, так и социальную деятельность [2].

Особое внимание в исследованиях уделяется переходному периоду между начальной и средней школой. Именно в пятом классе ребёнок сталкивается с резким увеличением объёма учебного материала, необходимостью взаимодействовать с несколькими педагогами, усложнением школьной дисциплины и изменением привычной социальной структуры. Эти факторы существенно повышают уровень тревожности, могут провоцировать конфликты и оказывать негативное влияние на личностное развитие [3].

Таким образом, изучение причин, проявлений и последствий школьной дезадаптации у пятиклассников имеет как теоретическую, так и практическую значимость, так как своевременная профилактика и коррекция этого явления позволяет предупредить дальнейшие трудности в обучении и социализации.

Основная часть. Причины школьной дезадаптации.

Школьная дезадаптация представляет собой сложное явление, обусловленное нарушением адаптационного механизма социализации личности ребёнка [4]. Среди причин можно выделить несколько групп:

1. *Психофизиологические особенности возраста.* В 10—11 лет отмечается эмоциональная неустойчивость, высокая чувствительность к оценкам взрослых и сверстников, недостаточность произвольной саморегуляции. Эти факторы часто препятствуют успешному усвоению новых требований и провоцируют состояние напряжённости [5].

2. *Учебная нагрузка и особенности программы.* Поступление в «среднюю школу» сопровождается ростом количества предметов и преподавателей, усложнением содержания дисциплин, необходимостью перестройки привычного режима обучения. У ребёнка формируется ощущение перегрузки, что способствует снижению мотивации и отказу от усилий [6].

3. *Семейные условия.* Неблагоприятный психологический климат в семье, низкая вовлечённость родителей в образовательный процесс, отсутствие эмоциональной поддержки значительно повышают риск дезадаптации [7]. Поддержка семьи в данный период играет ключевую роль, так как именно она обеспечивает базовое чувство безопасности.

4. *Особенности образовательной среды.* Авторитарный стиль педагогов, недостаток индивидуального подхода, чрезмерная ориентация на результат, а не на процесс обучения также способствуют формированию у школьников тревожности и негативного отношения к учёбе [8].

5. *Эмоциональных реакций на неудачи:* именно негативные переживания, сопровождающие школьные трудности, становятся источником тревожности, снижения самооценки и чувства беспомощности [2].

Проявления школьной дезадаптации.

В психологической литературе выделяются два типа школьной дезадаптации: *познавательная и личностная* [6].

Познавательная дезадаптация проявляется в затруднениях при усвоении учебного материала, снижении интереса к знаниям, падении успеваемости. Школьники нередко начинают избегать выполнения домашних заданий, демонстрировать безразличие или отрицательные эмоции в отношении учебного процесса.

Личностная дезадаптация связана с коммуникативными трудностями: учащиеся становятся конфликтными, проявляют агрессию или, напротив, уходят в изоляцию, отказываются от участия в совместных видах деятельности.

К типичным проявлениям также относятся: повышенная тревожность, эмоциональная возбудимость, демонстративное поведение, нарушения сна и двигательной активности, склонность к психосоматическим реакциям [7].

Важно подчеркнуть, что дезадаптация может протекать как в явной, так и в скрытой форме. В последнем случае трудности проявляются лишь во внутреннем плане: ребёнок сохраняет видимость благополучия, но испытывает повышенную тревожность и неуверенность в себе.

Психологические последствия школьной дезадаптации.

Длительная и выраженная школьная дезадаптация оказывает негативное влияние на дальнейшее развитие личности. Среди наиболее значимых последствий можно выделить:

– Хроническая неуспешность и формирование отрицательной учебной мотивации. Постоянные неудачи закрепляют у ребёнка ощущение беспомощности и формируют негативное отношение к обучению [8].

– Развитие невротических состояний. Высокий уровень тревожности, эмоциональная нестабильность и стресс повышают риск возникновения невротических расстройств [5].

– Снижение самооценки и уровня самопринятия. Школьники начинают воспринимать себя как «неуспешных», что затрудняет формирование позитивной Я-концепции [6].

– Дезадаптивные копинг-стратегии. В условиях повторяющихся трудностей дети всё чаще прибегают к избеганию проблемных ситуаций, что препятствует развитию конструктивного опыта преодоления стресса [9].

В совокупности данные последствия создают угрозу полноценному личностному и социальному развитию, а также повышают риск вторичных нарушений поведения.

Заключение. Феномен школьной дезадаптации у пятиклассников обусловлен взаимодействием ряда факторов: психофизиологических особенностей возраста, усложнения учебной программы, неблагоприятных семейных обстоятельств и недостатков образовательной среды.

Проявления дезадаптации затрагивают как познавательную сферу (снижение интереса к обучению, падение успеваемости), так и личностную (конфликтность, агрессивность, замкнутость). Нарушения нередко сопровождаются эмоциональной нестабильностью, тревожностью и соматическими реакциями.

Последствия школьной дезадаптации связаны с риском формирования хронической неуспешности, невротических расстройств, низкой самооценки и дезадаптивных стратегий поведения. Всё это требует комплексной поддержки со стороны педагогов, родителей и психологов. Эффективными направлениями профилактики выступают развитие конструктивных копинг-стратегий, формирование положительной учебной мотивации, индивидуальный подход в обучении и обеспечение эмоционально благоприятной атмосферы.

Список цитируемых источников

1. Велента, Т. Ф. Адаптация детей к школьному обучению / Т. Ф. Велента. — Минск : Вышэйшая школа, 2015. — 152 с.
2. Бурменская, Г. В. Школьная дезадаптация: причины и проявления / Г. В. Бурменская. — М. : Педагогика, 2002. — 176 с.
3. Каган, В. Е. Социальная психология детства / В. Е. Каган. — М. : Педагогика, 1988. — 280 с.
4. Петрова, Е. Ю. Социально-психологические механизмы адаптации школьников / Е. Ю. Петрова. — Минск : БГУ, 2010. — 224 с.
5. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. — Ленинград : ЛГУ, 1960. — 420 с.
6. Новикова, Е. В. Проблемы школьной дезадаптации / Е. В. Новикова. — М. : Просвещение, 2012. — 198 с.
7. Лазарус, Р. С. Стресс, оценка и копинг / Р. С. Лазарус, С. Фолкман. — СПб. : Нева, 1994. — 366 с.
8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.
9. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова. — М. : Наука, 1994. — 240 с.

УДК 159.9.019.43

С. С. Биль

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОДИНАМИЧЕСКИХ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА И ИХ СКЛОННОСТИ К ПРОСОЦИАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Введение. Вольф Соломонович Мерлин следующим образом описывает психодинамический (темперамент) уровень интегральной индивидуальности человека [1]: рассматривает психодинамический (темпераментный) уровень как фундаментальный пласт индивидуально-психологических особенностей человека, имеющий нейрофизиологическую природу и проявляющийся в динамических характеристиках поведения.

Б. М. Теплов провел различие между врожденными физиологическими характеристиками нервной системы и ее психическими особенностями, которые проявляются в складе личности и поведении. В трудах

Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына были выделены два аспекта психики: формально-динамический (связанный с темпераментом) и предметно-содержательный (отражающий содержание психической деятельности).

Б. М. Теплов также различал свойства нервной системы, присущие отдельным ее частям (парциальные), и свойства, характеризующие систему в целом (общие). По его мнению, темперамент определяется тремя основными факторами: склонностью к эмоциональному возбуждению, способом выражения эмоций и скоростью выполнения движений. В поведении темперамент проявляется через такие качества, как скорость, темп, интенсивность и изменчивость реакций. Б. М. Теплов считал, что типы высшей нервной деятельности обусловлены способами приспособления организма к окружающей среде.

Исследования Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына были развиты В. М. Русаловым, который предложил рассматривать третий уровень функционирования нервной системы — уровень интеграции нервных процессов на уровне всего мозга. Этот уровень особенно важен при изучении темперамента. Основываясь на теории поведенческого акта П. К. Анохина, В. М. Русалов определил параметры организации индивидуального поведения, такие как энергичность, гибкость, темп и эмоциональность. Кроме того, он выделил динамические характеристики интеллектуальной, психомоторной и коммуникативной активности: скорость выполнения, уровень затрачиваемой энергии и вариативность [2].

Основная часть. Рассмотрим основные идеи специальной теории индивидуальности В. М. Русалова. В. М. Русалов предложил специальную теорию индивидуальности, которая базируется на нескольких ключевых положениях. Первое положение гласит, что только те аспекты психики, которые касаются ее формы и динамики (так называемые формально-динамические или психодинамические свойства), могут быть напрямую связаны с биологическими особенностями человека. Психодинамические свойства — это индивидуальные черты личности, которые описывают, как работает психика человека, ее скорость, интенсивность и продолжительность процессов, но не то, что именно происходит в психике (например, какие мотивы или цели движут человеком). Эти свойства остаются относительно неизменными, независимо от содержания мыслей и чувств. Они определяют, насколько быстро, интенсивно и долго человек способен выполнять какую-либо деятельность [3].

Второе положение утверждает, что в основе этих формально-динамических свойств лежит не какая-то одна биологическая система, а вся совокупность биологических характеристик человека в целом, его общая конституция. Третье положение объясняет, что формально-динамические свойства психики не появляются сразу, а формируются постепенно, как новые качества, возникающие из обобщения различных биологических свойств. Согласно этой теории, происходит переход от более простых уровней организации (биологических свойств, свойств нервной системы) к более сложным — формально-динамическим свойствам. В результате этого процесса возникают новые структуры: темперамент, интеллект и характер. Например, если обобщение происходит на основе общих нейрофизиологических свойств, формируется темперамент. Если же в основе обобщения лежат динамические и содержательные аспекты познавательных процессов, то образуется интеллект. А если обобщаются динамические и содержательные характеристики побуждений и мотивов, то формируется характер. Формально-динамические свойства не являются чем-то застывшим. Они развиваются и обобщаются по мере взросления человека. Их развитие зависит от биологического созревания и смены основных видов деятельности (игры, учебы, труда) [3]. Наличие таких обобщенных формально-динамических характеристик, как темперамент, позволяет человеку эффективно использовать свои энергетические ресурсы и оставаться активным, независимо от конкретных мотивов. Четвертое положение устанавливает связь между формально-динамическими образованиями психики и другими, более сложными структурами индивидуальности. Формально-динамические свойства, интегрируясь в более сложные психические структуры, такие как интеллект и характер, становятся их неотъемлемыми динамическими компонентами. Интеллект и характер сами по себе не являются более обобщенными динамическими образованиями. Их особенность в том, что они включают в себя не только динамические, но и содержательные аспекты. К содержательным компонентам интеллекта, например, относится способность к саморегуляции интеллектуальной деятельности.

Различные ученые внесли значительный вклад в понимание психодинамических свойств: Активность — И. П. Павлов изучал связь силы нервной системы с работоспособностью [4]. Реактивность — Я. Стреляу разработал теорию темперамента, подчеркивающую роль реактивности [5]. Сензитивность — Б. М. Теплов изучал связь сенсорных порогов с типом нервной системы [6]. Пластичность — И. П. Павлов изучал формирование условных рефлексов, демонстрируя пластичность нервной системы [4]. А. Р. Лурия исследовал нейропластичность у пациентов с повреждениями мозга [7]. Ригидность — К. Леонгард описывал ригидность как черту, свойственную определенным типам личности [8].

Выборку исследования составили 80 испытуемых (40 юношей и 40 девушек), учащихся ГУО «Средняя школа № 16 г. Барановичи», «Средняя школа № 1 имени С. И. Грицевца г. Барановичи», в возрасте от 15 до 16 лет.

По данным корреляционного анализа по методикам «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В. М. Русалов)» и «Методика «Социальные нормы просоциального поведения» (И. А. Фурманов, Н. В. Кухтова)» были получены следующие данные.

Чем выше эргичность психомоторная, тем в большей степени юноши ориентированы на проявление просоциального поведения в соответствии с нормой взаимности, т.е. норма взаимности предполагает, что индивиды чувствуют себя обязанными отвечать взаимностью на оказанную им помощь или благосклонность ($r=0,34$, $p=0,03$). Это может быть обусловлено тем, что эргичные юноши более активно взаимодействуют с окружающими и чаще оказываются в ситуациях, где могут проявить взаимность.

Чем выше скорость коммуникативная, тем в большей степени юноши ориентированы на проявление просоциального поведения в соответствии с нормой справедливости, т.е. под справедливостью в данном контексте понимается стремление к равному распределению ресурсов и возможностей, а также к соблюдению прав и интересов всех участников взаимодействия ($r=0,35$, $p=0,02$). Это может быть обусловлено тем, что развитые коммуникативные навыки позволяют лучше понимать потребности и чувства других людей, что способствует эмпатии и желанию помочь.

Чем выше скорость коммуникативная, тем в большей степени юноши ориентированы на проявление просоциального поведения в соответствии с нормой затраты-вознаграждения, т.е. норма затраты-вознаграждения предполагает, что люди склонны совершать действия, которые приносят им выгоду (вознаграждение), и избегать действий, которые связаны с издержками (затратами) ($r=0,34$, $p=0,03$). Это может быть обусловлено тем, что юноши с развитыми коммуникативными навыками лучше понимают потребности других людей и могут точнее оценить, какие действия принесут наибольшую пользу и какие затраты потребуются. Они могут более эффективно договариваться, убеждать и координировать свои действия, чтобы максимизировать вознаграждение и минимизировать затраты.

У юношей с выраженной психомоторной эмоциональностью наблюдается склонность к четкому осознанию и соблюдению нормы затраты-вознаграждения при реализации просоциального поведения ($r=0,33$, $p=0,04$). Это может быть обусловлено тем, что высокая эмоциональность делает юношей более чувствительными к несправедливости, поэтому они стремятся к справедливому обмену в социальных взаимодействиях.

У юношей с выраженной эмоциональностью интеллектуальной отмечается склонность в высокой степени к соблюдению нормы социальной ответственности в проявлении просоциального поведения ($r=0,37$, $p=0,02$) и в низкой степени – нормы взаимности ($r=-0,37$, $p=0,02$). Это может быть обусловлено тем, что эмоциональная зрелость позволяет им видеть ситуацию шире и действовать, исходя из потребностей другого человека, а не из ожидания немедленной выгоды для себя. Они могут быть более мотивированы искренним желанием помочь, а не расчетом на ответную услугу.

Чем выше эмоциональность коммуникативная у юношей, тем ниже их ориентация на норму взаимности в проявлении просоциального поведения ($r=-0,42$, $p=0,007$) и выше ориентация на норму затраты-вознаграждения в проявлении просоциального поведения ($r=0,39$, $p=0,01$). Это может быть обусловлено тем, что это может быть связано с особенностями развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте.

Чем выше психомоторная скорость, тем выше уровень ориентации девушек на норму социальной ответственности в просоциальных поступках ($r=0,35$, $p=0,03$). Это может быть обусловлено тем, что девушки с более высокой психомоторной скоростью могут быстрее обрабатывать информацию о социальных ситуациях, оценивать потребности других людей и принимать решения о том, как помочь. Они быстрее осознают, что их действия могут повлиять на других.

Чем выше скорость коммуникативная, тем выше уровень ориентации девушек на норму взаимности в просоциальном поведении ($r=0,46$, $p=0,006$). Это может быть обусловлено тем, что быстрая и эффективная коммуникация может способствовать лучшему пониманию эмоционального состояния и потребностей окружающих. Девушки, которые хорошо общаются, могут быть более чуткими к чужим проблемам и, следовательно, более склонными помогать, ожидая взаимности. Они лучше «считывают» сигналы о том, кому нужна помощь и как ее лучше оказать.

Чем выше эмоциональность психомоторная, тем выше уровень ориентации девушек на норму социальной ответственности ($r=0,42$, $p=0,006$). Эмоциональность психомоторная облегчает коммуникацию и установление контакта с другими людьми. Девушки, активно выражающие свои эмоции, могут быть более открытыми и доступными для общения, что способствует формированию социальных связей и чувства ответственности за благополучие окружающих.

Девушки с более выраженной эмоциональностью психомоторной, как правило, более чувствительны к вопросам справедливости и более остро реагируют на ее нарушение, ориентированы на соблюдение нормы справедливости в проявлении просоциального поведения ($r=0,33$, $p=0,046$). Это может быть обусловлено тем, что эмоциональность усиливает эмпатию. Более эмоциональные люди, вероятно, лучше чувствуют чужую боль и страдания, что делает их более восприимчивыми к несправедливости, особенно когда она причиняет вред другим. Они легче ставят себя на место жертвы и испытывают более сильный дискомфорт от увиденного.

Чем выше уровень эмоциональности коммуникативной у девушек, тем выше вероятность того, что она будет ориентироваться на норму социальной ответственности в просоциальном поведении ($r=0,39$, $p=0,01$). Это может быть обусловлено тем, что эмоциональная экспрессивность способствует развитию эмпатии. Девушки, которые открыто выражают свои эмоции, возможно, лучше понимают и чувствуют эмоции других людей. Это, в свою очередь, повышает их эмпатию и мотивацию помогать тем, кто нуждается в помощи. Они более восприимчивы к чужой боли и страданиям, что побуждает их к просоциальному поведению.

Заключение. Таким образом, на норму социальной ответственности в проявлении просоциального поведения ориентированы юноши, обладающие такими психодинамическими свойствами нервной системы, как высокая подвижность нервных процессов. На норму взаимности в проявлении просоциального поведения ориентированы юноши, обладающие такими психодинамическими свойствами нервной системы, как низкая сила процесса возбуждения и высокая подвижность нервных процессов. На норму справедливости в проявлении просоциального поведения ориентированы юноши, обладающие такими психодинамическими свойствами

нервной системы, как подвижность нервных процессов, сила процесса возбуждения, тенденция к положительной связи преобладания 2-ой сигнальной системы. На норму «затраты-вознаграждения» в проявлении просоциального поведения ориентированы юноши, обладающие такими психодинамическими свойствами нервной системы, как чувствительность нервной системы и подвижность нервных процессов.

Список цитируемых источников

1. Дорфман, Л. Я. Методологический анализ теории интегральной индивидуальности / Л. Я. Дорфман // Методология и история психологии. — 2008. — Т. 3. № 3. — С. 106—109.
2. Карягина, Т. Д. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов / Т. Д. Карягина, Н. В. Кухтова, Н. И. Олифирович, Л. Г. Шермазян // Современные проблемы науки и образования. — Т. 25, № 2. — 2017 — С. 39—58..
3. Русалов, В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора психологических наук / В. М. Русалов. — М.: [б. и.], 1980. — 42 с.
4. Павлов, И. П. О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах / И. П. Павлов. — М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1954. — 192 с.
5. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу; под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Прогресс, 1982. — 229 с.
6. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов // Избранные психологические труды. — М.: МПСИ, 2003. — 640 с.
7. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — М., 1973 — С. 1134—1154 с.
8. Леонгард, К. Акцентуированные личности. Человек и здоровье / К. Леонгард. — М., 1968.

УДК 159.9

В. В. Борткевич

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

Научный руководитель В. В. Дуняк

СТУДЕНТЫ И ДЕВИАНТНОСТЬ: КАК ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ ФОРМИРУЮТ ПОВЕДЕНИЕ

Введение. Девиантное поведение в студенческой среде является одной из актуальных проблем современного общества и образовательных учреждений. В период студенчества происходит активное формирование личности, самоидентификации, мировоззрения и ценностных ориентиров, что создает благодатную почву как для нормативного, так и для девиантного поведения. Одним из ключевых факторов, влияющих на поведение студентов, являются их представления о себе, или образ «Я». Самооценка, восприятие собственного «Я» и самоидентификация существенно определяют стиль поведения, принятие решений и социальную адаптацию личности. В данной статье рассматривается взаимосвязь между представлениями студентов о себе и проявлениями девиантного поведения, а также анализируются причины и последствия таких проявлений. Речь идет о студентах колледжей в возрасте 15—18 лет, которые относятся к категории подростков старшего возраста (15—16 лет) и юношей раннего периода (17—18 лет). Эта возрастная группа характеризуется особой психологической уязвимостью и переходностью между детством и взрослостью [1; 2].

Основная часть. В подростковом и раннем юношеском возрасте формирование представлений о себе имеет критическое значение, поскольку: происходит активное становление самосознания и самоидентификации, идет поиск ответов на вопросы «кто я?» и «какой я?», формируется профессиональная и личностная идентичность, происходит переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности. Ю.А. Клейберг определяет девиантное поведение как «специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним». Он рассматривает девиантность как поведение, основанное на неопределенностях и противоречиях в обществе. Е.В. Змановская характеризует девиантное поведение как «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности». [3]. Она выделяет специфические признаки: несоответствие социальным нормам, негативная оценка со стороны общества и причинение вреда. В студенческой среде девиантное поведение может проявляться в различных формах: правонарушения, нарушение учебной дисциплины, конфликтность, агрессия, злоупотребление алкоголем и наркотиками, а также асоциальные действия. Особенностью студенческого возраста является период самоопределения, поиска своего места в жизни, что сопровождается повышенной эмоциональностью и стремлением к радикальным действиям. Влияние субкультур, социальных конфликтов и снижение эффективности традиционных институтов социализации усугубляют риск девиаций [1; 2; 4; 5].

Согласно С.Л. Рубинштейну, самосознание — это "не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития", который формируется в процессе жизнедеятельности и включает представления о своих возможностях, качествах и месте в обществе. У студентов формируется непрерывный процесс самоидентифика-

ции, который влияет на мотивационную готовность и успешность профессиональной деятельности. Психологическая устойчивость и адекватная самооценка способствуют нормальному социальному поведению, тогда как низкий или завышенный уровень самооценки может привести к негативным последствиям [3].

Работы Х. Ремшмидта выявили, что неблагоприятная Я-концепция приводит к снижению самоуважения и социальной деградации. Исследования А.Б. Эйдельмана показали связь между акцентуациями характера, самоотношением и девиантным поведением подростков. Негативный образ «Я» и низкая самооценка могут приводить к компенсаторному девиантному поведению, студенты могут испытывать социальную изоляцию, что увеличивает риск вовлечения в асоциальные или девиантные группы, либо их проявления агрессии для компенсации внутреннего дискомфорта. В таких случаях девиантное поведение воспринимается студентами как способ самоутверждения и демонстрации независимости. Завышенная самооценка может способствовать игнорированию социальных норм, неустойчивая самооценка создает внутренний конфликт, выражающийся в отклоняющемся поведении [3; 4; 6].

Кроме того, процесс самопрезентации у студентов часто направлен на демонстрацию уверенности и успешности, что может приводить к маскировке внутренних проблем и усилению стрессовых состояний, повышая риск девиаций. Межличностные конфликты, сложности адаптации к учебной среде и влияние негативных социальных факторов усиленно модифицируют представления о себе и, соответственно, поведение.

К причинам девиантного поведения относят период формирования личности, конфликты ценностей, трудности адаптации к образовательной среде, а также влияние групп сверстников и социальной среды. Недостаток эмоционально-волевых ресурсов, стрессовые ситуации и неспособность эффективно справляться с конфликтами способствуют развитию девиаций. Снижение традиционных институтов социализации и усиление влияния средств массовой информации также оказывают значимое влияние на поведение студентов [1; 2; 4].

Заключение. Девиантное поведение студентов является многогранным социально-психологическим феноменом, тесно связанным с их представлениями о себе и уровнем самооценки. Адекватный позитивный образ «Я» и сбалансированная самооценка способствуют формированию социально приемлемого поведения, успешной адаптации и профессиональному становлению. Напротив, искаженные или негативные представления о себе могут привести к девиантным проявлениям, социальной изоляции и конфликтам. Для профилактики и коррекции девиантного поведения важно направлять усилия на развитие у студентов позитивного образа «Я», повышение их эмоциональной устойчивости и формирование навыков самопрезентации, а также создавать поддерживающую социальную среду в образовательных учреждениях.

Таким образом, понимание взаимосвязи между представлениями студентов о себе и их поведением является важной основой для разработки эффективных педагогических и психологических стратегий в вузах.

Список цитируемых источников

1. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие. — М. : Юрайт, 2025. — 312 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — 5-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 288 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн ; сост. и авт. коммент. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1989. — 485 с. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР).
4. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности : учебное пособие / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. Г. И. Лойдиной ; под ред. Т. А. Гудковой. — М. : Мир, 1994. — 320 с.
5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — 2-е изд. — М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. — 352 с.
6. Эйдельман, А. Б. Свойства личности подростков с девиантным поведением / А. Б. Эйдельман // Человек. Культура. Общество : материалы VII науч. конф. студентов и аспирантов фак. философии и социальных наук / редкол.: В. Ф. Берков (отв. ред.) [и др.]. — Мн. : БГУ, 2011. — С. 164—167.

УДК 159.9

Е. Д. Вирная

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

РОЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Введение. Роль привязанности в психическом развитии человека является одной из ключевых тем в современной психологии. Отношения, сформированные в раннем возрасте, особенно с матерью, оказывают существенное влияние на формирование личности, межличностных отношений и общего психологического благополучия.

Основная часть. Проанализировав теоретические подходы к пониманию роли привязанности можно выделить основные аспекты влияния привязанности на личность. Так, исследования М. В. Моисеевой подчеркивают важность формирования доверия и уверенности у ребенка через его отношения с матерью. Ранние

симбиотические связи создают основу для социального становления личности и эмоциональной устойчивости. В дальнейшем развитие привязанности влияет на межличностные отношения в младшем школьном возрасте и подростковом периоде [1].

Эмпирические исследования показывают, что у детей старшего дошкольного возраста выделяются три основных типа привязанности: надежный, амбивалентный и избегающий. Каждый из них связан с особенностями эмоционально-личностного развития и социальной адаптации [2]. У подростков надежная привязанность способствует профессиональному самоопределению и формированию доверия к родителям, тогда как избегающий тип мешает развитию открытости и информированности о профессиях [3].

Особое значение имеет связь между типами привязанности и уровнем эмоционального интеллекта у студентов. Так, избегающий тип ассоциируется с трудностями в управлении эмоциями, что негативно влияет на учебную деятельность и личностное развитие [4]. Взрослые женщины с надежной привязанностью к матери демонстрируют более высокую удовлетворенность материнством и гармонию в семейных отношениях.

Также исследуются механизмы передачи стилей привязанности во взрослом возрасте через межличностные отношения, особенно с близкими людьми [5]. Важную роль играет влияние личностных черт и когнитивных установок на воспроизведение типов привязанности в различных сферах жизни.

Заключение. Таким образом, исследования подтверждают, что ранние отношения и формирование безопасных типов привязанности являются фундаментом для психологического здоровья и успешной социализации человека. Надежная привязанность способствует развитию доверия, эмоциональной устойчивости, профессиональной ориентации и гармоничных семейных отношений. В свою очередь, негативные или тревожно-амбивалентные стили могут приводить к внутренним конфликтам, трудностям в межличностном общении и снижению качества жизни.

Для практической психологии важно создавать условия формирования безопасных связей в раннем возрасте и развивать навыки осознанного управления эмоциями в период взрослости. Это позволит повысить уровень психологической устойчивости человека, улучшить его межличностные отношения и обеспечить гармоничное развитие личности на всех этапах жизни.

Список цитируемых источников

1. Моисеева, М. В. Связь привязанности к матери и формирования доверия к другим в дошкольном возрасте / М. В. Моисеева // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2016. — № 26-1. — С. 121—133. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-privyazannosti-k-materi-i-formirovaniya-doveriya-k-drugim-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 26.05.2025).
2. Кравченко, Л. В. Исследование психологических особенностей старших дошкольников с различным типом привязанности к матери / Л. В. Кравченко // Гуманизация образования. — 2020. — № 1. — С. 81—88. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskikh-osobennostey-starshih-doshkolnikov-s-razlichnym-tipom-privyazannosti-k-materi> (дата обращения: 26.05.2025).
3. Багинская, Е. С. Сравнительный анализ подходов к пониманию поддерживающей роли матери в автономии ребенка раннего возраста / Е. С. Багинская // Ученые записки университета Лесгафта. — 2021. — № 3. — С. 523—529. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-podhodov-k-ponimaniyu-podderzhivayushey-rol-i-materi-v-autonomii-rebenka-rannego-vozrasta> (дата обращения: 26.05.2025).
4. Черемискина, И. И. Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и типа привязанности к матери у молодых людей / И. И. Черемискина, О. В. Андреева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 145—148. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-pokazateley-emotsionalnogo-intellekta-i-tipa-privyazannosti-k-materi-u-molodyh-lyudey> (дата обращения: 26.05.2025).
5. Карабанова, О. А. Характер межличностных отношений как фактор планирования семейной карьеры девушками в период вхождения во взрослость / О. А. Карабанова, Е. И. Захарова, Ю. А. Старостина // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. — 2020. — № 4. — С. 165—170. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakter-mezhlichnostnyh-otnosheniy-kak-faktor-planirovaniya-semeynoy-kariery-devushkami-v-period-vhozheniya-vo-vzroslost> (дата обращения: 26.05.2025).

УДК 159.9

Е. Д. Вирная

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ В ЮНОШЕСТВОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В современной психологии период юношества, не смотря на свою значимость в личностном развитии индивида, является менее изученным в сравнении с периодом взрослости с точки зрения анализа психологических защит. В связи с этим, изучение особенностей проявления защитных механизмов у юношей и девушек является актуальным и значимым.

Основная часть. Впервые феномен защитных механизмов был обозначен З. Фрейдом в 1894 году в работе «Защитные нейропсихозы» [1]. Психологическая защита представляет собой систему регуляторных механизмов в психике, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги

и дискомфорта [2]. Кроме того, психологическая защита понимается как неосознаваемый психический механизм, направленный на минимизацию отрицательных переживаний человека, регулирующий поведение человека, повышая его приспособленность и уравнивая психику [3].

Эмпирическое исследование Т. В. Тулупевой [4], выявило проявления защитных механизмов в юношеском возрасте у студентов российских вузов. Было установлено, что у представителей данного возраста присутствуют все виды механизмов психологической защиты, но выраженность их неравномерна. Наиболее выраженным в этот возрастной период является такой механизм как проекция.

К такому же выводу пришли отечественные исследователи М. С. Ляхов и Е. Ф. Нестер. По результатам исследования было выявлено, что среди студентов юношеского возраста также преобладает проекция, как защитный механизм. Вторым по выраженности защитным механизмом является рационализация. Регрессия и замещение в данном исследовании являются наименее распространенными [5].

В контексте половых различий А. А. Шак и Н. В. Арчакова выявили, что у юношей преобладают механизмы внутренней направленности (вытеснение, рационализация), а у девушек, наоборот, преобладают механизмы внешней направленности (реактивное образование, регрессия). Активное использование какого-либо механизма защиты влияет на поведение представителей юношеского возраста, однако активация механизмов в основном происходит из-за проблем со взрослыми или сверстниками [6].

Выраженность проявления защитных механизмов в юношеском возрасте также различается в зависимости от специальности и напрямую связана с выбором стратегии совладания со стрессом. Так, например, использование стратегий, направленных на решение проблем, проявляется у студентов гуманитарного профиля характеризуется высоким уровнем гиперкомпенсации и низким уровнем замещения, отрицания, проекции и рационализации, а у представителей технических специальностей высоким уровнем вытеснения, регрессии, отрицания, проекции, а также рационализации и низким уровнем замещения и компенсации [7].

Заключение. Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод: среди представителей юношеского возраста наиболее распространенным защитным механизмом является проекция, при этом у юношей данной возрастной категории преобладают механизмы внутренней направленности, а у девушек преобладающими оказались механизмы внешней направленности. Причиной высокого уровня проявления проекции в этот возрастной период может служить наиболее часто применяемый родителями метод воспитательного воздействия на ребенка — личный пример (родители применяют как положительные, так и отрицательные примеры). Другой причиной данного распределения может служить то, что представители юношеского возраста выбирают для себя идеал, пример для подражания, которому они пытаются следовать.

Список цитируемых источников

1. Вахрамеева, Т. В. Психологические защиты личности: теоретический анализ / Т. В. Вахрамеева // Студенческая наука и XXI век. — 2022 — Т. 19, № 1—2(22). — С. 49—51.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2005. — 672 с.
3. Костарева, А. А. Защитные механизмы личности в юношеском возрасте / А. А. Костарева // Дни науки студентов Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых: сб. материалов науч.-практ. конф., Владимир, 20 марта 2023 года. — Владимир: Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2023. — С. 1619—1624.
4. Тулупева, Т. В. Исследование особенностей психологической защиты в юношеском возрасте / Т. В. Тулупева, А. Л. Тулупьев, А. Е. Пашенко // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. — 2006. — № 4(45). — С. 138—147.
5. Ляхов, М. С. Особенности проявления механизмов психологической защиты в юношеском возрасте / М. С. Ляхов // Наука — практике: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 15 мая 2020 г.: в 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т, редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи: БарГУ, 2020. — Ч. 2. — С. 236—238.
6. Шак, А. А. Особенности проявления защитных механизмов в юношеском возрасте / А. А. Шак, Н. В. Арчакова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 32. — С. 219—221. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56688.htm>. (дата обращения 23.09.2025)
7. Нестер, Е. Ф. Механизмы психологической защиты как предикторы совладания со стрессом у студентов различных профилей обучения / Е. Ф. Нестер // Философские, социально-психологические и социально-педагогические аспекты функционирования личности в ситуациях неопределенности: коллектив. моногр. / под науч. ред. А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко, Н. Г. Дубешко: М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. Гос. Ун-т. — Барановичи: БарГУ. 2022. — С. 85—95.

УДК 159.9

А. Н. Воробей

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

Научный руководитель А. С. Кипель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Введение. Юношеский возраст сопровождается интенсивным личностным и профессиональным развитием, требующим адаптации к высоким учебным и коммуникативным нагрузкам. Исходя из этого, исследова-

ние взаимосвязи психологического благополучия (как показателя эмоциональной устойчивости и удовлетворенности) и психологической культуры (как способности к саморегуляции и построению эффективных коммуникаций) представляет значительный интерес.

Основная часть. Психологическое благополучие рассматривается как многомерное явление. Н. Брэдберн связывал его с балансом положительных и отрицательных эмоций [1], Э. Динер — с субъективным счастьем и удовлетворенностью жизнью [2]. К. Рифф предложила эвдемонистическую модель, включающую автономию, личностный рост, позитивные отношения, самопринятие, контроль над обстоятельствами и целеустремленность [3]. М. Селигман выделил PERMA-модель, акцентирующую внимание на позитивных эмоциях, вовлеченности, смысле, достижениях и отношениях [4]. В российских исследованиях Л. В. Карапетян отмечал значимость реализации личностного потенциала и эмоциональной устойчивости [5].

Психологическая культура — интегративное образование, включающее когнитивные, регулятивные, ценностно-смысловые и рефлексивные компоненты. В. В. Коломинский выделяет два пространства её проявления: внутриличностное — способность к рефлексии, осознанию эмоций и саморегуляции; и межличностное — умение взаимодействовать с другими, проявлять эмпатию и строить конструктивные отношения [6]. Российские авторы — О. И. Мотков [7] и И. В. Дубровина [8] — отмечают её проявления в самопознании, саморегуляции, конструктивном общении и творчестве. В юношеском возрасте психологическая культура становится ресурсом формирования идентичности и устойчивости.

Для выявления взаимосвязи благополучия и психологической культуры проведено исследование на базе «Барановичского государственного университета» с участием 111 студентов педагогических, лингвистических и технических специальностей (17–22 лет). Использовались «Шкала психологического благополучия К. Рифф» в адаптации Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко [9] и методика «Психологическая культура личности» О. И. Моткова [7]. Данные обрабатывались с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты показали, что 50% студентов обладают средним уровнем благополучия, высокий уровень — у 33 %, низкий — у 17 %. По шкале автономности большинство студентов находились на среднем уровне (56 %), высокий показатель — 36 %, низкий — 8 %. Компетентность чаще всего была выше среднего (44 %), средний уровень — 38 %, низкий — 18 %. Личностный рост у половины студентов соответствовал среднему уровню, высокий — у 36 %, низкий — у 14 %. Самопринятие оказалось равномерно распределенным: высокий и средний уровни по 43 %, низкий — 14 %. Позитивные отношения преобладали на среднем уровне (43 %), высокий — 34 %, низкий — 23 %. Жизненные цели: средний уровень — 54 %, высокий — 20 %, низкий — 26 %. В целом, студенты обладают устойчивым, но не всегда гармоничным благополучием, особенно в сферах целей и межличностных отношений.

Уровень психологической культуры также неоднороден. По силе стремлений к развитию большинство студентов — средний уровень (41 %), высокий — 26 %, псевдовысокий — 24 %, низкий — 9 %. Реализация стремлений: средний уровень — 44 %, высокий — 42 %, низкий — 7 %. Расхождения между амбициями и их воплощением: стремления к самопознанию высоки у 39 %, но реализовать удалось лишь 8 %; в сфере творчества — 33 % и 7 % соответственно. Навыки психической саморегуляции и конструктивного ведения дел показали более высокое совпадение: среди студентов с высокими стремлениями 40 % и 41 % реализовали их на практике. Это указывает на то, что саморегуляция и организованность усвоены лучше, чем самопознание и творчество.

Корреляционный анализ показал, что одни только стремления к развитию культуры слабо связаны с благополучием. Особенно сильные связи выявлены между самопознанием и общим благополучием ($r = 0,24$; $p = 0,013$), конструктивным ведением дел и благополучием ($r = 0,20$; $p = 0,040$). Реализация стремлений продемонстрировала устойчивые положительные связи со всеми шкалами благополучия. Гармоничность культуры связана с общим благополучием ($r = 0,55$; $p = 0,001$) и творчеством ($r = 0,51$; $p = 0,001$). Конструктивное общение и самопознание значимо связаны с благополучием ($r = 0,46$; $p = 0,001$ и $r = 0,43$; $p = 0,001$). Выявлены корреляции: самопознание и жизненные цели ($r = 0,46$; $p = 0,001$), психическая саморегуляция и личностный рост ($r = 0,26$; $p = 0,007$), творчество и жизненные цели ($r = 0,50$; $p = 0,001$), конструктивное ведение дел и компетентность ($r = 0,52$; $p = 0,001$). Эти результаты подтверждают, что практическая реализация элементов культуры обеспечивает личностный рост, устойчивость и удовлетворенность жизнью студентов.

Заключение. Исследование показало, что ключевым фактором психологического благополучия студентов является практическое воплощение элементов психологической культуры, а не просто стремление к определяющим его аспектам. Полученные данные могут быть использованы для разработки образовательных программ, направленных на развитие навыков саморегуляции, конструктивного общения и творческого самовыражения, что повысит благополучие студентов и укрепит их адаптационные ресурсы.

Список цитируемых источников

1. Bradburn, N. M. The structure of psychological well-being / N.M. Bradburn. — Chicago : Aldine Publishing, 1969. — 128 p.
2. Diener, E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction / E. Diener // Journal of Personality and Social Psychology. — 2000. — Vol. 58, no 2. — P. 363—373.
3. Ryff, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. — 1989. — Vol. 57, no 6. — P. 1069—1081.
4. Селигман, М. Подлинное счастье / М. Селигман. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2011. — 320 с.

5. Карапетян, Л. В. Эмоционально-личностное благополучие студентов: психолого-педагогический аспект / Л.В. Карапетян // Вестник практической психологии образования. — 2018. — № 2. — С. 47—56.
6. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура детства / Я. Л. Коломинский, О. В. Стрелкова. — Мн. : Вышэйшая школа, 2013. — 109 с.
7. Мотков, О. И. Психологическая культура личности: структура и развитие / О. И. Мотков. — М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2007. — 192 с.
8. Дубровина, И.В. Психологическая культура школьника: содержание и пути формирования / И.В. Дубровина. — М. : Педагогика, 1991. — 160 с.
9. Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, Т.П. Психологическое благополучие личности: методика исследования / Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95—122.

УДК 159.9.072.43

А. Н. Воробей

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

Научный руководитель А.С. Кипель

ПРАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Введение. В современном образовательном пространстве компьютерное тестирование стало одной из наиболее распространённых форм контроля знаний. Оно обеспечивает оперативность обработки результатов, массовость применения и формальную объективность, что особенно актуально в условиях цифровизации образования. Вместе с тем остаются открытыми вопросы о том, насколько данная практика эффективна с позиции студентов, какие трудности она вызывает и как влияет на развитие их психологической культуры. В ситуации, когда от качества контроля знаний зависит не только академическая успешность, но и доверие студентов к образовательной среде, необходима эмпирическая проверка восприятия этой формы контроля.

Основная часть. Психологическая культура рассматривается исследователями как интегративное образование личности, включающее когнитивный, аффективный, рефлексивный и ценностно-смысловой компоненты. Л. С. Колмогорова определяет её как культуру отношений человека с самим собой и окружающими, где ключевым является владение психологическими знаниями и формирование компетентности [1]. О. В. Пузикова подчёркивает значимость аффективного компонента, включающего эмоциональную устойчивость, гибкость и восприятие справедливости в образовательных ситуациях [2]. В. В. Семикин выделяет коммуникативный и регулятивный аспекты, акцентируя внимание на умении управлять своими состояниями и строить конструктивное взаимодействие [3]. Л. Д. Демина и соавторы относят к структуре психологической культуры психологическую грамотность, способы саморегуляции и ценностно-смысловые ориентации, что делает её основой гармоничного личностного развития [4].

Компьютерное тестирование, выступая формой проверки усвоенных знаний, затрагивает прежде всего когнитивный компонент. Однако ошибки в заданиях, несоответствия в оценивании и технические сбои могут подрывать аффективный уровень, а отсутствие адекватной обратной связи препятствует развитию рефлексивности. Для выявления того, как студенты воспринимают компьютерное тестирование, было проведено анкетирование в Барановичском государственном университете с участием 108 респондентов. Анкета включала закрытые и открытые вопросы, а обработка результатов производилась с помощью контент-анализа.

Было выявлено неоднозначное отношение к тестированию. Положительно высказались 46 человек (42,6 %), отрицательно — 19 (17,6 %), нейтрально или амбивалентно — 43 (39,8 %). Среди конкретных формулировок чаще всего встречались: «хорошая форма» (11 упоминаний), «удобно» (8), «норм/неплохо» (11), «хорошо, но есть нюансы» (13). В отрицательной группе звучали оценки «ужасно», «плохая идея», «стресс», «слишком строгая система». Эти данные показывают, что когнитивный компонент воспринимается позитивно, но аффективный нередко подвергается нагрузке.

Вопрос о справедливости оценивания продемонстрировал противоречия. Полностью справедливым тестирование считают 35 студентов (32,4 %), несправедливым — 23 (21,3 %), а 50 (46,3 %) выбрали вариант «частично». Комментарии раскрывают причины: «слишком строго» (8 упоминаний), «60 % — не может быть четвёркой» (6), «система не засчитывает правильные ответы» (3). Эти замечания фиксируют снижение доверия и напряжение на аффективном уровне психологической культуры.

Подготовительные ресурсы оценивались в целом положительно: 103 студента (95,4 %) указали на лекции и конспекты, 58 (53,7 %) — на примеры тестовых заданий, 57 (52,8 %) — на рекомендации литературы, 56 (51,9 %) — на выделение проблемных тем. В ответах встречались формулировки: «каждый преподаватель максимально ознакомливает с тестом», но также «хотелось бы список вопросов». Таким образом, когнитивный компонент поддерживается, но остаётся потребность в большей систематизации подготовки.

Также 20 студентов (18,5 %) отметили, что встречали вопросы по материалу, который не проходили. Ошибки и дублирование вариантов встречались ещё чаще: их упомянули 45 студентов (41,6 %), используя

выражения «широко и часто встречалось», «2—3 раза на тест», «тест не был отредактирован». Эти обстоятельства подрывают рефлексивный компонент культуры: результаты отражают не столько знания, сколько точность составления теста.

Технические трудности стали самым массовым фактором недовольства: более 60 % студентов описали «медленный интернет», «зависания», «вылеты системы», а также случаи, когда «правильный ответ не засчитало». Некоторые указывали, что сбой «вызывал стресс и тревожность» или «сразу завершали попытку». Это снижает аффективный компонент и формирует чувство несправедливости.

Несмотря на критику, студенты активно формулировали предложения по улучшению. Чаще всего звучали идеи «пересмотреть систему оценивания» (17 упоминаний), «улучшить интернет и программу» (15), «тщательнее проверять тесты перед запуском» (13). Несколько респондентов акцентировали: «было бы хорошо вводить пробное тестирование», «добавить больше открытых вопросов», «сделать систему менее строгой», «улучшать технические сбои при выставлении оценки». Появлялись и инициативы вовлечения студентов: «лучше обсуждать тесты вместе с нами», «дать возможность самим проверять корректность вопросов». Эти предложения показывают зрелое стремление к конструктивному взаимодействию, что отражает развитие рефлексивного уровня психологической культуры.

Заключение. Компьютерное тестирование в студенческой среде воспринимается как необходимый и во многом удобный инструмент контроля, но его эффективность ограничена эмоциональными и организационными проблемами. Оно развивает когнитивный компонент психологической культуры, однако может подрывать аффективный и рефлексивный из-за ошибок, строгих критериев и технических сбоев. Для повышения эффективности необходимо преодоление проблем, связанных с системой оценивания, обеспечением технической стабильности, совершенствованием содержания тестов. Включение студентов в обсуждение и улучшение процедуры также могло бы сделать тестирование более эффективным инструментом контроля знаний и средством развития психологической культуры.

Список цитируемых источников

1. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практическое пособие для школьных психологов / Л. С. Колмогорова. — М. : Владос, 2002. — 360 с.
2. Пузикова, О. В. Психологическая культура как фактор самореализации личности (на примере личности учителя) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Пузикова Ольга Владимировна ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. — СПб., 2003. — 210 л.
3. Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании человека / В. В. Семикин. — СПб. : Союз, 2002. — 156 с.
4. Демина, Л. Д. Психологическая культура личности: контекст субъективного переживания времени жизни / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова // Вестник Алтайской науки: Проблемы социологии и психологии. — 2001. — №1. — С. 78—87.

УДК 316.6

О. Ч. Гизун

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

НАРЦИССИЗМ КАК ЧЕРТА И ДИАГНОЗ

Введение. Нарциссизм — одно из самых обсуждаемых понятий современной психологии и психотерапии. Он одновременно присутствует в повседневной речи, профессиональной диагностике и научных моделях личности, вызывая дискуссии о границе между здоровой любовью к себе и патологической грандиозностью. Актуальность темы исследования обусловлена ростом социального давления на самоидентификацию, успех и публичность, где признание становится валютой, а самооценка — уязвимым механизмом регуляции. Это влияет на отношения, карьерные стратегии и ментальное здоровье, делая понимание нарциссизма ключевым для психотерапии, образования, управления и культуры.

Значимость нарциссизма проявляется на трех уровнях. На индивидуальном — это вопрос устойчивости самооценки, способности быть в близости при сохранении автономии, умения принимать ограничения без разрушения самоуважения. На межличностном — это динамика контакта и конфликта: признание, соперничество, уязвимость и эмпатия. На социальном — это феномен, обуславливающий модели лидерства, влияние медиа и формирование норм успеха, где грандиозность и внешние атрибуты часто подменяют глубину и зрелость. Поэтому различение адаптивных и дезадаптивных форм нарциссизма становится не просто академической задачей, а практической необходимостью.

Основная часть. В связи с чем, рассмотрим нарциссизм с двух подходов: «Динамической концепции личности по Д. Н. Хломову» [1, с. 46—51] и клинического подхода МКБ¹⁰, 11. В рамках «Динамической теории личности Д.Н. Хломова» личность рассматривается как система взаимодействующих частей, каждая из которых выражает характерный способ переживания, защиты и построения отношений: шизоидную, невротическую и нарциссическую. Эти части не являются «типами» в жестком типологическом смысле; они сосуществуют у каждого человека, формируя уникальную конфигурацию, которая меняется в зависимости от контекста, задач и эмоционального состояния.

Шизоидная часть ориентирована на автономию, дистанцию и внутренний мир. Она предпочитает наблюдать и осмысливать происходящее, а не вовлекаться, используя интеллектуализацию и отстранение как способы эмоциональной регуляции. Базовая задача - сохранять границы и внутреннюю свободу при возможности безопасной близости. Избегаемый опыт — зависимость и эмоциональная поглощенность. Ключевые защиты: изоляция, рационализация, обесценивание контакта. Уязвимость в страхе потери автономии, растворения в другом. Ресурс шизоидной части заключается в способности к рефлексии, сложному мышлению, творческой самодостаточности. В терапевтическом процессе шизоидная часть нуждается в уважении границ и мягком темпе приближения к живому чувству и контакту, без принуждения к выражению эмоций.

Невротическая часть соответствует потребности в близости, одобрении и гармонии. Она высокочувствительна, стремится удерживать отношения, часто ценой собственного напряжения и самообесценивания. Ее базовая задача заключается в формировании устойчивого чувства собственной ценности, не зависящее полностью от внешнего одобрения. Избегаемый опыт — отвержение, критика, конфронтация. Ключевые защиты: угождение, избегание конфликтов, самокритика. Уязвимость невротической части фокусируется в стыде и вине, страхе быть «плохим» или «недостаточным». Ресурс: эмпатия, тонкая настройка на другого, способность к сотрудничеству. В терапии важно помочь невротической части выстраивать внутреннюю опору, выдерживать напряжение несогласия и развивать достаточную автономию, не разрушая способность к близости.

Нарциссическая часть стремится к признанию, превосходству и уникальности, делая акцент на силе, достижениях и совершенстве. Она боится столкновения с ограничениями, уязвимостью и базовой человеческой несовершенностью. Базовая задача нарциссической части принять уязвимость, ограниченность и зависимость как естественные аспекты человеческого опыта. Избегаемый опыт — слабость, неудача, зависимость от другого. Ключевые защиты: грандиозность, идеализация/обесценивание, отрицание уязвимости. Уязвимость нарциссической части заключается в глубинном чувстве ничтожности и страхе разрушения самоуважения. Ресурс: энергия достижения, лидерство, способность вдохновлять, стандарты качества. В терапии нарциссическая часть нуждается в безопасном опыте признания без поклонения, конфронтации без унижения и возможности переживать уязвимость без распада самооценки.

В «Динамической концепции личности Д.Н. Хломова» части личности не изолированы: они образуют динамику, в которой каждая поддерживает и ограничивает другие. В реальной жизни человек «переключается» между ними, адаптируясь к ситуации и защищаясь от пугающих переживаний. Например, взаимосвязь шизоидной и невротической части создают взаимное напряжение — потребность в близости. Невротическая часть встречается со страхом поглощения — шизоидная часть. Шизоидная часть защищает границы, невротическая часть удерживает контакт. Когда баланс не найден создается риск хронической дистанции или зависимости. Взаимосвязь шизоидной и нарциссической части создают взаимную поддержку, дистанция шизоидной части может обслуживать нарциссическую грандиозность, создавая «панцирь» неуязвимости. Риск не нахождения баланса между частями приводит к холодности и недоступности как форме защиты от стыда и страха ничтожности.

Невротическая и нарциссическая части при взаимосвязи соединены взаимной амбивалентностью, потребностью в признании. Невротическая часть может подпитывать демонстративность нарциссической части, а уязвимость невротической части провоцирует обесценивание со стороны нарциссической части. Ресурс взаимодействия невротической и нарциссической части — это признание реальных достижений и поддержка без идеализации. Триединство в действии: Например, рассмотрим сценарий конфликта: сначала — нарциссическая грандиозность («я прав»), затем — шизоидное отстранение («мне все равно»), после — невротическая вина («я перегнул»).

Нормальнотипичный (здоровый, адаптивный) нарциссизм — естественная составляющая личности, поддерживающая самоуважение, границы и мотивацию достижения. Он противопоставляется патологическому нарциссизму не по наличию стремления к признанию, а по качеству отношений к себе и другим.

Основные признаки нормальнотипичного нарциссизма заключаются: самооценка — устойчивая и гибкая; зависит от внутренней референтности, а не только от внешнего восхищения; амбиции — реалистичные, нацеленные на рост и улучшение, а не на превосходство любой ценой; отношение к другим — уважительное; умение признавать ценность других без обесценивания; реакция на критику — болезненно, но переносимо; есть способность извлекать пользу и сохранять самоуважение; эмпатия — сохранена, присутствует способность замечать чужие переживания и сопереживать.

Для норматипичного нарциссизма характерно развитие, то есть наличие энергии достижения и устойчивость в трудностях. Способность защищать интересы без агрессии и унижения других. Синтез автономии и близости без ухода в холодность или зависимость.

Нормальнотипичный нарциссизм отличается от патологического нарциссизма следующими характеристиками: зависимость от признания сниженная, признание важно, но не определяет ценность «я»; обращение с уязвимостью допускается и интегрируется, не вытесняется как «позор»; защитные механизмы более мягкие и осознанные; меньше идеализации/обесценивания, больше рефлексии. Нормальнотипичный нарциссизм — это здоровая любовь к себе, которая делает возможными зрелые отношения, лидерство и творчество, не разрушая контакт с реальностью и людьми.

Международная классификация болезней (МКБ) задает диагностические рамки для клинической практики, и подход к нарциссизму в МКБ-10 и МКБ-11 демонстрирует эволюцию от категоризации к измерительным моделям.

В МКБ-10 нарциссическое расстройство личности фактически описывается в рамках рубрики F60.8 «Другие специфические расстройства личности», где акцент делается на грандиозности, потребности во восхищении, отсутствии эмпатии, склонности к идеализации/обесцениванию и эксплуатации. Подход категориче-ский: диагноз трактуется как отдельный клинический феномен при наличии набора характерных признаков, заметно нарушающих адаптацию и отношения. Ключевой акцент: устойчивые, характерные паттерны гранди-озности и дефицит эмпатии. Диагностическая логика: наличие специфических симптомов и их выраженное влияние на функционирование. Практическое следствие: дифференциация НРЛ от других расстройств личности через клинические признаки.

МКБ-11 уходит от жесткой категоризации и вводитdimensionальную модель: сначала оценивается тяжесть расстройства личности (легкая, умеренная, тяжелая), затем уточняется профиль доминирующих черт (диссоциальность, негативная аффективность, ананкастность, отчужденность, дезинтеграция). Нарциссические проявления распределяются по комбинации этих черт, чаще всего через диссоциальность (эксплуатация, чувство исключительности), негативную аффективность (гнев, уязвимость, стыд) и иногда ананкастные элементы (перфекционизм, идеал стандартов). Ключевой акцент: степень нарушения функционирования и профиль черт, а не «чистый» диагноз. Диагностическая логика: измерение выраженности и комбинаций, отражающих уникальность случая. Практическое следствие: адаптация терапии к выраженности и структуре черт, а не к жестко заданной категории.

Источники в клинической практике часто сопоставляют МКБ-11 с DSM-5, где НРЛ остается самостоятельной категорией, однако при работе с чертами и тяжестью МКБ-11 дает больше возможностей для точной формулировки плана лечения [2].

В клинической практике сопоставление МКБ-11 и DSM-5 означает сравнение двух ведущих классификаций психических расстройств — Всемирной организации здравоохранения (МКБ-11) и Американской психиатрической ассоциации (DSM-5) — чтобы обеспечить согласованность диагноза, интерпретации симптомов и планирования лечения по разным системам.

Первый ключевой момент — это модель описания расстройств личности. В DSM-5 нарциссическое расстройство личности определяется через девять диагностических критериев, из которых достаточно удовлетворить пять для постановки диагноза. Среди них — фантазии о безграничном успехе, убежденность в исключительности, потребность в восхищении, эксплуатация других, отсутствие эмпатии, зависть, высокомерие и ранимость к критике. Во-вторых, МКБ-11 отказалась от отдельного диагноза «нарциссического расстройства личности» и вместо этого включила расстройства личности в единую категорию МКБ-11 с dimensionальной оценкой: тяжесть общего расстройства (лёгкая, умеренная, тяжёлая) и профиль черт (например, эгоцентричность, фокусировка на себе, грандиозность в откровенной или скрытой форме). Такой подход позволяет учитывать индивидуальную комбинацию выраженности черт и степень нарушений функционирования. Поэтому при работе с пациентами специалисты медицинского профиля часто сравнивают МКБ-11 и DSM-5. Это помогает: согласовать диагноз между системами; адаптировать планы терапии к критериям обеих классификаций; проводить клинические исследования и обмениваться результатами независимо от используемой номенклатуры.

Заключение. Нарциссизм — многослойное явление, в котором сплетаются потребность в признании, защита от уязвимости и стремление к самореализации. Динамическая концепция личности Д.Н. Хломова показывает, что нарциссическая часть — лишь одна из трех взаимосвязанных граней личности, рядом с шизоидной (охраняющей автономию) и невротической (стремящейся к близости). Их пересечения создают уникальную динамику контакта: защиту, уязвимость и возможность роста.

Зрелое понимание нарциссизма включает признание нормальнотипичной формы — здоровой любви к себе, поддерживающей самооценку, границы и амбиции. Клинически подходы МКБ-10 и МКБ-11 демонстрируют методологический сдвиг: от категоризации к измерению тяжести и профиля черт. Это делает диагностику и терапию более гибкими, ориентированными на индивидуальные конфигурации, а не на «чистые» ярлыки.

Для практикующего специалиста главное — видеть динамику: как нарциссическая защита прикрывает страх ничтожности, как шизоидная дистанция оберегает границы, и как невротическая чувствительность поддерживает близость. Задача терапии — интеграция этих частей, восстановление контакта с уязвимостью и укрепление устойчивой самооценки, чтобы признание становилось следствием реального роста, а не единственной опоркой «я».

Список цитируемых источников

1. Хломов, Д. Н. Динамическая концепция личности в гештальт-терапии. / Д. Н. Хломов. — М., 1996. — 51 с.
2. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация болезней : 10-й пересмотр и 11-й пересмотр : руководство для клинической практики / Всемирная организация здравоохранения. — Женева : ВОЗ, 2020. — 312 с.

ТЕМНАЯ ТРИАДА: АНАЛИЗ И ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ

Введение. В эпоху трансцендентности мира все более актуальным является использование в профессиональной и личной жизнедеятельности различных технологий и технических средств, помогающих быстро реализовать любую сложную задачу. Сегодня мы являемся свидетелями расширения сфер деятельности за счет высокотехнологического оборудования, где человек является промежуточным звеном между техникой и задачей. Все чаще мы начинаем использовать искусственный интеллект в своей жизнедеятельности, который помогает нам за минимальный временной промежуток решить поставленную перед нами задачу. Но, несмотря на мировые технологии, мы считаем, что человек является архиважным субъектом всех сфер жизнедеятельности и те возможности, которыми он обладает, не смогут воспроизвести ни машины, ни техника.

В этой связи, мы решили изучить личностные черты с акцентом на Темную триаду, которая оказывает влияние на «Я-концепцию», динамику межличностных отношений и карьерную успешность и являются важным звеном в реализации потребностей мировых запросов [1, с. 556-563].

Основная часть. Нами было проведено исследование в филиале «Барановичский центр дополнительного образования взрослых» учреждения образования «Брестский государственный медицинский колледж», в котором приняли участие 61 испытуемый. Им были предложены такие методики как: «Темная триада» (Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В.) и «Большая пятерка личностных качеств» (Грецов А.Г.) для анализа личностных черт.

Согласно результатам по методике «Темная триада» можно констатировать, что большинство преподавателей дополнительного образования 88 % имеют нарциссическое проявление личности, 86 % имеют проявленность макиавеллизма, 61 % имеют личностные черты психопатии. Результаты интегративных показателей у преподавателей дополнительного образования, демонстрируют нам, что показатели нарциссизма 88 % и макиавеллизма 86% практически одинаковы, показатели психопатии ниже 61 %.

Высокий показатель нарциссизма 88 % по говорит о выраженной тенденции к самолюбованию, грандиозности, потребности в восхищении со стороны окружающих и ощущении собственной уникальности. Эти преподаватели могут быть склонны к демонстрации своих достижений, ожиданию особого отношения к себе и чувствительны к критике. В позитивном ключе это может проявляться как уверенность в себе, харизматичность и стремление к высоким результатам. Однако, в негативном ключе, это может приводить к эгоцентризму, эксплуатации других и трудностям в установлении равноправных отношений.

Практически идентичный процент макиавеллизма 86 % с нарциссизмом указывает на то, что эти преподаватели также склонны к манипулированию, цинизму и прагматичному отношению к окружающим. Они могут рассматривать других как инструменты для достижения собственных целей и быть готовыми использовать обман и лесть для продвижения вперед. Высокий «макиавеллизм» может проявляться в умении находить слабые места у других, использовать их в своих интересах и оставаться эмоционально отстраненными в ситуациях, требующих сочувствия.

Более низкий показатель психопатии 61 %, по сравнению с нарциссизмом и макиавеллизмом, означает, что у этих преподавателей менее выражены такие черты, как импульсивность, отсутствие эмпатии, антисоциальное поведение и склонность к риску. Хотя определенные черты психопатии могут присутствовать, например, поверхностный шарм или бессердечность, они не являются доминирующими.

Далее рассмотрим результаты, полученные при помощи методики «Методика «Большая пятерка личностных качеств» (Грецов А.Г.). Высокие показатели по шкалам: доброжелательность 98 %, сознательность 94 %, открытость к новому опыту 86 %, нейротизм 87 %. Среднее значение между показателями экстраверсии и интроверсии 79 %

Таким образом можно констатировать, что чрезвычайно высокий уровень доброжелательности 98 % указывает на то, что преподаватели в этой группе склонны к сотрудничеству, отзывчивости, сочувствию и доверию. Они, легко устанавливают контакт с учениками и коллегами, создавая благоприятную и поддерживающую атмосферу. Высокий уровень сознательности 94 % говорит о том, что преподаватели ответственные, организованные, дисциплинированы и нацелены на достижение результатов. Они, тщательно планируют занятия, соблюдают сроки и уделяют внимание деталям, что положительно сказывается на качестве обучения.

Показатель открытости к новому опыту 86 % говорит о том, что большинство преподавателей открыты для новых идей, методов и подходов в образовании. Они готовы экспериментировать, внедрять инновации и постоянно развиваться в своей профессиональной деятельности.

Умеренный уровень нейротизма 87 % указывает на то, что преподаватели в целом эмоционально стабильны, но могут испытывать некоторую тревожность или беспокойство в стрессовых ситуациях. Важно учитывать, что небольшой уровень нейротизма может быть полезным, стимулируя более ответственное отношение к работе.

Среднее значение экстраверсии и интроверсии 79 % говорит о сбалансированности между экстраверсией и интроверсией. Это означает, что преподаватели обладают гибкостью в общении, могут эффективно взаимодействовать как в больших группах, так и в индивидуальном формате. Они способны адаптироваться к различным потребностям слушателей и создавать комфортную среду для всех.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о благоприятном психологическом состоянии преподавателей дополнительного образования. Высокие показатели доброжелательности, сознательности и открытости к новому опыту являются важными факторами успешной педагогической деятельности. Умеренный уровень нейротизма и сбалансированность между экстраверсией и интроверсией также способствуют эффективному взаимодействию со слушателями и коллегами.

Практически одинаково высокие показатели нарциссизма и макиавеллизма предполагают, что эти преподаватели не только стремятся к восхищению и признанию (нарциссизм), но и готовы использовать манипуляции и эксплуатацию для достижения своих целей (макиавеллизм). Более низкий уровень психопатии может смягчать негативные последствия, связанные с импульсивностью и антисоциальным поведением.

Высокие показатели нарциссизма и макиавеллизма могут быть связаны с лидерскими качествами и стремлением к успеху в профессиональной деятельности. Эти преподаватели могут быть мотивированы на достижение высоких результатов и готовы брать на себя ответственность.

С другой стороны, эти же черты могут создавать проблемы в межличностных отношениях с коллегами и слушателями. Склонность к манипулированию и эгоцентризму может приводить к конфликтам и трудностям в установлении доверительных отношений.

Полученные результаты представляют собой ценную информацию для понимания личностных особенностей преподавателей дополнительного образования и разработки эффективных стратегий для улучшения качества их работы и межличностных отношений в современном мире.

Список цитируемых источников

1. Paulhus, D. L. The Dark Triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy / D. L. Paulhus, K. M. Williams // *Journal of Research in Personality*. — 2002. — № 36 (6). — P. 556—563.

УДК 159.922

Н. А. Григорчук

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

СУЩНОСТЬ СЕКСУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Введение. В современном мире понимание сексуальности выходит за рамки исключительно биологического феномена, включающего репродуктивную функцию, а начинает рассматриваться как сложное интегративное образование, объединяющее физиологические, психологические, социальные и культурные аспекты. В условиях глобализации, развития цифровых технологий и изменения социальных норм сексуальность становится важной частью личностной идентичности и фактором межличностного взаимодействия.

Современные трансформации общества — такие как рост гендерного разнообразия, изменение традиционных представлений о браке и семье, а также расширение границ сексуальной свободы — способствуют переосмыслению сущности сексуальности. Она предстает не только как источник удовольствия и способ установления интимных связей, но и как социальный конструкт, формирующийся под влиянием культурных ценностей, медиа и норм общества.

Взгляды различных ученых на данный феномен на протяжении многих веков менялись под влиянием различных факторов: социальных, религиозных, политических, психологических. В своем дискурсе мы поставим акцентировать внимание на рассмотрение сексуальности как социального феномена, имеющего свою историю, толкование и осмысление которого зависят от определенного контекста.

Основная часть. Сексуальность является междисциплинарным феноменом. Биологический подход рассматривает её как совокупность физиологических механизмов, связанных с репродукцией и половым поведением. Психоаналитическая традиция (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм) трактует сексуальность как глубинный источник психической энергии и личностной динамики. Современная психология расширяет это понимание, включая эмоционально-чувственные компоненты, ценности и идентичность.

З. Фрейд рассматривает сексуальность в русле сексуального удовольствия, полученного от какого-либо участка тела или органа, а не только гениталий [1, с. 143]. И. Кон под сексуальностью предполагает стержневой аспект человеческого бытия на всем протяжении жизни, включающий пол, гендерные идентичности и роли, сексуальную ориентацию, эротизм, удовольствие, интимность и репродукцию [2, с. 23]. Сексуальность Ю.П. Прокопенко определяет как субъективное отношение человека к сексуальной жизни. Дерягин Г. Б.

изучая криминальную сексологию, акцентирует внимание сексуальности на психофизиологических и эмоциональных реакциях, переживаний и поступков человека, связанных с проявлением и удовлетворением полового влечения. К. Имелинский определяет сексуальность как средство выражения сущности любовных отношений [3, с. 35—36].

А. Ш. Тхостов, Ю. П. Зинченко рассматривают сексуальность как не только продолжение телесного естества, сколько совокупность формируемых и переживаемых человеком культурных и ментальных концепций [4].

М. Фуко, исследуя феномен сексуальности, утверждал, что вся история сексуальности представляет собой, с одной стороны, смену способов социального регулирования одного и того же сексуального «влечения», «инстинкта» или «потребности», а с другой — процесс постоянного создания и переконструирования новых социально-психологических реальностей [4].

Г. Рубин называет сексуальность продуктом человека, который определенным образом навязывается, формируется и реализуется в определенном направлении. При этом сексуальное поведение, выходящее за рамки естественного, нормального сексуального поведения, большинством осуждается. Г. Рубин сравнивала сексуальность с навязываемой определенной диеты обществу.

Э. Гидденс для обозначения эмансипации сексуальности от репродукции использует понятие «пластичная сексуальность». Он отмечает, что сексуальность стала пониматься как самостоятельное качество личности, не ограниченное продолжением рода. Для многих это своего рода «собственность», «ценность», «ресурс», который можно вложить или обменять [3, с. 32].

Современная психология рассматривает сексуальность как многоаспектное и динамичное явление, в котором взаимодействуют биологические, психологические и социальные факторы. Биопсихосоциальный подход позволяет учитывать влияние гормонального фона, психических установок, личного опыта и социокультурных норм на сексуальное поведение человека. С точки зрения биологии, сексуальность обусловлена действием гормонов (тестостерон, эстрогены, окситоцин), нейрохимией мозга и репродуктивной функцией. Однако только биологические объяснения не охватывают всей сложности феномена.

Современный мир радикально трансформировал представления о сексуальности. С одной стороны, наблюдается либерализация: снятие табу, расширение открытости обсуждения интимных практик, развитие концепции сексуальных прав человека. Сексуальность становится не только предметом личного опыта, но и фактором социальной идентичности.

С другой стороны, сохраняются культурные и религиозные ограничения, которые накладывают отпечаток на восприятие сексуальности. Это формирует амбивалентное отношение: одновременно ощущение свободы и давления социальных норм.

Кроме этого, важным фактором выступает цифровизация: медиа и интернет способствуют распространению новых моделей сексуальности. Виртуальные отношения, онлайн-знакомства, киберсекс становятся частью современной интимной жизни. При этом массовая культура активно коммерциализирует сексуальность, превращая её в элемент потребления.

Таким образом, сексуальность может рассматриваться одновременно как биологическая данность, психологический опыт и как культурно-нормативная конструкция. Для корректного анализа важно рассмотреть данный термин с различных позиций.

Соответственно, центральным оказывается вопрос о сексуальных значениях и способах, которыми они социально производятся и воспроизводятся в разных культурных контекстах. Для людей викторианской эпохи сексуальность осмысливалась в контексте темы «греха», а современный человек понимает и обсуждает сексуальность в контексте темы «удовольствия».

Заключение. Современные тенденции показывают противоречивый характер сексуальности: с одной стороны, усиливается либерализация и открытость, с другой — сохраняются традиционные нормы и табу, формирующие амбивалентные установки. Анализ установок к сексу демонстрирует их многообразие — от позитивно-ориентированных до негативных и инструментальных, что свидетельствует о сложном взаимодействии индивидуального опыта и социокультурных факторов.

Таким образом, сексуальность выступает не только как биологическая функция или элемент интимной жизни, но и как важный компонент личностной идентичности, средство самовыражения и социального взаимодействия. Её изучение в условиях современности приобретает особую актуальность, так как именно через призму сексуальности можно увидеть процессы трансформации ценностей, норм и культурных ориентиров общества.

Список цитируемых источников

1. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. — М. : Наука, 2020. — 456 с.
2. Кон, И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. — М. : АСТ, 2021. — 544 с.
3. Кащенко, Е. А. Парадоксальность предмета природы сексуальности / Е. А. Кащенко / Философские науки — 2011. — № 5. — С.29—42
4. Тхостов, А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов, Ю.П. Зинченко. — М. : Смысл, 2002. — 287 с.
5. Фуко, М. История сексуальности. Т. 1: Воля к знанию / М. Фуко. — СПб. : Наука, 1996. — 256 с.

МОТИВАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Введение. Мотивация занимает центральное место в структуре личности, определяя направленность, активность и устойчивость поведения человека. В условиях высшего образования она становится ключевым фактором, влияющим на успешность обучения, профессиональное самоопределение и личностное развитие студентов. Особенно значимым является внутренний тип мотивации, который способствует формированию таких качеств, как ответственность, инициативность, рефлексивность и целеустремлённость.

Студенты с выраженной внутренней мотивацией демонстрируют более высокий уровень академической успеваемости, устойчивость к стрессу и активную жизненную позицию. По мере освоения учебной деятельности они начинают воспринимать её как пространство для самовыражения и самоактуализации. В то же время учебные трудности и неудачи могут формировать отрицательную мотивацию, снижая интерес к обучению.

Основная часть. Мотивация понимается как совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности, к которым относятся мотивы, потребности, стимулы, детерминирующие активность человека [1].

Человеческое поведение можно рассматривать с двух сторон — регулирующей и побуждающей. Регулирующая сторона отвечает за то, чтобы человек мог гибко и стабильно реагировать на разные жизненные ситуации. Она проявляется через психические процессы, такие как ощущения, восприятие, внимание, мышление, память и речь. Побуждающая сторона отвечает за активность и направление поведения. Она связана с мотивацией — то есть с тем, что заставляет человека действовать. Мотивация может пониматься по-разному:

1. Как совокупность внутренних факторов, которые вызывают активность и определяют поведение — это потребности, цели, интересы, стремления и т. д.
2. Как сам процесс, поддерживающий нужный уровень активности — другими словами, это мотивирование [2].

Мотивация играет исключительную роль в жизни человека, в первую очередь, как смысловое ядро любого поступка. Она может также рассматриваться как динамический процесс, связанный с формированием мотивов поведения, выбора профессии.

Л. И. Божович считала, что направленность личности определяется системой доминирующих (главных) и подчиненных (второстепенных) мотивов [3]. Система мотивов определяет отношение человека к обществу, к себе, к другим людям. Она формирует не только нравственную характеристику ребенка, но и другие особенности его поведения и деятельности. Л. И. Божович в структуре направленности личности выделяет три группы мотивов: личные, общественные и деловые и считает, что преобладание тех или иных мотивов в деятельности людей определяет личную, общественную и деловую направленности.

Иную позицию по этому вопросу занимает П. М. Якобсон. Он отрицает возможность устойчивого доминирования тех или иных мотивов в мотивационной сфере, считая, что разные обстоятельства могут привести людей то к одной, то к другой форме поведения. По его мнению, направленность подразумевает такое образование личности, которое должно очертить особенности тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным мнениям его отношения к другим людям, к себе, к своему будущему [4].

В процессе обучения мотивационная сфера личности студентов претерпевает качественные изменения. Это проявляется в формировании новых мотивов, ослаблении или исчезновении ранее значимых, а также в трансформации их иерархии и внутренней структуры.

Исследование ценностных ориентаций студентов свидетельствует о том, что по мере освоения учебной деятельности происходит переосмысление её содержания, открываются новые возможности для удовлетворения личностных потребностей. Характер изменений мотивационной структуры во многом зависит от уровня академической успешности.

Чем более сложным и насыщенным становится учебный материал, тем выше удовлетворённость обучением, особенно при наличии творческих элементов, способствующих проявлению инициативы и реализации накопленных знаний и навыков. С ростом учебной компетентности студент начинает осознавать потенциал учебной деятельности как средства самовыражения и самоактуализации.

В то же время систематические неудачи в обучении могут стать источником негативной мотивации, снижая интерес к учебному процессу и формируя установки на избегание.

Мотивация и личностное развитие студентов. Мотивация представляет собой неотъемлемую часть структуры личности, оказывая прямое влияние на её развитие. Особенно ярко это проявляется в образовательной среде, где мотивационные установки студентов определяют не только их учебную активность, но и динамику личностного роста.

Внутренняя мотивация, основанная на стремлении к самореализации, познанию и личностному совершенствованию, выступает важным условием успешного обучения. Студенты, обладающие выраженной внутренней мотивацией, демонстрируют более высокий уровень академической успеваемости, устойчивость

к стрессовым ситуациям и активную жизненную позицию. Это связано с тем, что внутренняя мотивация побуждает к самостоятельному поиску знаний, инициативности в учебной деятельности и стремлению к достижению значимых целей.

Формирование таких личностных качеств, как ответственность, целеустремлённость, рефлексивность и инициативность, происходит именно в условиях высокой мотивационной включённости. Эти качества не только способствуют успешному обучению, но и являются основой профессионального становления будущего специалиста.

Согласно исследованиям Л.А. Гусевой и Н.В. Волковой, мотивационная сфера личности студента представляет собой сложную систему, включающую в себя ценности, смыслы и цели, интегрированные в его индивидуальную картину мира. Авторы подчёркивают, что мотивация — это не просто побуждение к действию, а глубинная структура, определяющая направленность личности, её отношение к профессиональной деятельности и способность к самоактуализации [5].

Заключение. Мотивация выступает неотъемлемым элементом структуры личности, представляя собой совокупность побуждающих факторов — мотивов, потребностей и стимулов, которые определяют активность и направленность поведения студента.

В образовательном процессе мотивационная сфера студентов претерпевает качественные изменения: одни мотивы утрачивают свою значимость, другие возникают и перестраивают иерархию побуждений. Этот динамический характер мотивации обусловлен сочетанием внутренних стремлений к самореализации и внешних условий обучения, сложности материала и творческих составляющих учебных задач, а также академической успешностью каждого студента.

Внутренняя мотивация, базирующаяся на познавательном интересе и желании личностного роста, способствует формированию ответственности, инициативности, рефлексивности и целеустремлённости. Она определяет высокую академическую успеваемость, устойчивость к стрессу и активную жизненную позицию. В то же время отрицательный опыт обучения способен порождать мотивацию избегания, что подчёркивает необходимость педагогической поддержки и создания мотивирующей образовательной среды.

Список цитируемых источников

1. Волкова, Е. Л. Современные подходы к мотивации персонала / Е. Л. Волкова // Ученые записки Санкт—Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2007. — № 2. — С. 29—33.
2. Азыркина, Г. И. Формирование мотивационной структуры личности студента / Г. И. Азыркина // Контентус. — 2015. — №10. — С. 15-18.
3. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонравной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1972. — С. 7—44.
4. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. — М.: Просвещение, 1969. — 316 с.
5. Гусева, Л. А. Структура мотивационной сферы личности как основа успешности профессии / Л. А. Гусева, Н. В. Волкова, О. Ю. Юрьева // Структура мотивационной сферы личности как основа успешности профессиональной подготовки и обучения // КПЖ. — 2014. — № 3. — С.55-59.

УДК 159.9

А. В. Дубовик

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТИВНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Введение. Современное общество развивается в условиях ускоренных социальных и культурных изменений, что предъявляет высокие требования к адаптивности человека. Особенно остро это проявляется в юношеском возрасте, когда личность формирует идентичность и жизненные ориентиры. Студенты в этот период подвержены внутренним кризисам и социальным напряжениям, что может привести к субъективному отчуждению. В кратком психологическом словаре А. Л. Свенцицкого отчуждение определяется как чувство отстранённости от группы, культуры или общества, сопровождающееся дефицитом близких отношений [1]. Феномен «субъективное отчуждение» актуален для понимания дезадаптации студентов и тесно связан с тревожностью и снижением эффективности учебной деятельности.

Основная часть. Истоки анализа отчуждения лежат в философии. Гегель и Фейербах рассматривали его как отрыв человека от собственной сущности, а К. Маркс связывал отчуждение с трудовой деятельностью, где продукты труда становятся чужды самому работнику. В XX веке экзистенциалисты (А. Камю, Э. Фромм, В. Франкл) трактовали отчуждение как личностное переживание пустоты и бессмысленности. Франкл писал об экзистенциальном вакууме как о неспособности личности находить ценности и выдерживать вызовы современности [2].

В психологии данный феномен рассматривался как результат неудовлетворенности потребностей. А. Н. Леонтьев указывал, что отчуждение возникает там, где потребности не находят реализации [3]. С. Мадди выделил формы отчуждения: вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм, отражающие различные стратегии ухода от мира [4]. Е. Н. Осин создал опросник субъективного отчуждения, позволяющий фиксировать его проявления в обществе, семье, межличностных отношениях, учебной деятельности и отношении к самому себе [5].

Е. В. Кудрявцева отмечает, что субъективное отчуждение в юношеском возрасте сопровождается тревогой, неуверенностью, страхом и внутренней напряжённостью [6]. В. В. Давыдов определял тревожность как склонность к беспокойству даже в нейтральных ситуациях [7]. Ю. Л. Ханин различал ситуативную и личностную тревожность: первая отражает реакцию на стрессоры, вторая связана с устойчивыми чертами личности [8]. По А. М. Прихожан, высокая тревожность у студентов указывает на недостаточную эмоциональную адаптацию, проявляется в избегании общения, снижении уверенности и росте внутренних конфликтов, усиливающих отчуждение [9].

Эмпирическое исследование А. В. Черной и А. Ю. Бодрухиной показало, что субъективное отчуждение у студентов наиболее ярко проявляется в сферах отношения к собственной личности и межличностных взаимодействий. Оно выражается через психические состояния, опосредованные социальными связями и внутренними конфликтами. Авторы подчеркивают практическую ценность результатов: разработанные программы позволяют снижать негативные эффекты отчуждения и предотвращать утрату значимых социальных контактов [10].

И. К. Борискина выявила зависимость отчуждения от уровня тревожности. В группах студентов с низким и средним уровнем тревожности наблюдаются низкие показатели отчуждения, тогда как у студентов с высоким уровнем тревожности фиксируются средние и высокие показатели субъективного отчуждения [11].

С точки зрения экзистенциальной психологии отчуждение связано с утратой смыслов. Франкл рассматривал экзистенциальный вакуум как центральное проявление внутреннего отчуждения [2]. В образовательной среде аналогичное явление описывает В. Н. Косырев: студент воспринимает учебную деятельность и её участников как нечто внешнее, что ведет к снижению мотивации и чувству изоляции [12]. Такое состояние препятствует формированию профессиональной идентичности и снижает устойчивость личности к стрессам.

Заключение. Таким образом, субъективное отчуждение можно рассматривать как сложный феномен, включающий социальные, эмоциональные и экзистенциальные аспекты. Оно может выполнять адаптивную функцию, помогая личности дистанцироваться для самопознания, но чаще становится фактором дезадаптации, ограничивающим развитие и социальную интеграцию. Субъективное отчуждение студентов является многогранной проблемой, находящейся на пересечении философии, психологии и педагогики. Оно связано с поиском идентичности, эмоциональной нестабильностью и тревожностью, проявляясь в снижении учебной мотивации и нарушениях социальных контактов. Эмпирические исследования показывают, что отчуждение тесно коррелирует с уровнем тревожности, а также затрагивает сферы самовосприятия и межличностных отношений. Важно учитывать как негативные, так и потенциально конструктивные стороны отчуждения, позволяющие личности критически относиться к социальной среде. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой профилактических программ, направленных на сохранение значимых социальных связей и формирование у студентов позитивных стратегий преодоления отчуждения.

Список цитируемых источников

1. Свенцицкий, А. Л. Краткий психологический словарь / А. Л. Свенцицкий. — М. : Проспект, 2013. — 512 с.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл, 2004. — 352 с.
4. Maddi, S. The Existential Neurosis / S. Maddi // Journal of Abnormal Psychology. — 1967. — Vol. 72, no 4. — P. 311—325.
5. Осин, Е. Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы / Е. Н. Осин // Культурно-историческая психология. — 2015. — Т. 11, № 4. — С. 79—88.
6. Кудрявцева, Е. В. Психологические особенности студентов с разными формами отчуждения / Е. В. Кудрявцева // Вестник ТГУ. — 2011. — № 2. — С. 56—62.
7. Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия / В. В. Давыдов. — М. : Большая российская энциклопедия, 1999. — 320 с.
8. Ханин, Ю. Л. Исследование тревожности (адаптация методики Ч. Д. Спилберга) / Ю. Л. Ханин // Диагностика развития. — 2002. — № 12. — С. 126—128.
9. Прихожан, А. М. Психология / А. М. Прихожан. — М. : Академия, 1999. — 320 с.
10. Черная, А. В. Психологические особенности субъективного отчуждения у студентов / А. В. Черная, А. Ю. Бодрухина // Материалы конф. «Психология и педагогика служебной деятельности». — М. : МГУ МВД России, 2020. — С. 45—50.
11. Борискина, И. К. Особенности субъективного отчуждения студентов с разным уровнем тревожности / И. К. Борискина // Вопросы студенческой науки. — 2023. — № 05(81). — С. 326—335.
12. Косырев, В. Н. Отчуждение учебного труда студента / В. Н. Косырев // Высшее образование в России. — 2009. — Т. 18, № 1. — С. 34—40.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ, ТОЛЕРАНТНЫХ И ИНТОЛЕРАНТНЫХ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ, НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В условиях постоянных изменений и неопределенности стрессоустойчивость становится особенно важной для педагогов. Она позволяет педагогам эффективно справляться с эмоциональными и профессиональными нагрузками, сохранять ясность мышления и принимать обоснованные решения в сложных ситуациях. Стрессоустойчивые педагоги способны создавать поддерживающую и позитивную атмосферу в классе, что способствует более эффективному обучению и развитию учащихся. Они могут служить для своих воспитанников, примером того, как справляться с трудностями и адаптироваться к изменениям. Таким образом, умение сохранять спокойствие и уверенность в стрессовых ситуациях становится ключевым фактором успешной педагогической деятельности.

По определению Н. Е. Водопьяновой, «стрессоустойчивость — системная динамическая характеристика, определяющая способность человека противостоять стрессорному воздействию или совладать со многими стрессогенными ситуациями, активно преобразовывая их или приспособляясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности» [1]. Под ресурсами стрессоустойчивости ученый понимает некоторые внешние и внутренние характеристики личности, которые способствуют психологической устойчивости в ситуациях, вызывающих стресс. Это не только эмоциональные, но и волевые, мотивационные, когнитивные и поведенческие составляющие. То есть, ресурсы стрессоустойчивости — это «некоторые средства или инструменты, используемые человеком для трансформации своего взаимодействия с факторами, вызывающими стресс» [2].

К. Муздыбаев выделил два класса ресурсов: личностные (психологические) и средовые (социальные) ресурсы. Личностные — это навыки и способности индивида. Средовые ресурсы отражают доступность для личности инструментальной, моральной, эмоциональной поддержки в социальной среде [3].

Э. Френкель-Брунстик определяла толерантность к неопределенности как «эмоциональную и перцептивную переменную, играющую существенную роль при оценке вероятностных исходов принятия решения и опосредующая эмоциональный фон принятия решения» [4].

Т. В. Корнилова придерживается мнения о том, что толерантность к неопределенности определяет успешное функционирование личности в современном непредсказуемом мире. Ученая в своих исследованиях обнаружила отсутствие полярности между характеристиками толерантности и интолерантности к неопределенности. Два этих понятия представляют разные характеристики, связанные опосредующими переменными. Толерантность к неопределенности сопряжена со стремлением к сложным задачам, не использованным способам действовать. Интолерантность к неопределенности — со стремлением к ясности и стабильности [5]. Кроме того, М. А. Чумакова и Т. В. Корнилова полагают, что интолерантность к неопределенности может быть взаимосвязана со способностями вербального интеллекта, в то время как толерантность к неопределенности может быть связана с интеллектуальными особенностями человека [6].

Этап адаптации к профессиональной деятельности педагогов охватывает первые 5 лет стажа. Под профессиональной адаптацией педагога понимают процесс активного взаимодействия личности педагога и педагогической среды, направленный на поддержание их динамического равновесия, что обеспечивает эффективность педагогической деятельности, развитие школьного коллектива и личности учителя, его профессиональную самореализацию. Результатом является сформированность профессионального мастерства и компетентности; единство педагога с учениками и педагогическим коллективом; выработка устойчивого положительного отношения к профессии, зрелость специалиста и самореализация личности [7].

Основная часть. Целью исследования было: определить личностные ресурсы стрессоустойчивости толерантных и интолерантных к неопределенности педагогов на этапе адаптации к профессиональной деятельности. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа №13 г. Барановичи», «Средняя школа №20 г. Барановичи», «Средняя школа №1 г. Барановичи им. С. И. Грицевца». В тестировании приняли участие 53 педагога со стажем работы от 1 года до 5 лет.

Методики исследования: «Методика определения доминирующего состояния»: полный вариант (Л. В. Куликов); «Новый опросник толерантности к неопределенности» (разработан Т. В. Корниловой).

Анализ результатов диагностики позволил сделать вывод о том, что у испытуемых преобладает средний с тенденцией к высокому уровень по шкалам «Активное-пассивное отношение к жизненной ситуации», «Бодрость-уныние», «Тонус высокий-низкий», «Положительный-отрицательный образ самого себя»; средний уровень по шкалам «Раскованность-напряженность», «Удовлетворенность-неудовлетворенность жизнью в целом»; средний с тенденцией к низкому уровень по шкалам «Спокойствие-тревога», «Устойчивость-неустойчивость эмоционального тона».

Для большинства педагогов на стадии адаптации к профессиональной деятельности характерен средний уровень толерантности к неопределенности и межличностной интолерантности к неопределенности с тенденцией к высокому уровню, а также средний уровень интолерантности к неопределенности с тенденцией к низкому уровню.

Регрессионный анализ данных показал, что личностными ресурсами стрессоустойчивости толерантных к неопределенности педагогов выступают:

– высокий уровень удовлетворенности жизнью в целом ($\beta=0,299$; $p=0,46$). Удовлетворенности жизнью в целом, ее ходом, самореализацией, тем, как идет жизнь, способность брать на себя ответственность и делать свой выбор, достаточно высокая оценка личностью своей успешности помогает толерантным к неопределенности педагогам сохранять стрессоустойчивость.

– высокий уровень устойчивости эмоционального тона ($\beta=0,328$; $p=0,36$). Следовательно, справляться со стрессом толерантным к неопределенности педагогам помогает высокая эмоциональная устойчивость, в состоянии эмоционального возбуждения способность сохранять адекватность и эффективность психической саморегуляции, поведения и деятельности.

Кроме того, выявлено что высокий уровень удовлетворенности жизнью является предиктором в том числе интолерантности к неопределенности ($\beta=0,27$; $p=0,007$) и межличностной интолерантности к неопределенности ($\beta=0,14$; $p=0,27$). Также предикторами межличностной интолерантности к неопределенности выступают низкий уровень устойчивости эмоционального фона ($\beta=-0,18$; $p=0,009$), а также отрицательный образ себя, чрезмерная критичность к себе ($\beta=-0,20$; $p=0,1$).

Заключение. Таким образом, результаты регрессионного анализа подчеркивают важность развития таких личностных ресурсов педагогов, как удовлетворенность жизнью и эмоциональная устойчивость, для повышения стрессоустойчивости и толерантности к неопределенности.

Список цитируемых источников

1. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова — СПб. : Питер, 2009. — 336 с.
2. Водопьянова, Н. Е. Стратегии и модели преодолевающего поведения / Н. Е. Водопьянова, С. Е. Старченкова // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности; под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб. : Речь, 2001. — 426 с.
3. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. — 1998. — Т. 1. — № 2. — С. 102—112.
4. Frenkel-Brunswick, E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable / E. Frenkel-Brunswick // Journal of personality. — 1949. — Vol. 18, no 1. — P. 108—143.
5. Корнилова, Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска / Т. В. Корнилова // Психологические исследования: электронный научный журнал. — 2015. — Т. 8. — № 40. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.09.2025).
6. Корнилова, Т. В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова // Экспериментальная психология. — 2014. — Т. 7. — № 1. — С. 92—110.
7. Горбунова, Н. В. Профессиональная адаптация будущих учителей и молодых специалистов к педагогической деятельности / Н. В. Горбунова // Гуманитарные науки. — 2019. — №3 (47). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-adaptatsiya-buduschih-uchiteley-i-molodyh-spetsialistov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 22.10.2025).

УДК 159.9

М. В. Жданко

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Стрессоустойчивость является важным аспектом психологического здоровья и благополучия, особенно в юношеском возрасте, когда индивиды сталкиваются с множеством изменений и вызовов. В этом контексте стрессоустойчивость можно определить как способность человека адаптироваться к стрессовым ситуациям, преодолевать трудности и восстанавливаться после негативных событий. Исследования показывают, что юноши и девушки могут по-разному реагировать на стрессовые ситуации, что обусловлено как биологическими, так и социальными факторами.

Основная часть. Стрессоустойчивость включает в себя несколько компонентов, таких как эмоциональная регуляция, когнитивные стратегии преодоления трудностей и социальная поддержка [1, с. 87]. Эмоциональная регуляция позволяет индивидам управлять своими эмоциями в ответ на стрессовые ситуации, что играет ключевую роль в формировании стрессоустойчивости [2, с. 36]. Когнитивные стратегии преодоления трудностей, такие как позитивное мышление и переосмысление ситуации, также способствуют лучшему совладанию со стрессом. Социальная поддержка является еще одним важным аспектом. Она может принимать различные формы, включая поддержку со стороны семьи, друзей и сверстников [3]. Исследования показывают, что наличие социальной поддержки может смягчить негативные последствия стресса и способствовать развитию стрессоустойчивости [4, с. 67].

Существуют значительные различия в том, как юноши и девушки воспринимают и справляются со стрессом. Исследования показывают, что девушки чаще используют эмоционально ориентированные стратегии преодоления, такие как обсуждение своих проблем с друзьями или обращение за поддержкой к близким. Это может быть связано с социальной нормой, которая поощряет девушек выражать свои эмоции и искать поддержку [3].

В то же время юноши чаще прибегают к проблемно-ориентированным стратегиям, таким как активное решение проблемы или избегание стресса. Это может быть обусловлено культурными стереотипами о мужественности, которые предполагают, что юноши должны быть сильными и независимыми. Однако такие стратегии могут не всегда быть эффективными в долгосрочной перспективе.

Психологические аспекты стрессоустойчивости включают в себя не только эмоциональную регуляцию и когнитивные стратегии, но и личностные характеристики. Например, такие черты, как оптимизм, настойчивость и гибкость мышления, могут способствовать повышению стрессоустойчивости. Оптимистичные юноши и девушки склонны воспринимать трудности как временные и преодолимые, что позволяет им легче справляться со стрессом.

Гибкость мышления также играет важную роль в адаптации к изменяющимся условиям. Способность рассматривать различные варианты решения проблемы и изменять свои подходы в зависимости от ситуации может значительно повысить уровень стрессоустойчивости.

Социальные факторы, такие как уровень поддержки со стороны родителей и сверстников, также оказывают значительное влияние на стрессоустойчивость. Поддерживающая семья может помочь юношам и девушкам развивать навыки преодоления трудностей и эмоциональной регуляции. Взаимодействие с ровесниками также имеет значение: наличие друзей, готовых оказать поддержку в трудные времена, может значительно снизить уровень стресса.

Кроме того, участие в различных социальных и внеаудиторных мероприятиях может способствовать развитию навыков общения и сотрудничества, что также положительно сказывается на развитии стрессоустойчивости. Юноши и девушки, активно участвующие в спортивных секциях или клубах по интересам, часто демонстрируют более высокий уровень стрессоустойчивости благодаря укреплению социальных связей и развитию командного духа.

Заключение. Стрессоустойчивость у юношей и девушек представляет собой сложный феномен, зависящий от множества факторов, включая индивидуальные психологические характеристики, половые различия и социальную поддержку. Понимание этих аспектов может помочь разработать эффективные стратегии для повышения стрессоустойчивости среди молодежи. Важно учитывать как биологические, так и социальные компоненты при разработке программ поддержки для юношей и девушек, чтобы помочь им успешно справляться с вызовами современного мира.

Список цитируемых источников

1. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учеб. пособие для вузов / Н. Г. Осухова. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2012. — 230 с.
2. Малкина-Пых, И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2005. — 960 с.
3. Справляющее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — 474 с.
4. Сирота, Н. А. Копинг-поведение и профилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. — 1994. — № 1. — С. 63—74.

УДК 316.6; 159.9.072

Д. И. Ковалёва

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

ВИДЫ СТРЕССА, КОТОРЫМ ПОДВЕРЖЕНА ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Введение. Стресс является одной из важнейших проблем современного человека, широко распространенной в мире. Индивид регулярно вынужден сталкиваться с повседневным стрессом на работе, учебе, в семье, а также с глобальными проблемами человечества, например, с бедностью, голодом или терроризмом. Последствием стресса является развитие посттравматических стрессовых расстройств, приводящих к возникновению психических и соматических заболеваний [1]. Поэтому профилактика стресса и его последствий представляется актуальной задачей. В связи с этим важно обсудить виды стресса, которым подвержена личность в современном мире.

Отметим, что основные аспекты проблемы изучения и профилактики стресса рассматриваются в работах таких зарубежных ученых, как: В. Вундт, У. Джемс, Дж. Додсон, Р. Йеркс, Т. Кокс, Р. Лазарус, Р. Б. Маимо, К. Маккей. Особого внимания заслуживают подходы, разработанные З. Фрейдом, П. Фессом, А. Уэлфордом, Дж. Брайтом, Ф. Джонсом, Э. Джонсоном, с содержащимися в них определениями стресса и дистресса, выявлением причин и конкретизацией форм реакций человека на подобные ситуации [2].

В отечественной психологии традиционно стресс понимался как чрезвычайное угрожающее состояние и как общая защитная реакция (Ю. Б. Абрамов, В. Я. Апчел, В. В. Суворова, В. Н. Цыган и др.). Биологическая и социальная природа стресса, внимание на трансформациях в психике человека, попавшего в стрессовую ситуацию, отражены в работах А. Я. Анцупова, Е. В. Буртовой, М. Е. Бурно, Р. А. Зачепиского, В. И. Мельникова, В. Е. Рожнова, И. В. Тонконового, А. И. Шипилова и др. [2].

Со становлением социальных коммуникаций, зарождением и развитием информационной культуры, появлением новых стрессоров, актуализировались исследования и подходы в социально-гуманитарной плоскости. Растущая потребность не только в физической, но и в психологической безопасности человека, обусловила интерес к данной проблеме исследователей психолого-педагогической отрасли (В. А. Абабков, Н. Е. Водопьянова, М. М. Козловская, Г. И. Косицкий, Т. Л. Крюкова, А. Б. Леонова, И. Г. Малкина-Пых, О. С. Медведев, В. М. Смирнов и др.) [2; 3].

Свой вклад в изучение стресса внесли и современные белорусские ученые: В. А. Жебентяев, С. А. Игумнов, Е. И. Скугаревская и др. [4; 5].

Основная часть. Широко употребляемое сейчас в быту понятие «стресс» связано с Г. Селье, который сформировал представление об общем адаптационном синдроме. Данное учение остается актуальным и сегодня, дополняясь современными исследованиями в области медицины, физиологии, психологии, психиатрии и др. Так К. Н. Стрыгин, М. Г. Полуэктов предлагают под стрессом понимать физиологический аллостерический процесс, модулирующий активность гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси и вегетативной нервной системы для защиты и адаптации организма к изменениям среды с помощью разнообразных приспособительных реакций как на системном, так и на клеточном уровне. В настоящее время, используя термин «стресс», чаще всего имеют в виду стресс эмоциональный: широкий круг психических явлений, сопровождающихся выраженными неспецифическими изменениями биохимических, электрофизиологических и других коррелятов стресса [1; 6].

П. Штомпкой констатирует использование термина «стресс» по отношению к широкому кругу социокультурных явлений: «информационные стрессы», «стресс аккультурации», «городской стресс», «стресс-менеджмент», «профессиональный стресс», «стресс-регион», «стресс-факторы мегаполиса», «стресс-выгорание» и др. Такая универсализация стресса (показателем чего выступает включение его в междисциплинарный научный дискурс, широкое употребление в СМИ, закрепление в повседневно-бытовой лексике) обусловлена рядом социокультурных обстоятельств, к числу которых можно отнести следующие:

- принципиальное усложнение объективного фона общественной жизни (усиливающаяся дифференциация социальных групп, нестабильность экономической системы, столкновения различных политических сил и институтов, изменение демографической ситуации и т. п.);
- активизация глобализационных процессов (пересечения и смешения культур, обнажающие латентные противоречия и конфликты; трансформация культурных идентичностей, вызванная реакцией на новое, «иное»; стирание устойчивости границ);
- нарастающие противоречия между традиционно сложившимися ценностно-нормативными системами и усиливающимся «диктатом» ценностей «модернистской» культуры, нарушение связей между поколениями;
- маргинализации сознания, конфликтам между объективно заданной и субъективно-желаемой моделью настоящего и будущего;
- информационные перегрузки сознания, вызванные неупорядоченными, непрерывными, деструктивными информационными потоками;
- складывающаяся ситуация перманентного кризиса (экономического, экологического, кризиса личной и национальной безопасности) приводит к постоянной мобилизации внутренних ресурсов, что порождает эффект «выгорания» (снижение психологической устойчивости и физической готовности к действию) [2].

Как реакция на эти социокультурные реалии появляются новые концепции в различных отраслях научно-гуманитарного знания, диагностирующих сложившуюся ситуацию в контексте указанной парадигмы: «общество риска» У. Бека и Э. Гидденса, «нормальные аварии» Ч. Перроу, «культурная травма» П. Штомпки, «конец истории» Ф. Фукуямы, «шок от будущего» Э. Тоффлера, «культурный шок» К. Оберга, «антихрупкость» Н. Талеба и др. В данном контексте возникает стресс-культура, которая способна объединить разрозненные стрессоры (неблагоприятные факторы, вызывающие в организме человека состояние стресса) в едином концепте, содержит потенциал к поиску оптимальных стратегий и тактик адаптации к социокультурным изменениям (копинг-стратегии) [2].

В результате исследований Л. Атволи, Б. Бонин, К. С. Кенен, С. Коэн, М. Л. Мерфи, А. А. Пра-тер, Ж. С. Шове-Гелинье, Д. Дж. Штейн, а также О. В. Агафонова, Т. А. Гриценко, Ю. В. Богданова и др. перечень из 29 различных типов стрессогенных событий можно разделить на следующие классы: военные события, физическое насилие, сексуальное насилие, несчастные случаи, неожиданная смерть близкого человека, сетевые события, свидетель травмы, другие травмы и «частные события», о которых респонденты не сообщили из-за смущения. Так в исследованиях наиболее частым стрессором было беспокойство о здоровье, которое тревожило около 57 % пациентов (женщины — 61,8 %; мужчины — 51,0 %). Около 1/3 пациентов были сильно обеспокоены стрессом на работе или в школе (34,3 %), переживали по поводу своей массы тела или внешнего вида (32,1 %), финансовых проблем или их вероятности (30,2 %). Беспокойство о массе тела или внешности было 2-м по распространенности стрессом у женщин, а финансовые проблемы — 2-м по распространенности

стрессом у мужчин; 3-м наиболее серьезным фактором был стресс на работе или в школе, который касался как мужчин, так и женщин [14]. Таким образом, люди фокусируются на событиях, представляющих угрозу для их социального статуса, самооценки, личности или физического благополучия [7—11].

В свою очередь Г. Айронсон, С. Д. Сигел, Н. Шнейдерман к факторам риска возникновения стресса на работе относят: чрезмерную нагрузку на работе; противоречивые требования и отсутствие ясности роли работника; отсутствие вовлеченности в принятие решений, влияющих на работника, и отсутствие влияния на то, как выполняется работа; плохая организация работы, отсутствие гарантий занятости; неэффективная коммуникация, отсутствие поддержки со стороны руководства или коллег; психологическая виктимизация. В ряде стран, кроме традиционных стрессогенных жизненных событий, отмечается высокий уровень стресса среди беженцев всех демографических групп, вызванный лишениями, пытками и другими факторами. Тем не менее чаще встречается воздействие острых (ограниченных по времени) стрессовых жизненных событий, таких как сдача важного экзамена или ожидание операции, которые играют значительную роль в обострении уже существующей болезни [2].

В то же время хроническое стрессовое воздействие считается наиболее токсичной формой стресса. Примером тому являются стрессовые события, которые сохраняются в течение длительного времени (например, уход за супругом с деменцией) и краткие фокальные события, которые продолжаются долгое время после того, как они закончились (например, переживание сексуального насилия) [2].

Заключение. Таким образом, на основании теоретического анализа имеющихся исследований можно выделить следующие виды стресса, которым подвержена личность в современном мире:

- 1) повседневный стресс, как реакция организма на мелкие и незначительные события, появляющиеся в повседневной жизни, но которые оказывают негативное влияние на индивида;
- 2) эмоциональный стресс, как ответная реакция на перенапряжение нервной системы;
- 3) профессиональный стресс, как многообразный феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека;
- 4) информационный стресс, как состояние, которое возникает в результате информационных нагрузок, с которыми человек не может справиться и принимать решения в поставленном темпе;
- 5) эустресс (нормальный стресс, служащий целям сохранения и поддержания жизни);
- 6) дистресс (патологический стресс, проявляющийся в болезненных симптомах).

К причинам стресса у людей чаще всего относят потерю близких, проблемы со здоровьем, испорченные отношения с другими, общение с неприятными людьми, финансовые трудности, безработицу, нехватку времени и недостаток отдыха, соревнования или публичные выступления. Стресс также может быть объективным и субъективным. Под объективным стрессом понимают наличие у человека физиологических и психологических расстройств. Под субъективным стрессом понимают снижение общего психоэмоционального фона. Современный стресс проявляет себя, прежде всего, на психологическом уровне, а уже затем на уровне физическом. У современного человека под воздействием психологических трудностей нет возможности на физическом уровне отреагировать все напряжение, которое сосредотачивается в теле. Способность реагировать на интенсивные внешние раздражители определяется индивидуально-психологическими особенностями конкретной личности: психофизиологической конституцией, чувствительностью к воздействиям (сензитивностью), особенностями мотивационной и эмоционально-волевой сферы. Чтобы внешние воздействия не вызывали дистресс, необходимо формирование у личности таких качеств, как позитивное мышление, самообладание, дисциплинированность, стремление к преодолению препятствий и т. д.

Список цитируемых источников

1. Стрыгин, К. Н. Современные представления об инсомнии и возможностях применения снотворных препаратов / К. Н. Стрыгин, М. Г. Полуэктов // Эффективная фармакотерапия. — 2019. — Т. 15. — № 44. — С. 54—60.
2. Крюков, С. Н. Стресс как актуальное состояние культуры : проблематика, типы представлений и стратегии адаптации : дис. ...д-ра псих. наук : 24.00.01 / С. Н. Крюков. — Челябинск: ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», 2021. — 159 л.
3. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : дис. ...д-ра псих. наук : 19.00.13 / Т. Л. Крюкова. — Кострома, 2005. — 476 л.
4. Игумнов, С. А. Стресс и стресс-зависимые заболевания / С. А. Игумнов, В. А. Жебентяев. — Мн. : Речь, 2011. — 346 с.
5. Клиническая психиатрия. Детский возраст : учеб. пособие / Е. И. Скугаревская [и др.]; под ред. проф. Е. И. Скугаревская. — Мн. : Выш. шк., 2006. — 463 с.
6. Вейн, А. М. Руководство по реабилитации лиц подвергшихся стрессовым нагрузкам / А. М. Вейн, Г. В. Ковров, Я. И. Левин, К. Н. Стрыгин [и др.]; под ред. В. И. Покровского. — М. : Медицина, 2004. — 400 с.
7. Yabuki, Y. Clinical Therapeutic Strategy and Neuronal Mechanism Underlying Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) / Y. Yabuki K. Fukunaga // Int J Mol Sci. — 2019. — № 20 (15): 3614.
8. Chauvet-Gelinier, J. C. Stress, anxiety and depression in heartdisease patients: A major challenge for cardiac rehabilitation / J. C. Chauvet-Gelinier, B. Bonin // Ann PhysRehabilMed.2017. — № 60 (1): 6—12.
9. Cohen, S. Ten Surprising Facts AboutStressful Life Events and Disease Risk / S. Cohen, M. Murphy, A. Prather // Annu Rev Psychol. 2019; 70: 577—97. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-102857.
10. Beutel, T. Psychosocial stress impairs healthbehavior in patients with mental disorders / T. Beutel, R. Zwerenz, M. Michal // BMC Psychiatry. — 2018. — № 18 (1): 375.
11. Агафонова, О. В. Поликлиническая терапия: Учебник / О. В. Агафонова, Т. А. Гриценко, Ю. В. Богданова [и др.]; под ред. Д. И. Давыдкина, Ю. В. Щукина. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2020. — 840 с.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПАХ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В современном непредсказуемом и быстро меняющемся мире, в котором традиционные механизмы передачи культурных смыслов и ценностей перестают работать, особого внимания заслуживают исследования системы смыслов и ценностей у молодежи. Именно в этом возрасте активизируется ценностно-смысловая деятельность личности и начинается процесс формирования устойчивых ценностных и смысловых ориентиров.

Д. А. Леонтьев, исследуя ценностно-смысловую сферу личности, отмечал, что она является образованием на пересечении мировоззренческих установок личности и ее мотивационных ориентаций. По мнению исследователя, смыслы и ценности представляют собой регуляторы социальной активности личности, а также конструируют у нее образ восприятия себя как совокупности субъективно значимых черт и особенностей [1].

В структуре смысловых ориентаций ученый выделил следующие компоненты: цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля Я, локус контроля жизни [1].

Основная часть. Целью исследования являлось изучение смысловых ориентаций у студентов на начальном и завершающем этапах получения высшего образования. Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборка исследования составила 194 человека (98 студентов первого курса и 96 студентов-выпускников).

В исследовании использовалась тестовая методика «Смысловые ориентации» (СЖО) (Д. А. Леонтьев) [2]. Она позволяет определить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Как показали результаты исследования, по субшкале 1 «Цели в жизни» у студентов на начальном этапе получения высшего образования средний уровень выявлен у 76 % испытуемых, уровень выше среднего — у 4 %, ниже среднего — у 20 %. У студентов на завершающем этапе получения высшего образования средний уровень по данной шкале выявлен у 63 % респондентов, уровень выше среднего — у 32 %, ниже среднего — у 5 %. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

По субшкале 2 «Процесс жизни» (интерес и эмоциональная насыщенность жизни) у студентов первого курса средний уровень выявлен у 62 % испытуемых, уровень выше среднего — у 30 %, ниже среднего — у 8 %. У студентов выпускников средний уровень по данной шкале выявлен у 48 % респондентов, уровень выше среднего — у 30 %, ниже среднего — у 22 %. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

По субшкале 3 «Результативность жизни» (удовлетворенность самореализацией) у студентов на начальном этапе получения высшего образования средний уровень выявлен у 72 % испытуемых, уровень выше среднего — у 26 %, ниже среднего — у 2 %. У студентов на завершающем этапе получения высшего образования средний уровень по данной шкале выявлен у 60 % респондентов, уровень выше среднего — у 26 %, ниже среднего — у 14 %. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

По субшкале 4 «Локус контроля-Я» (Я — хозяин жизни) у студентов первого курса средний уровень выявлен у 58 % испытуемых, уровень выше среднего — у 33 %, ниже среднего — у 9 %. У студентов выпускного курса средний уровень по данной шкале выявлен у 42 % респондентов, уровень выше среднего — у 53 %, ниже среднего — у 5 %. Баллы по данной шкале соответствуют оценке себя как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, либо, напротив, степенью неверия в свои силы.

По субшкале 5 «Локус контроля-жизнь» (управляемость жизни) у студентов на начальном этапе получения высшего образования средний уровень выявлен у 74 % испытуемых, уровень выше среднего — у 26 %, ниже среднего не выявлен — 0 %. У студентов на завершающем этапе получения высшего образования средний уровень по данной шкале выявлен у 63 % респондентов, уровень выше среднего — у 30 %, ниже среднего — у 7 %. Баллы по данной шкале показывают степень убеждения в том, что человеку дано контролировать свою жизнь.

Общий показатель осмысленности жизни у студентов первого курса средний уровень выявлен у 63 % испытуемых, уровень выше среднего — у 27 %, ниже среднего — у 10 %. У студентов выпускного курса средний уровень по данной шкале выявлен у 50 % респондентов, уровень выше среднего — у 43 %, ниже среднего — у 7 %. Осмысленность жизни является ключевым показателем наличия смысла. Осмысленность жизни определяется как наличие цели в жизни, как переживание онтологической значимости жизни. Осмысленность жизни является необходимым и достаточным условием развития личности.

Вычисление критерия различий Стьюдента показало наличие статистически значимых различий смысловых ориентаций студентов на начальном и завершающем этапах получения высшего образования по субшкалам «Цели в жизни» ($t=-13,239$; $p=0,000$), «Результативность жизни» ($t=14,001$; $p=0,000$), «Локус контроля-Я» ($t=-13,987$; $p=0,000$) и «Общий показатель осмысленности жизни» ($t=-11,214$; $p=0,000$). Это свидетельствует о том, что для студентов первого курса характерен более высокий уровень удовлетворенности результативностью пройденного отрезка жизни, его продуктивностью и осмысленностью, что может быть связано с достигнутым успехом в поступлении в высшее учебное заведение, ощущением новизны и энтузиазма в начале учебного пути. Для студентов выпускных курсов характерен более высокий уровень направленности в будущее, смысл жизни для них в достижении будущих целей, кроме того они более уверены в своих силах и в том, что им удастся построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, кроме того, они лучше осознают смысл своего существования, свои цели и ценности.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что для студентов на начальном этапе получения высшего образования характерен более высокий уровень удовлетворенности результативностью пройденного отрезка жизни, его продуктивностью и осмысленностью. Студенты, находящиеся на завершающем этапе получения высшего образования смысл жизни видят больше в достижении будущих целей, кроме того они более уверены в своих силах и лучше осознают смысл своего существования, свои цели и ценности.

Список цитируемых источников

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. — 4-е изд., испр. и доп. / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2019. — 487 с.
2. Леонтьев, Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). — 2-е изд. / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.

УДК 159.955:376

М. А. Король

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», Минск, Республика Беларусь

ХАРАКТЕРИСТИКИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Введение. Человек на данном этапе развития общества ежедневно взаимодействует с неопределенными, сложными, противоречивыми ситуациями, в которых должен принимать решения, успешно функционировать. Способность гибко, доброжелательно подходить к проблемам текущего момента становится ключевой для психического здоровья личности и ее профессионального успеха [1, с. 78]. Большое значение начинает приобретать развитие критического мышления.

Люди, умеющие критически мыслить, могут делать достоверные выводы из имеющейся информации и отделять полезные знания от менее значимых сведений. Ценными становятся гибкие навыки специалистов (soft skills), которые помогают эффективно справляться с различными жизненными задачами и возникающими трудностями. Данные навыки высоко оцениваются работодателями и помогают любому человеку принимать верные решения, своевременно и верно выполнять учебные и рабочие поручения. В перечень четырех предпочтительных навыков входит критическое мышление [2].

Основная часть. По Р. Полу и М. Скривену, критическое мышление понимается как вид мышления, включающий процесс активного осмысления, применения, анализа, синтеза и оценки информации, собранной или созданной посредством наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения, основанный на универсальных интеллектуальных ценностях (ясность, точность, последовательность, актуальность, убедительные доказательства, веские причины, глубина, широта и справедливость в суждениях) [3].

Целью нашего исследования было изучить критическое мышление студентов в зависимости от специальности обучения в университете.

В нашем исследовании приняли участие 110 студентов 1 курса учреждения образования «Барановичский государственный университет», получающих образование по специальностям «Информационные системы и технологии», «Техническое обеспечение производства сельскохозяйственной продукции», «Психология» и «Современные иностранные языки».

Для изучения критического мышления мы использовали следующий диагностический инструментарий: Тест «Критическое мышление» А. А. Вихмана и тест «Критическое мышление» Л. Старки в адаптации Е. Л. Луценко.

При проведении статистической обработки данных с применением критерия Мана-Уитни мы выявили различия между студентами, обучающимися по специальностям «Современные иностранные языки» и «Психология». Студенты, обучающиеся по специальности «Современные иностранные языки», демонстрируют более высокий уровень проведения анализа и критики аргументов ($U = 254$, $p = 0,00$), чем студенты-психологи.

Мы можем предположить, что это связано с особенностями обучения студентов — будущих лингвистов. Они непосредственно учатся анализировать текст, находить в нем несостыковки и неточности, а студенты-психологи в свою очередь склонны к анализу психологического содержания текста.

Также студенты-лингвисты лучше определяют, когда происходит чрезмерное использование индуктивного мышления ($U = 317$, $p = 0,02$), чем студенты-психологи. Это может быть связано с тем, что особенности их специализированных дисциплин требуют постоянного перехода от частных языковых явлений (слов, фраз, предложений) к общим закономерностям (грамматическим правилам, структурам), что помогает им с большей вероятностью замечать неверные доводы и аргументы. Студенты-лингвисты демонстрируют лучшее умение находить соответствующую информацию в ответ на поставленный вопрос ($U = 346$, $p = 0,04$) по сравнению со студентами-психологами.

Интересным фактом в нашем исследовании является то, что по шкале «Умение определять актуальную проблему» студенты-психологи показывают более высокие результаты ($U = 301$, $p = 0,00$), чем студенты-лингвисты. Объяснить это можно тем, что будущие психологи на практико-ориентированных занятиях учатся распознавать актуальную проблему, запрос, с которым к ним пришел человек, чтобы получить психологическую помощь. И, возможно, данный навык помогает будущим психологам и в повседневной жизни.

В нашем исследовании мы не выявили статистически значимых различий между студентами, обучающимися по специальности «Психология», и студентами, обучающимися по специальностям «Информационные системы и технологии», «Техническое обеспечение производства сельскохозяйственной продукции».

Сравнивая результаты студентов, обучающихся по специальностям «Информационные системы и технологии», «Техническое обеспечение производства сельскохозяйственной продукции» и «Современные иностранные языки», мы пришли к следующим выводам.

Студенты-лингвисты, как и в случае со студентами-психологами, демонстрируют высокие показатели по шкале «Анализ и критика аргументов» ($U = 654$, $p = 0,01$), что уже ранее объяснялось спецификой их обучения, по сравнению со студентами-инженерами. Помимо этого, студенты лингвистического факультета имеют более высокие показатели по шкале «Формулировка выводов» ($U = 634$, $p = 0,00$) по сравнению со студентами инженерного факультета. Мы можем предположить, что это связано с тем, что будущие педагогический лингвисты учатся доносить сложные концепции до разной аудитории, адаптируя свой язык. Это позволяет им делать выводы понятными как для специалистов, так и для неспециалистов, а для того, чтобы адаптировать эту информацию, им необходимо грамотно подойти к изучению информации. Помимо этого, студенты-лингвисты осваивают техники убеждения ($U = 604$, $p = 0,00$) и умение находить соответствующую информацию ($U = 690$, $p = 0,03$). Однако студенты, обучающиеся на специальностях «Информационные системы и технологии», «Техническое обеспечение производства сельскохозяйственной продукции» демонстрируют умение определять актуальную проблему ($U = 617$, $p = 0,00$) в большей степени, чему студенты-лингвисты. Это может быть связано с тем, что будущие инженеры рассматривают проблему в контексте всей системы, что позволяет им определить ее первопричины, оценивают риски и альтернативные подходы, что позволяет им принимать взвешенные решения и сосредотачиваться на самых критических вопросах.

Заключение. Таким образом, согласно нашему исследованию, критическое мышление является важной компетенцией специалиста в любой отрасли. Необходимо развивать критическое мышление у будущих педагогов, психологов и инженеров, так как оно помогает им реализовывать свой потенциал в полной мере и противостоять угрозам и давлению в современном мире.

Список цитируемых источников

1. Быкова, Н. Л. Мета-компетенция толерантности к неопределенности как залог успешного профессионального обучения студентов / Н. Л. Быкова // Высш. Гум. образование XXI века: проблемы и перспективы: Сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. — Самара: Изд-во СГСПУ, 2015. — С. 76—80.
2. Маслов, Е. С. Когнитивные искажения и критическое мышление: учебно-методическое пособие / Е. С. Маслов. — Казань: Казан. ун-т, 2022. — 28 с.
3. Paul, R. Critical thinking handbook / R. Paul, A. Binker, D. Martin, K. Adamson. — Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1995. — 56 p.

УДК 159.955:159.923.2

Е. И. Краченка

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

ВИРТУАЛЬНАЯ И РЕАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Современное общество меняет способы коммуникации под влиянием информационных технологий и глобализации. Появление Интернета дало новую форму общения — виртуальную коммуникацию, позволяющую взаимодействовать независимо от расстояния, статуса и культурных различий. Вместе с тем

широкое распространение виртуального общения может вызывать информационную перегрузку, стресс и снижение значимости информации, влияя на психическое и физическое состояние личности. В. Назарчук отмечает, что цифровые коммуникации трансформируют социальные взаимодействия, создавая новые формы поддержки и обмена информацией [1].

Согласно сборнику «Информационное общество в Республике Беларусь» (2025), вовлечённость населения в виртуальную коммуникацию в 2024 году была высокой: 16—24 лет — 99,9 %, 25—54 лет — 99,8 %, 55—64 лет — 99,6 %, 65—72 лет — 99,5 %. Молодёжь и люди среднего возраста используют Интернет ежедневно (до 96 %), активно общаются в социальных сетях (более 90 %). Старшие пользователи реже активны (около 78 %), общение чаще через электронную почту используют 70—80 % населения [2, с. 47—48].

Высокая вовлечённость стимулирует интерес к киберсоциализации — усвоению норм, ценностей и моделей поведения в киберпространстве под влиянием ИКТ. Согласно В. А. Плешакову, киберсоциализация есть изменение структуры самосознания личности под воздействием цифровых технологий. В зарубежной психологии киберсоциализация трактуется шире — как приобщение к культуре электронной коммуникации и нормам поведения. С. В. Бондаренко рассматривает её как интеграцию в электронную социокультурную среду, а Г. У. Солдатова — как усвоение социального опыта онлайн [3].

Эмпирические данные показывают, что молодые люди активно используют социальные сети, но сохраняют значимость личных встреч: 62,8 % регулярно встречаются очно, 56,1 % считают дружбу онлайн и офлайн равнозначной [4].

Основная часть. Коммуникация — обмен информацией для взаимопонимания и передачи смыслов [5]. О. Д. Курбакова отмечает, что в цифровую эпоху она всё чаще реализуется виртуально, формируя новые нормы взаимодействия и вызывая потребность в киберэтике [5].

Виртуальная коммуникация охватывает мессенджеры, социальные сети, блоги, чаты и онлайн-игры. Часто она интегрирована с реальной коммуникацией, чередуясь онлайн и офлайн. С. Н. Макеев указывает, что виртуальные технологии несут потенциал социализации, позволяя развивать социальные навыки, но одновременно создают риск информационной перегрузки [6].

Л. В. Баева подчёркивает, что опосредованность, анонимность и возможность самопрезентации в виртуальной коммуникации создают пространство для безопасного социального экспериментирования и формирования цифрового образа «Я» [7]. И. В. Михалец отмечает, что виртуальная среда позволяет пользователю пробовать новые социальные роли, развивая навыки самопрезентации и взаимодействия [8]. Е. П. Белинская добавляет, что анонимность способствует эмоциональной рефлексии и саморегуляции личности [9].

А. И. Каптерев рассматривает онлайн-сообщества как агентов вторичной социализации, формирующих новые социальные нормы и способы взаимодействия людей [10].

А. Е. Жичкина подчёркивает, что сочетание виртуальной и реальной коммуникации важно для конструирования идентичности: виртуальная среда расширяет границы самопонимания, а реальная среда проверяет и закрепляет эти идентичности [11]. А. А. Лисенкова добавляет, что управление виртуальным автопроектом позволяет формировать гибридную цифровую идентичность, объединяя реальные и проектируемые черты «Я» [12].

Однако виртуальная коммуникация несёт риски. Г. В. Солдатова указывает на угрозы когнитивной, эмоциональной и смысловой сферам, включая уход от реальности, социальную депривацию и размывание границ личности, а инфодемия усиливает поток информации и снижает критическое восприятие [13].

Н. Г. Церковникова и В. С. Третьякова выделяют фрагментарное восприятие информации, тревожность, стресс, одиночество и трудности формирования ценностей, возникающие вследствие чрезмерной погруженности в виртуальную коммуникацию [14].

Н. Ю. Лесконог, И. В. Жилавская и Е. В. Бродовская указывают на риски интернет-коммуникации для развития детей: дезинформация, манипуляции, онлайн-травля, потеря контроля времени, снижение самооценки [15].

К. Янг подчёркивает психические риски интернет-зависимости и агрессивной коммуникации [16].

К. Апетян выделяет различия между синхронным и асинхронным взаимодействием: синхронное развивает оперативность, но повышает стресс, асинхронное снижает эмоциональное напряжение [17].

Следовательно, медиаграмотность педагогов и родителей, а также баланс виртуальной и реальной коммуникации — ключевые условия безопасного освоения цифровой среды.

Заключение. Виртуальная коммуникация — современный социокультурный феномен, влияющий на личностное и социальное развитие человека. Она обеспечивает доступ к информации, расширяет круг общения, способствует самопрезентации и поддержке. Чрезмерное увлечение может вызвать социальную депривацию личности и снижение значимости реальных отношений. Реальное общение сохраняет функции доверия, эмпатии и эмоциональной близости. Для гармоничного развития личности важно интегрировать возможности виртуальной коммуникации с ценностями реального общения, создавая сбалансированное пространство для социальной активности и саморазвития.

Список цитируемых источников

1. Назарчук, А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. — 2008. — № 7. — С. 61—75.
2. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. Информационное общество в Республике Беларусь : статист. сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь. — Мн., 2025. — 56 с.

3. Айсина, Р. М. Киберсоциализация молодежи / Р. М. Айсина, А. А. Нестерова // CYBERPSY. — 2023. — Т. 5, № 2. — С. 45—58.
4. Посакалова, Т. А. Цифровая социализация молодых взрослых: тренды и тенденции в коммуникации / Т. А. Посакалова, М. Г. Сорокова // CYBERPSY. — 2024. — Т. 6, № 1. — С. 12—27.
5. Курбакова, Д. О. Современная информационная этика и проблемы виртуальной коммуникации / Д. О. Курбакова // Сервис +. — 2021. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-informatsionnaya-etika-i-problemy-virtualnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 13.09.2025).
6. Макеев, С. Н. Современная информационная этика и проблемы виртуальной коммуникации / С. Н. Макеев // Бюллетень науки и практики. — 2020. — Т. 6, № 3. — С. 527—531.
7. Макеев, С. Н. Современная информационная этика и проблемы виртуальной коммуникации / С. Н. Макеев // Бюллетень науки и практики. — 2020. — Т. 6, № 3. — С. 527—531.
8. Михалец, И. В. Виртуальное общение как новый вид общения в современном мире / И. В. Михалец // Психология в России и за рубежом. — 2016. — № 3 — С. 23—25.
9. Белинская, Е. П. Психология интернет-коммуникаций / Е. П. Белинская // Вестник психологии и педагогики. — 2013. — № 2 — С. 81—119.
10. Каптерев, А. И. Информатизация социокультурного пространства / А. И. Каптерев // Журнал социокультурных исследований. — 2004. — № 5 — С. 257—263.
11. Жичкина, А. Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская // Вестник современной психологии. — 2019. — Т. 12, № 1. — С. 14—28.
12. Лисенкова, А. А. Трансформация идентичности в цифровую эпоху / А. А. Лисенкова // CYBERPSY. — 2022. — Т. 4, № 2. — С. 33—47.
13. Солдатова, Г. В. Личность и информация в цифровом мире: от новых моделей медиапотребления к инфодемии / Г. В. Солдатова // Психологическая газета. — 2020. — № 8. — С. 5—12.
14. Церковникова, Н. Г. Цифровое поколение: потери и приобретения / Н. Г. Церковникова, В. С. Третьякова // Психологическая газета. — 2021. — № 4. — С. 18—25.
15. Лесконог, Н. Ю. Риски интернет-коммуникации детей и молодежи / Н. Ю. Лесконог, И. В. Жилавская, Е. В. Бродовская // Вестник детской психологии. — 2019. — № 1. — С. 5—20.
16. Young, K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder / K. S. Young // Cyber Psychology and Behavior. — 1998. — Vol. 3. — P. 237—244.
17. Апетян, М. К. Особенности виртуальной коммуникации / М. К. Апетян // Молодой ученый. — 2015. — № 3 (83). — С. 939—941.

УДК 159.923

В. А. Кухарчик

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

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ — УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА

Введение. Актуальность познания процесса возникновения, генезиса и влияния эмоций на жизнедеятельность подростка обусловлена их интегративностью и тесным переплетением с различными функциями психики.

В. Д. Небылицын выделяет три ключевых характеристики эмоциональности личности: впечатлительность, импульсивность и эмоциональную лабильность [1].

В. К. Вилюнас, анализируя роль эмоций в процессе принятия решений, подчеркивает их функцию аффективной «окраски» содержания отражаемого образа. По мнению исследователя, именно эмоциональные переживания обеспечивают обозначение целей и побуждение субъекта к их достижению [2].

Проблема буллинга и связанные с ней риски возникновения деструктивного поведения подростков является актуальной для педагогической психологии и требует пристального внимания к созданию эффективных профилактических мер по ее предотвращению.

Основоположниками систематических исследований буллинга принято считать скандинавских ученых: Д. Олвеус [3], П. П. Хайнеманн, А. Пикас и Е. Роланд [4]. Ими выделены личностные особенности индивидов, включенных в процесс травли, уделено внимание исследованию связей между типом школы, социальной микросредой и частотой, распространённостью формой проявления буллинга, описаны несколько этапов процесса травли.

Несмотря на то, что исследуются социально-психологические факторы и предикторы буллинга, эффективное решение проблемы распространения буллинга и предупреждения буллинг-процессов в учреждении образования не найдено. В связи с этим фокус внимания ученых смещается на исследование личностного профиля участников буллинга, чтобы найти личностные черты, особенности эмоциональной сферы личности, корректируя которые можно добиться снижения распространения буллинга в образовательной среде.

Основная часть. Эмоциональность — это особое психическое свойство личности, ее способность отражать качество, интенсивность и содержание своих чувств, переживаний, эмоций и аффектов [5].

Эмоции делятся на первичные и вторичные. Первичные эмоции эволюционно наиболее старые. Они связаны с биологическими инстинктами выживания (в первую очередь с угрозами жизни, вызывающими страх, испуг, боль) и являются врожденными. Вторичные эмоции формируются в результате личного социального опыта [6].

Р. В. Липер обнаружил, что эмоции вызывают, поддерживают и направляют деятельность. Он предположил, что «эмоциональная мысль» вносит свой вклад в «логическую мысль» и мышление в целом [7]. Платон, исследуя эмоциональную жизнь человека, настаивал на обязательном присутствии рациональности [8].

Буллинг — насилие в детско-подростковой среде (физическое, психологическое, эмоциональное) [9]. В структуре буллинга выделяют инициатора, помощника, защитника, жертву и наблюдателя.

Цель нашего исследования — выявить характеристики эмоциональности личности подростков, занимающих различные позиции в буллинге.

Исследование проходило на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 16 г. Барановичи». Выборку исследования составили 80 человек в возрасте 13-15 лет. Из них 40 девочек и 40 мальчиков.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Рациональный-Опытный» С. Эпстайна (в адаптации Т. В. Корниловой, А. Ю. Разваляевой), «Опросник эмоциональной дисрегуляции» (Н. А. Польская, А. Ю. Разваляева), «Методика диагностики копинг-механизмов Э. Хейма» (в адаптации Л. И. Вассермана), «Контроль поведения» (Е. А. Сергиенко), «Личностный опросник» Р. Кеттелла (в адаптации А. Г. Шмелёва), «Методика на выявление «буллинг-структуры»» (Е. Г. Норкова).

Был использован метод статистической обработки данных — корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что имеет место тенденция к половым различиям в уровне развития эмоциональной чувствительности ($U=547,0$, $p=0,015$): у девочек в большей степени развито сочувствие к другим людям, чем у мальчиков. Благодаря чему, девочки адекватно выражают свои эмоции и считают эмоциональные сигналы сверстников. Следовательно, у девочек больше шансов стать защитником жертвы в буллинге.

В соответствии с «Методикой на выявление «буллинг-структуры»» (Е. Г. Норкова) в наибольшей степени среди подростков представлены защитники жертв (56,25 %). Вторую позицию по частоте встречаемости занимают жертвы (18,75 %). Третью позицию — инициаторы буллинга (15%) и их помощники (10 %). В наименьшей степени представлены наблюдатели буллинга (3,75 %).

Для инициаторов буллинга характерно отсутствие значимой связи между склонностью к буллингу и способами эмоционального совладания ($r = 0,14$, $p = 0,37$). Это свидетельствует о том, что их агрессивное поведение является результатом не эмоциональных импульсов, а холодного расчета. Инициаторы действуют рационально, тщательно планируя свои действия и минимизируя эмоциональную вовлеченность, что делает их поведение более целенаправленным и контролируемым.

Отмечается значимая прямая взаимосвязь между позицией «помощник инициатора» и волевого контроля ($r = 0,43$, $p = 0,004$), что указывает на способность подавлять собственные импульсы и подчиняться групповой динамике. Помимо этого, наблюдается значимая обратная взаимосвязь между «помощником инициатора» и интуитивной способностью ($r = -0,33$, $p = 0,035$), что проявляется в неспособности адекватно распознавать эмоциональное состояние жертвы и предвидеть последствия своих действий. Тенденция к высокому эмоциональному контролю ($r = 0,27$, $p = 0,08$) позволяет им сохранять внешнее спокойствие, следуя указаниям лидера.

Установлена тенденция к высокому эмоциональному контролю ($r = 0,27$, $p = 0,08$) у позиции «жертва буллинга». Внутренне это проявляется как комплекс переживаний: повышенная тревожность, чувство беспомощности, стыд и подавленный гнев, направленный на себя. Внешняя сдержанность и пассивность, обусловленные попытками следовать социальным нормам и избегать конфликтов, могут восприниматься агрессорами как слабость, увеличивая риск травли.

Защитники жертвы отличаются рациональным подходом к ситуации буллинга. Отсутствие значимой связи с эмоциональной чувствительностью ($r = 0,067$, $p = 0,67$) указывает на то, что их помощь основана не на спонтанном эмоциональном порыве, а на осознанной оценке происходящего. Это позволяет им сочетать эмпатию с продуманными действиями, эффективно выстраивая стратегию защиты.

Замечена значимая обратная взаимосвязь между «наблюдателем буллинга» и трудностей в ментализации ($r = -0,35$, $p = 0,026$). Имея способность к распознаванию страданий жертвы, они занимают пассивную позицию. Это связано с тенденцией к высокому уровню тревожности ($r = 0,26$, $p = 0,09$), которая фокусируется на страхе стать следующей жертвой, опасении социального осуждения и чувстве вины за бездействие.

Заключение. Таким образом, большинство подростков занимают в буллинге позицию защитника жертвы.

Инициатору не свойственны проявления эмоциональности. Проявления эмоциональности помощника инициатора буллинга характеризуются способностью ошибочно интерпретировать эмоциональные состояния. Защитники не склонны к эмоциональным проявлениям.

Проявления эмоциональности жертвы буллинга характеризуются высоким уровнем эмоциональности, волевого и эмоционального контроля.

Наблюдателей в буллинге отличают такие проявления эмоциональности, как повышенный уровень тревожности и низкий уровень трудности ментализации.

Список цитируемых источников

1. Небылицын, В. Д. Избранные психологические труды / В. Д. Небылицын. — М., 1990. — 403 с.
2. Вилонас, В. К. Эмоции и деятельность / В. К. Вилонас // Психология эмоций. — СПб. : Питер, 2004. — С. 291
3. Olweus, D. Aggression in the schools: Bullies and whipping boys / D. Olweus. — Washington, DC: Hemisphere (Wiley), 1978. — С. 160—183.
4. Жарова, Д. В. Психологические особенности подросткового буллинга / Д. В. Жарова, Е. Ю. Терех // Научно-педагогическое обозрение. — 2018. — №1(19). — С. 79—82.
5. Валиуллина, Е. В. Потребность в достижении успеха и эмоциональность личности / Е. В. Валиуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2019. — №9. — С. 1—5.
6. Кузнецов, О. П. Ограниченная рациональность и принятие решений. / О. П. Кузнецов // Искусственный интеллект и принятие решений. — 2019. — № 1. — С. 3—15
7. Bar-On, R. Development of the Bar-OnEQ-I: A measure of emotional intelligence / R. Bar-On // Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. — Chicago, 1997.
8. Белашина, Т. В. Особенности эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности личности / Т. В. Белашина // Развитие человека в современном мире. — 2021. — № 4. — С. 85—97.
9. Утемисова, Г. У. Актуальность исследования проблемы буллинга: современное состояние проблемы / Г. У. Утемисова, Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 4. — С. 27—34.

УДК 159.955:159.923.2

А. В. Лагутик

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

КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: МЕТАНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение. В современной психологии проблема когнитивных искажений приобретает особую актуальность. Систематические ошибки мышления оказывают значительное влияние на то, как человек воспринимает себя, других и окружающий мир, а также на его решения и поведение. Изучение этого феномена имеет большое значение, поскольку эти умственные «ловушки» мешают принимать адекватные решения и способствуют ошибочным выводам [1]. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью систематизировать знания о когнитивных искажениях и их влиянии на различные аспекты жизни личности, включая психологическое благополучие, социальную адаптацию и профессиональную деятельность, а также поиском путей их преодоления. Понимание механизмов их формирования является ключом к разработке эффективных методов психологической коррекции.

Основная часть. Когнитивные искажения — это систематические ошибки в суждениях или мышлении, возникающие на основе искаженных убеждений и влияющие на восприятие человеком себя, других и мира в определенных ситуациях [2]. Основоположник когнитивно-поведенческой терапии, Аарон Бек, определял их как нереалистичные интерпретации информации, вызванные ошибками в логике [2, с. 65]. Альберт Эллис использовал термин «иррациональные убеждения» для обозначения нелогичных и догматических представлений, лежащих в основе эмоциональных расстройств [3].

В свою очередь, Даниэль Канеман и Амос Тверски, основоположники поведенческой экономики, рассматривали когнитивные искажения как результат использования эвристик — упрощенных умственных стратегий, которые применяются для быстрого принятия решений в условиях неопределенности. Хотя эвристики часто эффективны, они могут приводить к предсказуемым и систематическим ошибкам [4].

Юность является критическим этапом, когда закладываются как адаптивные, так и дезадаптивные паттерны мышления. Исследования подтверждают, что когнитивные искажения играют значительную роль в психологическом благополучии молодежи.

1) *Связь с рефлексивностью и социальным давлением.* Исследование Л. В. Капитоновой (2022) выявило парадоксальную связь: высокий уровень рефлексивности у студентов коррелирует с такими искажениями, как «Долженствование» и «Отнесение на свой счет» (персонализация). Автор объясняет это стремлением молодежи интегрироваться в социум, что приводит к усвоению установки «я должен» и принятию ответственности за соответствие ожиданиям [5].

2) *Глубинные дезадаптивные схемы.* А. Г. Тейдер (2019) показала, что за искажениями могут стоять ранние дезадаптивные схемы. Наиболее распространенными у студентов оказались схемы «Жесткие стандарты/Придирчивость» (61,9 %) и «Поиск одобрения/Признания» (54 %), которые напрямую связаны с перфекционизмом и зависимостью от мнения окружающих.

3) *Связь с перфекционизмом и интернет-зависимостью.* Исследование Т. Л. Валуйской и Е. А. Радивило (2023) установило, что неконструктивный перфекционизм тесно связан с такими ошибками, как «Упрямство» и «Выученная беспомощность» ($r = 0,6$), а также «Максимализм» ($r = 0,53$) и «Катастрофизация» ($r = 0,51$) [6]. В свою очередь, Ю. Ю. Швеиц (2024) обнаружил, что «Упрямство» и «Катастрофизация» тесно связаны с проблемным использованием интернета [7].

4) *Распространенность и гендерные различия.* Среди наиболее распространенных у студентов искажений выделяются «Морализация» (62 %), «Чтение мыслей» (60 %) и «Упрямство» (60 %) [8]. Исследование В. И. Топровера (2024) также выявило гендерные различия: девушки в большей степени склонны к «Катастрофизации», «Максимализму» и «Упрямству» [9].

Исследования показывают, что когнитивные искажения широко распространены в профессиональной среде и негативно влияют на принятие решений, планирование и межличностные коммуникации:

1) *В юриспруденции.* А. В. Березенко и Л. Ф. Красинская (2023) продемонстрировали влияние «эффекта ореола». В ходе эксперимента наличие негативной, не относящейся к делу информации об обвиняемом, увеличило количество обвинительных вердиктов с 10 % до 75 %. Это подчеркивает важность для юристов оперировать только доказуемыми фактами [10].

2) *В управлении проектами.* А. И. Яковчук (2022) указывает, что неудачи проектов часто связаны с «ошибкой оптимизма» (недооценка затрат и сроков) и «стратегическим искажением информации». Эти искажения приводят к выбору проектов, которые проваливаются в реальности. В качестве метода борьбы предлагается «взгляд со стороны» — сравнение с аналогичными завершенными проектами [11].

3) *В медицине.* Исследование К. Kunitomo и др. (2019) выявило, что наиболее распространенными искажениями у врачей неотложной помощи являются «Излишняя самоуверенность» (22,5 %), «Поиск подтверждений» (21,2 %) и «Якорение» (11,4 %), что приводит к серьезным диагностическим ошибкам [12].

4) *Связь с эмоциональным выгоранием.* Н. Г. Янова и Н. С. Батуев (2021) установили, что уровень эмоционального выгорания достоверно коррелирует с большинством когнитивных искажений, прежде всего с персонализацией, максимализмом и катастрофизацией. Ведущим искажением является персонализация, выражающаяся в фиксации на критике и ожидании негативного отношения [13].

5) *Факторы устойчивости.* Уровень образования может влиять на подверженность искажениям: люди с высшим образованием демонстрируют более низкие показатели [14]. Кроме того, специализированные подходы, такие как коучинг, показали свою эффективность в снижении уровня когнитивных искажений у бизнес-менеджеров.

Заключение. Современные исследования подтверждают, что когнитивные искажения оказывают значительное влияние на мировосприятие и жизненную активность личности как в юности, так и в период зрелости, проявляясь в профессиональной деятельности. В юношеском возрасте такие искажения, как «Упрямство», «Максимализм» и «Катастрофизация», тесно связаны с неконструктивным перфекционизмом и проблемным использованием интернета. Давление социума актуализирует такие когнитивные искажения, как «Долженствование» и «Отнесение на свой счет».

В профессиональной среде когнитивные искажения приводят к серьезным ошибкам: «эффект ореола» в юриспруденции, «ошибка оптимизма» в управлении проектами, «излишняя самоуверенность» в медицине. Кроме того, «персонализация» и «катастрофизация» напрямую связаны с развитием синдрома эмоционального выгорания. На подверженность когнитивным искажениям влияют как глубинные дезадаптивные схемы, так и внешние факторы, такие как уровень образования и профессиональный опыт.

Негативное влияние когнитивных искажений можно минимизировать через повышение осознанности, развитие психологической компетентности и применение целенаправленных психологических интервенций. Учет и коррекция этих ошибок являются ключевым условием для улучшения адаптации и эффективности личности в различных жизненных сферах.

Список цитируемых источников

1. *Артемова, Я. Н.* Когнитивистика и понимающая психология: общие задачи, различия и попытки интеграции / Я. Н. Артемова // Человеческий капитал. — 2016. — № 7 (91). — С. 23—26.
2. *Бек, А.* Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек. — СПб.: Питер, 2002. — Т. 432. — С. 245.
3. *Киргизбаев, С. П.* Антропоморфизм в восприятии искусственного интеллекта: разрушение мифов о его человекоподобности / С. П. Киргизбаев, В. П. Киргизбаев // Актуальные вопросы общества, науки и образования : сб. ст. X Междунар. научно-практической конференции, Пенза, 15 января 2024 г. — Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. — С. 23—25.
4. *Kahneman, D.* Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics / D. Kahneman // American Economic Review. — 2003. — №93(5) — P.1449—1475
5. *Валу́йская, Т. Л.* Когнитивные искажения как фактор становления неконструктивного перфекционизма студентов гуманитарных специальностей / А. С. Валу́йская, Е. А. Радивило // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. — 2023. — № 2 (44). — С. 27—34.
6. *Капитонова, Л. В.* Связь рефлексивности и когнитивных искажений личности в молодом возрасте / Л. В. Капитонова // Постулат. — 2022. — № 1(75). — URL: <https://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/3987> (дата обращения: 10.09.2025).
7. *Швец, Ю. Ю.* Когнитивные искажения и проблемное использование интернета у студентов: педагогические меры профилактики / Ю. Ю. Швец // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — №3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/121PDMN324.pdf> (дата обращения: 10.09.2025).
8. *Кондрашихина, О. А.* Метакогниции и когнитивные искажения у студентов-психологов / О. А. Кондрашихина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 1 — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PSMN123.pdf> (дата обращения: 10.09.2025).
9. *Топровер, В. И.* Личностно-смысловая сфера студентов с разным индексом склонности к когнитивным ошибкам / В. И. Топровер // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 6. — С. 98—114.
10. *Березенко, А. В.* Влияние когнитивных искажений на профессиональную деятельность юриста / А. В. Березенко, Л. Ф. Красинская // Организация и проведение воспитательной работы в вузе: методика, формы, направления, пути оптимизации: Материалы межвузовской научно-

практической онлайн-конференции, 22 декабря 2022 г., Москва. / Отв. ред. к.с.н., доц. И.И. Грунтовский. — М. : Международный юридический институт, 2023 г. — С. 5 — 14.

11. Яковчук, А. И. Поведенческая экономика и управление проектами: когнитивные искажения в планировании проекта/ А. И. Яковчук // Экономический вектор. — 2022. — №. 2 (29). — С. 44—47.

12. Kunitomo, K. Cognitive biases encountered by physicians in the emergency room / K. Kunitomo, T. Harada, T. Watari // BMC Emerg Med 22, 148 — 2022. — URL: <https://doi.org/10.1186/s12873-022-00708-3> (дата обращения: 08.06.2025).

13. Янова, Н. Роль когнитивных искажений в синдроме эмоционального выгорания / Н. Янова, Н. Батуев // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. — 2021. — Т. 3. — №. 4. — С. 211—223.

14. Duman, N. A Research on Cognitive Distortion in Working Adults / N. Duman // Journal of Current Researches on Social Sciences. — 2018. — Т. 8. — №. 3. — С. 1—10.

УДК 159.9

Е. В. Лебецкая

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

СОЦИАЛЬНО-СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Социальная тревога является одним из наиболее распространённых тревожных расстройств. Она характеризуется интенсивным и иррациональным страхом перед социальными ситуациями, в которых человек может подвергнуться оценке, осуждению или быть отвергнутым окружающими. Это состояние выходит за пределы обычной застенчивости, серьёзно ограничивая повседневную жизнь человека, вызывая социальную изоляцию и эмоциональные страдания.

Проявления социальной тревоги разнообразны: от публичных выступлений и общения с незнакомцами до таких повседневных ситуаций, как приём пищи в общественном месте или телефонный звонок. Человек с социальной тревогой заранее ожидает провала или негативной реакции окружающих, что усиливает страх и приводит к избеганию подобных ситуаций. Это, в свою очередь, закрепляет проблему, лишая индивида возможности развенчать свои негативные убеждения через положительный опыт. Поэтому наша исследование направлено на понимание механизмов возникновения, проявления социальной тревоги и дальнейшего поиска возможного уровня снижения данного состояния.

Основная часть. Нами было проведено исследование в «Гимназии №4 г. Барановичи», в котором приняли участие 100 подростков 10 классов, участвовавшие в диагностике социально-ситуативной тревоги «Шкалы социально-ситуационной тревоги Кондаша» [1].

Нами были выявлены закономерности по «Шкале социально-ситуативной тревоги Р. Кондаша». Большинство подростков демонстрируют низкий или умеренный уровень социально-ситуационной тревожности. Так, 70 % юношей и 56 % девушек школьные и социальные ситуации вызывают у них скорее лёгкий дискомфорт, чем серьёзное беспокойство. Однако анализ распределения тревожности показывает выраженные гендерные различия.

Девушки чаще, чем юноши, попадают в категории высокой и очень высокой тревожности: 44 % против 30 %. Это может быть связано с их большей чувствительностью к социальным ситуациям и более выраженным давлением общественных ожиданий.

Среди юношей низкий уровень тревожности продемонстрировали 36 %, что может говорить об их уверенности в учебной среде и меньшей озабоченности мнением окружающих. Умеренный уровень тревожности зафиксирован у 34 %, что свидетельствует о наличии волнения в определённых ситуациях, таких как ответ у доски или общение с авторитетными фигурами, но без значимого влияния на повседневную жизнь. Высокая тревожность наблюдается у 22 %, а 8 % испытывают очень высокий уровень тревоги, что может проявляться в страхе публичных выступлений или избегании ситуаций, связанных с критикой.

У девушек низкую тревожность продемонстрировали 20 %, что ниже, чем у юношей, что может объясняться более выраженной самокритикой и социальной рефлексией. Умеренный уровень тревожности (36 %) встречается чаще всего, и, хотя беспокойство присутствует (например, перед контрольными работами или при общении с незнакомцами), оно не мешает повседневной жизни. Высокий уровень тревожности выявлен у 30 %, что может быть связано с переживаниями, вызванными критикой, неудачами или школьными требованиями. Очень высокая тревожность зафиксирована у 14 %, что выше, чем у юношей, и может свидетельствовать о повышенной уязвимости к стрессу и трудностях адаптации.

Заключение. Во-первых, девушки в целом демонстрируют более высокий уровень тревожности, что подтверждает гипотезу о том, что они более чувствительны к социальным ситуациям, особенно связанным с самооценкой и межличностным взаимодействием. Во-вторых, тревожность юношей чаще связана с учебными ситуациями (например, ответ у доски), тогда как у девушек она в большей степени обусловлена межличностными и самооценочными аспектами (например, критика со стороны окружающих). В-третьих, 8 % юношей и 14% девушек имеют очень высокий уровень тревожности, что подчёркивает необходимость дополнительного внимания к этим подросткам, чтобы предотвратить развитие хронического стресса и дезадаптации.

Для оценки значимости различий в уровнях социально-ситуативной тревожности между юношами и девушками был применён U-критерий Манна-Уитни.

Результаты анализа показали статистически значимые различия в уровнях тревожности между юношами и девушками ($U = 3600$, $p = 0.009$), что указывает на более высокий уровень тревожности у девушек. Значение $r = 0.25$ свидетельствует о небольшом, но значимом эффекте.

Анализ подтвердил, что девушки в среднем испытывают более высокий уровень социально-ситуативной тревожности по сравнению с юношами. Это согласуется с выявленными ранее тенденциями: девушки чаще демонстрируют высокую и очень высокую тревожность, что, вероятно, связано с их большей чувствительностью к оценке окружающих и социальной рефлексией.

Хотя различие не является очень большим ($r = 0.25$), оно имеет практическое значение. Девушкам может потребоваться дополнительная поддержка в ситуациях, связанных с межличностными контактами и самооценкой, в то время как юношам важно развивать уверенность в учебной среде, особенно при публичных выступлениях и взаимодействии с авторитетными фигурами.

Список цитируемых источников

1. Кондаш, О Шкала классического социально-ситуационного страха, волнения /О. Кондаш // — М. : ВЦП, 1973. — 320 с.

УДК 159.9

А. М. Лобажевич

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

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ

Введение. Поведение потребителей — практический инструмент управления продажами и лояльностью. В условиях растущей конкуренции успех бизнеса зависит не только от понимания психологии покупателей, но и от способности компании предложить товары и услуги, которые реально решают проблемы и закрывают потребности клиентов.

Каждый потребитель уникален, и его поведение может быть обусловлено множеством факторов, включая личные ценности, эмоциональные реакции и социальные влияния. Классификация потребителей на основе их психологических типов позволяет компаниям более точно настраивать свои маркетинговые стратегии, адаптируя коммуникацию и предложение под конкретные группы. Это, в свою очередь, способствует повышению лояльности клиентов и увеличению продаж [1].

Изучение потребительского поведения помогает маркетологу узнать, как покупательское поведение потребителей формируется и под влиянием каких факторов. Для руководителей и менеджеров это прямой путь к контролю над продажами, повышению конверсии и созданию устойчивых конкурентных преимуществ на рынке. Поведение потребителей включает в себя поиск информации, оценку альтернатив, решение о покупке и реакции после использования продукции.

Основная часть. Покупателей сегментируют по разным основаниям: географическому, демографическому, психографическому и т. д. При психографическом сегментировании покупателей делят на группы по признакам принадлежности к общественному классу с присущей ему психологией, образом жизни и психологическими свойствами. С каждым из типов покупателей производитель пытается установить отдельную коммуникацию, производя специализированный (под данную категорию потребителей) товар [1].

Потребители воспринимают в первую очередь те стимулы, которые соответствуют их потребностям, интересам, мотивам. Особенно важное значение данный аспект восприятия имеет для стратегии комплекса маркетинга: восприятие цены, восприятие продукта, восприятие способов продвижения и сбыта непосредственно связаны с избирательным характером восприятия на основе социального опыта, приобретенного в определенном культурном контексте [2]. Основную роль в процессе восприятия стимула и последующего реагирования на него играют предположения и ожидания индивида. Один и тот же объект можно интерпретировать по-разному и соответственно по-разному реагировать на него. В психологии потребителей считается, что индивиды отдают предпочтение тем продуктам, которые в наибольшей степени соответствуют их представлениям о себе, образу Я («Я-концепции»). Поэтому при реализации рекламной кампании большое внимание уделяется тому, чтобы представить бренд как часть повседневной жизни того или иного сегмента рынка [3].

В зависимости от таких поведенческих особенностей, покупатели делятся на типы: По подходу к принятию решения: импульсивные и рациональные. Импульсивные люди совершают покупки под влиянием эмоций, не задумываясь о цене и выгоде предложения. Рациональные покупатели тщательно анализируют информацию, сравнивают варианты и принимают решения на основе логики.

По мотивам покупки: инноваторы, традиционалисты и консерваторы. Инноваторы стремятся приобрести товар, чтобы выделиться и повысить значимость в обществе. Традиционалисты избегают нового, предпочитают проверенные и знакомые продукты. Консерваторы совершают покупки реже и только в случае острой необходимости, например, когда отремонтировать оборудование будет дороже, чем купить новое [3].

Психологические типы потребителей также описывают различные модели поведения и мотивации покупателей, которые можно классифицировать по разным критериям, например, по уровню вовлеченности в процесс покупки (сложное, снижающее диссонанс, привычное, поиск разнообразия) или по основным характеристикам (экономные, персонифицированные, этические, апатичные) [3]. Существуют 4 наиболее важных психологических типа клиентов: аналитический, целеустремленный, гармоничный и эмоциональный. Рассмотрим подробнее каждый тип.

Аналитический тип, характеризуется тем, что задает подробные вопросы. Оценивает вашу компетентность по затраченному времени. Бывает восприимчив, пунктуален, проверяет факты, стремится к совершенству. Выполняет указания и соблюдает правила, любит точность, мыслит критически, медлителен в речи, движениях и решениях. Говорит тихо, крепкое рукопожатие, держится на расстоянии, в глаза смотрит изредка и жесты сдержанные. В этом случае продавцу необходимо четко и подробно излагать свои мысли. Говорить медленно, предоставлять точные данные и уметь их доказать.

Целеустремленный тип категоричен. Он склонен указывать другим, что нужно делать и нетерпим к ошибкам. Не любит, когда ему дают советы, а наоборот, любит соревноваться и настроен на победу. Не теряется в трудных ситуациях. Действия продавца в данном случае должны быть следующими: тщательно готовиться к встрече, быть лаконичным, держаться деловито и профессионально. Предложить возможность выбора. Быть настойчивым, подчеркнуть актуальность предложения.

Гармонический тип ценит и умеет поддерживать отношения с людьми, любит опекать. Не любит проявлять инициативу. Способен концентрироваться на задачах, является хорошим слушателем и избегает ссор. Располагает к непринужденной беседе и создает неофициальную обстановку на рабочем месте. При таком типе клиента продавец должен говорить медленно. Быть радушным в общении, вести себя деловито и профессиональнее, предлагать свою помощь. Быть последовательным и подчеркивать свое желание помочь. Проявлять заинтересованность. Не быть чрезмерно настойчивым. Не давить и не торопить.

Эмоциональный тип характеризуется готовностью к риску и инициативностью. Он красноречив и многословен. Также является невнимательным слушателем. Оригинален, умеет убеждать, а также непредсказуем. Склонен к преувеличениям и обобщениям. Продавец, в данном случае, должен вдохновлять к действию. Давать новые идеи мотивировать свое предложение. Давать возможность собеседнику выговориться. Держаться уверенно и прямо переходить к делу [3].

Заключение. Понимание этих типов и факторов позволяет маркетологам и продавцам создавать более эффективные стратегии и предложения, которые соответствуют потребностям и предпочтениям разных групп потребителей. Анализ поведения потребителей — это изучение их действий на этапах взаимодействия с продуктом или услугой. С помощью анализа легче оптимизировать маркетинговые стратегии и предложения, чтобы лучше соответствовать ожиданиям клиентов.

На основе анализа потребительского поведения можно выявить тренды, которые станут основой для создания новых линеек товаров или услуг. Например, обратить внимание на рост интереса к экологичным упаковочным материалам или увеличение спроса на программные решения для дистанционного обучения сотрудников. Предсказание тенденций помогает компаниям оставаться конкурентоспособными.

Список цитируемых источников

1. *Одинцова, О.В.* Управленческая психология предпринимательства в сфере сервиса / О.В. Одинцова. — М. : ИИЦ МГУДТ, 2010. — 216 с.
2. *Андреева, Г.М.* Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов. / Г.М. Андреева, А.И. Донцова. — М.: Аспект-Пресс, 2002. — 335 с.
3. *Гофман, А.Б.* Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. / А.Б. Гофман. — М. : КДУ, 2010. — 228 с.

УДК 159.923.2

А. В. Лопатко

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

СОСТОЯНИЯ ПОТРЕБНОСТНОЙ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Введение. Актуальность изучения состояния потребностной неудовлетворенности личности обусловлено тем, что потребности играют большую роль в формировании психоэмоционального состояния, мотивационной сферы и поведенческих стратегий человека. В условиях современного общества, которое характеризуется высокой социальной нестабильностью, экономической неопределенностью и ускоренным темпом жизни, все чаще можно встретить неудовлетворенность в базовых и высших потребностях индивида.

Одной из важнейших особенностей учения А. Маслоу является утверждение, что первоначально необходимо удовлетворить «базовые» потребности для того, чтобы в дальнейшем перейти к высшим [1]. Неудовлетворенность потребностей личности приводит к фрустрации, депрессивным состояниям, тревожности и снижению удовлетворенности жизни.

Изучение видов неудовлетворенности потребностей и их последствий приобретает особую важность в контексте психологической помощи и профилактики психического расстройства.

В последние годы, как в отечественной, так и в зарубежной психологии, появилось множество исследований посвященных взаимосвязи между неудовлетворенными потребностями и различными аспектами жизни индивида.

Основная часть: А. Маслоу разделил все потребности личности на две группы: базовые и высшие. К базовым, в его классификации, относятся: физиологические потребности (пища, воздух и т.д.) и безопасность. Вслед за базовыми идут высшие потребности: социальные потребности (принятие, сообщества), уважение (статус, карьера), самореализация (творчество, развитие) [2]. Такое распределение потребностей сам А. Маслоу объяснял тем, что пока человек нуждается в более примитивных вещах, он не может испытывать потребности высокого уровня.

Некоторые современные авторы считают, что идея самоактуализации А. Маслоу индивидуалистическая и эгоистичная [3]. Сам же А. Маслоу говорил, что некоторые личности, в силу своих индивидуальных особенностей способны создавать собственные пирамиды потребностей, отличающуюся от той, которую он сам со-здал. Данная идея гармонирует с идеей гуманистической психологии, которая утверждает, что каждый человек уникален.

Однако человек может перескочить через ступень в пирамиде, однако в этом есть оговорки. Человек может быть иметь низкий уровень удовлетворения физиологических потребностей, однако все равно может стремиться к высшей цели (самореализация). Виктор Франкл, пройдя опыт заключенного концлагеря, говорил о том, что люди даже находясь в очень тяжелых условиях, могут находить смысл жизни, но, опять-таки, это, скорее, исключение из правил.

Помимо А. Маслоу, темой удовлетворенности потребностями занимался Клейтон Альдерфер. Он разработал свою собственную теорию. Согласно ей, все потребности подразделяются на три группы: потребности существования (физиологические потребности и потребность в безопасности); потребности связи (стремление личности занимать какую-либо роль в социальном окружении); потребности роста, к которым относятся стремление человека к развитию [4].

Так же, как и у А. Маслоу, все эти потребности складываются в пирамиду, однако у них есть различие. А. Маслоу считал, что движение к потребностям может осуществляться только снизу-вверх. В теории же К. Альдерфера говорится о том, что движение может осуществляться в обе стороны. Движение вверх происходит тогда, когда не удовлетворены потребности низшей ступени, а движение вниз — когда не удовлетво-рены потребности высшей ступени.

Неудовлетворенные потребности имеют большое влияние на жизнь любого человека. Они влияют на его физическое и психическое здоровье, мотивацию, поведение и качество жизни.

Исследования, которые проводили в условиях глобальных кризисов, к примеру пандемию COVID-19 и экономических потрясений, показывают, что недостаток, хотя бы одной базовой потребности, напрямую связана с ухудшением психического здоровья.

В исследовании с участием 12 000 человек было выявлено, что люди, испытывающие дефицит базовых ресурсов, в 2,8-3,1 раза чаще страдают депрессией и тревожными расстройствами [5].

Анализ исследований за 1994-2021 годы показали, что чем дольше человек находится в неблагоприятных жизненных обстоятельствах, тем хуже его психическое здоровье [6]. Вместе с тем, в группу риска намного реже попадают люди, имеющие социальную поддержку (даже в ситуациях, если физические потребности и потребность в безопасности снижены).

Заключение. Потребностная неудовлетворенность — это комплексное, негативное психическое состояние, возникающее в ситуации длительной или систематической невозможности удовлетворить актуальные потребности личности.

Общий анализ проблемы позволяет сделать вывод, что неудовлетворенность как базовыми, так и высшими потребностями оказывает негативное влияние на различные сферы жизни личности.

Несмотря на то, что пирамида потребностей А. Маслоу остается фундаментальной, современные исследования (К. Альдерфер) отстаивают идею гибкости человека в реализации потребностей.

Имеет место взаимосвязь неудовлетворенности базовых потребностей и роста тревожности, депрессии, снижения удовлетворенностью жизни.

В то же время, социальная поддержка, удовлетворение одной из ступеней пирамиды потребностей, может благоприятно сказываться на эмоциональном состоянии человека.

Список цитируемых источников

1. Жиртуева, Н. С. Пирамида потребностей А. Г. Маслоу и учение тантра-йоги / Н. С. Жиртуева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2022. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/piramida-potrebnostey-a-g-maslou-i-uchenie-tantra-yogi> (дата обращения: 16.09.2025).

2. Кауфман, С. Б. Путь к самоактуализации: как раздвинуть границы своих возможностей. Новое понимание иерархии потребностей Маслоу / С. Б. Кауфман ; пер. с англ. — М. : Альпина Паблишер, 2021. — 529 с.
3. Брукс, Д. Вторая гора: поиск нравственной жизни / Д. Брукс. — Нью-Йорк : Random House, 2020 — URL: <https://www.nytimes.com/2017/09/19/opinion/when-life-asks-for-everything.html> (дата обращения: 17.09.2025).
4. Жиртуева, Н. С. Пирамида потребностей А. Г. Маслоу и учение тантра-йоги / Н. С. Жиртуева // Вестник СевГУ. Серия: Философия. Культурология. — 2022. — № 2 (42). — С. 45—52.
5. Holt-Lunstad, J. Social Connection as a Public Health Issue: The Evidence and a Systemic Framework for Prioritizing the “Social” in Social Determinants of Health / J. Holt-Lunstad // Annual Review of Public Health. — 2022. — Vol. 43. — P. 193–213.
6. Назарова, И. Б. Детерминанты субъективной неудовлетворенности жизнью: анализ российских данных за 1994—2021 годы // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2023. — № 6. — С. 3—16.

УДК 159.9

К. В. Максимчик

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Проблема самоэффективности приобретает особую значимость в юношеском возрасте — периоде интенсивного формирования личности, профессионального самоопределения и подготовки к самостоятельной жизни. Вера в собственные силы и способности является ключевым фактором, определяющим успешность адаптации, академическую и профессиональную реализацию, а также психологическое благополучие молодых людей.

Основная часть. Термин «самоэффективность» впервые ввел А. Бандура, он подчеркивает, что самоэффективность — это убеждение человека в своей силе управлять событиями, влияющими на его жизнь, важно отличать это от ожиданий относительно последствий этих действий. Это не просто ожидание положительных результатов, а именно уверенность в собственной компетентности в выполнении конкретных действий. Эта вера определяет, насколько человек уверен в себе, каков уровень его убежденности в эффективности своих действий и каких результатов он ожидает от их реализации [1, с. 89].

Проблема самоэффективности получила значительное развитие благодаря работам множества зарубежных и отечественных специалистов, таких как Э. Лангер, М. Шеер, Дж. Маддукс, К.М. Гайдар, Р.Л. Кричевский, и др.

При этом общепризнанного, универсального определения термина «самоэффективность» пока не сформулировано. Каждый исследователь данного феномена находит свои опорные точки в его толковании. Независимо от авторского подхода, самоэффективность последовательно ассоциируется с уверенностью в своих возможностях и имеющемся потенциале. Это глубокое убеждение в способности человека совершать изменения, подкрепленное представлением о собственной продуктивности в будущей деятельности или общении, а также позитивным настроением.

М. И. Гайдар ввел понятие личностной самоэффективности, рассматривая ее как восприятие, оценку и веру человека в эффективность своих личных качеств [2, с. 7].

Самоэффективность, по мнению И. М. Кондакова, проявляется как уверенность человека в своей способности поддерживать мотивацию, мобилизовать когнитивные ресурсы и совершать действия, необходимые для контроля над событиями. Именно уровень самоэффективности определяет, за какую задачу возьмется человек, какие усилия приложит, насколько будет настойчив и в какой мере его остановят неудачи.

Р. Л. Кричевский соглашается, определяя самоэффективность как убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы и поведенческие усилия для осуществления контроля за событиями, влияющими на их жизнь [3, с. 13].

Теория Х. Хекхаузена подчеркивает, как повторяющиеся неудачи могут порождать страх перед ними, в то время как похвала и победы стимулируют мотив достижения успеха. Недостаток доверия к своим способностям в эмоциональной и поведенческой сферах, в свою очередь, может приводить к серьезным психическим расстройствам, таким как неврозы.

Самоэффективность, определяет, насколько мы готовы активно справляться со стрессовыми ситуациями и как долго будем прилагать усилия для их преодоления. Эта уверенность в себе динамична и зависит от текущей ситуации, а также от прошлого опыта. Человек, опираясь на представления о возможных последствиях своих действий и оценивая свои ожидания вместе со степенью самоэффективности, прогнозирует свое реальное поведение.

Отсутствие самоэффективности, напротив, становится серьезным препятствием на пути к формированию социальной компетентности и общей активности человека. В определенных обстоятельствах недостаток веры в свои силы может даже привести к невротическим нарушениям.

Феномен самоэффективности становится особенно значимым в период ранней молодости, в студенческом возрасте, поскольку представление личности будущего профессионала с позиций компетентного подхода предъявляет жесткие требования к индивидуально-личностным и профессиональным качествам будущих специалистов. Самоэффективность, несомненно, качество, которое является определяющим «возможность становления человека как активного субъекта своей жизнедеятельности, способного адекватно

оценить свои возможности, способности и ресурсы, достигая максимально приемлемых для себя результатов в различных сферах деятельности» [4, с. 376].

Академическая самоэффективность студента представляет собой комплекс убеждений относительно его способностей к обучению, оцениваемых через призму нескольких ключевых факторов.

Во-первых, это внимание — способность концентрироваться на учебной деятельности. Студенты, испытывающие трудности с фокусировкой, демонстрируют худшую адаптацию к обучению.

Во-вторых, коммуникативность — умение эффективно обмениваться информацией, получать и распространять ее в академических целях. Это включает в себя применение когнитивных и социокультурных навыков, необходимых для успешного преподавания и обучения.

В-третьих, уверенность — фактор, обеспечивающий достижение сложных целей. Он предполагает наличие таких компетенций, как планирование, постановка задач и разработка стратегий для их выполнения [5, с. 65].

Студенты, обладающие высокой самоэффективностью, склонны: воспринимать проблемы как вызовы, а не как препятствия, и ставить перед собой цели для их решения; демонстрировать высокую целенаправленность и настойчивость в достижении поставленных целей; концентрировать внимание на задаче и требованиях к ее выполнению, а не на собственных воспринимаемых ограничениях [4, с. 378].

Важно понимать, что самоэффективность предметно-ориентирована. Для точной оценки необходимо рассматривать убеждения в самоэффективности в контексте конкретных областей обучения и задач, а не как универсальную черту. Более того, самоэффективность ориентирована на будущее, основываясь на ожиданиях достижений, а не на прошлых успехах или фактической компетентности.

Заключение. Таким образом, самоэффективность в юношеском возрасте выступает как динамичный конструкт, играющий критически важную роль в успешной интеграции личности в социум, академической и профессиональной деятельности. Исследование теоретических аспектов самоэффективности в данный возрастной период подчеркивает многогранность ее проявления и обусловленность комплексом индивидуально-личностных, когнитивных и средовых факторов. Дальнейшее изучение данной проблематики имеет существенное значение для разработки эффективных стратегий поддержки и развития личности в юношеском возрасте, направленных на формирование устойчивой веры в свои силы и потенциал.

Список цитируемых источников

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
2. Гайдар, М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. И. Гайдар ; [Место защиты: Курск. гос. ун-т]. — Курск, 2008. — 24 с.
3. Кричевский, Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р. Л. Кричевский // Акмеология. — 2001. — № 1. — С. 13—21.
4. Митицина, Е. А. Теоретические основания изучения профессиональной самоэффективности студентов / Е. А. Митицина // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. — 2014. — № 5. — С. 376—380.
5. Ерзин, А. И. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) / А. И. Ерзин, Г. А. Епанчинцева // Современное образование. — 2016. — № 2. — С. 65—83.

УДК 159.9

К. В. Максимчик

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Введение. В современном мире, характеризующемся высоким темпом жизни и растущим объемом профессиональных задач, представители помогающих профессий — врачи, учителя, психологи, социальные работники, спасатели и многие другие — оказываются на переднем крае борьбы со стрессом и сложными жизненными ситуациями. Эмоциональное выгорание представляет собой комплексное состояние, характеризующееся психоэмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией личных достижений, которое негативно сказывается не только на качестве оказываемой помощи, но и на личном благополучии и здоровье самого специалиста.

Основная часть. К. Маслак характеризует феномен эмоционального выгорания как синдром физического и эмоционального истощения, включающий отрицательную самооценку, отрицательное отношение к работе и утрату эмпатии к клиентам, выделяя три последовательные стадии развития эмоционального выгорания, каждая из которых характеризуется специфическими проявлениями.

1. Эмоциональное истощение, которое характеризуется снижением эмоциональной отзывчивости, исчезновением положительных эмоций, возникновением разногласия в отношениях и общее чувство неудовлетворенности работой.

2. Стадия деперсонализации, или цинизм, у работника формируется циничный, негативный взгляд на свою деятельность и окружающих.

3. Редуцирование профессиональных достижений — завершающая стадия, характеризуется утратой ориентиров, ценностей и мотивации [1, с. 58].

Как считает Н. Е. Водопьянова, синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации, а также представляет собой многомерный конструкт негативных психологических переживаний, связанных с интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью [2, с. 104].

В. Е. Орел определяет выгорание как, профессиональный феномен, состояние физического, эмоционального и умственного истощения, характерное для профессий социальной сферы. Проявляется в комплексе симптомов (поведенческих, когнитивных, мотивационных, эмоциональных, соматических) и формируется под воздействием внешних и внутренних факторов, нося необратимый характер [3, с. 45].

Относительно понимания механизмов и динамики возникновения синдрома выгорания в отечественной психологии на сегодняшний день существует несколько дополняющих друг друга подходов: индивидуально-психологический (подчеркивается характерное для некоторых людей несоответствие между их слишком высокими ожиданиями от работы и действительностью, с которой им приходится сталкиваться ежедневно); социально-психологический (причиной феномена выгорания считается специфика самой работы в социальной сфере, отличающаяся большим количеством контактов с разными людьми); организационно-психологический (причина связана с недостатком автономии и поддержки, ролевыми конфликтами, неадекватной или недостаточной обратной связью от руководства в отношении отдельного работника и т. д.) [4, с. 116].

Таким образом, синдром эмоционального выгорания — сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще.

Эмоциональное выгорание присуще представителям «помогающих профессий», объясняется это спецификой их деятельности, включающей интенсивные и продолжительные межличностные контакты с людьми, чьи проблемы часто бывают очень острыми.

На развитие выгорания влияют разнообразные социально-психологические и индивидуально-личностные факторы. Эмпирические исследования подтверждают тесную взаимосвязь между этими индивидуальными и социальными факторами, а также стадиями и симптомами выгорания.

К личностным детерминантам относятся индивидуально-психологические характеристики сотрудника, такие как его адаптивность к стрессу, уровень эмоциональности, особенности характера, самооценка, мотивация и ценностные ориентации. Социальные детерминанты, в свою очередь, связаны с организационными и профессиональными аспектами деятельности. К организационным факторам относятся условия труда, его содержание, характер межличностных отношений в коллективе, система стимулирования и принципы решения проблем. Профессиональные особенности, способствующие выгоранию, включают в себя монотонность труда, необходимость постоянного и интенсивного общения с людьми, а также высокое чувство ответственности за жизнь и здоровье других.

Отечественные психологи С. В. Умняшкина и М. В. Агапова рассматривают феномен эмоционального выгорания как следствие нарушения процессов самореализации и самоактуализации личности. К выгоранию приводят конфронтационные копинги в ответ на неблагоприятные средовые воздействия.

В. В. Бойко в своих трудах выделяет ряд внешних и внутренних предпосылок эмоционального выгорания. Группа внешних (организационных) факторов включает условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические характеристики деятельности. К внутренним факторам, обуславливающим эмоциональное выгорание, В. В. Бойко относит склонность к эмоциональной ригидности, интенсивную интериоризацию, слабую мотивацию эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности и нравственные дефекты, и дезориентации личности [5, с. 24].

В частности, В. Е. Орел, указывает на возможность развития синдрома психического выгорания как своеобразной интегративной реакции на дезадаптацию субъекта к профессиональной среде. При этом личностным детерминантам отводится ведущая роль в формировании данного феномена [3, с. 312].

Заключение. Эмоциональное выгорание у представителей помогающих профессий обусловлено комплексом психологических детерминант, включая личностные особенности, когнитивные стили и особенности профессиональной среды. Выявление и понимание этих факторов позволяет разрабатывать эффективные профилактические меры и стратегии поддержки, направленные на сохранение профессионального здоровья и благополучия специалистов.

Список цитируемых источников

1. Старченкова, Е. С. Психологические факторы профессионального «выгорания» : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Е. С. Старченкова ; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. — СПб., 2002. — 203 с.
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — СПб : Питер, 2008. — 336 с.
3. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 330 с.

4. Панчишко, А. Д. Профилактика профессионального выгорания работников социальной сферы в условиях трудовой деятельности / А. Д. Панчишко, О. А. Данковцев // Психосоциальные технологии предупреждения и преодоления профессионального стресса в современном социальном пространстве : материалы Всерос. конф., Липецк, 06 окт. 2021 г. — Липецк, 2021. — С. 116—120.
5. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — СПб. : Питер, 1999. — 105 с.

УДК 159.9

А. Д. Маркова

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

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение. В течение жизни человек сталкивается с внутренними противоречиями и конфликтными состояниями, которые часто сопровождаются эмоциональным напряжением и сомнениями. При этом не каждый внутриличностный конфликт приводит к негативным последствиям или снижению психологического благополучия человека. Именно способность личности к саморегуляции, рефлексии и конструктивному разрешению противоречий позволяет сохранять психологическую устойчивость личности, гармонию с собой и адекватное взаимодействие с социальной средой.

Внутриличностный конфликт представляет собой сложный психологический феномен, возникающий в результате противоречий между мотивами, ценностями и установками личности [1]. Он может приводить как к эмоциональному напряжению и снижению адаптивных возможностей, так и способствовать личностному росту и самопознанию [2]. Изучение внутриличностных конфликтов имеет важное значение для понимания процессов формирования и развития психологической устойчивости человека [3].

Основная часть. Проблема внутриличностных конфликтов является одной из центральных в современной психологии личности. С середины XX века феномен внутреннего противоречия стал рассматриваться не только как источник психического напряжения, но и как фактор развития личности. В психологии под внутриличностным конфликтом понимается противоречие между различными структурами личности — мотивами, ценностями, установками, «реальным» и «идеальным» образом Я, что приводит к эмоциональной нестабильности и снижению адаптации [4].

Так, А. Н. Леонтьев отмечал, что противоречие является внутренним источником активности человека и его развития [4]. Э. Фромм рассматривал конфликт как столкновение между стремлением к свободе и потребностью в безопасности, присущими человеческой природе [1]. Согласно гуманистической концепции К. Роджерса, внутриличностный конфликт возникает при расхождении между реальным Я и идеальным Я, а его разрешение возможно через принятие себя и самопонимание [2].

Современные исследования подтверждают, что внутриличностные конфликты являются неотъемлемой частью психической жизни и оказывают как деструктивное, так и конструктивное влияние. Так, по данным А. В. Гальченко, внутренние противоречия личности могут приводить к тревожности и эмоциональной нестабильности, однако при развитой саморегуляции способствуют личностному росту [5]. Исследование А. Мураты показало, что баланс между личными и социальными ценностями снижает уровень внутриличностного напряжения и повышает психологическую устойчивость [6].

Зарубежные авторы отмечают, что конфликты между внутренними целями и моральными установками человека могут проявляться на когнитивном уровне, вызывая феномен когнитивного диссонанса. Нейропсихологические исследования подтверждают связь между исполнительными функциями и успешностью разрешения внутриличностных противоречий: высокий уровень когнитивного контроля способствует снижению эмоционального дистресса [7].

В период пандемии COVID-19 отмечался рост частоты внутриличностных конфликтов, связанных с неопределённостью, изоляцией и потерей привычных ролей. Психологи подчеркивают, что в таких условиях возрастает значение личностной устойчивости, эмпатии и гибкости мышления как механизмов преодоления внутреннего напряжения [8].

Результаты последних исследований подтверждают, что внутриличностные конфликты тесно связаны с эмоциональной регуляцией, профессиональным выгоранием и психическим здоровьем личности. Так, в исследовании Т. В. Шевченко показано, что осознанное переживание противоречий способствует формированию личностной зрелости и повышению уровня эмоционального интеллекта [9]. Аналогичные результаты были получены в работе Н. А. Ивановой, где установлено, что высокий уровень рефлексии и развитая способность к саморегуляции позволяют человеку эффективнее преодолевать внутриличностные конфликты, сохраняя психологическую устойчивость [10].

Классификация внутриличностных конфликтов подробно представлена в работе А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, которые предложили ориентироваться на ценностно-мотивационную сферу личности. В зависимости от того, какие стороны внутреннего мира индивида вступают в противоречие, выделяются следующие основные типы конфликтов:

1. Мотивационные конфликты — возникают между бессознательными стремлениями, между желанием обладания и потребностью в безопасности, а также между двумя положительными тенденциями, когда индивид оказывается в ситуации выбора между равноценными альтернативами.

2. Нравственные конфликты — или моральные конфликты, представляют собой противоречие между личными желаниями и долгом, между моральными принципами и индивидуальными привязанностями.

3. Конфликты нереализованных желаний — связаны с несоответствием между стремлениями личности и условиями действительности, которые препятствуют их удовлетворению. Они могут проявляться, например, через чувство неполноценности или невозможность реализовать желаемый образ Я из-за физических или социальных ограничений.

4. Ролевые конфликты — отражают напряжение, возникающее при необходимости выполнять несколько ролей одновременно (межролевой конфликт), а также при расхождении требований, предъявляемых самой личностью к выполнению одной роли (внутриролевой конфликт).

5. Адаптационные конфликты — возникают на фоне нарушений равновесия между личностью и окружающей средой. В узком смысле они проявляются при затруднениях социальной или профессиональной адаптации, когда требования среды не совпадают с возможностями личности, будь то физические, психические или профессиональные.

6. Конфликты неадекватной самооценки — возникают при несоответствии между претензией личности и её оценкой собственных возможностей, что приводит к повышенной тревожности, эмоциональному напряжению и возможным срывам [11].

Как отмечает К. А. Абульханова-Славская, способность человека сохранять внутреннюю согласованность в ситуации противоречий является показателем зрелости личности [3].

Заключение. Внутриличностные конфликты представляют собой неотъемлемый аспект психической жизни человека, выполняющий двойственную функцию: с одной стороны, вызывая внутренние переживания и напряжение, а с другой — способствуя личностному росту, развитию самосознания и устойчивости. Исследования последних лет свидетельствуют о том, что успешное разрешение таких конфликтов возможно при высоком уровне рефлексии, когнитивной гибкости и адекватной эмоциональной регуляции. Изучение этого феномена остаётся актуальным направлением современной психологии, так как понимание природы и динамики внутриличностных конфликтов помогает разрабатывать эффективные методы психологической помощи и саморегуляции.

Список цитируемых источников

1. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм ; пер. с англ. Е. М. Телятниковой. — М. : АСТ, 1990. — 256 с.
2. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. Т. В. Даниловой. — Москва : Прогресс, 1994. — 480 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 301 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
5. Гальченко, А. В. Внутриличностный конфликт: суть явления, причины и принципы коррекции / А. В. Гальченко // Вестник практической психологии образования. — 2022. — № 2. — С. 45—53.
6. Murata, A. et al. The balance of intrapersonal, interpersonal, and extra-personal values as a predictor of well-being / A. Murata // Frontiers in Psychology. — 2025. — Vol. 16.
7. Afek, A. et al. Psychological resilience and inhibitory control as predictors of intrapersonal conflict resolution. — Frontiers in Psychiatry, 2021. — Vol. 12.
8. Куликов, Л. В. Психологическое благополучие личности / Л. В. Куликов. — СПб. : Питер, 2004. — 368 с.
9. Шевченко, Т. В. Влияние внутриличностных конфликтов на формирование эмоционального интеллекта личности / Т. В. Шевченко // Вестник Южного федерального университета. Психология. — 2021. — № 2. — С. 112—118.
10. Иванова, Н. А. Рефлексия как фактор преодоления внутриличностных конфликтов / Н. А. Иванова // Современные исследования социальных проблем. — 2022. — № 6. — С. 45—53.
11. Костина, Л. А. Феноменология аутоагрессивного поведения в студенческой среде / Л. А. Костина, А. С. Кубекова // Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. Посвящается 100-летию образования Астраханского государственного медицинского университета. — Астрахань, 2018. — С. 119—122.

УДК 159.92

В. Ю. Мурашко

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

КЛАССИФИКАЦИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

Введение. Когнитивные стили личности представляют собой устойчивые индивидуальные особенности переработки информации, определяющие способы восприятия, анализа и интерпретации окружающей действительности. В отличие от когнитивных способностей, которые отражают уровень интеллектуального

развития, когнитивные стили описывают качественные различия в организации познавательной деятельности. Их изучение имеет важное значение для психологии обучения, профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия [1].

Основная часть. Понятие когнитивного стиля возникло в русле исследований индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности в середине XX века. Основные предпосылки:

– Гештальт-психология (М. Вертгеймер, В. Кёлер) — акцент на целостности восприятия.

– Дифференциальная психология (Г. Ю. Айзенк, Р. Б. Кэттелл) — интерес к индивидуальным различиям.

– Когнитивная психология (Дж. С. Брунер, Дж. А. Келли) — внимание к процессам категоризации и интерпретации опыта.

Таким образом, когнитивные стили рассматриваются как мост между когнитивными процессами и личностными особенностями [1].

Одной из первых формальных классификаций когнитивных стилей стала модель, предложенная Г. А. Уиткином и Д. Гудинафом в 1962 году. В ней была выделена дихотомия полнезависимость — полнезависимость, отражающая различия в способности выделять фигуру на фоне. Полнезависимые индивиды воспринимают информацию в контексте окружающего фона, склонны к социальному взаимодействию и ориентированы на внешние оценки. Полнезависимые — автономны, аналитичны и менее подвержены влиянию среды [2]. Эта классификация положила эмпирическую основу для последующих исследований когнитивных стилей.

В 1960-х годах Джером Каган предложил дихотомию импульсивность — рефлексивность, основанную на различиях в темпе и точности принятия решений. Импульсивные индивиды действуют быстро, но с высокой вероятностью ошибок, тогда как рефлексивные склонны к замедленному, но более точному анализу [3]. Эта модель дополнила классификацию Г. А. Уиткина, акцентируя внимание на регуляторных аспектах познания.

Параллельно с этими исследованиями Р. Гарднер (1959) в рамках теории когнитивной дифференциации выделил параметры, которые позднее стали использоваться в типологиях когнитивных стилей. Он описал такие характеристики, как широкий/узкий диапазон эквивалентности и когнитивная сложность/простота, отражающие степень обобщения и дифференцированности в восприятии и мышлении. Хотя Р. Гарднер не предложил формальной типологии, его подход оказал значительное влияние на развитие параметрических моделей когнитивных стилей.

Позднее, в 2000 году, М. А. Холодная представила расширенную классификацию когнитивных стилей, включающую более широкий спектр параметров: полнезависимость/полнезависимость, импульсивность/рефлексивность, сглаживание/заострение, ригидность/гибкость, толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий/сканирующий контроль внимания, конкретность/абстрактность концептуализации, когнитивная простота/сложность. Эта система отличается высокой детализацией и охватывает как перцептивные, так и мыслительные аспекты познания.

Свою классификацию когнитивных стилей предложил также Р. С. Немов, выделив четыре основных стиля: полнезависимый и полнезависимый, гибкий и ригидный, импульсивный и рефлексивный, вербализованный и визуализированный стиль [4]. Эта система более компактна, чем классификация М. А. Холодной, и акцентирует внимание на фундаментальных противопоставлениях.

На следующем этапе развития теории когнитивных стилей появляется системный подход, отражённый в работах Н. В. Жбанковой и Н. В. Лукьянченко. Авторы представили трёхуровневую классификацию когнитивных стилей личности, основанную на системно-личностном подходе. В этой модели когнитивные стили рассматриваются как иерархически организованная система, встроенная в структуру индивидуальности:

– Сенсорно-перцептивный уровень — включает стили, связанные с особенностями восприятия информации (визуальное, аудиальное, кинестетическое).

– Мыслительный уровень — отражает особенности переработки информации, включая дихотомию аналитичности и синтетичности.

– Метапознавательный уровень — охватывает стили, связанные с регуляцией познавательной активности и включает десять групп характеристик, из которых шесть считаются универсальными [5].

Ключевым структурообразующим фактором этой модели выступает когнитивная гибкость, обеспечивающая взаимосвязь между уровнями и адаптацию когнитивной системы к изменяющимся условиям. Эта классификация представляет собой наиболее структурированную и многоуровневую модель, интегрирующую как перцептивные, так и метакогнитивные аспекты познания.

Когнитивные стили личности обладают высокой психологической значимостью, поскольку определяют устойчивые индивидуальные особенности восприятия, переработки и интерпретации информации, влияя на различные сферы человеческой жизни. В образовательной практике они позволяют учитывать предпочтительные способы познания учащихся, способствуя адаптации методов преподавания и повышению эффективности обучения (М.А. Холодная, Н.В. Жбанкова, Н.В. Лукьянченко). В профессиональной деятельности знание когнитивных стилей помогает оптимизировать распределение задач: например, полнезависимые индивиды демонстрируют высокую продуктивность в технических и аналитических сферах, тогда как полнезависимые достигают успеха в профессиях, требующих развитых коммуникативных навыков и эмпатии (Г.А. Уиткин, Р.С. Немов). В межличностных отношениях когнитивные стили влияют на характер взаимодействия, уровень

эмпатии и способность к принятию различных точек зрения, способствуя снижению конфликтности и улучшению взаимопонимания (Д. Каган, Р.В. Гарднер). В сфере саморегуляции и личностного развития когнитивные стили определяют стратегии обработки информации, принятия решений и адаптации к изменяющимся условиям, формируя устойчивые механизмы самопознания и личностного роста (В.И. Моросанова, М.А. Холодная). В психодиагностике когнитивные стили используются как индикаторы индивидуальных различий, позволяющие выявлять особенности мышления, восприятия и регуляции поведения, что важно для разработки персонализированных программ психологической помощи (Дж. Кляйн, В.И. Моросанова).

Заключение. Таким образом, исторически развитие представлений о когнитивных стилях прошло путь от простых дихотомических моделей (Г.А. Уиткин, Дж. Каган) к параметрическим описаниям (Р.В. Гарднер) и далее — к комплексным, многоуровневым системам (М.А. Холодная, Н.В. Жбанкова, Н.В. Лукьянченко). Каждая из представленных классификаций отражает определённый этап в осмыслении индивидуальных различий в познании и вносит вклад в понимание механизмов переработки информации, лежащих в основе поведения личности.

Когнитивные стили выступают как устойчивые характеристики, определяющие не только особенности восприятия и мышления, но и способы регуляции познавательной активности, адаптации к среде, взаимодействия с другими людьми и построения образовательных и профессиональных стратегий. Их изучение имеет важное значение для психологии обучения, профориентации, межличностной коммуникации, саморегуляции и психодиагностики. Теоретическое многообразие подходов к классификации когнитивных стилей подчёркивает необходимость комплексного и контекстуального анализа этого феномена, учитывающего как когнитивные, так и личностные аспекты индивидуальности.

Список цитируемых источников

1. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.
2. Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., Karp, S. A. Psychological Differentiation: Studies of Development / H. A. Witkin [et al.]. — New York : Wiley, 1962. — 320 p.
3. Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., Phillips, W. Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes // Psychological Monographs: General and Applied. — 1964. — Vol. 78, no. 1 (Whole No. 578). — P. 1–37.
4. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 т. / Р. С. Немов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Владос, 2003. — Т. 1 : Общие основы психологии. — 608 с.
5. Жбанкова, Н. В., Лукьянченко, Н. В. Особенности структурной организации когнитивных стилей личности // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. — 2006. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-strukturnoy-organizatsii-kognitivnyh-stiley-lichnosti> (дата обращения: 22.10.2025).

УДК 159.923

А. А. Оснюк

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

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ ЛИЧНОСТИ КАК РЕСУРС И ФАКТОР РИСКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Введение. Динамика современного мира, характеризующаяся высокой скоростью изменений, приводит к постоянному ужесточению требований, предъявляемых к индивиду. Зачастую источником наиболее высоких стандартов выступает он сам, формируя внутренний эталон успешности, который становится ключевым ориентиром в большинстве сфер его жизнедеятельности. Стремление человека к совершенству именуется как перфекционизм. В исследовании Б. С. Шералы, проведенном на выборках студентов из Китая (N = 249), Казахстана (N = 298) и России (N = 190), выявлены значимые межкультурные различия в проявлениях перфекционизма, что подтверждает влияние специфических социокультурных норм каждой страны на склонность личности к перфекционизму. С позиции культурно-исторической теории, как показало когортное исследование А. Б. Холмогоровой (сравнение выборок 2005—2008 гг., N = 196, и 2017—2018 гг., N = 167), перфекционизм встроен в социальную ситуацию развития через культ успеха. За 10 лет социально предписанный перфекционизм вырос на 34 %, а перфекционистский когнитивный стиль — на 99 %, что отражает усиление давления социокультурных норм.

Перфекционизм может выступать мощным личностным ресурсом: стремление к идеалу служит двигателем развития, повышает качество работы и мотивирует к тщательному отбору целей, стратегий и социального окружения. Эта его сторона становится особенно ценной в контексте необходимости построения осмысленной и эффективной жизненной траектории.

Основная часть. В зарубежной науке феномен перфекционизма впервые обозначил М. Холлендер, который считал, что перфекционизм — это стремление к совершенству и установлению высоких личностных стандартов [1]. В российской психологии теоретическим обоснованием проблемы перфекционизма занимались Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева, которые считали, что перфекционизм является характеристикой человека нашего времени [2].

Как в зарубежной, так и в российской психологии перфекционизм признается сложным личностным феноменом, связанным со стремлением к высоким стандартам. Если М. Холлендер акцентировал внимание на его индивидуальных проявлениях, то Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева, подчеркивают его социально-культурную природу и связь с вызовами современности.

Ученые Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогорова выделяют два типа перфекционистского поведения: здоровый и патологический перфекционизм. «Здоровый» перфекционизм предполагает адекватное стремление к высоким стандартам, целям и умение сосредотачиваться на высокой ценности содержания деятельности, не фокусируясь на самом результате, принятие индивидом неизбежности несовершенств, ошибок и неудач при достижении желаемых целей, и умение радоваться незначительным результатам. Выраженный «патологический» перфекционизм наполняет жизнь человека негативными переживаниями и существенно усложняет ее, так как связан с нарушениями саморегуляции личности, со стремлением к недостижимым стандартам, ощущением беспомощности в сложных жизненных ситуациях, чувством недовольства собой и собственной деятельностью, разочарованием в себе [3]. Ключевое различие между здоровым и патологическим перфекционизмом заключается в их влиянии на личность: первый служит ресурсом для развития, позволяя радоваться процессу и принимать ошибки, а второй становится деструктивным фактором, приводя к хронической неудовлетворенности жизнью и нарушению саморегуляции.

Чрезмерный патологический перфекционизм порождает системные риски в жизни современного человека. Рассмотрим данные риски на уровне проявления различных сфер психики современного человека.

На когнитивном уровне он проявляется ригидностью мышления и катастрофизацией ошибок. Исследование А. К. Зейтатян показало, что у IT-специалистов фиксация на идеализированных стандартах ведет к синдрому самозванца и хронической тревоге [4]. Л. В. Куликова выявила у студентов-перфекционистов искаженные базисные убеждения: убежденность в собственной незначимости, враждебности мира и снижение веры в контроль [5].

Эмоциональные риски перфекционизма включают депрессию и хронический стресс. Н. Г. Гаранян установила, что у студентов-перфекционистов уровень депрессии достоверно выше, причем зависть выступает как катализатором депрессивных проявлений [6].

В мотивационной сфере личности перфекционизм ведет к прокрастинации. Н. Н. Морозова обнаружила прямую связь между перфекционизмом и откладыванием важных решений [7].

Поведенческие нарушения патологических перфекционистов включают избегающее поведение и межличностные трудности. П. Ч. Сиах установили связь дезадаптивного перфекционизма с эмоционально-ориентированным копингом [10]. Н. Г. Гаранян выявила склонность перфекционистов к гиперконкурентности, а Г. Флетт и П. Хьюитт обнаружили связь социально предписанного перфекционизма с депрессией и суицидальными мыслями. Р. Фрост отметил, что страх ошибок ведет к тревоге и снижению продуктивности [8].

На деятельностном уровне патологический перфекционизм ведет к выгоранию. А. Хилл и Т. Карран подтвердили связь перфекционистской озабоченности личности с профессиональным выгоранием, а Дж. Чайлдс и Дж. Стобер выявили, что социально предписанный перфекционизм предсказывает рост истощения у учителей [9]. С. М. Суботьялова установила прямую связь патологического перфекционизма с профессиональным выгоранием личности [10].

Патологический перфекционизм характеризуется постоянным сравнением с другими людьми, концентрацией на неудачах, жесткой самокритикой и агрессивностью. М. Холлендер рассматривал суицид как потенциальный способ разрешения душевных конфликтов для перфекционистов [5]. Невозможность соответствовать завышенным стандартам порождает интенсивное чувство несостоятельности, что в сочетании с ригидностью мышления создает порочный круг, приводя к восприятию суицида как единственного выхода.

При этом здоровый перфекционизм обладает ресурсным потенциалом. Е. Е. Бочарова выявила, что интернальный перфекционизм доминирует у российской молодежи и способствует социально-экономической активности [11] и актуализации духовной активности у студентов [12].

С. М. Суботьялова и М. А. Суботьялов обнаружили связь здорового перфекционизма с толерантностью к неопределенности и адаптивными копинг-стратегиями [13]. А. А. Золотарева эмпирически установила, что перфекционизм связан с жизнестойкостью, осмысленностью жизни и психологическим благополучием [14]. Ю. А. Филякова доказала, что здоровый перфекционизм повышает производительность и лидерский потенциал человека [15].

Заключение. Перфекционизм представляет собой сложный психологический феномен с двойственной природой. Зарубежные исследователи, такие как М. Холлендер, рассматривали его как индивидуальное стремление к высоким стандартам, тогда как российские ученые Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогорова изучали социально-культурную природу этого явления. Принципиальное значение имеет различие между здоровым и патологическим перфекционизмом. Здоровый перфекционизм проявляется как адекватное стремление к качеству и способность получать удовлетворение от процесса деятельности, служа ресурсом личностного развития. В противоположность этому, патологический перфекционизм характеризуется установкой недостижимых стандартов, жесткой самокритикой и хронической неудовлетворенностью. Его сопровождают такие деструктивные проявления, как постоянное социальное сравнение, тревожность и нарушение саморегуляции. Таким образом, в адаптивной форме перфекционизм способствует развитию личности и достижениям, а в дезадаптивной — приводит к психологическому неблагополучию и социальной дезадаптации.

Список цитируемых источников

1. Hollender, M. Perfectionism / M. Hollender // *Compr Psychiatry*. — 1965. — V. 6. — P. 94—103.
2. Яценко, Т. Е. Взаимосвязь перфекционизма и копинг-стратегий мальчиков и девочек подросткового возраста / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифирова // *Образование и наука в XXI веке: ежегод. сб. науч. тр. БГПУ: 2017 год / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: А. И. Жук (гл. ред.) [и др.]*. — Мн., 2018. — Вып. 1. — С. 84—88.
3. Зеленцова, Ю. В. Типологический подход к исследованию перфекционизма в работах зарубежных и отечественных психологов / Ю. В. Зеленцова // *Приволжский научный вестник*. — 2015. — № 6-2 (46). — С. 87—90.
4. Гараян, Н. Г. Перфекционизм, зависть и конкурентные установки в студенческой среде [Электронный ресурс] / Н. Г. Гараян, А. Ю. Клыкова, М. Г. Сорокова // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2018. — Т. 26, № 2. — С. 7—32.
5. Куликова, Т. И. Особенности базисных убеждений студентов с разным уровнем перфекционизма / Т. И. Куликова // *Концепт*. — 2024. — № 09 (сентябрь). — URL: <http://e-koncept.ru/2024/242015.htm> (дата обращения: 22.10.2025).
6. Морозова, Н. Н. Взаимосвязь синдрома отложенной жизни и перфекционизма у студентов вуза / Н. Н. Морозова, Н. А. Верякина // *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. — 2025. — Т. 25, № 2. — С. 177—188.
7. Долобей, А. А. Иррациональные установки и перфекционизм у студентов-психологов с разным субъективным благополучием / А. А. Долобей, Е. М. Семенова. — Режим доступа: <https://mgppu.ru/resources/news/Сборник%20конференции%20ДО%20МГППУ%20%282025%29.pdf#page=320> (дата обращения: 22.10.2025).
8. Шарапова, А. А. Психологические особенности личностного перфекционизма студентов / А. А. Шарапова // *Журнал современной и фундаментальной психологии*. — 2025. — Т. 1, № 1. — С. 122—130.
9. Суботьялова, С. М. Профессиональное выгорание в зависимости от типа перфекционизма / С. М. Суботьялова, М. А. Суботьялов // *Человеческий капитал*. — 2024. — № 10. — С. 121—131.
10. Бочарова, Е. Е. Соотношение перфекционизма и форм социальной активности российской молодежи на примере Саратовского региона / Е. Е. Бочарова // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. — 2020. — Вып. 17, № 4. — С. 719—739.
11. Бочарова, Е. Е. Взаимосвязь перфекционизма и форм социальной активности молодежи разных возрастных групп / Е. Е. Бочарова // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. — 2020. — Т. 9, Вып. 3 (35). — С. 263—271.
12. Суботьялова, С. М. Отношение к неопределенности и копинг-стратегии при разной направленности перфекционизма / С. М. Суботьялова, М. А. Суботьялов // *Человеческий капитал*. — 2025. — № 8. — С. 128—138.
13. Распопова, А. С. Перфекционизм как фактор психической устойчивости спортсменов, занимающихся единоборствами / А. С. Распопова // *Теория и практика в сфере физической культуры и спорта: материалы II Международной научно-практической конференции молодых ученых (Екатеринбург, 31 марта 2025 года)*. — Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2025. — С. 134—138.
14. Махрова, А. А. Взаимосвязь психологического благополучия и перфекционизма у студентов высших учебных заведений / А. А. Махрова, М. В. Данилова // *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*. — 2025. — № 2. — С. 105—114.
15. Филясова, Ю. А. Работники-перфекционисты: главные качества и особенности управления карьерным ростом / Ю. А. Филясова // *Социально-трудовые исследования*. — 2021. — № 3 (44). — С. 157—169.

УДК 316.6

А. Д. Петько

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК: МЕТАНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение. Цифровизация всех сфер жизни современного общества привела к возникновению нового психологического феномена — цифровой идентичности, под которой понимается «совокупное осознание и переживание своей компетентности, тождественности и уникальности в мире цифровых технологий» [1]. Для подростков и юношей, находящихся на ключевом этапе формирования самосознания, цифровое пространство становится важнейшей средой для самопрезентации и экспериментирования с образами «Я».

Отмечается стремительная трансформация цифровой среды, появление новых вызовов, связанных с развитием генеративного искусственного интеллекта и углубление конвергенции реального и виртуального миров. В современном цифровом мире виртуальное общение всё больше вытесняет реальное общение, а виртуальная реальность, предоставляя большие возможности для самореализации человека, не выходя из зоны комфорта, становится для современной молодежи более привлекательной, чем сферы реальной жизни. Указанное обстоятельство обуславливает повышенный интерес молодежи к конструированию цифровой, а не к реальной идентичности.

В этой статье мы проанализируем результаты эмпирических исследований, опубликованные в период с 2014 по 2024 год, с выборкой различных респондентов подросткового и юношеского возраста.

Основная часть. Исследования демонстрируют, что у подростков, активно взаимодействующих с цифровой средой, наблюдается сложность интеграции реальной и виртуальной идентичности. Сравнительный анализ самоописаний подростков в онлайн- и офлайн-пространствах выявил значительные расхождения: в виртуальной среде существенно снижается значимость учебной и семейной идентичности, которые замещаются игровой и контент-ориентированной идентичностью. Особую группу риска составляют подростки, увлекающиеся онлайн-играми, у которых отмечается склонность к идентификации с игровыми персонажами и переносу виртуальных моделей поведения в реальную жизнь. Это приводит к формированию «гибридной идентичности», сложным образом совмещающей характеристики виртуального и реального миров [1].

Так, к примеру, Г. У. Солдатова провела крупное лонгитюдное исследование (2019—2024 гг.) на базе Московского государственного университета. Выборка исследования: 1380 российских подростков (12—17 лет) с расширением до молодежи 14—35 лет. Применялся комплекс методик: индекс цифровой компетентности, шкала самоуправления цифровой повседневностью, медиа дневники и чат-боты в Telegram для фиксации онлайн-активности. Основные выводы исследования: Социальные сети превращают личность в гибридную систему, где реальное «Я» сосуществует с технологически опосредованным. «Цифровой близнец»: у 45 % молодежи наблюдается феномен «цифрового донорства», когда их данные алгоритмами формируют автономный цифровой профиль. Защита виртуального образа: активное использование силовых тактик (троллинг, агрессия) для защиты онлайн-идентичности, что коррелирует с ростом кибербуллинга (+15 % в 2023-2024 гг.) [2].

Рассмотрим исследования Л. Б. Шнейдер и В. В. Сыманюк (2010 г. с продолжением в 2014—2019 гг.) на базе образовательных учреждений. Выборка исследования: от 100 до 300 респондентов (подростки 12—17 лет и молодые взрослые до 25 лет). В исследовании использованы диагностические методики, глубинные интервью, анализ кейсов [3]. Авторы выделяют пять ключевых рисков формирования идентичности в цифровой среде:

1. Снижение критичности восприятия: формируется поверхностное отношение к информации; доверие к контенту основывается на его популярности, а не достоверности, что повышает уязвимость к манипуляциям [3].

2. Кибербуллинг и травматизация: анонимность провоцирует агрессию (троллинг, буллинг), ведущую к длительному стрессу, депрессии и тревожности. Наиболее уязвимы подростки с недифференцированной гендерной идентичностью [3].

3. Деформация мотивационно-ценностной сферы: ориентация на внешние маркеры успеха (лайки, подписчики) искажает ценности в сторону гедонизма и мгновенного одобрения, снижая интерес к долгосрочным целям в реальной жизни [3].

4. Дисбаланс когнитивного развития: интенсивное использование цифровых технологий приводит к усилению визуально-пространственного мышления при одновременном снижении вербально-концептуального интеллекта, что затрудняет адаптацию к традиционному обучению [3].

5. Цифровая зависимость: проявляется в подмене реальных эмоций виртуальными стимулами и социальной изоляции. Риск выше для подростков с неопределенной идентичностью, для которых онлайн-пространство становится основной площадкой для самореализации [3].

Д. Патчын и С. Хиндуджи (2019—2021 гг.) представили крупномасштабное репрезентативное исследование на выборке от 5 000 до 15 000 американских подростков (12—17 лет). Ими проведены онлайн-опросы учащихся средних и старших школ по всей территории США. Применены стандартизированные онлайн-анкеты, фиксирующие частоту и формы кибербуллинга, психологическое благополучие, школьный климат и особенности онлайн-активности. Исследование эмпирически подтверждает сильную связь между опытом кибербуллинга (как в роли жертвы, так и агрессора) и серьезными психологическими последствиями: повышенной тревожностью, депрессией, снижением самооценки и склонностью к саморазрушительному поведению. Травля в сети напрямую влияет на формирование негативного «Я-образа» и затрудняет социальную адаптацию; активное потребление и создание контента в социальных сетях создает внутренний конфликт между реальным и идеализированным «Я». Давление гендерных стереотипов и стандартов успеха, транслируемых в цифровой среде, ведет к неудовлетворенности собой и кризису самоопределения, особенно среди подростков с неустоявшейся идентичностью [4].

Исследование Л. Г. Степановой (2018—2020 гг.) было проведено на выборке 420 старших школьников и студентов (15—18 лет) из Москвы, Санкт-Петербурга и Нижнего Новгорода. Использованы опросники гендерной идентичности (С. Бем) и установок (Л. Н. Ожигова), контент-анализ аккаунтов в соцсетях (VK, Instagram) и полуструктурированные интервью. В ходе исследования получились следующие выводы: виртуальная среда способствует размыванию четких гендерных границ. Подавляющее большинство респондентов (68,75 % девушек и 81,82 % юношей) оценивают идеальные образы собеседников через призму андрогинности, сочетая маскулинные и феминные черты; выявленная андрогинность онлайн-идентичности часто вступает в противоречие с устоявшимися социальными нормами, что создает внутренний конфликт и усложняет процесс самоидентификации; отсутствие визуальных сигналов в онлайн-общении компенсируется усиленной стереотипизацией и проекцией идеализированных качеств на собеседника [5].

Проведенный метаанализ исследований российских и зарубежных авторов позволил выявить системные риски, которые цифровая среда создает для формирования идентичности у подростков и молодежи. Несмотря на различия в методологии и культурном контексте, ученые демонстрируют значительное концептуальное единство в идентификации ключевых угроз. Общие риски, признаваемые всеми исследователями: деформация самооценки и образа «Я» под давлением идеализированных образов; кибербуллинг как фактор психологической травматизации; расхождение между виртуальным «Я» и реальной личностью создает почву для кризиса идентичности, затрудняя целостное и аутентичное самоопределение. Различия в акцентах и уникальный вклад каждого исследования: Г. У. Солдатова акцентирует гибридный и технологически опосредованный характер современной идентичности, вводя такие концепты, как «цифровой донор» и «цифровой близнец», и делая упор на активных тактиках защиты виртуального образа. Л. Б. Шнейдер и В. В. Сыманюк предлагают наиболее широкий спектр рисков, включая не только социально-психологические, но и когнитивные последствия (снижение критичности, дисбаланс интеллектуальных функций) и ценностные деформации. Д. Патчын

и С. Хиндуджа подкрепляют выводы о кибербуллинге и давлении соцсетей репрезентативными статистическими данными, выделяя их как наиболее доказанные и массовые риски в американской выборке. Л. Г. Степанова вносит уникальный вклад, фокусируясь на специфическом риске размывания гендерной идентичности и росте андрогинных установок, что указывает на трансформацию не только личностных, но и социально-культурных оснований идентичности.

Заключение. Таким образом, проведенный метаанализ позволил систематизировать ключевые психологические риски формирования цифровой идентичности у современной молодежи. Выявлено, что наиболее значимые риски связаны с диффузией идентичности, снижением психологической безопасности образовательной среды и кибербуллинга. Исследователи также подчеркивают, что у юношей и девушек, активно формирующих цифровую идентичность, возрастает риск возникновения тревожных состояний и депрессий из-за невозможности удовлетворения потребности в одобрении и признании в онлайн-среде.

Список цитируемых источников

1. Максимова, Л. Ю. Цифровая компетентность подростков как компонент их цифровой идентичности / Л. Ю. Максимова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2024. — № 1. — С. 29—37.
2. Солдатова, Г. У. Цифровая идентичность: новые вызовы для личности / Г. У. Солдатова, Е. Ю. Зотова, О. В. Чигрина // Образование личности. — 2017. — № 1. — С. 6—16.
3. Шнейдер, Л. Б. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня / Л. Б. Шнейдер, В. В. Сыманюк. // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10, № 52. — URL: <https://cyberpsy.ru/articles/cifrovaya-identichnost/?ysclid=mah90-jhzmh381981287> (дата обращения: 23.09.2025).
4. Hinduja, S. Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying / J. W. Patchin // Journal of School Violence. — 2018. — № 18(3). — P. 333—346.
5. Степанова, Л. Г. Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности / Л. Г. Солдатова // Психолого-педагогические исследования. — 2010. — Т. 2, № 2. — С. 45—53.

УДК 159.9 159.923.2:316.624

В. В. Поводайло

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

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВИКТИМНЫХ СТУДЕНТОВ

Введение. В психологии виктимность рассматривается как устойчивое личностное качество, выражающее склонность человека становиться жертвой внешних воздействий [1]. Она сопровождается ранимостью, жертвенным поведением и низкой сопротивляемостью манипуляциям [2]. Это не просто временное состояние, а индикатор дефицита ресурсов, необходимых для противостояния внешним угрозам. По данным М. В. Смирновой, лица с выраженной виктимностью проявляют тревожность, мнительность, эмоциональную заикленность и низкую спонтанность [3]. Они воспринимают события как угрозу (когнитивно), реагируют страхом (эмоционально) и избегают активных действий (поведенчески).

Вопросы виктимности и смысложизненных ориентаций студентов приобретают все большую значимость в контексте изучения социально-психологических механизмов, определяющих поведение современной молодежи. Понимание того, как студенты воспринимают свою жизненную цель, ценности и личную ответственность, а также насколько они склонны к виктимному поведению, позволяет глубже оценить внутренние ресурсы личности и ее адаптационные стратегии в условиях социальной нестабильности.

Основная часть. Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 120 студентов в возрасте от 17 до 18 лет (60 юношей и 60 девушек). Использовались следующие методики: опросник «Тип виктимности личности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой, «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева, «Опросник жизненных ориентаций» Е. Ю. Коржовой, «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина), «Тест аксиологической направленности школьников» (А. В. Капцова). Были выявлены статистически значимые корреляции между виктимным поведением и смысло-жизненными ориентациями студентов. Основное внимание уделялось половым различиям, поскольку предполагалось, что юноши и девушки по-разному структурируют свои жизненные цели и реагируют на стрессовые ситуации.

Анализ взаимосвязей у юношей показал наличие значимых положительных корреляций между шкалами виктимности и ценностной сферой, измеряемой тестом аксиологической направленности А. В. Капцова. В таблице 1 представлены результаты.

Положительная связь между игровой ролью жертвы и ориентацией на образование отражает стремление юношей избежать прямой конкуренции и найти безопасную форму самореализации через академические достижения. Образовательная среда воспринимается как территория признания, где можно заслужить уважение без необходимости вступать в открытое противостояние. В то же время сильнее выраженная корреляция с ценностной сферой «Семья» указывает на глубокую эмоциональную зависимость от близкого окружения. Для таких юношей семья становится основным источником поддержки, что может уменьшать их самостоятельность.

Общий показатель виктимности, коррелирующий с ценностью семьи, демонстрирует устойчивую стратегию избегания конфликтов и предпочтение эмоциональной стабильности за счет активной позиции.

В группе девушек значимые связи обнаружены между шкалами виктимности и результатами морфологического теста жизненных ценностей В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной (таблица 2).

Т а б л и ц а 1 — Взаимосвязь смысловых ориентации и виктимным поведением юношей (коэффициент корреляции Спирмена, r)

Шкалы методики «Тип виктимности личности»	Шкалы методики «Тест аксиологической направленности школьников»	r -Спирмена	p
Игровая роль жертвы	Образование		
	Семья		
Общий показатель виктимности	Семья		

Т а б л и ц а 2 — Взаимосвязь смысловых ориентации и виктимным поведением девушек (коэффициент корреляции Спирмена, r)

Шкалы методики «Тип виктимности личности»	Шкалы методики «Морфологический тест жизненных ценностей»	r -Спирмена	p
Игровая роль жертвы	Профессиональная жизнь		
	Увлечения		

Отрицательные корреляции свидетельствуют о сниженной мотивации к профессиональной деятельности и личностным увлечениям у девушек, склонных к ситуативной роли жертвы. Склонность к виктимному поведению сопровождается избеганием ответственности и активности, что уменьшает значимость сфер, связанных с карьерой или хобби. Профессиональная сфера рассматривается как источник возможного напряжения и критики, а увлечения — как трудность в поиске индивидуального стиля жизни и самовыражения. Такая позиция может быть психологической защитой от риска неудач или необходимости проявлять автономию.

Сравнительный анализ демонстрирует, что юноши и девушки по-разному переживают ситуации виктимности. У юношей на первый план выходит усиленная значимость внешне ориентированных социальных ориентиров (таких как успех в образовании или создание семьи). Через признание и социальное одобрение в этих сферах они, по всей видимости, стремятся компенсировать внутреннюю неуверенность и тревожность, связанную с социальной адаптацией.

У девушек, напротив, наблюдается иная динамика. Они скорее склонны снижать значимость внутренних ценностей, касающихся саморазвития. Виктимное поведение здесь часто сопряжено с утратой интереса к профессиональной реализации или хобби. Такой сдвиг может свидетельствовать о трудностях в формировании личной идентичности и сниженной внутренней мотивации. Роль жертвы, в данном случае, играет не столько диагностическую, сколько психологически защитную функцию — помогая временно уйти от напряженности, возникающей при необходимости делать выбор и проявлять активность.

Результаты исследования показывают, что виктимное поведение отражает не столько социальную несостоятельность, сколько различные способы адаптации.

Заключение. Корреляционный анализ выявил заметные гендерные различия в структуре смысловых ориентаций студентов с признаками виктимности. У юношей такое поведение связано с высокой значимостью семьи и образования, что может выступать как способ получения поддержки, но снижает уровень автономии. У девушек, напротив, виктимность сопровождается обесцениванием самореализации, что проявляется в склонности к пассивности в сложных ситуациях.

Учет этих различий важен при разработке психопрофилактических программ. Юношам важно помогать развивать автономию и уверенность в самостоятельных решениях, а девушкам — усиливать мотивацию к профессиональному росту и самоопределению.

Исследование выполнено при финансовой поддержке БРФФИ в рамках проекта на тему «Экзистенциальные ценности современной молодежи в транзитивном мире с учетом психологических, социокультурных и региональных детерминант» (Договор Г25М-067).

Список цитируемых источников

1. Ермолова, О. В. Виктимность как психологический феномен / О. В. Ермолова // Молодой ученый. — 2021. — № 51 (393). — С. 444—446.
2. Барыбина, А. И. Виктимность как социально-психологическая проблема / А. И. Барыбина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2024. — № 5-4 (92). — С. 180—183.
3. Смирнова, М. В. Индивидуально-типологические особенности и копинг-стратегии военнослужащих с различным типом и уровнем виктимности / М. В. Смирнова, Ю. Г. Касперович, Т. Ч. Балыева // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2020. — № 1 (80). — С. 24—31.

ФЕНОМЕН НАРЦИССИЗМА В ТРАНЗИТИВНОМ МИРЕ

Введение. Современное общество существует в состоянии постоянной изменчивости, высокой мобильности и неразрывного переплетения цифрового и материального пространств. В таких условиях повседневность все чаще формируется под воздействием цифровых процессов, усиливающих динамику социальных взаимодействий [1]. Ослабление традиционных духовных ориентиров и снижение влияния коллективных ценностей привели к тому, что стремление к самовыражению воспринимается как неотъемлемая часть социальной нормы [2]. В этом контексте нарциссизм утрачивает статус исключительно клинического феномена и начинает рассматриваться как адаптивная форма поведения, позволяющая человеку сохранять целостность идентичности в условиях постоянных внешних перемен.

Основная часть. В современной литературе нарциссизм рассматривается как динамическое явление, существующее в непрерывной шкале состояний. На одном конце этого спектра находится первичная форма, напрямую связанная с базовой потребностью в самосохранении. Противоположный полюс занимает вторичный нарциссизм, который возникает в процессе становления образа собственного «Я» и требует отклика со стороны окружающих [3]. В клиническом контексте патологическая форма определяется через черты, включающие ощущение собственной грандиозности, фантазии о власти, потребность во внешнем восхищении и пониженный уровень эмпатии. Наряду с этим исследователи подчеркивают, что существуют более сбалансированные проявления нарциссизма, способствующие укреплению уверенности и поддержанию амбиций [4].

Переход от психоаналитических интерпретаций к социально-культурным подходам во многом обусловлен трансформациями в экономической и медийной среде. Массовая культура, ориентированная на демонстративность и адаптивность, формирует новый тип нарциссизма, который служит адаптацией к меняющимся условиям социальной конкуренции. В молодежной среде нередко наблюдается нормативная форма, сочетающая стремление к признанию с тревожностью. Грандиозные и уязвимые формы различаются степенью устойчивости самооценки и зависимостью от внешней оценки, что особенно выражено в условиях цифровой среды [5].

И. В. Забара предлагает рассматривать нарциссизм как колебание между реальным и идеализированным образом «Я». Визуальная культура усиливает акцент на индивидуальности, но одновременно способствует росту зависимости от внимания и фрустрации из-за несоответствия ожиданиям. Визуальные практики, в частности активное использование автопортретов, становятся важным элементом самопрезентации в цифровом обществе. Однако чрезмерная вовлеченность в виртуальные образы может привести к искажению представлений о реальности [6].

Современные исследования также вводят понятие коллективного нарциссизма, в рамках которого социальная группа склонна переоценивать собственную уникальность и стремиться к признанию извне. На этом фоне формируется фигура цифрового субъекта, зависимого от постоянного потребления контента и самопрезентации. В этих условиях визуальные сигналы начинают выполнять функцию маркеров принадлежности и статуса [7].

Несмотря на негативные проявления, определенные формы нарциссизма могут выполнять адаптивную функцию. Например, высокая самооценка и уверенность, даже окрашенные элементами нарциссизма, способствуют снижению уровня социальной тревожности и улучшению адаптации. Вместе с тем уязвимые формы продолжают ассоциироваться с тревожностью, потребностью в признании и неустойчивой самооценкой [8]. Поверхностность и стремление к саморекламе помогают приспособиться к новым условиям, однако ослабляют глубину межличностных связей. В условиях постоянного сравнения с идеализированными образами в сети формируется зависимость от внешних эталонов. Быстро меняющаяся информационная среда и фрагментарность восприятия снижают способность человека к критическому мышлению и усиливают привлекательность упрощенных визуальных кодов [9]. В результате нарциссизм может разрушать социальные связи, но также способен стимулировать творческую активность человека и развитие лидерских качеств при условии, что сохраняется баланс между внутренними потребностями и внешними требованиями среды.

Заключение. Нарциссизм в переходной эпохе проявляется противоречиво: с одной стороны, он помогает человеку выстраивать устойчивое представление о себе в условиях неопределенности и цифрового давления, с другой — чрезмерная зависимость от внешнего одобрения и стремление соответствовать идеализированным образам нередко ведут к внутренней нестабильности и тревоге.

Умеренная выраженность нарциссических черт может поддерживать амбиции и способствовать адаптивности, но современная культура, построенная на потреблении и быстрой смене смыслов, поощряет поверхностные формы самопрезентации, превращая нарциссизм в почти универсальный социальный рефлекс.

В условиях нарастающей цифровизации психологическое благополучие все больше зависит от того, как человек соотносит себя с медийными образами, а значит, ключевыми становятся развитие медиаграмотности, критического мышления и способности сохранять эмпатию, особенно в мире, где успех все чаще измеряется видимостью, а не глубиной.

Список цитируемых источников

1. Гусельцева, М. С. Методологические аспекты изучения образа мира молодежи в цифровом транзитивном обществе / М. С. Гусельцева // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». — 2023. — № 2. — С. 10—30.
2. Илларионов, Г. А. Гуманизм, посттрадиционность и секуляризм как три основания современного нарциссизма / Г. А. Илларионов, В. И. Кудашов // Идеи и идеалы. — 2022. — Т. 14, № 2-1. — С. 164—179.
3. Шишов, М. С. Первичный и вторичный нарциссизм в теории психоанализа: особенности и проявления / М. С. Шишов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2022. — № 12 (декабрь). — URL: <http://e-koncept.ru/2022/222018.htm> (дата обращения: 17.10.2025).
4. Сушко, Н. Г. Нарциссизм и нарциссическое расстройство личности / Н. Г. Сушко // Ученые заметки ТОГУ. — 2024. — Т. 15, № 1. — С. 179—185.
5. Пищик, В. И. Деконструкция представлений о нарциссизме / В. И. Пищик, М. Р. Шабукаева // Южнороссийский журнал социальных наук. — 2023. — Т. 24, № 3. — С. 135—150.
6. Забара, И. В. Нарциссический радикал личности как компонент образа Я / И. В. Забара // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN223.pdf> (дата обращения: 17.10.2025).
7. Нансо, М. Д. Нарциссизм селфи-культуры как способ самопрезентации / М. Д. Нансо // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2025. — № 2 (47). — С. 37—40.
8. Мерзляков, Д. Е. Переживание социальной тревоги лицами с признаками уязвимого нарциссизма / Д. Е. Мерзляков, Т. А. Аленковская // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. — 2023. — № 1. — С. 15—21.
9. Бродников, А. Ю. Феномен массового нарциссизма как характерная черта современности / А. Ю. Бродников // История философии. — 2024. — Т. 29, № 1. — С. 80—91

Исследование выполнено при финансовой поддержке БРФФИ в рамках проекта на тему «Экзистенциальные ценности современной молодежи в транзитивном мире с учётом психологических, социокультурных и региональных детерминант» (Договор Г25М-067).

УДК 159.9

А. Г. Попко

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И СОВЛАДАНИЯ ЮМОРОМ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Способность к адаптации является основным критерием психического здоровья личности и реализуется посредством совладающего поведения, под которым мы будем понимать «целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку при помощи осознанных стратегий действий разрешать трудные жизненные ситуации способами, адекватными личностным особенностям и сложившимся ситуациям» [1; 2]. Агрессивность также можно рассматривать как необходимую для адаптации характеристику личности, проявляющуюся настойчивостью, упорством в достижении цели [3]. Однако, неконтролируемая агрессивность, деструктивные формы поведения являются источником негативных социальных явлений в обществе. Соответственно, установление взаимосвязи агрессивности и совладания юмором в младшем школьном возрасте позволит разработать методические рекомендации по снижению уровня агрессивности и формированию эффективных копинг-стратегий у младших школьников с целью повышения их уровня психосоциальной адаптивности и профилактики деструктивного поведения.

Юмор рассматривается как копинг, влияющий на стресс и когнитивные оценки [4]. Отметим, что критерии эффективности стратегий совладания зависят от типа трудной ситуации, с которой сталкивается человек. Так к трудным жизненным ситуациям, с которыми сталкивается ребенок в младшем школьном возрасте, согласно исследованиям Н. В. Ивановой, Е. В. Минаевой, О. В. Суворовой, относятся ситуации, связанные с темами: 1) общение со сверстниками, родителями, сиблингами (обзывают, трудно подружиться, тревожно); 2) учеба (плохая отметка, трудности с домашней работой, контроль знаний, непонимание учебного материала, конфликтные ситуации с педагогом); 3) страхи (один дома, призраки, гроза, темнота, высота, боль, смерть родителей, насекомые); 4) здоровье (боли в руках, ногах, посещение врача, инъекции, госпитализация); 5) организация времени (необходимость делать уроки, рано ложиться спать, рано вставать в школу, выгул собаки); 6) невозможность приобрести желаемое (не покупают домашнее животное, желаемую одежду, обувь, гаджет); 7) регуляция эмоциональных проявлений (лабильность настроения, плаксивость, смешливость); 8) пища (диета, запрет сладкого, фаст-фуда, переедание); 9) общая загруженность (ничего не успеваю, много задают); 10) потеря (смерть или потеря домашнего животного, утрата благ, друзей); 11) индивидуальные проявления [2, с. 746—748].

В перечисленных трудных жизненных ситуациях для младших школьников свойственны такие виды копинга, как: поиск социальной поддержки, позитивный самонастрой, пассивное принятие ситуации, эмоциональное реагирование, активный анализ ситуации, рационализация, избегание, отрицание, проигрывание ролей, замирание, активные действия, проявление настойчивости, агрессивные и аутоагрессивные действия, юмор [2]. При этом, взаимосвязь агрессивности и совладания юмором может проявляться как в использовании юмора для агрессии (агрессивный юмор), так и в юморе как способе справиться с негативными эмоциями

(психологическая защита). Агрессивный юмор использует сарказм и колкие шутки для выражения гнева, манипуляции или пассивной агрессии, в то время как совладающий юмор позволяет снять напряжение, выразить табуированные чувства и посмотреть на ситуацию под другим углом.

В данном контексте Р. Мартин различает следующие стили юмора: 1) самоподдерживающий, «поощряющий себя» юмор: стремление поддерживать юмористический взгляд на мир, а также использование юмора как стратегии совладающего поведения; 2) агрессивный юмор: использование юмора для критики и манипулирования другими, утрирование отрицательных черт в человеке; 3) affiliативный юмор: способность шутить в толерантной манере с целью повышения групповой сплоченности; 4) самоуничижительный юмор, ориентированный на улучшение межличностных отношений за собственный счет. Р. Мартин рассматривает affiliативный и самоподдерживающий виды юмора как адаптивные, а агрессивный и самоуничижительный — как потенциально вредные [5].

С целью выявления взаимосвязи агрессивности и совладания юмором в младшем школьном возрасте мы провели исследование на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Барановичи». В эксперименте приняли участие учащиеся 3—4 классов. Всего 100 человек, из них 44 девочки, 56 мальчика в возрасте 9—11 лет.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: «Шкала совладания (копинга) юмором» (разработана Р. Мартином и Г. Лефкорт, адаптирована Т. В. Артемьевой), «Тест самооценки психических состояний» (Г. Айзенк). По результатам шкалы совладания юмором у большинства испытуемых (61,1 % испытуемых) наблюдается низкий уровень юмора, как черты, ослабляющей стресс, высокий уровень был выявлен у 39,0 % испытуемых, что отражено в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Уровень совладания юмором по методике «Шкала совладания (копинга) юмором»

Испытуемые	Уровень совладания юмором	
	Высокий, %	Низкий, %
Младшие школьники	39,0	61,0

Очевидно, что для большинства испытуемых характерен низкий уровень совладания юмором. Отсюда, юмор не является основной стратегией совладания большинства испытуемых, они не способны оценить и разделить шутку, с трудом справляются с трудными ситуациями, более подвержены стрессу. При сравнении уровня совладания юмором мальчиков и девочек младшего школьного возраста, у 46,0 % девочек и у 29,0 % мальчиков был выявлен высокий уровень совладания юмором (рисунок 1).

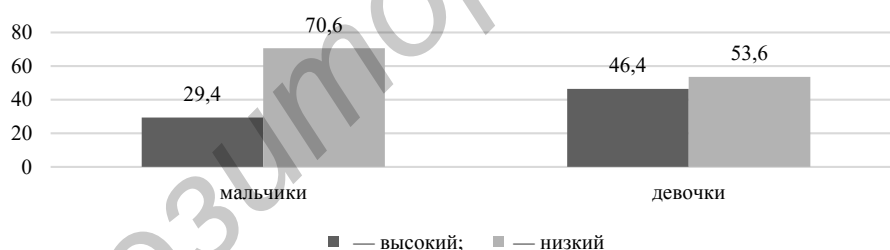


Рисунок 1 — Уровень совладания юмором у мальчиков и девочек по методике «Шкала совладания (копинга) юмором»

Полученные результаты указывают на то, что в младшем школьном возрасте имеются гендерные различия в применении юмора для совладания с трудными жизненными ситуациями. Так девочки чаще используют совладание юмором, чем мальчики.

Рассмотрим данные по тесту самооценки психических состояний Г. Айзенка. Тест позволяет определить уровни не только агрессивности, но и тревоги, фрустрации, ригидности. Способны переживать сильное разочарование, раздражение, тревогу, отчаяние в трудных жизненных ситуациях 34,0 % девочек и 15,0 % мальчиков. Кроме того, у 10,0 % девочек и 20,0 % мальчиков сильно выражена агрессивность, не вызванная объективными обстоятельствами, не спровоцированная враждебность по отношению к людям и окружающему миру. Проявляется в желании нападать, создавать проблемы, причинять вред окружающим; также проявляется в демонстрации превосходства в силе по отношению к другому человеку или иному социальному объекту. Сильно выраженная ригидность у 28,0 % девочек и 16,0 % мальчиков проявляется в неизменяемости поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют реальной действительности. При этом, у девочек склонность к высокому уровню агрессивности значительно ниже, чем у мальчиков, для которых наиболее характерен средний уровень агрессивности. Кроме того, девочки более подвержены фрустрации, реже проявляют агрессию, менее пластичны, чем мальчики.

Отметим, что вычисление коэффициента корреляции Спирмена показало наличие статистически значимых обратных взаимосвязей между шкалой совладания юмором и следующими шкалами теста самооценки психических состояний Г. Айзенка: шкалой «тревожность» ($R = -0,30$, $p = 0,00$); шкалой «фрустрация» ($R = -0,41$, $p = 0,00$); шкалой «агрессивность» ($R = -0,30$, $p = 0,00$). То есть чем выше тревожность, склонность к фрустрации и агрессивность, тем реже младшие школьники применяют совладание юмором.

Также испытуемые из групп с высоким и средним уровнем агрессивности значительно отстают по уровню совладания юмором от испытуемых с низким уровнем агрессивности.

Заключение. Таким образом, существуют значимые взаимосвязи между агрессивностью и совладанием юмором в младшем школьном возрасте. При этом высокий уровень агрессивности у испытуемых приводит к использованию юмора для критики и манипулирования другими, утрирования отрицательных черт в чело-
веке (у младших школьников чаще всего агрессия проявляется в словесной форме (насмешки, ругательства)). Стремление поддерживать юмористический взгляд на мир, а также использование юмора как стратегии совладающего поведения сформировано у 46,0 % девочек и у 29,0 % мальчиков, что указывает на необходимость проведения коррекционных занятий по снижению уровня агрессивности и формированию эффективных копинг-стратегий, в том числе совладания юмором, с целью повышения уровня психосоциальной адаптивности младших школьников и профилактики деструктивного поведения.

Список цитируемых источников

1. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. — 354 с.
2. Минаева, Е. В. Изучение тем трудных жизненных ситуаций и способов их преодоления у младших школьников / Е. В. Минаева, Н. В. Иванова, О. В. Суворова // Проблемы современного педагогического образования. Психологические науки. Науки об образовании. — 2024. — № 85(4). — С. 745—749.
3. Бреслав, Г. М. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г. М. Бреслав. — СПб.: Речь, 2004. — 120 с.
4. Григорьева, И. В. Влияние копинг-юмора на социальную тревожность при шизофрении / И. В. Григорьев Е. А. Стефаненко, Е. М. Иванова, И. В. Олейчик, С. Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 2 (14). — С. 80—87.
5. Kuiper, N. A. Coping humor, stress and cognitive appraisals / N. A. Kuiper, R. A. Martin, L. J. Olinger // Canadian Journal of Behavioral Science. — 1993. — № 25(1). — P. 81—96.

УДК 159.9

В. Д. Пуховская

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

Научный руководитель А. С. Купель

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ НА ЛИЧНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Введение. Музыка во все времена выступала мощным фактором формирования личности, влияя на эмоциональную сферу, когнитивные процессы и социальное поведение человека. Интерес к проблеме взаимосвязи музыкальных предпочтений и индивидуальных особенностей личности в последние десятилетия заметно возрос. Современные исследования показывают, что восприятие музыки может быть рассмотрено как личностный и когнитивный феномен, а музыкальные вкусы отражают не только индивидуальные черты, но и культурно-исторический контекст. Однако изучение этой проблематики сопряжено с рядом методологических и эмпирических трудностей.

Основная часть. Изучение влияния музыкальных предпочтений на личность — сложная задача из-за переплетения множества факторов. Трудно установить прямую причинно-следственную связь: музыка формирует личность или личность выбирает определенную музыку, при этом сопутствующие факторы, такие как возраст, социальный статус и культура, также играют важную роль. Проблемы возникают и с субъективностью музыкальных вкусов и личностных характеристик, разнообразием музыкальных жанров и моделей личности. Методологически сложно проводить репрезентативные и долгосрочные исследования, избегая предвзятости участников и соблюдая этические нормы. Отсутствие единой теоретической базы, объясняющей механизмы влияния музыки, и необходимость междисциплинарного подхода также усложняют задачу.

В своей статье Е. А. Бодина, С. В. Покровская и Н. Н. Тельшева рассматривают междисциплинарное изучение музыки, акцентируя внимание на четырех последовательных этапах взаимодействия музыки и личности: от эмоциональной синхронизации и смыслового погружения до духовной и деятельностной объективации. Авторы подчеркивают, что музыка обладает значительным воспитательным потенциалом, влияя на нравственные ценности и способствуя формированию определенного социального типа личности, что в конечном счете определяет духовное развитие общества [1].

Исследуя роль музыки в формировании художественной и духовной картины мира личности, Н.П. Шишлянникова приходит к выводу о необходимости интеграции предметов искусства, включая музыку, в образовательный процесс. Анализ анкет и эссе школьников, как основного источника данных, позволяет автору выявить субъективное восприятие музыкального опыта и показать, как музыка способствует гармонизации научной и художественной картин мира, а также развитию эмоционального интеллекта [2].

В экспериментальном исследовании К.А. Назаровой обнаружилась связь между восприятием музыки различных жанров и индивидуально-типологическими особенностями личности. Анализ оценок музыки по критериям, таким как мелодия, ритм и ассоциативный ряд, показал различия в восприятии между экстравертами и интровертами, а также рационалами и иррационалами. Главный вывод заключается в том, что позитивное воздействие оказывает та музыка, которая субъективно приятна слушателю и соответствует его предпочтениям, независимо от жанра [3].

В статье Е.Ю. Коржовой и М.В. Дымниковой рассматривается восприятие музыки как сложный личностный и когнитивный процесс, обусловленный множеством факторов. К ним относятся жизненные ориентации, социокультурные условия и исторический контекст, а также нейропсихологические особенности, в частности, межполушарная асимметрия. Авторы утверждают, что особенности восприятия музыки могут быть использованы как прогностические индикаторы индивидуально-психологических свойств личности [4].

Изучение влияния новых информационных технологий на формирование музыкальной культуры молодежи, констатируют, что современная музыкальная культура во многом является продуктом медийной среды. В связи с развитием интернета и цифровых носителей, традиционные агенты социализации и инкультурации претерпели существенные изменения, что привело к формированию новой модели музыкальных предпочтений, обусловленной доступностью цифровых платформ и потоковых сервисов. Авторы подчеркивают, что выбор музыки определяется не только личными вкусами, но и цифровым контекстом [5].

Выводы. Современные исследования подтверждают, что музыкальные предпочтения могут служить индикаторами личностных характеристик, отражая эмоциональные, когнитивные и социальные особенности. Однако, анализ литературы выявляет ряд ограничений, требующих учета. Методологические трудности, связанные с опорой на субъективные самоотчеты, а также ограниченность выборки, состоящей преимущественно из школьников и студентов, снижают универсальность выводов. Кроме того, культурно-историческая обусловленность и динамичность музыкальных вкусов, меняющихся с возрастом и под влиянием социокультурных факторов, затрудняют интерпретацию вне контекста. Наконец, цифровизация способов потребления музыки, особенно среди молодежи, вносит дополнительные коррективы. Таким образом, изучение влияния музыкальных предпочтений на личность остается перспективным направлением, но требует применения комплексных междисциплинарных подходов и более строгих методологий для преодоления существующих ограничений и получения надежных результатов.

Список цитируемых источников

1. Бодина, Е. А. Воздействие музыки на личность и социум / Е. А. Бодина, С. В. Покровская, Н. Н. Тельшева // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 3 (82). — С. 123—130.
2. Шишлянникова, Н. П. Значение музыки в формировании художественной картины мира и духовного мира личности / Н. П. Шишлянникова // Научно-педагогическое обозрение. — 2023. — №4 (50). — С. 60—67.
3. Назарова, К. А. Влияние субъективной оценки восприятия музыки на функциональное состояние человека / К. А. Назарова // Акмеология. — 2012. — № 3. — С. 137—141.
4. Коржова, Е. Ю. Личностные и когнитивные аспекты восприятия музыки человеком / Е. Ю. Коржова, М. В. Дымникова // Акмеология. — 2016. — № 4. — С. 151—157.
5. Воробьев, Ю. Л. Влияние новых информационных технологий на формирование музыкальной культуры молодежи / Ю. Л. Воробьев, И. Н. Милорадова // Философия. — 2011. — № 1. — С. 257—265.

УДК 159.922.8:316.624

Я. С. Рун

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

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АНТИВИТАЛЬНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: МЕТАНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение. Исследования последних лет указывают на увеличение частоты проявлений антивитального поведения у юношей и девушек, что создает риски для их психического и физического здоровья. Поэтому, проблема изучения антивитальности в настоящее время становится всё более актуальной. Согласно зарубежным данным, около 18 % юношей и девушек хотя бы один раз в жизни совершали самоповреждающие действия [1]. По некоторым данным от 10 % до 14 % старшеклассников причиняли себе вред хотя бы один раз в

жизни, а 3 % – делали это регулярно [1]. На основе исследований можно сделать вывод о том, юноши и девушки, наносящие себе повреждения, чаще совершают суицидальные попытки. Они пытаются покончить с собой в 50 раз чаще, тем те, кто ограничивается самоповреждениями [2].

Основная часть. Под авитальностью понимается патологическая, психическая и поведенческая активность, направленная на сокращение и (или) прекращение собственного социального и биологического функционирования [3].

Согласно Ю. Р. Вагину и Н. А. Стрелкову, выделяют следующие виды авитальной активности: пресуицидальную (нежелание жить, желание умереть), суицидальную (суицидальные мысли, тенденции и попытки), парасуицидальную (пренебрежение здоровьем, риск жизнью, злоупотребление никотином, алкоголем и наркотиками), десоциальную (желание уйти от социальной жизни, не иметь семьи, детей, жить одному) и аутодеструктивную активности (самопорезы, самоприжигания, самокалечение и искусственное вызывание заболеваний) [3; 4].

Как отмечают Н. Н. Ниязбаева, Р. А. Сатыбалдина, особенности проявления авитальной активности личности включают в себя несколько стадий: авитальные переживания и формирование «пассивных» и обобщенных образов-мыслей (постоянное чувство пустоты, отчужденности); авитальные мысли о причинении себе вреда и/или ущерба здоровью; авитальные действия (например, самоповреждения, рисковое поведение, аутоагрессия разного типа), не связанные напрямую с намерением лишить себя жизни; хронификация авитальных мыслей и действий (авитальные мысли и действия проявляются на постоянной основе) [5].

К факторам, которые провоцируют авитальную активность личности можно отнести: [5; 6].

1. Ситуативные факторы (болезнь, смерть близких людей, личные неудачи, частые конфликты, травля, нестабильная обстановка в семье и т. д.);

2. Личностные факторы (индивидуально-психологические особенности личности человека: возбудимость, раздражительность, ранимость, впечатлительность);

3. Социальные факторы (трудности в школе, неблагополучие в семье, физическое и психологическое насилие, тяжелое материальное положение, наличие случаев суицида в семье, частая смена места жительства или учебы и т. д.).

4. Поведенческие факторы (нарушение отношений с другими людьми, ограничение круга общения, потеря статуса в группе и интереса к окружающему миру, невозможность влиться в коллектив).

По результатам исследования, выполненного с использованием таких методик, как «Опросник «Авитальность и жизнестойкость»» [6], «Жизнеспособность взрослого человека», «Опросник «Жизнеспособность личности»» [1], можно сделать вывод, что у девушек более выражены авитальные мысли, авитальные действия, импульсивность, демонстративность, негативный образ настоящего и будущего, заброшенность, беспомощность, конфликты в семье, конфликты в группе, тревожные руминации, в отличие от юношей. У юношей также выявлены отрицательные связи между жизнеспособностью и авитальными мыслями и действиями, негативным образом будущего, заброшенностью и одиночеством, но в гораздо меньшей степени [1].

Исследование О. А. Сагалаковой, Д. В. Труевцева, А. М. Сагалакова показало, что среди выборки 6,4 % юношей готовы причинить себе физическую боль, чтобы снять напряжение и 9,4 % девушек; 4,5 % юношей и 9,4 % девушек задумываются о том, чтобы причинить себе вред, что при характерной выраженной социальной тревоге в этом возрасте вытекает в большую вероятность актуализации переживаний, связанных с потерей смысла жизни, бесперспективностью и беспомощностью, выраженным пессимизмом. Неспособность устанавливать социальные контакты, проявлять инициативность, смелость в общении с другими, рисковать социальным статусом, отстаивая точку зрения, и выражать чувства в юношеском возрасте становится серьёзным препятствием на пути удовлетворения значимых для данного возраста потребностей — в принятии, признании и уважении, в первую очередь среди сверстников и значимых других [7].

По результатам кластерного анализа (кластеры: оптимизм и жизнестойкость; зависимость от оценивания; беспомощность, авитальная направленность), определено, что и девушки, и юноши в равной степени выборки выступают группой риска авитальной направленности личности и поведения, при этом не обладая сформированными компенсаторными механизмами, конструктивными стратегиями совладания в трудных жизненных ситуациях. Они более склонны к переживанию беспомощности, пессимистической оценке перспективы, негативному образу окружающих и будущего, тревоге негативного оценивания и избеганию, импульсивному реагированию в стрессе [7; 1].

Заключение. Таким образом, авитальная активность личности представляет собой поведение, направленное против биологических потребностей организма. При этом данному поведению характерны определённые особенности, выражающиеся в пассивных размышлениях и совершении рискованных действий в отношении собственного здоровья, которые опосредованно связаны с намерением закончить жизнь самоубийством [8].

Основными факторами проявления авитальности личности выступают ситуативные, личностные, социальные и поведенческие факторы. Авитальность проявляется в виде авитальных переживаний, авитальных мыслей, авитальных действий и, наконец, хронификации авитальных мыслей и действий.

В результате анализа различных исследований установлено, что у девушек более выражены авитальные мысли, авитальные действия, импульсивность, демонстративность, негативный образ настоящего и будущего, заброшенность, беспомощность, конфликты в семье, конфликты в группе, тревожные руминации, чем у юношей.

Обобщая всё вышеизложенное, можно заключить, что авитальность в юношеском возрасте характеризуется, прежде всего, общей социальной тревогой, переживанием ненужности, тенденцией к избеганию выражения чувств,

наличием антивитаальных переживаний (потеря перспективы, смысла, пессимизм, переживание бесполезности усилий, бесцветности и бренности жизни) и физического истощения, утомляемости, склонности к избеганию как стратегии совладания со стрессовыми ситуациями.

Список цитируемых источников

1. Сагалакова, О. А. Склонность к антивитаальной направленности поведения у юношей и девушек / О. А. Сагалакова // Психология и образование. — 2018. — № 5. — С. 1—20.
2. Шерешкова, Е. А. Показатели личностной жизнеспособности как корреляты антивитаальной направленности личности студентов / Е. А. Шерешкова, А. А. Мужева // Перспективы науки и образования. — 2025. — № 1. — С. 540—553.
3. Вагин, Ю. Р. Авитаальная активность у лиц, страдающих бронхиальной астмой / Ю. Р. Вагин, Н. А. Стрелков // Суицидология. — 2012. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avitalnaya-aktivnost-u-lits-stradayuschih-bronhialnoy-astмой> (дата обращения: 22.09.2025).
4. Амбрумова, А. Г. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности / А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко // Актуальные проблемы суицидологии: Труды Московского НИИ психиатрии МЗ РФ. — М., 1978. — С. 194—197.
5. Ниязбаева, Н. Н. Особенности антивитаальных настроений в подростковом возрасте / Н. Н. Ниязбаева, Р. А. Сатыбалдина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2017. — № 12. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-antivitalnyh-nastroeniy-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 24.09.2025).
6. Кочисов, В. К. Социальные факторы рискованного поведения в подростковом возрасте / В. К. Кочисов // Международный студенческий научный вестник. — 2018. — № 4. — С. 1—8.
7. Сагалакова, О. А. Психологические механизмы антивитаальной настроенности личности / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев, А. М. Сагалаков // Психология и образование. — 2014. — № 10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-antivitalnoy-nastroennosti-lichnosti> (дата обращения: 23.09.2025).
8. Истомина, С. В. Соотношение показателей антивитаальности и жизнестойкости у подростков / С. В. Истомина, Е. А. Быкова // КПЖ. — 2022. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-pokazateley-antivitalnosti-i-zhiznestaykosti-u-podrostkov> (дата обращения: 23.09.2025).

УДК 159.9:316.647

Н. В. Самусевич

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

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ, СКЛОННЫХ К ИСПОЛНЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ЖЕРТВЫ

Введение. В условиях стремительного развития информационных технологий и их проникновения во все сферы жизни, включая образование, возникает необходимость изучения их влияния на психологическое состояние юношей и девушек. В частности, особое внимание следует уделить обучающимся, склонным к исполнению социальной роли жертвы, так как они особенно уязвимы к негативным последствиям информационного воздействия. Исследование информационно-психологической устойчивости этих обучающихся важно не только для их успешной адаптации в образовательной среде, но и для формирования у них навыков, необходимых для преодоления негативных ситуаций. Проблема низкой информационно-психологической устойчивости обучающихся, склонных к социальной роли жертвы, лежит в основе их трудностей в общении, повышенной тревожности и негативного восприятия окружающего мира. Это, в свою очередь, приводит к снижению их академической успеваемости и ухудшению психоэмоционального состояния.

Основная часть. Информационно-психологическая устойчивость представляет собой способность индивида сохранять психическое равновесие и критическое мышление в условиях информационного воздействия. В современном информационном обществе, где индивид постоянно подвергается влиянию информационных потоков, эта способность становится ключевым фактором защиты от манипулятивных воздействий. Информационно-психологическая устойчивость играет важную роль в формировании способности личности противостоять негативным информационным воздействиям. Механизмы психологической защиты способствуют саморегуляции психических состояний и поведения, особенно в контексте совладания со стрессом. Это подчеркивает комплексный характер информационно-психологической устойчивости, которая включает не только критическое мышление, но и внутренние механизмы, помогающие справляться с эмоциональными нагрузками.

Информационно-психологическая устойчивость состоит из нескольких ключевых компонентов: когнитивного, эмоционального и социального. Когнитивный компонент подразумевает способность индивида критически анализировать информацию, а также различать достоверные и ложные данные. Эмоциональный аспект включает умение сохранять эмоциональное равновесие при воздействии стрессовых информационных факторов. Социальный компонент отражает способность взаимодействовать с окружающей средой, сохраняя адекватное восприятие и интерпретацию информации. Исследование, проведенное в МГУ в 2022 году, показало, что 75% респондентов отметили, что развитые когнитивные навыки, такие как умение различать достоверную информацию, значительно повышают устойчивость к дезинформации. Эти компоненты в совокупности обеспечивают комплексный подход к формированию информационно-психологической устойчивости.

При этом важно учитывать мнение родителей учащихся, которые выражают желание, чтобы педагоги были профессионалами и предоставляли качественные знания, а также проявляли заботу и уважение к детям [1].

Одной из ключевых причин формирования социальной роли жертвы является феномен выученной беспомощности. Исследования Мартина Селигмана показывают, что это состояние возникает у человека, подвергнувшегося повторяющимся негативным воздействиям, в результате чего он теряет веру в свои способности изменить ситуацию. Такая беспомощность может стать основой для восприятия себя как жертвы, особенно в образовательной среде, где учащиеся сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями [2].

Проявления социальной роли жертвы в образовательной среде разнообразны, но их объединяет общий паттерн поведения, связанный с низкой самооценкой и социальной изоляцией. Некоторые учащиеся во всем мире сталкиваются с насилием и издевательствами в школе, что приводит к тревожности и снижению уверенности в себе. Учащиеся, склонные к роли жертвы, часто избегают социальных взаимодействий, что делает их более уязвимыми к стрессу и затрудняет адаптацию к школьной среде. Эти проявления не только затрудняют процесс обучения, но и оказывают долгосрочное влияние на личностное развитие и социальные навыки обучающихся. Виктимизация может также быть связана с макиавеллизмом, который коррелирует с общей виктимизацией, агрессивным и некритичным поведением [3]. Поэтому важно учитывать комплексность факторов, влияющих на роль жертвы в образовательной среде, чтобы разработать эффективные стратегии поддержки учащихся.

Социальные факторы значительно влияют на формирование роли жертвы, и одним из ключевых аспектов является отсутствие поддержки со стороны окружающих, особенно в образовательной среде. Недостаток поддержки со стороны сверстников и образовательного сообщества усиливает ощущение одиночества и бессилия, что способствует формированию у обучающихся устойчивой роли жертвы. Это акцентирует необходимость диалога и поддержки в образовательной среде, что может способствовать снижению уровня виктимизации.

Информационные технологии играют значительную роль в формировании психологической устойчивости обучающихся, оказывая как положительное, так и отрицательное воздействие. Ученые сообщают о высокой степени вовлеченности современной молодежи в цифровую среду и ее влиянии на психологическое состояние личности. С одной стороны, доступ к информации, образовательным ресурсам и возможности для самореализации способны укрепить когнитивные способности человека и уверенность в себе. Например, исследование Университета Калифорнии 2018 года установило, что использование образовательных приложений повышает когнитивные способности студентов на 15 %, что способствует их информационно-психологической устойчивости. С другой стороны, цифровая среда несет риски, такие как кибербуллинг, может снижать психологическую устойчивость обучающихся, вызывая тревожность и неуверенность. Таким образом, информационные технологии обладают потенциалом как для укрепления, так и для ослабления психологической устойчивости человека [4]. Это подчеркивает необходимость внимательного подхода к использованию технологий в образовательной среде, чтобы минимизировать негативные последствия и максимально использовать их положительный потенциал.

Информационно-психологическая устойчивость студентов во многом зависит от качества образовательной среды. Исследование, опубликованное в 2021 году в журнале «Психология обучения», показало, что студенты, обучающиеся в условиях высокой социальной поддержки, демонстрируют на 30 % более высокий уровень информационно-психологической устойчивости, что подчеркивает важность поддержки со стороны преподавателей и однокурсников. Кроме того, данные Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» свидетельствуют, что 60 % студентов отмечают, что доступ к образовательным ресурсам и поддерживающая среда способствуют их адаптации к стрессовым ситуациям. Создание условий для комфортного и поддерживающего обучения не только способствует академическим успехам студентов, но и развивает устойчивость к информационно-психологическим нагрузкам. Это особенно актуально в контексте анализа рисков психологической безопасности личности в условиях внедрения цифровых образовательных технологий на этапе профессионального обучения, как отмечают [5].

Для исследования была сформирована выборка из 50 девушек в возрасте от 15 до 17 лет, обучающихся в учреждениях общего среднего образования г. Барановичи. В исследовании мы использовали методики «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова), тест «Внушаемость» (С. В. Клаучек, В. В. Деларю, адаптация Е. Мерзляковой), «Устойчивость личности к социокультурным угрозам» (А. П. Кисляков), «Шкала влияющего поведения Г. Юкла» (в адаптации С. А. Маничева, И. Н. Романько). Статистическая обработка данных включение проведение регрессионного анализ данных (множественная линейная регрессия с применением прямого пошагового метода).

Для девушек, склонных к исполнению социальной роли жертвы, свойственны следующие характеристики информационно-психологической устойчивости:

- низкая устойчивость к когнитивно-коммуникационным рискам ($B = -0,50$, $p = 0,003$). То есть им свойственны повышенная управляемость через сеть Интернет, подверженность зомбированию сознания, снижение способности к принятию самостоятельных решений, способности сосредоточиться;
- высокий уровень социокультурной идентичности ($B = 0,21$, $p = 0,25$) или устойчивости к этнокультурным рискам. Им свойственны приверженность культурным традициям и самобытности своего народа, духовно-нравственным ценностям, принятым в обществе;
- уважение к власти, коллективизм ($B = 0,19$, $p = 0,22$) или устойчивость к асоциальным рискам.

– склонны доверять людям, использующим такие тактики внушения, как рациональное убеждение ($B = 0,22$, $p = 0,12$), сотрудничество ($B = 0,23$, $p = 0,16$), заискивание ($B = 0,29$, $p = 0,09$), легитимизация ($B = 0,21$, $p = 0,15$) или ссылка на существующие правила, политику компании, официальные полномочия или традиции для обоснования своей просьбы;

– в низкой степени склонны доверять людям, использующим такие тактики внушения, как вдохновляющее обращение ($B = -0,22$, $p = 0,20$) или обращение к ценностям, идеалам, эмоциям или чувству долга другого человека, чтобы пробудить в нем энтузиазм; давление ($B = -0,16$, $p = 0,29$) или использование требований, угроз, постоянных напоминаний или ультиматумов для достижения цели.

Заключение. Таким образом, в целом уровень информационно-психологической устойчивости девушек, склонных к исполнению социальной роли жертвы, является средним. Информационно-психологическая устойчивость данной категории девушек снижается за счет неумения противостоять когнитивно-коммуникационным рискам, распространенным в сети Интернет, а также неумения отделять искренние комплименты от заискивания, склонности сомневаться в аргументации людей, апеллирующих к ценностям, идеалам, эмоциям или чувству долга другого человека.

Для повышения информационно-психологической устойчивости обучающихся, склонных к социальной роли жертвы, рекомендуется внедрение комплексных программ, направленных на развитие навыков конструктивного общения и саморегуляции. Использование современных информационных технологий может значительно улучшить доступность образовательных ресурсов и создать условия для поддерживающей среды. Также важно обеспечить психологическую поддержку обучающимся, включая создание специализированных служб и тренингов, направленных на повышение их уверенности и адаптационных способностей. Реализация данных рекомендаций будет способствовать улучшению психоэмоционального состояния обучающихся и их успешной интеграции в образовательный процесс.

Список цитируемых источников

1. Теперкина, М. В. Из опыта формирования конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса / М. В. Теперкина // На пороге взросления: сборник материалов конференции, 23–25 ноября 2011 года, Московский городской психолого-педагогический университет. — 2011 — № 1 — С. 287–288.
2. Селигман, М. П. Как научиться оптимизму: советы на каждый день / М. П. Селигман. — М.: Вече, 1997. — 432 с.
3. Шейнов, В. П. Психологическая виктимизация жертв издевательств как источник их отрицательных эмоциональных состояний / В. П. Шейнов // Социальная и экономическая психология. — 2019. — Т. 4. — № 1. — С. 94–95.
4. Максименков, А. А. Психологические аспекты виктимности / А. А. Максименков, А. В. Майоров // Виктимология. — 2015. — № 4(6). — С. 26–30.
5. Худякова, Т. Л. Риски психологической безопасности личности в условиях внедрения цифровых образовательных технологий на этапе профессионального обучения / Т. Л. Худякова, Л. Н. Гридяева, Ю. В. Клепач, В. Р. Петросянц // Национальный психологический журнал. — 2022. — № 4 — С. 132–143.

УДК 291.1:159.9

А. Д. Серафимович

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

РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ (НА ПРИМЕРЕ ДИССЕРТАЦИОННЫХ РАБОТ)

Введение. Религиозность, как фундаментальный аспект человеческого опыта, продолжает оставаться объектом пристального внимания различных научных дисциплин, в том числе и психологии. В последнее десятилетие, на фоне актуальности возрождения духовных традиций в российском социальном пространстве и повышения интереса к вопросам смысла жизни, психология религии в России переживает период активного развития: защищаются диссертации, публикуются научные статьи, организуются конференции.

Существует большое количество психологических исследований религиозности (Л. Адкинс, С. Гледдинг, Л. В. Густова, А. М. Двойнин, А. В. Котенева, О. Ф. Лобазова, Ф. Озер, Г. Олпорт, Б. Спилка, Дж. Фаулдер, Д. М. Чумакова, К. Эллисон). В зарубежной психологии одной из базовых теоретических разработок является концепция внутренней / внешней религиозности Г. Олпорта, дополненная в дальнейшем и используемая во множестве научных работ (Д. С. Батсон, Д. Ван Камп, Р. Л. Горсач, Г. Олпорт, К. Л. Парк) [1, с. 4].

Основная часть. Современные психологи, исследование которых сосредоточено на религиозности, уделяют внимание не только общей её характеристике, но и изучают её взаимосвязь с экзистенциальными, личностными и социальными аспектами. Например, в диссертационной работе А. Ю. Климочкиной [1, с. 2] на материалах эмпирического исследования освещается роль религиозности как предиктора экзистенциальной исполненности личности. Религиозность представляет собой многомерный феномен, означающий свойство личности, которое выражается в религиозных особенностях сознания и поведения. Автор доказывает, что религиозность способствует улучшению качества внутреннего переживания жизни, повышая уровень экзистенциального благополучия.

И. Н. Яблоков приводит следующее определение религиозности — «это качество индивида и группы, выражающееся в совокупности религиозных свойств сознания, поведения и отношений». Именно степень выраженности этих «религиозных свойств» называются религиозностью, а носитель этих свойств — религиозной личностью. И. Н. Яблоков указывает, что критерием религиозного сознания является вера, которая определяется через: знание и принятие религиозных идей в качестве истинных [1, с. 44].

Религиозность как чувство уходит своими корнями в бессознательное, в связи с тем, его трудно исследовать объективными методами. Согласно М. Т. Хасхановой, религиозность рассматривается как индивидуальное или групповое свойство, которое проявляется в вере и в сверхъестественные силы и активности в социальной и коммуникативных практиках как в религиозных, так и не религиозных сферах [2, с. 10].

В. А. Шорохова подчёркивает, что религия и религиозная принадлежность продолжают оставаться одними из наиболее значимых факторов, оказывающих непосредственное влияние на практически любые культурные и общественные процессы. При анализе вопросов, связанных с религиозностью, с точки зрения социальной психологии на первый план выходит изучение не базовых философских религиозных основ, а рассмотрение религии как формы социальных взаимоотношений.

В социальной психологии изучение религиозности пошло по пути рассмотрения ее в контексте теории социальной идентичности, что привело, к определению понятия религиозной идентичности. В большинстве работ религиозная идентичность понимается, в первую очередь, как конфессиональная принадлежность (М. В. Ефремова, М. А. Лазуткина, Е. А. Ходжаева, Е. А. Шумилова, Ю. И. Щербакова) [3, с.5].

Согласно А. Н. Швечикову, религия представляет собой сложную, целостную и уникальную совокупность феноменов и эпифеноменов, проявляющихся во всех сферах человеческой жизни и деятельности. Объектом религиоведения, по Швечикову, является религия как система, включающая системообразующие элементы и проявляющаяся в виде различных феноменов и эпифеноменов. Феномены — это первичные свойства религии, такие как вера в Бога, священное Предание и Священное Писание, религиозный культ, религиозные организации и институты. Эпифеномены — вторичные проявления, включающие религиозное сознание, отношения и проявления религиозных ценностей в социальной, нравственной, политической, психологической сферах.

Для полноценного научного анализа важно учитывать диалектическое взаимодействие первичных и вторичных феноменов религии, а также роль субъективных религиозных проявлений и отношений. В этом контексте религиозность интерпретируется как динамический комплекс, включающий веру, духовные практики, религиозную идентичность и социальные проявления [4, с. 6].

К вопросам, в той или иной степени связанным с проблемами взаимоотношения психоанализа, культуры и религии, обращались многие авторы. Полезные сведения о предпосылках и развитии религиоведческой концепции психоанализа можно почерпнуть из работ по исследованию исторического становления психоанализа. Среди них следует упомянуть работы Ск. Даулинга, Н. С. Автономовой, А. А. Пружининой [5, с. 4].

По последним исследованиям религиозность современных россиян имеет амбивалентный характер: большинство россиян заявляют о своей религиозности, о своей принадлежности к тем или иным конфессиям, но декларируемая религиозность сочетается с низким уровнем исполнения религиозных практик, участия в жизни религиозного сообщества. Россияне придают первостепенное значение социокультурному и идеологическому статусу религий, принимают и способствуют закреплению в общественном сознании представления о роли традиционных религий, и прежде всего, православия, как носителей традиционных ценностей, национальной идеи [6, с. 3].

Следует отметить, что в отличие от России, где проблематика религиозности в психологии религии получила достаточно широкое развитие и отражена в ряде диссертационных работ, в Беларуси по состоянию на настоящее время отсутствуют современные диссертации, посвящённые именно психологическому изучению религиозности как отдельному исследовательскому предмету. Это связано с тем, что в Беларуси направление психологии религии находится в стадии формирования и только начинает привлекать внимание научного сообщества.

Заключение. Таким образом, религиозность, как объект исследования в российской психологии религии, представлен сложным интегративным явлением, включающим личностные, социальные и культурные аспекты. Авторы диссертационных работ, анализируемых в данной статье, демонстрируют глубокий и многогранный интерес к феномену религиозности. Отмечается общая тенденция к комплексному подходу, включающему изучение когнитивных, эмоциональных, поведенческих и ценностных аспектов религиозности. Дальнейшее развитие психологии религии в России, несомненно, будет способствовать более глубокому пониманию роли религиозности в жизни человека и общества. Представляется целесообразным и белорусском психологическом сообществе обратить более пристальное внимание к изучению феномена религиозности в его психологическом аспекте.

Список цитируемых источников

1. Климочкина, А.Ю. Религиозность как предиктор экзистенциальной исполненности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А.Ю. Климочкина. — СПб., 2023. — 202 л.

2. Хасханова, М.Т. Особенности религиозной идентичности чеченских студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Хасханова Милана Тахировна; Северо-Осетинский гос. пед. инс-т. — СПб., 2020. — 28 с.
3. Шорохова, В.А. Взаимосвязь религиозной идентичности и ценностных ориентаций (на материале изучения подростков различного вероисповедания) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Шорохова Валерия Альбертовна; Моск. гос. психол.- пед. ун-т. — М., 2020. — 27 с.
4. Швечиков, А.Н. Теоретико-методологические основы современного российского религиоведения : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Швечиков Алексей Николаевич; Спб. гос. ун-т технологии и дизайна. — СПб., 2009. — 35 с.
5. Горяченко, Е.А. Методология психоаналитического исследования религиозного опыта в концепциях классического и постклассического психоанализа : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.14 / Горяченко Екатерина Андреевна; Дальнев. гос. тех. ун-т (ДВПИ им. В.В. Куйбашева). — Влад., 2011. — 27 с.
6. Пронина, Т.С. Типология религиозной идентичности: аналитика религиозности современного российского общества: автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.14 / Пронина Татьяна Сергеевна; Лен. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. — СПб., 2016. — 39 с.

УДК 159.944.4:159.947.5

П. Г. Стасюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Беларусь

ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ САМООЦЕНОЧНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Введение. В современной науке отмечается, что хронический стресс стал отличительной характеристикой XXI века, а тревожность превратилась в культурное явление современности [1].

Динамичность современного мира, его информационная перегруженность создает все больше причин для роста уровня тревожности у современного человека. Известно, что с одной стороны, адекватный уровень тревожности несет в себе положительный эффект, так как он стимулирует человека быть предусмотрительным, просчитывать свое поведение на несколько шагов вперед. А с другой стороны, очень часто приходится сталкиваться с неоправданно высоким уровнем тревожности, который заставляет видеть опасность там, где ее нет, и соответственно, мешает полноценному функционированию человека в социуме [2].

Тревога — это «эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляемое в ожидании неблагоприятного развития событий» [3, с.553].

Тревожность — это «склонность индивида к переживанию тревоги, характерная низким порогом появления тревоги» [3, с.554].

Самооценочная тревожность сопряжена с комплексом субъективных представлений о собственном Я, своей ценности, как личности. Самооценочная тревожность может быть нереалистичной, если человек, склонен к гиперболизации неудач, укорененности в сознании представлений о бессмысленности любых действий, направленных на исправление обстоятельств [4].

При изучении психологической литературы выяснилось, что определения понятия «социальная тревожность» различаются. Т. Хоган понимает под социальной тревожностью механизм избегания социальных угроз, возникающих из-за жизни в больших группах. Согласно его мнению, социальная тревожность является прямым следствием естественного отбора или типом социального поведения, возможно, который мог быть полезен для повышения выживаемости среди предков [5]. Другую точку зрения высказывает С. Хэ. Данную категорию он трактует как распространенное человеческое переживание, характеризующееся сильным страхом оценки со стороны других в социальных ситуациях [6]. А. Б. Холмогорова, И. В. Никитина дают более общее описание социальной тревожности: тревожность, внешним стимулом которой выступают различные ситуации социального взаимодействия [7]. Таким образом, в основе социальной тревожности всегда лежат ситуации социального взаимодействия человека [8].

Очевидно, что самооценочная и социальная тревожность может накладывать ограничения на сферу активности личности. В связи с этим актуальным представляется изучение мотивации, обладающей побудительной силой, тревожной личности.

Основная часть. Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины». Мотивация, согласно словарю практического психолога, — это «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели» [3, с. 214].

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному: как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), как совокупность мотивов (К. К. Платонов), как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее его направленность [9]. Мотив — это внутренний, психологический по своей природе источник целенаправленной деятельности человека — ее предмет, который организует и направляет деятельность на достижение определенной цели [10].

Исследование было проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 80 студентов в возрасте от 17 до 21 лет, из которых 40 юношей и 40 девушек.

Диагностический инструментарий: опросник «Шкалы академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин), опросник для определения источников мотивации (Дж. Барбуто, Р. Сколл), опросник «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (И. С. Домбровская), шкала личностной тревожности (А. М. Прихожан), опросник социальной тревоги и социофобии (О. А. Салгакова, Д. В. Труевцев).

Вычисление коэффициента корреляции Спирмена показало, что у студентов при высоком уровне самооценочной тревожности отмечается:

- низкий уровень познавательной мотивации ($r = -0,35$, $p = 0,03$). Таким образом, девушки с высокой самооценочной тревожностью постоянно беспокоятся о том, как их оценивают преподаватели и одногруппники. Этот страх затмевает интерес к самой учебе;

- высокий уровень экстернальной мотивации ($r = 0,36$, $p = 0,020$). Учебная деятельность совершается ради внешних наград или избегания наказания. Студенты, мотивированные таким образом, ориентированы не на внутренний интерес к знаниям, а на внешние стимулы и оценки;

- высокий уровень развития внешней Я-концепции ($r = 0,40$, $p = 0,01$). Им свойственно беспокойство о том, насколько они соответствуют ожиданиям, что может усиливать неуверенность и стремление к самоконтролю;

- высоким уровнем развития позиционных мотивов ($r = 0,37$, $p = 0,02$). Характерно стремление соответствовать определенным стандартам и ожиданиям окружающих.

Также вычисление коэффициента корреляции Спирмена показало, что у студентов при высоком уровне социальной тревоги и социофобии отмечается:

- низкий уровень познавательной мотивации ($r = -0,40$, $p = 0,0007$), что связано с их склонностью избегать социальных взаимодействий и ситуаций, вызывающих стресс;

- высокий уровень интроецированной мотивации ($r = 0,37$, $p = 0,012$). Студенты склонны испытывать повышенную социальную тревожность, особенно в ситуациях публичного внимания или экспертного взаимодействия. Их тревожность часто сопровождается постситуативными руминациями – мысленным возвращением к произошедшему и анализом своих действий;

- высокий уровень экстернальной мотивации ($r = 0,49$, $p = 0,001$). Испытывают значительную социальную тревожность, особенно в ситуациях публичного внимания и формального взаимодействия. Им свойственно избегание прямых контактов, сдержанность в выражении эмоций и страх критики, что может приводить к неуверенности в экспертных ситуациях. Их мотивационный профиль основывается на внешних стимулах и ожиданиях окружающих.

Заключение. Таким образом, результаты исследования показывают, что высокая самооценочная тревожность оказывает негативное влияние на познавательную мотивацию и стимулирует развитие экстернальной мотивации, внешней Я-концепции, позиционных мотивов. Это подчеркивает важность создания поддерживающей и безопасной учебной среды, с целью снижения уровня тревожности студентов и повышения их интереса в учебной и познавательной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Век тревожности. Страхи, надежды, неврозы и поиски душевного покоя / Ск. Стоссел; пер. с англ. — М. : Альпина нон-фикшн, 2016. — 464 с.
2. Романенко, О. Н. Классические представления о тревожности / О. Н. Романенко // Форум молодых ученых. — 2019. — № 3(31). — С. 690—697.
3. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — Мн. : Харвест, 1998. — 554 с.
4. Власова, Е. А. Особенности проявления тревожности у подростков в условиях традиционного и дистанционного обучения: бакалавр. работа: 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» / Е. А. Власова, О. В. Карина; Саратовский национальный исследовательский государственных университет им. Н. Г. Чернышевского. — Балашов, 2021. — 45 с.
5. Haugan, T. Social anxiety in modern societies from an evolutionary perspective / T. Haugan // Discover Psychology. — 2023. — №3. — URL: <https://doi.org/10.1007/s44202-023-00074-6/> (дата обращения: 20.09.2025).
6. He, X. How parenting styles influence adults' social anxiety / X. He // Journal of Education, Humanities and Social Sciences. — 2023. — №12. — URL: <https://doi.org/10.54097/ehss.v12i.7604/> (дата обращения: 20.09.2025).
7. Никитина, И. В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения / И. В. Никитина, А. Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия. — 2010. — № 1. — С. 80—85.
8. Архипова, И. Г. Понимание актуальности социальной тревожности и ее профилактики в современном мире / И. Г. Архипова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 11. — С. 90—96.
9. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. — 512 с.
10. Панина, И. Н. Потребности и мотивы / И. Н. Панина. — URL: https://www.b17.ru/article/potrebnosti_i_motiv/ (дата обращения: 15.03.2025).
11. Banushi, B. Breathwork Interventions for Adults with Clinically Diagnosed Anxiety Disorders: A Scoping Review / B. Banushi, M. Brendle, A. Ragnhildstveit, T. Murphy, C. Moore, J. Egberts, R. Robison // Brain Sciences. — 2023. — № 13(2). — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36831799/> (дата обращения: 20.09.2025).
12. Notebaert, L. When a Bad Bias Can Be Good: Anxiety-Linked Attentional Bias to Threat in Contexts Where Dangers Can Be Avoided / L. Notebaert, M. Tilbrook, P. J. F. Clarke, C. MacLeod // Clinical Psychological Science. — 2017. — №5(3). — URL: <https://doi.org/10.1177/2167702616681295/> (дата обращения: 20.09.2025).

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ, ТОЛЕРАНТНОЙ И ИНТОЛЕРАНТНОЙ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: МЕТАНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение. В своей работе М. В. Злобина акцентировала внимание на то, что проблема неопределенности является одной из самых актуальных, так как данный феномен охватывает практически все сферы жизни и науки [1]. В ходе изучения данного феномена Е. В. Авдеев и А. А. Радугин пришли к заключению того, что различные аспекты современного общества связаны с неопределенностью, что и классифицирует его как общество неопределенности [2]. Тем самым, неопределенность является важной и неотъемлемой частью жизни для каждого индивида.

Ситуации, имеющие характер неопределенности, выделяются от всех других по своей степени свободы действий, допускаемой обстоятельствами и наличными ресурсами. По Г. Н. Солнцевой «неопределенность — это интегральная характеристика отношения (оценки) субъекта к среде, фиксирующая невозможность обобщенной оценки условий имеющимися ресурсами или оценки собственных ресурсов [3, с. 533]. Таким образом, данный феномен может рассматриваться как субъективный, то есть как неспособность индивида здраво оценивать свои личные возможности и окружающие условия. Э. Н. Давыденко, рассматривающая данный феномен в рамках экзистенциального мировоззрения, утверждала, что мир является полной неопределенностью, тем самым только человек может внести некую ясность [4]. Таким образом, неопределенность также выступает, как и объективная характеристика современности.

В связи с этим возрастает роль изучения отношения индивида к неопределенности, которое выражается в таких понятиях как: толерантность и интолерантность к неопределенности [1]. Т. В. Корнилова понимала толерантность к неопределенности как позитивное отношение индивида к неизвестности, характеризующегося способностью действовать и принимать решения при неполной ясности событий, а также воспринимать такого рода события как возможность проявить себя. Интолерантность к неопределенности ученым рассматривается как негативное отношение, включающее неустойчивость к неопределенности, где индивид воспринимает условия неопределенности как опасность [5]. Так же, интолерантность к неопределенности рассматривается зачастую в связи с отрицательными эмоциональными состояниями и, как фактор возникновения и развития тревожных расстройств, депрессивных состояний, тревоги [6].

Неопределенность создает характерное пространство, обуславливающее наличие множества вариантов развития событий, к которым индивиду необходимо найти свой путь их решения. Одним из факторов, позволяющих принимать решения в условиях неопределенности, является уровень тревожности [7].

Так как тревожность является также весомой проблемой современности, влияющая на качество жизни человека [8], то имеется значительный ряд определений данного феномена. Так, например, в большом психологическом словаре приводится следующее определение тревожности: это «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения» [9, с. 500].

В зарубежных психологических подходах по-разному трактуется феномен тревожности. В психоаналитическом подходе (Г. С. Салливан, Э. Фромм, З. Фрейд, К. Хорни) тревожность связывают с беспокойством, с состоянием неопределенности, вызванное реальными или вымышленными ситуациями. В гуманистической психологии (К. Роджерс) тревожность связывают с неосознанными дискомфортными переживаниями скованности, напряженности. В экзистенциальном подходе (Р. Мэй) тревожность описывается как внутреннее чувство беспокойства, возникшее в следствии осознания смысла своего существования и своего места в мире. В когнитивной психологии (А. Бек) тревожность представляет собой эмоциональное переживание, вызванное иррациональными мыслями. В диспозиционном подходе (Г. Айзенк, Р. Б. Кеттел, Г. Олпорт) тревожность трактуется как личностная черта индивида.

В отечественной психологии (Л. И. Божович, А. М. Прихожан, Е. П. Ильин, Д. А. Леонтьев) тревожность — психическое образование, связанное с ведущими потребностями личности, переживаемое на протяжении длительного периода времени как ожидание опасности в ситуациях неопределенности, не имеющих конкретного характера угрозы. Человек, у которого выражен высокий уровень тревожности имеет склонность воспринимать окружающую действительность как совокупность опасностей в значительной степени больше, чем тот, у которого будет низкий уровень тревожности [10].

Таким образом, для предотвращения появления тревожности в различных ситуациях неопределенности, в рамках которых индивид проявляет либо положительное отношение (толерантность к неопределенности), либо отрицательное отношение (интолерантность к неопределенности) к подобным ситуациям, что характерно влияет на качество жизни и сложности в адаптации, необходимо подробнее изучить тревожность личности, толерантной и интолерантной к неопределенности.

Основная часть. На протяжении многих лет различные ученые [11—20] изучали и проводили исследования касаясь тревожности личности, толерантной и интолерантной к неопределенности.

Ю. М. Едиханова и Е. Н. Уфимцева провели в 2016 г. исследование на выборке из 45 подростков 9 «Б» класса учреждения образования (УО) «СОШ №2» и учащихся 11 «А» класса УО «Гимназии №9». Цель работы: выявить особенности проявления отрицательных эмоциональных состояний у подростков в период сдачи ЕГЭ. Такое событие может вызывать у школьников весьма негативные эмоциональные состояния, причиной чего является характер неопределенности. Результаты исследования показали, что независимо от возраста и среднего балла школьников, их могут одолевать неблагоприятные переживания данной ситуации. Тем самым, тревожность влияет на негативное отношение к проверке интеллектуальных способностей, достижений и возможностей [11].

Е. Б. Момонова, Е. В. Сидорина, Е. С. Хрыкина провели исследование, в котором изучалась проблема влияния неуправляемой тревожности на психологическую готовность подростков к ОГЭ. Выборку исследования составили ученики 9 класса в возрасте 14—15 лет в количестве 29 человек. Исследование проводилось в 2023 г. База исследования: У «Школа №149» г. Нижний Новгород. Из результатов исследования, можно сделать следующие выводы: для подростков с нормальным уровнем тревожности характерна толерантность к неопределенности; для подростков с высоким уровнем тревожности характерно переживание беспокойства и не прекращаемый поток страхов; а подростки с самым низким показателем тревожности вытесняют свою тревожность в бессознательное, чтобы внешне проявлять спокойствие [12].

Таким образом, из данных двух исследований следует то, что период сдачи экзаменов несет в себе характер неопределенности, тем самым являясь возможной причиной тревожности. Обучающиеся с выраженным толерантным отношением к неопределенности, будут менее подвержены тревожности в подобных ситуациях.

Т. Р. Хабиев проводил исследование на изучение взаимосвязи личностной тревожности с жизнестойкостью у лиц подросткового возраста. Выборку исследования, проходившего на базе образовательных учреждений (колледжи, лицеи) г. Ташкента, составил 61 респондент в возрасте 15—18 лет. Исследование проводилось в 2020 году. Результаты данной работы являются следующие: 1) с повышенным уровнем тревожности подростки имеют ощущения бессмысленности от совершаемой деятельности, заниженную самооценку и пессимизм, что существенно влияет на адаптацию; 2) подростки с низким уровнем тревожности имеют характерную жизнестойкость; а также у них выражена толерантность к неопределенности, принятие своего потенциала, получение удовольствия и пользы от собственной деятельности [13]. Таким образом, показатель тревожности значительно оказывает влияние на адекватное взаимодействие с обществом, а также на умение разрешать разные жизненные трудности.

В работе А. А. Попова, целью которого было изучить особенности тревожности у студентов склонных к риску, установлено, что в основном у студентов наблюдается умеренный уровень тревожности и средняя склонность к риску. Выборку исследования составили 60 человек в возрасте от 20 до 23 лет. Исследование проводилось в 2018 г. на базе Крымского инженерно-педагогического университета г. Симферополя. Люди с высоким уровнем склонности к риску характеризуются довольно высокой стрессоустойчивостью, не боятся критики и ошибок, ставят перед собой цели и пытаются осуществить их, опасные ситуации для них ничего не значат. Люди с низкой склонностью к риску будут слишком осторожны, боязливы в совершении необдуманных поступков, что является проявлением низкой стрессоустойчивости [14]. Отсюда следует, что способность рисковать связана с толерантным отношением к неопределенности, а тревожность, в свою очередь, влияет на жизнестойкость человека, а также на способность рисковать. Значит, высокий показатель тревожности обуславливает трудности в адаптации, интолерантность к неопределенности.

А. В. Шадрина и В. С. Чернявская провели лонгитюдное исследование, одной из задач которого являлось выявить динамику тревожности и толерантности к неопределенности у студентов вуза в условиях пандемии в течение года. Выборку исследования составили 30 студентов г. Владивостока. Исследование реализовывалось с 2020 по 2021 гг. В ходе данной работы испытуемых разделили на две части — «спокойных» и «тревожных». Спустя год в двух группах у студентов изменился уровень толерантности к неопределенности: более тревожные студенты оказались интолерантными к неопределенности, а студенты, у которых было адекватное восприятие данной ситуации, обладали высоким уровнем толерантности к неопределенности [15]. Таким образом, данное исследование выявила связь между неопределенностью и тревожностью.

В своей работе И. В. Атамина и А. Е. Федоровский исследовали оценочную степень выраженности языковой тревожности студентов лингвистических направлений и степень выраженности их толерантности к неопределенности. Выборку исследования составили 65 человек (соотношение юношей и девушек было 16,9 и 83,1 %), средний возраст которых составил 19 лет. Исследование проводилось в осеннем семестре 2021—2022 учебного года. База исследования: Национальный исследовательский Томский государственный университет. Результатами данной работы являются следующие: 1) группы студентов, изучающие языки (китайский, романские, немецкий и английский), не имеют статистических различий по степени выраженности языковой тревожности; 2) не выявлено статистических значимых различий языковой тревожности у девушек и у юношей; 3) студентам с высоким уровнем личностной тревожности, не присуща большая выраженность языковой тревожности, а также они имеют меньший показатель толерантности к неопределенности, по сравнению со студентами, имеющие умеренный уровень тревожности; 4) при высоком показателе ситуативной тревожности проявляется низкая степень языковой тревожности, а также и низкий показатель выраженности толерантности к неопределенности, в отличие от студентов, обладающих умеренной тревожностью [16]. Дан-

ные результаты свидетельствуют тому, что студенты, имеющие повышенный уровень ситуативной или личностной тревожности, склонны заранее предугадывать и анализировать предстоящие неизвестные ситуации, тем самым, они готовятся лучше и усерднее к учебе, что и является следствием низкого уровня языковой тревожности.

Из результатов исследований Т. Р. Хабиева, А. А. Попова, А. В. Шадринной и В. С. Чернявской, И. В. Атаминовой и А. Е. Федоровского, можно сделать вывод о том, что юношеский возраст имеет различные неопределенные ситуации, а также является неустойчивым к жизни, что может сформировать повышенную тревожность.

Е. А. Проненко, Е. В. Найденова и А. С. Морозова провели исследование для выявления уровня толерантности к неопределенности и тревожности среди медицинских работников, а также изучили взаимосвязь этих характеристик. Выборку исследования составили 63 человека в возрасте от 25 до 64 лет. Исследование проводилось в 2024 году на базе Ростовского областного перинатального центра. Результаты исследования являются следующими: распространен средний уровень толерантности к неопределенности и интолерантности к неопределенности; средний уровень ситуативной и личностной тревожности; найдена положительная взаимосвязь между интолерантностью к неопределенности и тревожностью, а также статистически значимая обратная связь между толерантностью к неопределенности и личностной тревожностью [17].

Так же, О. Е. Хухлаев и М. А. Браткина в 2021 г. реализовали международный исследовательский проект по изучению тревоги и неопределенности в межкультурном взаимодействии. В данной работе приняли участие 92 испытуемых в возрасте от 18 до 44 лет. Из всей выборки имеется следующее процентное соотношение: 78 % женщин; 75 % имеют высшее образование, 7,6 % имеют среднее специальное образование, 17,4 % имеют полное среднее образование; 74 % русские, 17 % буряты (остальные испытуемые являются представителями других национальностей); 65 % не имеют опыта в обучении, связанные с развитием межкультурной компетентности, повышением осведомленности о других культурах, 74 % проживали за границей больше 1 месяца, 20 % имеют опыт в общении с партнерами из-за рубежа и 46 % имеют совсем небольшой опыт в общении с партнерами из-за рубежа. Результаты исследования, следующие: два феномена «неопределенность» и «тревожность» представляют собой различные пути для осуществления эффективного межгруппового общения, но, тем не менее, они имеют связь [18].

В работе Ю. В. Царенко и В. В. Колпачникова описывалось исследование, проведенное в Москве в 2017 году по изучению соотношения конгруэнтности и тревожности в ситуации неопределенности. Выборка испытуемых составила 77 человек, из которых 88 % женщин и 12 % мужчин. Большая часть испытуемых, а именно 45 человек, входят в возрастную группу от 26 до 40 лет, 16 человек — в группу до 25 лет, 14 человек — в группу от 41 до 55 лет, 2 человека — в возрастной категории после 56 лет. Из всей совокупности испытуемых 79 % учатся и работают. Так же, анкеты в ходе исследования заполнялись жителями различных стран и городов, но преобладающей оказалась Москва (74 %). Состав испытуемых разнообразен по профессиональной деятельности: инженеры, преподаватели, психологи, врачи и т.д. Из результатов данной работы следует следующее: имеется связь между тревожностью и конгруэнтностью, характеризующаяся обратно пропорциональным характером (чем выше конгруэнтность, тем ниже тревожность и наоборот); высокий уровень личностной тревожности может влиять на уровень ситуативной тревожности; значимая ситуация для индивида является важнейшим фактором интенсивности переживания в ситуации неопределенности [19].

Исследование А. А. Овчинникова, А. Н. Султановой, А. С. Войтовой и Т. Ю. Сычевой было направлено на реализацию сравнительного анализа антиципационной состоятельности, толерантности к неопределенности и тревожности у фармацевтов и логистов. В исследовании приняли участие 26 человек, занимающихся фармацевтикой, и 25 человек — логистикой (всего 51 чел.). Средний возраст в группе логистов — 35,2±9,3 года, а в группе фармацевтов — 39,8±8,5 года. Результаты являются следующими: межличностная интолерантность к неопределенности больше выражена у группы фармацевтов; высокий показатель толерантности к неопределенности проявляется у группы логистов; средний уровень ситуативной и личностной тревожности характерны для группы фармацевтов, а низкий уровень ситуативной тревожности и средний уровень личностной тревожности — для группы логистов [20]. Следовательно, тревожность связана с интолерантностью к неопределенности; а профессии, имеющие необходимость проявления прямого контакта с обществом, могут порождать межличностную интолерантность к неопределенности, которая характеризуется неспособностью здраво оценивать новизну, возникшую между двумя людьми.

Заключение. Таким образом, феномен тревожности может сформироваться в рамках различных ситуациях, несущих в себе характер неопределенности, например, сдача экзаменов, новые профессиональные задачи, период пандемии; а также исходя из личностных характеристик, таких как: неспособность рисковать и низкий уровень жизнестойкости. Имеют место различия в показателях тревожности: у взрослого поколения выражен более средний показатель тревожности, толерантности и интолерантности к неопределенности, чем у более молодого поколения. Но, тем не менее, профессиональная деятельность у людей любых возрастов может являться причиной появления тревожности. Характеристиками тревожности личности, толерантной к неопределенности являются: стрессогенность, жизнестойкость, принятие своих возможностей, получение положительных эмоций и пользы от своей деятельности, рискованность. Характеристиками тревожности личности с высоким уровнем интолерантности к неопределенности являются: неспособность к быстрой адаптации, переживание бессмысленности, негативное отношение к проверке знаний, снижение уровня предвкушения различных неизвестных ситуаций.

Список цитируемых источников

1. Злобина, М. В. Адаптация методики отношения к неопределенности Р. Нортон МАР — 50: анализ внутренней структуры / М. В. Злобина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2022. — Т. 19, № 3. — С. 433—453.
2. Авдеенко, Е. В. Неопределенность — доминантное качество современного общества / Е. В. Авдеенко, А. А. Радугин // Вестник ВГУ. Серия: Философия. — 2022. — № 2. — С. 3—11.
3. Солнцева, Г. Н. Ситуационный подход: типы ситуаций и психологические особенности / Г. Н. Солнцева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 525—543.
4. Давыденко, Э. Н. Неопределенность как экзистенциал человеческого бытия: философско-антропологический аспект проблемы / Э. Н. Давыденко // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. — 2024. — Т. 13, № 6А. — С. 81—97.
5. Корнилова, Т. В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях под- сказки / Т. В. Корнилова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11, № 4. — С. 19—36.
6. Злобина, М. В. Многомерность психологических характеристик феномена «Толерантность/интолерантность к неопределенности» / М. В. Злобина, О. М. Краснорядцева // Системная психология и социология. — 2023. — № 3. — С. 32—44.
7. Репенко, М. С. Толерантность к неопределенности и тревожность как факторы принятия решения в условиях неопределенности / М. С. Репенко, деятельности человека : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию В. Д. Потаповой, 8 дек. 2022 г., г. Донецк / Донец. нац. ун-т. — Донецк, 2022. — С. 115—120.
8. Слонова, А. И. Особенности самосознания лиц с высоким уровнем тревожности / А. И. Слонова // Экспериментальная психология. — 2023. — Т. 16, № 1. — С. 101—118.
9. Большой психологический словарь / ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 3-е издание, дополненное и переработанное. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. — 672 с.
10. Мисунов, С. Н. Понятие тревожности / С. Н. Мисунов // Вестник науки. — 2021. — № 2. — С. 17—20.
11. Едиханова, Ю. М. Особенности проявления отрицательных эмоциональных состояний у подростков в период сдачи ЕГЭ / Ю. М. Едиханова, Е. Н. Уфимцева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4 (32). — С. 140—143.
12. Мамонова, Е. Б. К проблеме влияния неуправляемой тревожности на психологическую готовность подростков к ОГЭ / Е. Б. Мамонова, Е. В. Сидорина, Е. С. Хрыкина // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 79-2. — С. 439—443.
13. Хабиев, Т. Р. Взаимосвязь жизнестойкости и личностной тревожности у лиц подросткового возраста / Т. Р. Хабиев // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2020. — № 197. — С. 170—179.
14. Попов, А. А. Склонность к риску у студентов с разным уровнем тревожности / А. А. Попов // Форум молодых ученых. — 2018. — № 5-2 (21). — С. 1208—1211.
15. Шадрина, А. В. Образовательные возможности группового консультирования для снижения тревожности студентов в ситуации пандемии / А. В. Шадрина, В. С. Чернявская // МНКО. — 2021. — № 6 (91). — С. 371—373.
16. Атаминова, И. В. Выраженность языковой тревожности у студентов лингвистических направлений подготовки / И. В. Атаминова, А. Е. Федоровский // Российский гуманитарный журнал. — 2022. — Т. 11, № 1. — С. 67—78.
17. Проненко, Е. А. Тревожность и толерантность к неопределенности медицинских работников / Е. А. Проненко, Е. В. Найденнова, А. С. Морозова // Системная психология и социология. — 2024. — № 3 (51). — С. 80—85.
18. Хухлаев, О. Е. Тревога и неопределенность в межкультурном взаимодействии: экспериментальное исследование / О. Е. Хухлаев, М. А. Браткина // Российский психологический журнал. — 2021. — Т. 18, № 4. — С. 78—90.
19. Царенко, Ю. В. Соотношение конгруэнтности и тревожности в ситуации неопределенности : магистерская диссертация по специальности Консультативная психология. Персонология / Царенко Юлия Викторовна ; Нац. исслед. универ. «Высшая школа экономики». — Москва, 2017. — 148 л.
20. Овчинников, А. А. Антиципационная состоятельность, толерантность к неопределенности и тревожность у специалистов разных профессий / А. А. Овчинников, А. Н. Султанова, А. С. Войтова, Т. Ю. Сычева // Неврологический вестник. — 2017. — № 3. — С. 24—27.

УДК 316.6

А. С. Сухецкая

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

ЭМПАТИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ УЯЗВИМОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

Введение. В современном обществе большое внимание уделяется развитию эмпатии личности. Эмпатия становится важным психологическим механизмом социализации личности, обеспечения психологической безопасности общества, просоциальной активности личности. Для современного общества актуальна проблема сохранения традиционных ценностей, формирования у молодежи моральной культуры личности, предупреждения враждебности и антисоциальной активности.

В своём исследовании М. Ю. Яцевич [1] доказывает, что люди с высокой степенью эмпатии чаще принимают решения, основанные на заботе о других, что приводит к укреплению социальных связей и снижению уровня агрессии в обществе. Исследования И. В. Поповой [2] могут служить основой утверждения о том, что эмпатия также является детерминантой просоциального поведения. Эмпатийный потенциал дает возможность предсказывать поведенческие реакции личности в реальной обстановке, а это закладывает основу для формирования просоциального поведения.

В наше время стремительного развития цифровых технологий и Интернета вопрос о развитии эмпатии является весьма важным. А. К. Жуйкова [3] отмечает, что современные подростки формируются в условиях постоянного взаимодействия с цифровыми технологиями и это оказывает существенное влияние на их эмоциональное и психическое развитие. Интернет-зависимость у подростков имеет устойчивую негативную связь с развитием эмоционального интеллекта, снижение показателей эмоционального интеллекта проявляется

в трудностях эмоциональной саморегуляции, снижении эмпатии и эмоционального самосознания, что усложняет социализацию подростков и повышает риск развития тревожно-депрессивных состояний и девиантного поведения.

Основная часть. На современном этапе развития психологической науки всё отчетливее прослеживается понимание того, что эмпатия не только является конструктивным социально-психологическим свойством личности, но и фактором личностной уязвимости. Проанализируем исследования ученых, отражающие двойственное влияние эмпатии на жизнедеятельность человека: как фактор личностной уязвимости и как фактор психологической устойчивости личности.

Согласно энциклопедическому словарю по психологии и педагогике под редакцией А. А. Вербицкого [4], психологическая устойчивость — это характеристика личности, состоящая в сохранении оптимального функционирования психики в условиях фрустрирующего и стрессогенного воздействия трудных ситуаций.

Эмпатия может способствовать психологической безопасности личности. В исследовании Е. В. Анисимовой [5] установлено, что с помощью обучения навыкам эмпатии и эмпатического общения возможно «защитить разум обучающихся от несчастий», а именно снижать страхи и уменьшать уровень тревожных и депрессивных состояний, стабилизировать состояние человека в ситуациях стресса, облегчать проблемы с психическим здоровьем, что благотворно повлияет на психическое здоровье обучающихся и их психологическую безопасность.

Эмпирические исследования [6] показывают, что более высокий уровень самосострадания связан с лучшим эмоциональным благополучием, более эффективной регуляцией эмоций, а также меньшей склонностью к эмоциональной дисрегуляции и выгоранию. Следовательно, развитие навыка сострадательного отношения к себе становится ресурсом, который помогает человеку не просто переживать трудности, а интегрировать их как часть опыта, сохраняя внутреннюю опору и адаптивность.

Эмпатия, как составляющая эмоционального интеллекта личности, отражает способность человека понимать и разделять эмоциональные состояния других людей, что способствует эффективному межличностному взаимодействию и конструктивному совладанию со стрессом. Эмпатия усиливает эффективность управления эмоциями (как собственными, так и чужими), способствует более адаптивному поведению в профессиональной и социальной деятельности, а также выступает ресурсом для устойчивого совладания и эффективных межличностных взаимодействий [7; 8].

Низкий уровень эмпатии проявляется не только в неготовности / нежелании проявлять сочувствие по отношению к другим людям, но и в неумении обращаться за эмоциональной поддержкой, важной для себя, что обуславливает со временем уклонение от включенности в виды деятельности, трудные для выполнения и требующие социальной поддержки. Исследования Е. Н. Клименковой [9] показывают, что подростки с низким уровнем эмпатии демонстрируют избегающую учебную позицию. Они склонны уклоняться от сложных задач, особенно тех, для выполнения которых требуется обратиться за помощью или сотрудничать с другими (учителями, одноклассниками).

Также низкий уровень эмпатии может являться фактором виктимности личности. Согласно исследованию Т. Е. Яценко [10], низкий уровень эмпатии является ключевым, но опосредованным фактором виктимности. Основная проблема жертв буллинга — низкий внутриличностный эмоциональный интеллект: они плохо понимают и контролируют свои эмоции, не умеют управлять их внешним выражением (например, скрыть страх или обиду). Это делает их эмоционально уязвимыми и «удобной мишенью» для агрессоров, которые считывают эту неуверенность. Дополнительный риск создают неэффективные стратегии саморегуляции (самообвинение и катастрофизация), которые усиливают чувство беспомощности и закрепляют роль жертвы.

Согласно энциклопедическому словарю по психологии и педагогике под редакцией А. А. Вербицкого, личностная уязвимость — это повышенная чувствительность личности к воздействию стрессогенных факторов и фрустрирующих ситуаций, обусловленная индивидуальными особенностями (когнитивными, эмоциональными, мотивационными), которая проявляется в снижении способности к эффективной психологической адаптации и совладанию со стрессом [4].

Рассмотрим исследования, демонстрирующие, что чрезмерно высокий уровень эмпатии может снижать способность человека к защите себя в эмоционально нагруженных и стрессовых ситуациях.

Исследование Т. Д. Карягиной [11] указывает, что чрезмерно высокий уровень эмоциональной эмпатии у представителей помогающих профессий подрывает способность к самозащите через два ключевых механизма: эмоциональное истощение от постоянного погружения в чужие страдания и размытие личных границ из-за развития «синдрома спасателя». Это приводит к парадоксальному эффекту: без навыков саморегуляции и здоровой дистанции эмпатия не только снижает профессиональную эффективность, но и лишает специалиста возможности защищать собственное психологическое благополучие в стрессовых ситуациях.

Согласно исследованию С. А. Михалкиной о взаимосвязи эмпатии и жизнестойкости у студентов педагогического университета [12], чрезмерно высокий уровень эмпатии, особенно её эмоционального компонента, может снижать способность к психологической защите. Установлено, что интенсивное сопереживание и погружение в проблемы других людей без развитых навыков саморегуляции ведет к эмоциональному истощению и снижению уровня жизнестойкости — ключевого личностного ресурса, позволяющего противостоять стрессу. Таким образом, несбалансированная эмпатия ослабляет психологическую устойчивость, затрудняя защиту собственных границ в эмоционально нагруженных ситуациях.

Высокий уровень эмпатии может выступать детерминантой эмпатически обусловленного дистресса. Об этом в своём исследовании указывала Т. Д. Карягина [13]. Эмпатически обусловленный дистресс характеризуется интенсивными негативными переживаниями (тревога, чувство бессилия, вина), возникающими в ответ на страдания другого человека. Такой дистресс не только истощает психологические ресурсы, но и напрямую снижает способность к самозащите, парализуя волю и блокируя рациональные действия в эмоционально нагруженных и стрессовых ситуациях.

Также эмпатия, в особенности ее эмоциональный компонент (сопереживание), является значимым предиктором склонности к созависимым отношениям. Чрезмерная погруженность в эмоции и проблемы партнера, неразвитость когнитивной эмпатии (способности к взвешенному анализу ситуации) и неумение выстраивать психологические границы приводят к тому, что эмпатия трансформируется в механизм формирования созависимости. Это проявляется в жертвенности, потере собственной идентичности и неспособности защитить свои интересы в отношениях [14].

Эмпатия повышает вероятность развития невротических черт личности при соответствующей социальной среде. Согласно исследованию Е. А. Троицкой [15], эмпатия сама по себе не является причиной невроза, но выступает мощным фактором риска в неблагоприятной социальной среде. Высокая чувствительность к негативным эмоциям окружающих, сочетаясь с напряженной или конфликтной обстановкой, приводит к хроническому эмоциональному перенапряжению. Это состояние, в свою очередь, провоцирует и усиливает невротические черты личности (тревожность, мнительность и эмоциональная нестабильность), так как эмпатичная личность длительно пребывает в стрессе от поглощения чужих переживаний.

Заключение. Таким образом, проведенный теоретический анализ источников по проблеме исследования позволяет заключить, что высокий уровень эмпатии может выступать фактором личностной уязвимости, так как приводит к эмоциональному истощению, эмпатически обусловленному дистрессу, размытию психологических границ, повышению риска развития созависимых отношений и невротизации личности в неблагоприятной социальной среде. Вместе с тем, эмпатия, безусловно, способствует развитию психологической устойчивости личности, в частности является основой для просоциального поведения, эффективной саморегуляции и совладания со стрессом, конструктивного межличностного взаимодействия и формирования психологической безопасности через развитие самосострадания.

Список цитируемых источников

1. Яцевич, М. Ю. Роль эмпатии в формировании моральных норм / М. Ю. Яцевич, А. А. Павлова // *Universum: общественные науки*. — 2024. — № 12(115). — URL: https://universum.com/ru/so_cial/archive/item/19042 (дата обращения: 10.09.2025).
2. Попова, И. В. Феномен эмпатии в поведении населения как стимулятор просоциального поведения в личностном развитии / И. В. Попова, Е. А. Серова // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. — 2020. — Т. 26, № 4. — С. 86—91.
3. Жуйкова, А. К. Эмоциональный интеллект у интернет-зависимых подростков / А. К. Жуйкова // *Вестник науки*. — 2025. — Т. 3, № 5. — С. 1299—1304.
4. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Сайт] / под ред. А. А. Вербицкого. — М.: Изд-во «Психология и педагогика», 2013. — URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru (дата обращения: 02.09.2025).
5. Анисимова, Е. В. Эмпатия в межличностных отношениях обучающихся как фактор их психологической безопасности / Е. В. Анисимова, О. Б. Крушельницкая // *Современная зарубежная психология*. — 2023. — Т. 12, № 3. — С. 93—102.
6. Невструева, Т. Х. Взаимосвязь самосострадания и особенностей эмоциональной сферы личности / Т. Х. Невструева, А. А. Суслина // *Baikal Research Journal: электронный журнал Байкальского государственного университета*. — 2022. — Т. 13, № 2. — URL: cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samosostradaniya-i-osobennostey-emotsionalnoy-sfery-lichnosti?ysclid=mhggdl6pxv923950476 (дата обращения: 02.09.2025).
7. Байгузин, П. А. Взаимосвязь показателей психической устойчивости и эмоционального интеллекта у лиц с различной чувствительностью к аффективному стимулу / П. А. Байгузин, А. А. Кудряшов // *Мир науки. Педагогика и психология*. — 2020. — Т. 8. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PSMN520.pdf> (дата обращения: 02.09.2025).
8. Гребенникова, Ю. Л. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и совладающего поведения у медицинских работников / Ю. Л. Гребенникова, Е. А. Орлова // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. — 2021. — № 1. — С. 63—73.
9. Клименкова, Е. Н. Позиция в учебной деятельности и способность к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах / Е. Н. Клименкова, А. Б. Холмогорова // *Психолого-педагогические исследования*. — 2017. — Т. 9. — № 3. — С. 156—163.
10. Яценко, Т. Е. Характеристики эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции мальчиков-подростков, исполняющих различные роли в буллинге / Т. Е. Яценко, А. В. Милодовская // *Вестник БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки*. — Вып. 17. — 2025. — С. 71—81.
11. Карягина, Т. Д. Эмпатия и выгорание у представителей помогающих профессий / Т. Д. Карягина, С. Ю. Рощина // *Современная зарубежная психология*. — 2023. — Т. 12. — № 2. — С. 30—42.
12. Михалкина, С. А. Исследование взаимосвязи эмпатии и жизнестойкости студентов педагогического вуза / С. А. Михалкина, К. С. Анисимова // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2022. — Вып. 75. — Ч. 2. — С. 368—371.
13. Карягина, Т. Д. Эмпатически обусловленный дистресс и возможности его диагностики / Т. Д. Карягина, М. А. Придачук // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2017. — Т. 25. — № 2. — С. 8—38.
14. Гайдаренко, С. М. Экспериментальное исследование эмпатии у молодежи, склонной к созависимости / С. М. Гайдаренко // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2022. — № 75(4). — С. 351—354.
15. Троицкая, Е. А. Особенности взаимосвязи эмпатии и невротизации личности / Е. А. Троицкая // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. — 2017. — № 6. — С. 11—17.

ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ВЫБОРЕ ОДЕЖДЫ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Введение. Современное общество характеризуется ростом значимости внешнего облика как средства самопрезентации и социализации личности. Одежда перестала быть исключительно функциональным атрибутом и превратилась в элемент культурного кода, отражающий внутренний мир человека и его социальное положение. Она позволяет выразить индивидуальность, обозначить принадлежность к определённым социальным и культурным группам, транслировать ценностные ориентиры. В этой связи изучение предпочтений в выборе одежды приобретает особую актуальность для психологии, так как дает возможность рассмотреть взаимодействие между личностью и обществом через призму повседневных практик.

Основная часть. В психологической литературе мода трактуется как феномен, объединяющий социальные, культурные и личностные аспекты. Она выступает посредником между индивидуальным и общественным, формируя пространство для самовыражения и самоидентификации. Особенно ярко эта функция проявляется в подростковом возрасте, когда одежда становится ключевым инструментом поиска собственного «Я». [1]. Подростки используют моду для того, чтобы подчеркнуть уникальность или, напротив, слиться с референтной группой, что позволяет им выстраивать отношения с обществом и утверждать свое место в социальной структуре

Формирование модных предпочтений обусловлено множеством факторов. Среди них выделяются половые и возрастные различия: женщины чаще ориентируются на эстетическую привлекательность и следование модным тенденциям, тогда как мужчины склонны придавать большее значение практичности и функциональности [3]. Социальный статус и уровень дохода также оказывают влияние на выбор: одежда может становиться инструментом демонстрации принадлежности к определённому слою общества [2]. Однако универсальными критериями, значимыми для большинства людей, остаются качество, удобство и соответствие социальным ожиданиям. В то же время критерии качества и комфорта остаются универсальными и одинаково значимыми для обеих групп

Не менее важным фактором является культурный контекст. В постсоветском пространстве на протяжении десятилетий сохранялись установки, обусловленные опытом дефицита потребительских товаров: стремление к демонстративности, культ зарубежных брендов, стремление подчеркнуть статусность через внешний вид. Эти установки продолжают оказывать влияние на современные предпочтения и во многом отличают российские и белорусские модели поведения от западноевропейских [2].

Психологические механизмы модного поведения связаны с двумя взаимосвязанными тенденциями: стремлением к новизне и склонностью к подражанию. Стремление к новому обусловлено желанием выделиться, подчеркнуть индивидуальные особенности, тогда как подражание отражает потребность в социальной интеграции и принадлежности к группе [4]. Их взаимодействие формирует циклы моды, в которых новые элементы сначала воспринимаются как уникальные, затем становятся массовыми и со временем утрачивают актуальность.

Одежда также может рассматриваться как средство психологической защиты и компенсации. Выбор определённых стилей или брендов способен снижать уровень тревожности, придавать уверенности в себе, формировать ощущение принадлежности к значимой социальной группе [1]. Одежда также выступает своеобразным «текстом», в котором отражаются ценности, установки, психологическое состояние человека. По выбору стиля, цветовой гаммы, сочетания элементов можно судить о типе идентичности, характере социальной адаптации, уровне притязаний и культурной принадлежности. В этом смысле анализ предпочтений в одежде становится важным инструментом психологического исследования личности и общества в целом.

Таким образом, выбор одежды представляет собой результат сложного взаимодействия личных и социальных факторов, в котором отражаются как индивидуальные мотивы, так и влияние культурных норм, традиций и глобальных тенденций.

Заключение. Предпочтения в выборе одежды являются многомерным феноменом, который занимает особое место в психологии личности. Они позволяют выявить закономерности формирования идентичности, понять механизмы социальной адаптации и проследить, каким образом внутренний мир человека отражается во внешнем облике. Исследование модных предпочтений показывает, что одежда служит индикатором психологических и культурных изменений, выражает стремление личности к самовыражению и в то же время демонстрирует её включённость в социальное пространство.

Анализ подтверждает, что предпочтения формируются не только на основе индивидуальных характеристик, но и под воздействием культурных стереотипов и глобальных тенденций. Поэтому мода и выбор одежды могут рассматриваться как ценнейшие индикаторы динамики общественного развития. Включение этого феномена в сферу психологического анализа обогащает представления о человеке, его ценностях и способах самореализации, что делает данное направление исследований значимым как для науки, так и для практики.

Список цитируемых источников

1. Посохова, С. Т. Принятие моды: внешнее и внутреннее измерение личности / С. Т. Посохова // Психология. — № 92. — С. 92—98
2. Мерзлякова, С. Б., Степанова, Т. В. Социально-психологические аспекты феномена моды / С. Б. Мерзлякова, Т. В. Степанова // Экономика и социум. — 2015. — № 1 (14). — С. 298—303
3. Азарёнок, Н. В. Гендерные аспекты потребительских предпочтений при выборе одежды / Н. В. Азарёнок, А. М. Гадилля // Психология. — 2017. — № 1 (6). — С. 71—76
4. Вайнштейн, О. Особенности модных предпочтений и поведения потребителей / О. Вайнштейн // Омский научный вестник. — 2012. — № 1 (105). — С. 30—36.

УДК 372.3

Л. С. Усениова

Государственное учреждение образования «Детский сад №577 г. Минска», Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ МЕТОД ПРОЕКТОВ

Введение. Образовательный стандарт и учебная программа дошкольного образования, инструктивно-методическое письмо на 2025—2026 учебный год выделяют формирование основ безопасного поведения дошкольников, компетенций их безопасной жизнедеятельности в качестве одной из ключевых задач образовательного процесса. Активно познавая мир и взаимодействуя с ним, дети часто сталкиваются с опасностью. Но в силу возраста и недостатка опыта, отсутствия знаний и навыков безопасного обращения с предметами, соответствующего поведения в незнакомой или экстремальной ситуации, дети часто становятся жертвами обстоятельств. Поэтому так важно не просто оберегать ребенка от опасности, но и готовить его к встрече с возможными трудностями, формировать представление о необходимости соблюдения мер предосторожности, прививать ему навыки безопасного поведения.

Основная часть. Понятие безопасности в дошкольном учреждении до последнего времени традиционно включает в себя охрану жизни и здоровья детей. Но изменения, происходящие в современном мире, потребовали углубить подход к проблеме безопасности. Появились новые технологии, новые возможности, а с ними и новые источники опасности. В условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия реальностью становятся такие явления как интернет-зависимость, экологические катаклизмы, террористические акты и т.п.

В этой связи особое значение приобретает не только ознакомление детей дошкольного возраста с первоначальными основами безопасности, направленными на сохранение и укрепление их собственного здоровья и здоровья окружающих людей, но и формирование способности предвидеть опасные ситуации, по возможности избегать их, а в случае необходимости уметь осознанно действовать, правильно вести себя.

В дошкольном возрасте ребенок знакомится с большим количеством различных правил, норм, предостережений и т.д. Однако, во-первых, ему трудно самому представить степень их значимости, а, во-вторых, прямолинейные требования взрослых соблюдать эти общепринятые правила поведения оказываются малоэффективными. Подлинным регулятором поведения ребенка они станут только тогда, когда будут осознаны, прочувствованы и приняты им. Не случайно китайская пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму». Дошкольнику мир открывается через призму его личных ощущений, действий, переживаний. Чем больше задействовано анализаторов, тем шире опыт. Только пропуская нечто через свои органы чувств, испытывая позитивные эмоции от своего собственного, пусть самого маленького успеха, ребенок оставляет опыт в своем сознании в качестве руководства к действию.

Поэтому на сегодняшний день ведущей тенденцией мирового и отечественного образования является переход от информационного обучения, основанного на теоретических знаниях и представлениях, к компетентностно-ориентированному, предполагающему усиление практической направленности. Мировое научное сообщество значительно продвинулось в этом направлении применительно к системе школьного, среднего специального, высшего и дополнительного образования взрослых. Но относительно этапа дошкольного детства до сих пор остается много вопросов, хотя именно в этом возрасте закладываются базовые основы личности, которые впоследствии помогут будущему школьнику приобретать новые знания, осуществлять исследовательскую деятельность, быть самостоятельным и жить в социуме.

Понятно, что применительно к системе дошкольного образования это предполагает организацию соответствующей образовательной системы, включающей все виды детской деятельности. Но, исходя из требований времени, особое место по праву должна занимать проектная деятельность дошкольников, в процессе которой ребенок имеет возможность не только познать себя и окружающий мир, но и воплотить новые знания в реальные продукты, самостоятельно овладеть социальными нормами [1].

Слово «проект» в переводе с латыни означает «выступающий», «выброшенный вперед», «бросающийся в глаза», что достаточно точно отражает сущность проектной деятельности ребенка-дошкольника. Проектная деятельность – это создание таких условий, которые позволят детям самостоятельно или совместно со взрослыми (воспитателями, родителями, представителями межведомственных структур) приобретать практический опыт экспериментальным путем, анализировать его, познавать себя, созидать нечто новое или преобразовывать уже известное. Так, Л. В. Михайлова-Свирская рассматривает образовательный проект учреждения дошкольного образования как «отрезок жизни группы, в течение которого дети совместно со взрослым совершают увлекательную поисково-познавательную творческую работу, а не просто участвуют под руководством воспитателя в серии связанных одной темой занятий и игр» [2, с.7]

Основной целью проектного метода в учреждении дошкольного образования является развитие творческой личности ребенка через организацию исследовательской деятельности. Однако разработка и реализация каждого проекта требует хорошей подготовки и высокого профессионализма организаторов. Им часто приходится сталкиваться с проблемами, о которых они и не подозревали. Объясним это на конкретном примере. Реализуя задачу формирования компетенций безопасной жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста в рамках проектного метода в ГУО «Детский сад №577 г. Минска» был запланирован ряд методических мероприятий, включающий также разработку и реализацию тематического проекта «Здравствуй, метрополитен!». Чем был обусловлен такой выбор?

Старший дошкольный возраст играет особую роль в развитии ребенка. Это последний период «бесзаботного детства», на смену которому приходит время испытания «взрослостью», самостоятельностью, школьной действительностью. Новая жизнь начинается не только у детей, но и у родителей. Например, они сталкиваются с проблемой доставки детей в школу и со школы. Казалось бы, что в условиях города эту проблему можно решить с помощью общественного транспорта. Но оказывается, что многие дети не знают элементарных правил поведения пассажиров и техники безопасности, у них отсутствуют как знания, так и навыки самостоятельного проезда в общественном транспорте. При этом, если наземный транспорт дети хотя бы видят на улицах города и изредка пользуются им вместе с родителями, то о метро в лучшем случае только слышат.

Как показали результаты беседы воспитателя с детьми старшей группы, многие дошкольники никогда не были в метро и ничего о нем не знают, а родители в силу неких предубеждений не рассматривают метро в качестве доступного средства передвижения ребенка младшего школьного возраста. Поэтому проблема подготовки детей-дошкольников, будущих школьников, к встрече с метрополитеном оказалась актуальной, и как оказалось, решать ее эффективнее не в семье (хотя с родителей ответственность не снимается), а в стенах дошкольного учреждения.

Это обусловлено целым рядом причин:

- не все родители сами знают метрополитен, поскольку пользуются личным транспортом, поэтому они часто не знакомы с территориальным охватом метро, перспективами его развития, правилами безопасного поведения и алгоритмом действий в экстремальных ситуациях и т.д., а значит не могут передать нужную информацию своим детям и подготовить их к самостоятельному пользованию метрополитеном;
- родители часто сами испытывают необъяснимую тревогу перед этим видом транспорта (особенно мамы) и транслируют ее своим детям;
- в рамках дошкольного учреждения легче организовать встречи с сотрудниками метрополитена, которые могут не только профессионально и популярно рассказать о метро, но и помочь в случае необходимости провести экскурсию и обеспечить безопасное сопровождение.

Реализация проекта «Здравствуй, метрополитен!» позволила нам познакомить дошкольников с историей минского метрополитена, его особенностями и достоинствами (скорость передвижения, независимость от погодных условий, чистота, экологичность и т.д.), с профессиями сотрудников метро; пробудить у детей чувство гордости за наш метрополитен как достояние Республики Беларусь, вызывающее восхищение у всех, кто им пользуется, в том числе у иностранных гостей; привлечь родителей к совместной деятельности с детьми по изучению и исследованию минского метро, ставшей своего рода «ликбезом» для многих из них.

Но гораздо важнее оказалось то, что были привлечены к сотрудничеству администрация и сотрудники «Минского метрополитена», которые честно признались, что опыта работы с дошкольными учреждениями и детьми дошкольного возраста у них совсем мало, поскольку их не приглашают к детям этой возрастной группы. Несмотря на это, они грамотно организовали экскурсию по метрополитену, профессионально познакомили детей с правилами поведения пассажиров в метро, объяснили, как приобретать жетоны, проходить турникеты, ориентироваться в метро по указателям, пользоваться эскалатором и т.д. При этом дети имели возможность не только услышать, увидеть, но и попробовать самим совершить конкретные действия.

Рассказали, как вести себя в чрезвычайных ситуациях (уронили на рельсы вещи, упал человек, на станцию прибывает электричка, открываются/закрываются двери), проиграв в последствии это на занятиях в группе в детском саду и выработав соответствующий алгоритм действий. Были разработаны и организованы различные игры: сюжетно-ролевые («Я машинист метро», «Охрана метрополитена»), дидактические («Можно-нельзя»), подвижные («Успей сесть в вагончик», «Станция...Двери закрываются»), театрализованные («Лисички в метро», «Как Вовка уронил рюкзак на рельсы»). Итоговым продуктом проекта стала энциклопедия Минского метрополитена, оформленная детьми вместе с родителями и переданная в музей «Минского метрополитена» (к большой гордости детей!).

Заключение. Таким образом, приобретаемые в процессе проектной деятельности навыки и умения позволяют ребенку успешно решать возникающие проблемы, например, избегать травм, несчастных случаев и других негативных последствий в соответствии со своими возрастными возможностями, и в то же время обеспечивают безболезненный переход из дошкольного детства в школу, помогая освоить новую социальную роль и новый вид деятельности (учебный).

Список цитируемых источников

1. Веракса, Н. Е. Пространство детской реализации: проектная деятельность дошкольников: 5—7 лет : метод. пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М. : Мозаика-Синтез, 2020. — 64 с.
2. Михайлова-Свирская, Л. В. Метод проектов в образовательной работе детского сада: пособие для педагогов ДОО / Л. В. Михайлова-Свирская. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2018. — 95 с.

УДК 159.95

Ю. И. Фурс

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

ФРУСТРАЦИОННАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ

Введение. Современные социально-экономические и культурные условия сопровождаются высоким уровнем неопределённости, что предъявляет к личности повышенные требования по адаптации к стрессу и преодолению жизненных трудностей. В этих условиях особую значимость приобретает феномен жизнестойкости — интегративного качества, обеспечивающего успешное функционирование и сохранение психологического здоровья в ситуациях давления и фрустрации. Одним из ключевых компонентов жизнестойкости выступает фрустрационная толерантность, отражающая способность человека переносить препятствия и неудачи без разрушительных последствий для эмоционального состояния и поведенческой активности.

Основная часть. Термин «жизнестойкость» впервые был введён С. Мадди, который рассматривал её как совокупность установок вовлечённости, контроля и принятия риска [1]. Л. И. Анцыферова трактует термин «жизнестойкость» как интегративное качество, обеспечивающее устойчивость к стрессу и способность к эффективному преодолению жизненных трудностей [2]. Исследования М. И. Постникова подтверждают, что высокий уровень жизнестойкости связан с эмоциональной стабильностью, стратегичностью мышления и навыками саморегуляции [3].

Фрустрация определяется как психическое состояние, возникающее при столкновении личности с препятствиями на пути к значимым целям. Толерантность к фрустрации предполагает способность сохранять контроль, избегать дезадаптивных реакций (агрессии, ухода, апатии) и находить альтернативные пути достижения цели. С. Розенцвейг рассматривал её как один из маркеров устойчивости личности [4].

Исследования Ю. М. Перевозкиной показывают, что фрустрационная толерантность тесно связана с жизнестойкостью: люди с высоким уровнем толерантности демонстрируют большее доверие к собственным силам, устойчивость к стрессу и способность к адаптивному копингу. На выборке военнослужащих было выявлено, что высокий уровень фрустрационной толерантности снижает вероятность развития агрессивных и депрессивных реакций, способствует формированию позитивных стратегий преодоления трудностей [5].

Работа М. А. Одинцовой, проведённая на выборке российских и белорусских семей, показала, что жизнестойкость семейного типа во многом определяется способностью её членов переносить фрустрацию, связанную с экономическими трудностями и межличностными конфликтами [6].

Исследование Д. Р. Шариповой демонстрирует, что у людей с травматическим опытом сниженный уровень жизнестойкости сопровождается низкой толерантностью к фрустрации, что проявляется в трудностях регуляции эмоций и ограниченном выборе адаптивных стратегий [7].

Ю. В. Селезнева выделила ключевые факторы развития толерантности к фрустрации: личностные черты (низкий уровень невротизма, высокая добросовестность, эмоциональная устойчивость); развитые навыки саморегуляции, включая планирование и контроль времени; социальная поддержка и семейные ресурсы, усиливающие восприятие трудностей как преодолимых; профессиональный и жизненный опыт, формирующий адаптивные механизмы совладания с фрустрацией [8].

Заключение. Фрустрационная толерантность является важнейшей составляющей жизнестойкости личности. Она обеспечивает возможность сохранять продуктивность деятельности и эмоциональное равновесие в условиях препятствий и стрессовых ситуаций. Современные исследования подтверждают, что высокий уровень толерантности к фрустрации способствует развитию адаптивных стратегий преодоления трудностей, укрепляет ресурсы личности и повышает её способность к конструктивному взаимодействию с окружающей средой. Таким образом, развитие фрустрационной толерантности может рассматриваться как перспективное направление психопрофилактической и психокоррекционной работы, направленной на укрепление жизнестойкости личности в условиях нестабильности современного общества.

Список цитируемых источников

1. *Maddi, S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage / S. R. Maddi // Journal of Humanistic Psychology. — 2004. — Vol. 44, no. 3. — P. 279—298.*
2. *Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: перестройка, развитие и самореализация / Л. И. Анцыферова. — М. : Наука, 1994. — 335 с.*
3. *Одинцова, М. А. Профили семейной жизнеспособности и жизнестойкость представителей российских и белорусских семей / М. А. Одинцова, Д. В. Лубовский, В. И. Бородкова [и др.] // Культурно-историческая психология. — 2023. — Т. 19, № 3. — С. 81—92.*
4. *Перевозкина, Ю. М. Системный анализ фрустрационной толерантности военнослужащих: разработка и первичная психометрическая проверка диагностического опросника / Ю. М. Перевозкина, В. И. Иванов // Системная психология и социология. — 2023. — № 48. — С. 44—59.*
5. *Постникова, М. И. Жизнестойкость личности и факторы «Большой пятёрки» / М. И. Постникова, В. И. Пищик, Н. В. Сиврикова, А. В. Микляева // Национальный психологический журнал. — 2024. — Т. 19, № 2. — С. 121—130.*
6. *Розенцвейг, С. Экспериментальные исследования фрустрации / С. Розенцвейг. — СПб. : Речь, 2001. — 256 с.*
7. *Селезнева, Ю. В. Жизнестойкость и восприятие времени как личностные ресурсы саморегуляции / Ю. В. Селезнева, Н. Е. Комерова, А. Ю. Тарасова // Российский психологический журнал. — 2024. — Т. 21, № 3. — С. 78—92.*
8. *Шарипова, Д. Р. Жизнестойкость личности с различным травматическим опытом / Д. Р. Шарипова // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. — 2023. — № 1. — С. 95—105.*

УДК 159.95

Ю. И. Фурс

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

СОЦИАЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Введение. Перфекционизм рассматривается как сложный многоуровневый феномен, включающий стремление личности к высоким стандартам и склонность к критической самооценке в случае несоответствия результатам. Он понимается не только как личностная черта, но и как продукт социального и культурного давления. В последние годы исследователи отмечают возрастание уровня перфекционизма у молодёжи, что связывается с усилением образовательной конкуренции, влиянием медиа и изменениями в семейных установках.

Основная часть. Принято выделять адаптивные и дезадаптивные формы перфекционизма. Первые связаны с организованностью, целеустремлённостью и высоким уровнем мотивации, тогда как вторые — с тревожностью, страхом ошибки и низким субъективным благополучием. Российские и белорусские исследователи в целом поддерживают эту типологию, дополняя её акцентом на социокультурные факторы, которые усиливают или ослабляют те или иные проявления.

Важнейшей социальной детерминантой выступает семья. Родительские ожидания, критика и модели воспитания оказывают непосредственное влияние на формирование перфекционистских установок у подростков и студентов. Исследования Е. А. Соколович [1] показали, что в условиях высокой родительской требовательности молодёжь демонстрирует рост самокритичности и снижение уровня удовлетворённости собственными достижениями, что свидетельствует о формировании дезадаптивных форм перфекционизма.

Не менее значимой детерминантой является образовательная среда. В вузовской культуре до сих пор сохраняются традиции ориентации на «безошибочность» и жёсткую оценочность, что усиливает переживание неуспеха как личной несостоятельности. С. А. Русина [2] на материале студенческих выборов показала, что академический перфекционизм тесно связан с повышенной тревожностью, что влечёт за собой риски эмоционального выгорания и снижения учебной мотивации.

Культурные установки в целом также формируют специфику перфекционизма. Социальная значимость «успешности», высокой профессиональной квалификации и стабильности подкрепляет стремление молодёжи к завышенным стандартам. Это проявляется не только в академической, но и в профессиональной среде. Так, А. А. Якушина [3] в исследовании спортсменов выявила, что перфекционистские установки могут выполнять адаптивную функцию, способствуя концентрации и развитию когнитивных навыков, однако в условиях постоянного давления и сравнения с идеальными эталонами они приводят к эмоциональной нестабильности и риску демотивации.

Особую роль играют медиа и социальные сети, которые транслируют идеализированные образы внешности и успеха. Н. Л. Сунгурова и С. Ю. Хонина показали, что активное использование визуально ориентированных социальных платформ усиливает связь между перфекционизмом и дисморфическими переживаниями, особенно у девушек. Это указывает на то, что культурная среда, основанная на визуальных стандартах и публичной оценке, становится фактором формирования дезадаптивного перфекционизма [4].

В ряде отечественных работ последних лет были предприняты попытки системного изучения социальных и культурных предикторов перфекционизма. На выборке белорусских студентов Е. А. Соколович было выявлено, что высокая родительская требовательность сочетается с тенденцией к сниженной самооценке, тогда как поддерживающий стиль воспитания способствует развитию адаптивных форм перфекционизма, связанных с организованностью и целеустремлённостью [1].

Таким образом, работа с молодёжью в образовательных и психологических контекстах должна быть направлена на формирование реалистичных стандартов, развитие толерантности к ошибкам и укрепление социально-поддерживающей среды. Это позволит снизить деструктивное влияние социальных и культурных факторов на формирование перфекционистских установок и поддерживать здоровое развитие личности.

Заключение. Анализ современных исследований позволяет утверждать, что перфекционизм у молодёжи является продуктом сложного взаимодействия семейных, образовательных и культурных факторов. Семейные ожидания, педагогические практики и социальные стандарты успешности усиливают внутреннее давление и предрасполагают к развитию дезадаптивных форм перфекционизма, тогда как поддерживающие отношения и адекватные образовательные модели могут способствовать его адаптивным проявлениям. Ключевая тенденция последних лет заключается в усилении влияния медиасреды, которая становится главным источником идеализированных стандартов и социального сравнения.

Список цитируемых источников

1. Соколович, Е. А. Перфекционизм и самооценка у современной молодежи: влияние родительских ожиданий / Е. А. Соколович // Психология. Журнал Белорусского государственного университета. — 2021. — № 3. — С. 45—58.
2. Русина, С. А. Перфекционизм студентов как фактор психологического благополучия в образовательной среде / С. А. Русина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология и педагогика. — 2024. — Т. 14, № 2. — С. 120—135.
3. Якушина, А. А. Перфекционизм как когнитивный компонент спортивного мастерства у юных спортсменов / А. А. Якушина // Физическая культура, спорт и здоровье. — 2023. — № 1. — С. 75—84.
4. Сунгурова, Н. Л. Перфекционизм и образ тела у студентов: роль социальных сетей и медийных практик / Н. Л. Сунгурова, С. Ю. Хонина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. — 2024. — Т. 17, № 1. — С. 33—47.

УДК 159.9

Н. Д. Хоменко

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ У СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Введение. Проблема отношения к смерти все еще остается острой в условиях современности, она достаточно широко транслируется в СМИ, социальных сетях, искусстве. Актуальность исследования отношения к смерти в юношеском возрасте проявляется в силу активного формирования мировоззрения в данный возрастной период. Так, В. И. Слободчиков отмечает, что главными новообразованиями юношеского возраста являются саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни [1]. По мнению В. Франкла, в юности наиболее насущными являются вопросы о смысле жизни [2].

Основная часть. Страх смерти может привести к негативным последствиям для психического и физического здоровья человека, а также может быть причинной тревожности или депрессии.

Отношение к смерти включает в себя когнитивные и эмоциональные компоненты, столкновение с ней, по результатам различных исследований, не проходит даром ни для одного человека [3].

Многие авторы, как отечественные, так и зарубежные выделяют «феномен смерти как важную детерминанту развития личности человека, где развитие понимается как непрерывный процесс созидания и разрушения, в процессе которого человек сталкивается как с приобретениями, так и с потерями» [3, с. 146].

В. И. Долгова отмечает, что смерть трудно представить, поэтому люди больше боятся не самой смерти как небытия, а перехода от жизни к смерти, то есть умирания. Возникновение страха в виде сильного опасения и тревожного состояния души наблюдается тогда, когда человек испуган наступающим или ожидаемым, грозящим или воображаемым бедствием [4, с. 134]. И. Ялом считает, что страх может быть экзистенциальным, инстинктивным и возрастать или ослабевать на разных жизненных этапах [5].

Исходя из исследования А. С. Пастушковой, отношение к смерти в юношеском возрасте нейтрально: юноши и девушки принимают смерть на когнитивном уровне, занимают зрительную позицию, для них конец жизни кажется очень далеким. Но возникает тревога относительно физических изменений в процессе старения или болезни [6].

В исследовании Л. В. Шутовой, установлено шесть видов отношения к смерти в юношеском возрасте: отношение к смерти как переход (принятие смерти как конца жизни и , одновременно, начала новой жизни); экзистенциальное (рассмотрение смерти в контексте той жизни, которую проживает человек; единственным смыслом жизни является сама жизнь); атеистическое (физиологическое прекращение существования); протестное отношение к смерти (смерть — это зло, которое невозможно победить или преодолеть); отрицание смерти (нежелание задумываться о возможной кончине); отношение к смерти как избавление от жизни (смерть приносит покой и отдых) [7].

По результатам исследования А. А. Труфанова, было выявлено, что для девушек представление о смерти свойственны эмоциональные компоненты, они боятся смерти, воспринимают ее через черные и красные цвета, а для юношей представление о смерти свойственны когнитивные компоненты, они воспринимают ее как биологический компонент [8].

Е. А. Душина отмечает, что молодежь размышляет о смерти реже, и смерть воспринимается как переход в иную жизнь, но для того, чтобы «там» было комфортно, необходимо здесь все успеть. Таким образом, жизнь рассматривается как промежуточный этап, подготавливающий человека к вечному и более совершенной форме существования [9].

Заключение. Таким образом, одни авторы в своих исследованиях отмечают, что юноши и девушки не особо задумываются о смерти и принимают ее как естественный процесс, другие же отмечают различные виды отношения к смерти и появления страха смерти у представителей юношеского возраста. Знание проблемных аспектов отношения к смерти у юношей и девушек позволяет более глубоко изучать данный вопрос в психологии, поскольку оно поможет выявить эмоциональные и когнитивные механизмы, влияющие на формирование идентичности юношеском возрасте.

Список цитируемых источников

1. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
2. Франкл, В. О смысле жизни / В. Франкл. — М.: Альпина нон-фикшн, 2022. — 164 с.
3. Шутова, Л. В. Страх смерти и смысловые ориентации в юношеском возрасте / Л. В. Шутова // Известия ТРТУ. — 2005. — № 5(49). — С. 146—151.
4. Долгова, В. И. Экзистенциальный страх смерти / В. И. Долгова, Н. Г. Кормушина // Вестник ЮУрГПУ. — 2016. — №7. — С. 134—138. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialny-strah-smerti> (дата обращения: 23.09.2025).
5. Ялом, И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / И. Ялом; пер с англ. А. Петренко. — М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2009. — 356 с.
6. Пастушкова, А. С. Отношение к смерти на разных возрастных этапах / А. С. Пастушкова // Academy. — 2018. — № 4(31). — С. 96—97.
7. Шутова, Л. В. Отношение к смерти у лиц юношеского возраста / Л. В. Шутова // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2005. — №7. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-k-smerti-u-lits-yunosheskogo-vozrasta> (дата обращения: 24.09.2025).
8. Труфанов, А. А. Представление о смерти у юношей и девушек / А. А. Труфанов // Молодой ученый. — 2020. — № 24(314). — С. 513—515.
9. Душина, Е. А. Исследование особенностей отношения к смерти в разные возрастные периоды жизни человека / Е. А. Душина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2012. — №1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-otnosheniya-k-smerti-v-raznye-vozrastnye-periody-zhizni-cheloveka> (дата обращения: 19.10.2025).

УДК 159.953.2

А. Д. Цеван

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

АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ ЧЕЛОВЕКА, НАХОДЯЩЕГОСЯ В КРИЗИСНОМ СОСТОЯНИИ: МЕТАНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение. Современные исследования рассматривают автобиографическую память как сложную систему, отвечающую за хранение и воспроизведение личного жизненного опыта, а также за формирование идентичности личности. В большом психологическом словаре приводится следующее определение памяти: «Память означает запоминание и сохранение, а затем воспроизведение опыта индивидом. Физиологическая основа памяти состоит в образовании, сохранении и актуализации временных соединений мозга» [1, с. 332]. Разновидностью памяти является автобиографическая память, представляющая собой подсистему памяти, оперирующую воспоминаниями о личностно значимых событиях и состояниях [2, с. 17].

Основная часть. А. В. Шукшина в 2024 году провела исследование особенностей автобиографической памяти у подростков и юношей с онкологическими заболеваниями [3]. В эмпирическом исследовании приняли участие (40 человек) подростки и юноши (в возрасте от 13 до 17 лет), которые страдают онкологическими заболеваниями и находятся под медицинским наблюдением в учреждении здравоохранения. Методики исследования: тест «Комплексная фигура Рея» (КФР-О) (Андре Рей), «Краткосрочная стратегическая терапия» (Джорджи Хардон). У подростков наблюдались негативные оттенки в памяти. Для них позитивно воспринимается прошлое, а настоящее и будущее — негативно.

Актуальность исследования автобиографической памяти юношей и девушек, переживших жестокое обращение, объясняется тем, что дополнительные факторы подпитывают неуверенность в правдивости воспоминаний о пережитом в детстве жестоком обращении в виде периодически возникающих сообщений о «ложных воспоминаниях» и, следовательно, ложных обвинениях, а также накопления эмпирических данных, свидетельствующих об особенностях функционирования так называемой «травматической памяти» [4]. Согласно

В. В. Нурковой, воспоминания о жестоком обращении зачастую «выгодно» обыгрываются в социальные воспоминания либо и вовсе переиначиваются в фантазийные, заставляя потерпевшего сомневаться в собственных переживаниях. Даты проведения исследования: 2008-2009 гг., методология основана на культурно-историческом подходе (научная школа Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева). Исследование строится на принципах структурно-функционально-генетического анализа.

Автобиографическое самосознание трансформируется под влиянием совокупности тех изменений, которым подвергаются насыщенные личностными смыслами единичные воспоминания [5]. Так, согласно закону ретроспективного снижения негативного аффекта, негативные автобиографические воспоминания прогрессивно теряют свою эмоциональную насыщенность, в то время как автобиографические воспоминания о позитивных событиях не только сохраняют её, но и при определённых условиях даже увеличивают. Интересно, что в практике оказания психологической помощи пострадавшим от насильственных действий и в экстремальных ситуациях данный эффект наблюдается сравнительно редко — воспоминания о психотравмирующих событиях не теряют своей аффективной насыщенности на протяжении длительного времени, создавая тем самым условия для хронической травматизации.

В состоянии депрессии автобиографическая память может существенно измениться. Люди с депрессией часто испытывают трудности с воспоминаниями о положительных моментах своей жизни, акцентируя внимание на негативных событиях и опыте. Это связано с общим снижением настроения, нарушением когнитивных функций и восприятия себя. В депрессии человек может переживать так называемую «память на негатив», когда воспоминания об ошибках и неудачах становятся более яркими и доступными. Изменение в автобиографической памяти может также привести к искажению самооценки и влиять на мотивацию. В результате это создает порочный круг: отрицательные воспоминания усугубляют депрессию, а депрессия затрудняет доступ к положительным воспоминаниям.

Автобиографическая память человека, находящегося в кризисном психическом состоянии, особенно в состоянии, связанном с суицидальными мыслями, может быть сильно искажена. В такой ситуации человек, как правило, сосредоточен на негативном опыте, который может доминировать в его воспоминаниях, подавляя позитивные эмоции и воспоминания. Исследования показывают, что в состоянии кризиса люди чаще рисуют свою жизнь в мрачных тонах, что приводит к ухудшению общего психоэмоционального состояния. Эти искажения памяти могут возникать из-за множественных факторов, таких как депрессия, тревожность и чувство безысходности. Такой человек может испытывать трудности в восстановлении прошлых позитивных событий или же интерпретировать их через призму текущих неприятных ощущений. Важно понимать, что в такие моменты поддержка со стороны близких, профессиональных психологов и психотерапевтов может играть ключевую роль в изменении этого восприятия и в улучшении психического состояния.

При психологической травме, особенно в кризисных состояниях, автобиографическая память может претерпеть значительные изменения. Люди, пережившие травму, часто сталкиваются с явлениями, такими как диссоциация, фрагментация воспоминаний и искажение восприятия своей жизни.

Диссоциация может проявляться в том, что человек не может четко вспомнить детали произошедшего события, или же воспоминания могут восприниматься как чужие или ненастоящие. Это связано с защитными механизмами психики, которые стремятся уменьшить эмоциональную боль.

Фрагментация означает, что воспоминания о травматическом событии могут быть разбиты на мелкие части, которые человек воспринимает отдельно, не видя целостной картины. Это может приводить к тому, что воспоминания о негативных событиях становятся доминирующими в сознании, в то время как положительные аспекты жизни могут легко игнорироваться или забываться.

Искажение восприятия может заключаться в том, что пострадавший от травмы может переосмысливать свои прошлые опыты, интерпретируя их как более негативные, чем они были на самом деле. Это получается в результате анализа своей жизни через призму боли и страха, что приводит к углублению депрессивных состояний и суицидальных мыслей.

В. В. Нуркова в своих исследованиях показала, что у человека с низким уровнем психологического благополучия, находящегося в кризисном психическом состоянии, автобиографическая память может быть значительно искажена и негативно окрашена. В условиях кризиса такие люди чаще всего фокусируются на негативных событиях и переживаниях, что может создавать ощущение, что их жизнь состоит исключительно из трудностей и неудач [6]. Кроме того, они могут иметь трудности с доступом к положительным воспоминаниям, что делает их восприятие прошлого более мрачным. Это может проявляться в виде неумения находить радость в позитивных воспоминаниях или чувствах бессилия и безнадежности при попытках вспомнить моменты счастья. Негативные мысли о себе и собственном опыте могут усиливать страдания и затруднять восстановление психологического равновесия.

С. Н. Никишов, И. С. Осипова, Е. Г. Пронькина [7] провели в 2016 году исследование, благодаря которому выявили, как психологическое благополучие влияет на функционирование автобиографической памяти студентов. Выборку исследования составили: 46 студентов в возрасте от 19 до 23 лет. Автобиографическая память понимается как подсистема долговременной памяти, связанная с воспоминаниями о лично значимых событиях. В ходе исследования использовалась методика свободного воспроизведения событий для изучения автобиографической памяти. Для оценки уровня психологического благополучия применялась шкала К. Риффа. Результаты исследования показали следующее: студенты чаще вспоминали положительные автобиографические события

%), чем отрицательные (31,6 %). Наибольшее количество воспоминаний связано со сферами досуга и межличностных отношений. «Пик воспоминаний» приходится на поздний юношеский возраст. Студенты с высоким уровнем психологического благополучия воспроизводили больше положительных событий, особенно связанных с досугом, межличностными отношениями, личными достижениями и профессиональной деятельностью, по сравнению с теми, у кого уровень благополучия средний или низкий. Девушки в среднем вспоминали больше положительных событий, чем юноши, и меньше отрицательных. Установлено, что уровень психологического благополучия по-разному влияет на автобиографическую память юношей и девушек: юноши с низким уровнем благополучия вспоминали больше отрицательных событий, чем девушки с тем же уровнем.

Рассмотрим результаты исследования А. Р. Алюшевой [2], проведенное в 2015 году, на выборке из 204 человек (102 студента вузов и 102 родителя этих студентов) в возрасте 18—40 лет. Исследование проведено на базе Московского государственного психолого-педагогического университета. В исследовании использована методика «Линия жизни» (ЛЖ). Установлено в исследовании следующее:

1. В изучении природы отклоняющегося поведения следует учитывать ведущую роль семейной социализации, что предполагает исследование межпоколенной внутрисемейной трансмиссии параметров макроструктурной организации автобиографического материала в историю собственной жизни.

2. Автобиографическая память является психологической системой, обуславливающей отношение личности к своей жизни в единстве прошлого, настоящего и будущего.

3. Эмоциональный профиль автобиографической памяти (около 70% позитивных воспоминаний, большая эмоциональная интенсивность воспоминаний о позитивных событиях), обнаружил выраженное влияние внутрисемейной ситуации развития. Отклонение от нормативных значений по комплексу соответствующих параметров АП может быть связано с негативистскими установками личности.

Соответствие индивидуальной автобиографической памяти общекультурному жизненному сценарию и степень ее социальной ориентированности являются преимущественно результатом внутрисемейной трансмиссии. Таким образом, оценка данных параметров может служить критерием для прогноза риска девиантного поведения.

Рассмотрим основные аспекты исследования О. Д. Пуговкиной, проведенного в 2018 году [9]. Использовались методика свободного воспроизведения событий и шкала психологического благополучия К. Рифф. В исследовании участвовали 46 студентов в возрасте 19—23 лет. Результаты исследования показали, что студенты с высоким уровнем психологического благополучия вспоминают больше положительных событий (69,7 %), а с низким — больше отрицательных (39,7 %). Девушки в среднем вспоминают больше положительных событий, чем юноши, и меньше отрицательных. Психологическое благополучие по-разному влияет на мужчин и женщин: девушки с высоким уровнем благополучия чаще вспоминают положительные события, а юноши с низким уровнем — чаще отрицательные. В целом, высокий уровень психологического благополучия способствует преобладанию позитивных воспоминаний и более широкому охвату жизненных сфер в автобиографической памяти.

Следует также уделить внимание исследованию Т. К. Комаровой, проведенному в 2017 году [10] на выборке, представленной из 120 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Исследование проведено на базе Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. В исследовании использованы методики: методика диагностики диспозиционного оптимизма личности «LOT-R» Ч. Шейера и М. Карвера; свободное описание респондентами наиболее значимых событий своей жизни, опросник совладающего поведения Р. Лазаруса, адаптированный Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфьяк, М. С. Замышляевой. В своей работе Т. К. Комарова рассматривает роль автобиографической памяти в формировании у подростков механизмов совладания с жизненными трудностями. Автор подчеркивает, что воспоминания о личном опыте помогают юношам и девушкам осмысливать события, регулировать эмоции и строить позитивные стратегии поведения в стрессовых ситуациях. Автобиографическая память выступает как важный ресурс психологической устойчивости.

Заключение. Следует выделить сходство и различие результатов изучения характеристик автобиографической памяти человека в кризисных ситуациях, представленных в различных исследованиях.

В большинстве исследований отмечаются следующие особенности автобиографической памяти человека в кризисных ситуациях: преобладание негативных воспоминаний, трудности с доступом к позитивным воспоминаниям, искажение воспоминаний, влияние психологического благополучия. В кризисных жизненных ситуациях проявляются следующие особенности автобиографической памяти: преобладание негативных воспоминаний, искажение и фрагментация, трудность доступа к позитивным воспоминаниям, сохранение эмоциональной насыщенности травматических воспоминаний, влияние уровня психологического благополучия на тон воспоминаний, функционирование памяти как ресурса совладания.

Вместе с тем, в исследованиях прослеживается закономерность: особенности автобиографической памяти варьируют в зависимости от типа кризисной ситуации, возраста человека, его личностных особенностей, влияния социокультурных факторов.

Список цитируемых источников

1. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь : / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 3-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 630 с.
2. Нуркова В. В. Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода / В. В. Нуркова // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 1. — С. 17—26.

3. Шукшина, А. В. Особенности автобиографической памяти у подростков с онкологическими заболеваниями : автореф. вып. квалификац. работы : магист. дис. : по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» / А. В. Шукшина; Моск. гос. психолого-пед. ун-т. — М., 2024. — 9 л.
4. Нуркова, В. В. Культурно-исторический подход автобиографической памяти : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В. В. Нуркова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2009. — 51 с
5. Фаустова, А. Г. Подходы к решению проблемы достоверности воспоминаний о пережитом в детском возрасте жестоком обращении / А. Г. Фаустова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2024. — Т. 12, № 1(44). — С. 8—22.
6. Нуркова, В. В. Автобиографическая память как ресурс преодоления внутриличностного конфликта при алкоголизме / В. В. Нуркова, Е. А. Бодунов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — № 2. — С. 46—59.
7. Никишов, С. Н. К вопросу о влиянии психологического благополучия на функционирование автобиографической памяти студентов / С. Н. Никишов, И. С. Осипова, Е. Г. Пронькина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. — 2016. — № 2 (34). — С. 104—111.
8. Алюшева, А. Р. Стилевые особенности фиксации истории жизни в автобиографической памяти личности как результат внутрисемейной трансмиссии [Сайт] / А. Р. Алюшева // Психология и право. — 2015. — № 2. — URL: <http://psyandlaw.ru/journal/2015/n2/Alyusheva.phtml> (дата обращения: 04.06.2025).
9. Пуговкина, О. Д. Глобализация автобиографической памяти — когнитивный фактор риска возникновения и хронификации депрессивных расстройств (обзор литературы) / О. Д. Пуговкина // Современная терапия психических расстройств. — 2017. — № 4. — С. 30—35.
10. Комарова, Т. К. Автобиографическая память как ресурс совладающего поведения личности в юношеском возрасте/ Т. К. Комарова// Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серия 3. Філологія. Педагагіка. Псіхалогія. — 2017. — Т. 7, № 1. — С. 133—144.

УДК 159.942.6

В. С. Шклёда

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

ЛЕГЕТИМИЗИРОВАННАЯ АГРЕССИЯ

Введение. Актуальность исследования агрессивного поведения не теряет своей значимости в современном обществе. Рассмотрение и изучение различных концепций и теорий, направленных на анализ агрессивного поведения, таких как: психоаналитическая теория З. Фрейда, этологическая теория К. Лоренца, фрустрационная теория Дж. Долларда, теория социального научения А. Бандуры, теория социального влияния Дж. Тедеша позволяет нам утверждать о наличии актуальности исследования данного феномена.

Большинство научных работ посвящены изучению агрессии, ее форм, методов, профилактике снижения агрессивного поведения на различных этапах возрастного развития. Мы бы хотели рассмотреть в своей работе агрессивное поведение как необходимый источник личностного развития и становления.

На наш взгляд, агрессия является природной программой выживания, она дает энергию для выхода из непростых жизненных ситуаций, помогает обрести уверенность в себе, выразить мысли, чувства, намерения. Агрессивность же, враждебность, гнев, раздражительность рассматриваются как свойства личности и поведения в жизненных ситуациях. Если агрессия — это природная сила, стратегия, инструмент, то агрессивность, враждебность — это индивидуальные особенности использования этого инструмента для достижения актуальных личностных мотивов, целей.

Основная часть. Агрессивные проявления являются неотъемлемой частью жизни, развития, адаптации и выживания индивида. Особенно важную роль агрессия играет в личностном развитии. В этом смысле исследователи говорят о конструктивной агрессии, доброкачественной агрессии, инструментальной агрессии. [1].

Виды позитивной агрессии выступают источником энергии в решении задач социализации в подростковом и юношеском возрасте. Например, конструктивная агрессия может помочь развивающейся личности противостоять вредным для нее воздействиям, отстоять свое мнение и взгляд на ситуацию, выбрать и инициировать общение с интересными людьми. Враждебные и деструктивные формы агрессии, в логике которых присутствует обязательное намерение нанести вред другому индивиду, также могут иметь адаптивный смысл, но, с другой стороны, они способны усложнить решение важных задач юности [2, с. 35-37].

Так, например, в юношеском возрасте важно иметь независимый взгляд на мир и стать частью группы, сообщества. Поэтому любые агрессивные проявления могут довольно сильно зависеть от группы сверстников. В юном возрасте быть агрессивным часто означает быть сильным и уверенным в себе. Каждая подростковая, юношеская группа имеет свои нормы, правила, ритуалы и мифы, следуя которым человек получает определенный статус [3, с 16].

Становясь членом социальной группы, человек формирует определенные стратегии поведения, в том числе агрессивные. Здесь возникает известная проблема разграничения конструктивных, инструментальных и неконструктивных, враждебных форм агрессии. Некоторые социальные группы (подростковые, молодежные, не обязательно криминальные) поощряют и легитимизируют именно враждебные формы агрессии, имеющие целью демонстрацию силы и нанесение вреда другому индивиду [4, с. 67-68].

К значимым факторам в научении формам агрессивного поведения относятся культурная среда; социальные группы, членом которых является развивающаяся личность; отношения в семье, в коллективе.

Кроме этого, легитимизированная агрессия может рассматриваться как особый социально-психологический феномен, в котором деструктивные действия приобретают «правомерный» характер. Существует несколько её форм:

1. Государственно-правовая агрессия — наказания, военные действия, полицейское насилие.
2. Социально-нормативная агрессия — санкции, осуждение, травля в образовательных и трудовых коллективах.
3. Культурно оправданная агрессия — ритуалы, традиции, стереотипы поведения, в которых агрессия считается допустимой (например, спортивные состязания, инициации).

Заключение. Механизм легитимации заключается в том, что агрессия получает оправдание через: социальные нормы («так положено», «заслужил»), идеологию (религиозные догматы, идеи справедливости), институциональные правила (дисциплинарные практики).

Таким образом, агрессия перестаёт восприниматься как девиация, а становится инструментом поддержания порядка или ценностей группы.

Список цитируемых источников

1. Иващенко, Д. М. Агрессия в подростковой среде: факторы риска, предикторы, особенности эмоционально-личностной сферы и социального функционирования / Д.М. Иващенко // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. — 2016. — № 3. — С. 98—103.
2. Колесников, Е. П. Психологические особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте / Колесников Е. П., С. А Соколова // Таврический научный вестник. Педагогика и психология. Симферополь: Ариал. — 2018. — Вып. 2. — С. 76—79.
3. Сечко А. В. Деструктивно-агрессивное поведение несовершеннолетних осужденных и его коррекция в подростковом возрасте. Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях / А. В Сечко., Н. В Донскова // Пермь: ИП Сигитов Т. М. — 2018. — С. 154—175.
4. Ганишина И. С., Ганишина А. С. О технологиях психологического и социально-педагогического сопровождения подростков и молодежи по профилактике наркотической зависимости. Осознание Культуры — залог обновления общества. Перспективы развития современного общества : XX Всерос. науч.-практ. конф. (Севастополь, 12—13 апреля 2019 г.) Севастополь: Рибест. — 2019. — С. 294—297.

УДК 159.922.7

А. В. Черноокая

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

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение. Межличностные отношения в подростковом и юношеском возрастах приобретают особое значение, способствуя восприятию и пониманию себя подростками и юношами, удовлетворяя их потребности в привязанности и симпатии, содействуя интеграции в группы и освоению социальных ролей и самопознанию. Все это определяет становление личности подростков и юношей, их социальные связи и успешность адаптации к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям [1; 2]. В свою очередь отношения любви у подростков и юношей вызывают повышенный интерес, который усиливается вследствие свойственного им конформизма по отношению к нормам группы сверстников, где наличие романтического партнера в последнее время приобретает все большее значение в качестве критерия ценности их личности. Однако из-за недостаточного жизненного опыта и высокой эмоциональной насыщенности данной сферы, отношения любви не всегда строятся адекватным образом, что ведет к дисгармоничным отношениям. Свой вклад в дисгармонию этих отношений вносят также сложности взаимоотношений с родителями, обуславливающие невозможность обратиться к ним за помощью и поддержкой в столь деликатных вопросах [3].

Основная часть. Отметим, что в зарубежной психологии сложилось несколько направлений, изучающих межличностные отношения. Изучением специфических условий взаимодействия, которые повышают или снижают эффективность межличностного кооперирования, занимались С. Кук, Г. Оллпорт, К. Стефан и др. [4]. В работах У. Дуаза, Г. Джерарда и М. Хойта, Г. Тэджфела, Д. Тернера и др. выявлены механизмы межличностного взаимодействия, основанные на формировании чувства идентичности индивида с группой. Проблема межличностных отношений в малой группе была в центре внимания Р. Бейлза, С. Милгрема, С. Московией, Ф. Шамбо, М. Шоу и др. авторов. Проблему социально-психологического воздействия на личность в условиях межличностного общения рассматривали Э. Аллинг, М. Бергер, С. Крипнер, Х. Миккино, К. Рудестам, М. Столлер, М. Форверг и др. [3; 4]. Особое внимание уделяется проблеме межличностной привлекательности, исследование которой представлено в работах Е. Аронсон, Е. Бершильд, Л. Пеплоу, Е. Уолстер и др. С. Дак в своих работах по социальной психологии уделял значительное внимание взаимоотношениям людей. Б. Т. Джонсон и А. Х. Игли занимались изучением причин проявления агрессивности в отношениях между

людьми. Р. Хоган, Г. Дж. Курфи, Дж. Хоган анализировали проблему лидерства в межличностных отношениях. Д. К. Симонтоном изучал влияние уровня интеллекта на характер общения между людьми. Х. Ким, С. М. Фалбе, Г. Юкл разрабатывали проблемы субординации в межличностных отношениях [4].

Большой вклад в осмысление особенностей межличностного общения внесли: теория структурного баланса (Ф. Хайдер), теория коммуникативных актов (Т. Ньюком), теория конгруэнтности (Ч. Осгуд, П. Танненбаум), теория каузальной атрибуции (Э. Джонс и К. Девис). Привлекают внимание исследования, выполненные в русле теории привязанности (Дж. Боулби и М. Эйнсворт), согласно которой, в результате интериоризации отношений с объектом первичной привязанности (сначала мать, затем педагог, а в дальнейшем сверстник, возлюбленный и т. д.) складываются устойчивые формы, межличностные взаимоотношения [4].

Анализируя имеющиеся современные исследования по проблеме влияния эмоциональной привязанности к родителям на межличностные отношения в подростковом и юношеском возрастах [5-8], следует особо отметить работу М. В. Яремчук, в которой она соотносит типы романтической привязанности старших подростков с особенностями представлений о любви и характеристиками привязанности в детско-родительских взаимоотношениях. Автор отмечает, что отношения любви старших подростков могут быть охарактеризованы с позиции лежащих в их основе типов привязанности (надежной, тревожной и избегающей привязанности), различающихся по параметрам личностной дистанции и эмоциональной окрашенности взаимоотношений с романтическим партнером, наличию сотрудничества, совместной деятельности с романтическим партнером. При этом в основе представлений старших подростков о любви лежит система обобщенных категорий, описывающих категориально-оценочную (отношения в целом), аффективную (чувства, эмоции), телесную (физический контакт), коммуникативную (общение), перцептивную (образ себя и партнера во взаимоотношениях) стороны романтических отношений. Романтические отношения рассматриваются старшими подростками как значимая сфера избирательных межличностных отношений, основанных на переживании чувства симпатии, любви к романтическому партнеру. В общении характерна ориентировка на социальные образцы правил и способов взаимодействия с противоположным полом. Отношения любви старших подростков сопровождаются рефлексией образов себя и романтического партнера, а тип привязанности в отношениях любви связан с детско-родительскими отношениями в старшем подростковом возрасте, а именно, с соответствующими характеристиками привязанности к родителям, особенно к матери [3].

Также интерес представляет анализ имеющихся исследований А. М. Коноваловой [9]. Автор отмечает, что в межличностных отношениях вообще и в детско-родительских в частности всегда присутствуют две стороны. В рамках детско-родительских отношений в психологии гораздо в большей степени обсуждается отношение родителей к ребенку и гораздо меньше – ребенка к родителям (Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова, А. А. Шведовская) [9]. Говоря об отношении родителя к ребенку, исследователи рассматривают следующие характеристики детско-родительских отношений: эмоциональное принятие ребенка; мотивы воспитания и родительства; степень вовлеченности в детско-родительские отношения; удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему; способы разрешения конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка; социальный контроль (требования, запреты, санкции и поощрения, родительский мониторинг); характер взаимодействия; степень последовательности семейного воспитания и такие интегративные характеристики детско-родительских отношений, как: родительская позиция, тип (стиль) семейного воспитания (О. А. Карабанова).

В отношении ребенка перечень изучаемых характеристик значительно уже: позитивное отношение, привязанность ребенка к родителю, потребность ребенка в теплом эмоциональном отношении и принятии (Дж. Боулби, А. Валлон, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Э. Г. Эйдемиллер и др.); характер аффективных взаимоотношений в диаде родитель-ребенок (А. С. Спиваковская, Г. Т. Хоментаскас); степень вовлеченности в отношения, образ родителя как воспитателя и образ семейного воспитания, идентификация с фигурой родителя, авторитет родителя. Кроме любви и эмоциональной привязанности в межличностных отношениях присутствует и уважение. Но, говоря об уважении в детско-родительских отношениях, чаще всего подразумевают уважение родителей к детям-подросткам.

Практика психологической помощи семье свидетельствует о специфике отношения к родителю взрослого ребенка и увеличении психологической дистанции между родителями и детьми в современном обществе (Л. И. Божович, Е. И. Захарова, А. В. Петровский, Н. И. Хворостьянова и др.). Если основой детско-родительских отношений для маленького ребенка служит характер эмоциональной связи с родителем, его привязанность к нему, то подросток и юноша открывают для себя родителя в качестве личности, обладающей целым рядом индивидуально-психологических особенностей, участника широкого круга вне семейных социальных отношений, что побуждает их отнести к родителю не только как к близкому взрослому, но и как к социальному. Отсюда, важнейшей задачей подросткового и юношеского возраста, наряду с автономизацией и эмоциональной дифференциацией от родителей, становится перестройка детско-родительских отношений на основе взаимного уважения и равноправия [9].

Заключение. Таким образом, межличностные и романтические отношения в подростковом и юношеском возрасте выступают ключевым фактором личностного становления и социальной адаптации. Проведенный анализ позволяет заключить, что успешность построения этих отношений напрямую зависит от качества детско-родительских связей, в частности, от типа сформированной привязанности. Гармоничное развитие

в этот период требует перехода от детской модели отношений с родителями, основанной на эмоциональной зависимости, к новой, зрелой модели, построенной на взаимном уважении и равноправии. Преодоление этой возрастной задачи, наряду с накоплением жизненного опыта, позволяет минимизировать риски дисгармонии в романтических отношениях и заложить основу для здоровых и устойчивых социальных связей в будущем.

Список цитируемых источников

1. Патрахина, М. Г. Особенности межличностных отношений подростков / М. Г. Патрахина // Молодой ученый. — 2024. — № 20 (519). — С. 591—594.
2. Межличностные отношения подростков, воспитывающихся в различных условиях : учеб. пособие / С. А. Великова. — Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. — 104 с.
3. Яремчук, М. В. Роль привязанности к родителям в формировании романтических отношений в старшем подростковом возрасте : дис. канд. псих. наук : 19.00.13 / М. В. Яремчук. — М., 2006 — 282 л.
4. Малышев, И. В. Влияние современных субкультур на адаптационные возможности личности подростков и их ожидания к требованиям социальной среды / И. В. Малышев // Пензенский психологический вестник. — 2017. — № 1. — С. 122—134.
5. Скорик, Е. Д. Влияние раннего опыта отношений привязанности с матерью на формирование личности и особенности построения социальных взаимоотношений взрослого человека / Е. Д. Скорик // Молодой ученый. — 2018. — №47. — С. 317—320.
6. Куфтяк, Е. В. Привязанность и взаимодействие матери с ребенком дошкольного возраста / Е. В. Куфтяк, Ю. А. Задорова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 58 (2). — С. 335—340.
7. Суворова, О. В. Привязанность к матери как фактор Я-концепции подростка / О. В. Суворова, О. В. Черемисова, Е. Б. Мамонова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2. — С. 222—226.
8. Иванова, И. С. Тип привязанности к матери. Детский опыт и самоотношение у старших подростков / И. С. Иванова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. — С. 23—27.
9. Коновалова, А. М. Психологическое содержание уважения к родителям в подростковом возрасте : дис. канд. псих. наук : 19.00.13 / А. М. Коновалова. — Москва, 2017 — 269 л.

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

Д. А. Абрамович

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

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЭТИКЕТ»

Введение. Усваивая этикетную лексику, ребенок «присваивает» часть социального речевого опыта народа, характерными для той культурной среды, в которой он находится. Введение словесных формул речевого этикета в общую систему речевого взаимодействия дошкольника с окружающими взрослыми и сверстниками способствует формированию комфортного коммуникативного поля и оказывает безусловное влияние на духовный мир ребенка.

Овладение родным языком как средством и способом человеческого общения является важнейшим приобретением дошкольного детства. По средствам языка ребенок налаживает контакт с окружающими людьми и важно, чтобы эти контакты носили дружелюбный характер. Для этого ребенок должен научиться не только доброму, гуманному отношению к людям, но и способам их выражения, в том числе и речевым способам. Они определяют речевое поведение человека, которое в значительной степени реализуется с помощью визуально закрепленных стереотипов общения.

Основная часть. Этикет — установленный в обществе порядок поведения, включающий в себя совокупность правил, регулирующих внешнее выражение взаимоотношений людей, проявляемое в обхождении, обращении и приветствиях, поведении в общественных местах, манерах, внешнем облике человека. Однако он определяет лишь формальную сторону общения, поэтому само по себе значение правил этикета недостаточно, чтобы считаться воспитанным человеком.

С практической точки зрения этикет рассматривают как инструмент, упрощающий коммуникацию, снижающий неопределённость и предотвращающий конфликты: стандартизированные формы общения (деловая переписка, приветственные формулы) экономят время и уменьшают риски недопонимания. Лингвистический подход акцентирует речевые стратегии вежливости — смягчение просьб, модальные конструкции и формулы вежливости — тогда как психологический подход связывает соблюдение этикета с сохранением «лица», самооценкой и эмоциональной регуляцией при взаимодействии.

Институциональный аспект проявляется в формализации норм в кодексах поведения, регламентах и дресс-кодах организаций; семиотический подход видит в этикете систему символов и ритуалов, передающих социальный смысл (подарочные обычаи, церемонии). Межкультурный анализ полезен для понимания различий и сходств между сообществами, но требует аккуратности, чтобы не сводить культуру к стереотипам.

Понятие «этикет» является ключевым в социальной и культурной жизни общества, и разные авторы рассматривали его под разными углами, раскрывая многогранность этого явления.

С исторической точки зрения, слово «этикет» происходит из французского языка и первоначально означало свод правил поведения при дворе. В этой традиции этикет воспринимается как фиксированная система норм, которая регулирует внешние проявления вежливости и манер. Он служит инструментом поддержания общественного порядка и социального статуса [1].

С точки зрения культурологии, этикет рассматривается не просто как набор правил, а как отражение ценностей, традиций и менталитета общества. Это социальный кодекс, который помогает людям ориентироваться в различных жизненных ситуациях, сохранять гармонию и взаимное уважение. Этикет становится формой символического общения, в котором важна не только формальная сторона, но и глубокий смысл взаимоотношений [1].

Психологический подход акцентирует внимание на внутренней составляющей этикета — умении человека учитывать чувства и интересы других, проявлять тактичность и эмпатию. Этикет в этом понимании — это культура сознания и отношения, которая проявляется в поведении. Он не сводится только к внешним формам, но включает в себя нравственные установки и этические нормы [2].

Философы же видят в этикете часть широкой системы этических норм, которые регулируют поведение, формируют общественное благо и содействуют духовному развитию личности. Этикет становится элементом нравственного воспитания, способствующим развитию гуманизма и взаимоуважения [2].

Современные исследования показывают, что этикет — это живой и динамичный феномен, который адаптируется к изменениям общества, технологии и медиа среды. Например, сегодня понятие цифрового этикета становится всё более актуальным, отражая новые правила поведения в виртуальном пространстве [3].

Заключение. Таким образом, этикет — это комплекс социальных норм и правил поведения, которые регулируют взаимодействие людей в различных сферах жизни. Разные авторы рассматривают этикет с разных сторон: как систему внешних форм вежливости и манер, как отражение культурных и исторических традиций общества, как проявление внутренних моральных и этических качеств человека.

Этикет выполняет важную функцию социального контроля и поддержания гармоничных отношений между людьми, способствует формированию уважения, тактичности и доброжелательности. Его нормы отражают структурированные представления общества о должном поведении, одновременно адаптируясь к современным условиям и меняющимся формам коммуникации.

Список цитируемых источников

1. Козьякова, М. И. Исторический этикет: монография / М. И. Козьякова — М. : Издательство, 2024. — 253 с.
2. Дусенко, С. В. Профессиональная этика и этикет : учебное пособие / С. В. Дусенко — М. : Издательство, 2020. — 220 с.
3. Голубев, В. Л. Профессиональный этикет и речевая культура: учебное пособие / В. Л. Голубев — М. : Издательство, 2019. — 200 с.

УДК 372.2

Д. С. Адамович

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

ОТ СКАЗКИ К РАССКАЗУ: МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК КЛЮЧ К РАЗВИТИЮ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Развитие речи у детей дошкольного возраста – одна из важнейших задач педагогики. Особое место в этом процессе занимает формирование умения составлять повествовательные рассказы. Традиционные методы обучения, безусловно, эффективны, однако поиск новых, более увлекательных и действенных подходов остается актуальным. В данной статье мы представим разработанную и опробованную систему работы, направленную на развитие навыков составления повествовательных рассказов у детей старшего дошкольного возраста с использованием моделирования.

Основная часть. Моделирование в контексте обучения повествованию — это не просто пересказ или воспроизведение готовых сюжетов. Это активный процесс создания, трансформации и комбинирования элементов повествования, который позволяет детям глубже понять структуру рассказа, освоить языковые средства и развить творческое мышление [1]. На формирующем этапе исследования были разработаны и успешно применены следующие задания, основанные на принципах моделирования:

1. «Сказка наизнанку»: Игра с логикой повествования.

Цель: Развитие умения определять границы темы и пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами.

Суть задания: Воспитатель предлагает детям карточки с ключевыми сюжетами известных сказок. Задача детей — пересказать сказку, изменив последовательность событий и, как следствие, финал. Например, начало «Красной Шапочки» может стать концом, а печальный конец — началом веселой истории. Дети, располагая карточки в новой, нестандартной последовательности, создают совершенно новые, порой неожиданные версии знакомых сюжетов. Это упражнение учит детей видеть причинно-следственные связи в повествовании, понимать, как изменение одного элемента влияет на весь рассказ, и осознанно использовать языковые средства для выражения новой логики.

2. «Коллаж из сказок»: Создание новых миров.

Цель: Развитие умения располагать материал в нужной последовательности и пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами.

Суть задания: Детям выдается картон и набор вырезанных картинок с персонажами из различных сказок. Им предлагается скомпоновать эти изображения таким образом, чтобы создать совершенно новую историю или объединить героев из разных произведений. После создания визуального коллажа, дети рассказывают свою историю, объясняя взаимосвязь между персонажами и событиями. Например, воспитатель может предложить создать историю, где Царевна-лягушка вместе с Царём Гвидоном сражаются с Волком из сказки «Колобок». Это задание стимулирует фантазию, учит детей выстраивать логичные связи между разрозненными элементами и обогащает их словарный запас для описания новых, вымышленных ситуаций.

3. «Знакомые герои в новых обстоятельствах»: Расширяя границы возможного.

Цель: Развитие умения осмысливать тему и пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами.

Суть задания: Детям предлагается представить известных сказочных героев в совершенно новых, непривычных для них ситуациях или задачах. Например, что произойдет, если Золушка решит стать врачом, или если гномы отправятся в космическое путешествие? Дети рассказывают, как герои справятся с новой ролью или вызовом, и как это изменит их привычную историю. Другой вариант — поместить известного героя в новый контекст. Например, что бы случилось, если бы Кощей Бессмертный отправился учиться кулинарии у злой Бабы-Яги? Это упражнение развивает гибкость мышления, учит детей анализировать характеры персонажей и прогнозировать их поведение в нестандартных условиях, а также обогащает их речь описательными и объяснительными конструкциями.

4. «Спасательные ситуации в сказках»: Активное участие в сюжете.

Цель: Развитие умения определять границы темы и пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами.

Суть задания: Выбираются сказки, где персонажи оказываются в беде или нуждаются в помощи. Дети анализируют ситуацию и предлагают свои варианты спасения. Например, как бы они помогли Герде справиться со Снежной Королевой, или как бы освободили Кошечку Бессмертного из его «хомутика»? Детям предлагается не только озвучить свои идеи, но и объяснить, как именно их действия помогут героям преодолеть трудности. Также дети могут дополнить известную сказку новой сюжетной линией, связанной с необходимостью спасения. Это задание развивает эмпатию, учит детей находить решения проблем, аргументировать свои действия и использовать повествовательные средства для описания процесса спасения и развития сюжета.

Заключение. Представленная методика опытного обучения, основанная на принципах моделирования, демонстрирует высокую эффективность в развитии навыков составления повествовательных рассказов у детей старшего дошкольного возраста. Игровые задания, такие как «Сказка наизнанку», «Коллаж из сказок», «Знакомые герои в новых обстоятельствах» и «Спасательные ситуации в сказках», не только делают процесс обучения увлекательным, но и способствуют глубокому осмыслению структуры повествования, развитию логического мышления, обогащению словарного запаса и формированию умения использовать языковые средства в соответствии с литературными нормами.

Применение моделирования позволяет детям перейти от пассивного восприятия информации к активному творческому процессу. Они учатся не просто воспроизводить готовые истории, но и конструировать собственные, экспериментировать с сюжетами, персонажами и их взаимоотношениями. Это способствует развитию не только речевых навыков, но и креативности, самостоятельности и уверенности в себе.

Важно отметить, что успешность методики во многом зависит от творческого подхода педагога, его умения адаптировать задания под конкретную группу детей, стимулировать их активность и поддерживать интерес к процессу. Создание благоприятной, поддерживающей атмосферы, где дети не боятся экспериментировать и ошибаться, является ключевым фактором для достижения наилучших результатов.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на изучение влияния моделирования на развитие других аспектов речи, таких как диалогическая речь, описательные рассказы, а также на разработку вариативных форм заданий для детей с различными индивидуальными особенностями. Тем не менее, уже сейчас можно с уверенностью утверждать, что моделирование является мощным инструментом в арсенале педагога, способным значительно повысить качество речевого развития дошкольников и подготовить их к успешному обучению в школе.

Список цитируемой литературы

1. Каковкина, С. Н. Использование технологии наглядного моделирования при составлении описательных рассказов у дошкольников с нарушениями речи / С. Н. Каковкина // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — 2015. — № 4. — С. 74—76.

УДК 373.3

Д. Б. Афанасьева

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

Научный руководитель Н. А. Василевич

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к всестороннему развитию личности, в котором эстетическое воспитание играет значительную роль. Музыкальное образование является важной составляющей эстетического воспитания, формируя не только музыкальную культуру, но и способствуя развитию эмоционального интеллекта, творческого мышления и общего интеллектуального уровня личности. В контексте белорусской системы образования начальная школа является фундаментом для дальнейшего развития музыкальных способностей и формирования представлений о музыке. Однако, существующие методики музыкального образования не всегда в полной мере учитывают возрастные особенности младших школьников, их потребность в активной деятельности и ярких эмоциональных переживаниях. В связи с этим, возникает необходимость поиска новых, более эффективных методов и приемов обучения, способствующих формированию устойчивого интереса к музыке и развитию музыкального восприятия.

Основная часть. Формирование представлений о музыке у младших школьников представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий развитие музыкального восприятия, формирование эмоциональной отзывчивости на музыку, а также овладение элементарными музыкальными знаниями и умениями.

Согласно концепции Л. С. Выготского, игровая деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, оказывая значительное влияние на психическое развитие ребёнка. В игре происходит активное усвоение знаний, развитие воображения, мышления и эмоциональной сферы [1].

Игровая деятельность предоставляет уникальные возможности для формирования представлений о музыке у младших школьников. В игре ребёнок активно взаимодействует с музыкальным материалом, проявляет свою инициативу и творчество. Музыкально-дидактические игры позволяют в доступной и увлекательной форме знакомить детей с элементами музыкальной грамоты, жанрами музыки, выразительными средствами музыки, а также развивать их музыкальный слух, ритмическое чувство и вокальные данные.

Важно отметить, что при организации игровой деятельности необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, его уровень развития и интересы. Игры должны быть разнообразными, динамичными и эмоционально насыщенными.

Для эффективного использования игровой деятельности в процессе формирования представлений о музыке у младших школьников необходимо:

- разработать систему музыкально-дидактических игр, направленных на формирование конкретных музыкальных представлений (о жанрах, формах, выразительных средствах музыки);
- адаптировать игры к белорусскому культурному контексту, используя белорусский фольклор и народную музыку;
- создать благоприятную эмоциональную атмосферу на уроке, стимулирующую активность и творчество детей;
- использовать разнообразные формы организации игровой деятельности (индивидуальную, групповую, фронтальную);
- обеспечить достаточную материально-техническую базу (музыкальные инструменты, аудио- и видеоматериалы, дидактические пособия);
- повышать квалификацию педагогов в области использования игровой деятельности в музыкальном образовании.

Анализ действующих учебных программ и учебно-методических комплексов по предмету «Музыка» для начальной школы в Республике Беларусь выявляет тенденцию к интеграции игровой деятельности в образовательный процесс [2]. Однако, степень и глубина использования игровых методов варьируется в зависимости от автора и конкретного учебного издания.

Наблюдается тенденция к использованию игровых элементов для активизации внимания учащихся, закрепления пройденного материала и развития творческих способностей. В то же время, не всегда уделяется достаточное внимание систематическому и целенаправленному использованию музыкально-дидактических игр для формирования конкретных музыкальных представлений (жанр, форма, выразительные средства). Часто игры носят эпизодический характер и не в полной мере интегрированы в общую структуру урока.

Необходимо отметить, что существующие программы и методические разработки зачастую ориентированы на общее музыкальное развитие, а не на формирование специфических музыкальных представлений, что требует дальнейшей доработки и адаптации к современным требованиям.

Заключение. Таким образом, игровая деятельность является мощным средством формирования музыкальных представлений у младших школьников. Игровая деятельность на уроке создает среди детей радостную и комфортную атмосферу. На эмоциональном подъеме дети раскрепощаются, и у них зарождается любовь к классическим музыкальным произведениям, им хочется самим познавать новые музыкальные уровни и творить. Игра позволяет сделать процесс обучения эмоционально насыщенным, доступным и интересным, способствует развитию музыкального слуха, эстетического восприятия и творческих способностей. В условиях белорусской школы важно использовать игровые методы как часть целостной системы музыкального воспитания, ориентированной на развитие личности ребёнка и его культурной самобытности.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* О роли игры в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Молодой ученый. — 2017. — С. 4.
2. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений общего среднего образования. — Минск : НОУ, 2021. — 4 с.

УДК 372

Е. Л. Батко

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Введение. Постоянно увеличивающийся поток информации требует особого внимания к развитию мыслительных способностей дошкольников на основе любознательности, интереса в познавательной деятельности. Во многом это зависит от грамотной организации постижения сущности предметов изучения, то есть от условий развития познавательных способностей.

Математическое развитие дошкольников, согласно учебной программе дошкольного образования, предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира и т.д. Данное содержание реализуется в различных видах деятельности, присущих дошкольному возрасту. Один из них — детское экспериментирование как форма эмпирического исследования объектов окружающего мира.

Основная особенность детского экспериментирования заключается в том, что ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним, практические действия, осуществляемые ребенком, выполняют познавательную, ориентировочно — исследовательскую функцию, что позволяет выявить содержательные характеристики объекта.

Помимо этого, опыт многих педагогов показывает, что на начальном этапе формирования математических представлений ребенка эффективным методом является детское экспериментирование. Оно позволяет создавать положительный эмоциональный фон, на котором разворачиваются познавательные занятия. Используя элементы детского экспериментирования можно достигать поставленных педагогических целей и задач, способствуя тем самым развитию и формированию математических представлений дошкольников.

Всё это обуславливает актуальность темы исследования.

Преодоление данного противоречия возможно при организации учебно-воспитательного процесса наряду с проведением детского экспериментирования, направленного на формирование у дошкольников элементарных математических представлений.

Основная часть. Цель исследования: изучение роли экспериментирования как средства формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Вопросы развития математических представлений у дошкольников освещали в своих работах такие ученые как А. В. Белошистая, З. А. Михайлова, Т. В. Тарунтаева, Е. И. Щербакова, О. Фунтикова, Т. Д. Рихтерман, и другие. З. А. Михайловой были предложены игры с логическими блоками Дьенеша и палочками Кюизенера. М. Монтессори развивала идеи сенсорного воспитания для развития математических представлений у дошкольников.

Е. В. Колесникова для развития математических представлений у дошкольников предлагала использовать малые фольклорные жанры. Н. М. Перова разработала дидактические игры для развития у детей пространственных, временных, геометрических и количественных представлений. Е. А. Носова и Р. Л. Непомнящая разработали методику использования логических игр для дошкольников.

В педагогическом понимании, понятие «формирование» является ключевым для углубления изучения феномена развития. Формирование представляет собой процесс, в результате которого происходят существенные изменения о свойствах и качествах человека, под воздействием специальной системы педагогических воздействий. Таким образом, формирование элементарных математических представлений у детей охватывает положительное качественное изменение созданных образов, связанных с количеством, числами, цифрами, счётом, величинами, формами, пространством, временем, а также решением арифметических задач и логическими операциями мышления. Основная цель формирования заключается в придании этим представлениям определённой цельности и системности [1, с. 203].

Согласно мнению Н. Н. Поддьякова, процесс развития мышления визуализации и словесно-логического мышления связан с усвоением понятий ребёнком, то есть знаний об общих и существенных качествах предметов и явлений реальности, которые закрепляются в словах и терминах. В старшем дошкольном возрасте дети способны выделять существенные характеристики предметов, по которым конкретный предмет может быть отнесён к определённой категории или группе, т. е. связан с определенным родовидовым понятием [2, с. 19].

Согласно концепции З. А. Михайловой, второй важной особенностью формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста является усвоение логических методов мышления. Согласно наблюдениям Е. А. Носовой и Р. Л. Непомнящей, дети в возрасте 5—6 лет научатся использовать базовые логические методы, такие как сравнение, обобщение, классификация и систематизация, на элементарном уровне. Приобретение этих методов логического мышления требует наглядного материала в процессе обучения, как отмечает Е. В. Колесникова: «использование этих методов способствует более глубокому осознанию и обобщению предметов и явлений, что в свою очередь, способствует развитию полных и обобщённых математических представлений у детей старшего дошкольного возраста».

В последнее десятилетие начали получать широкое применение занятия проблемного и развивающего обучения, различные формы организации групповой, коллективной и индивидуальной работы. Именно те формы, которые развивают познавательную активность, инициативу, творчество. Разнообразие форм и типов нестандартных занятий широко освещено в научной литературе [1, с. 38].

Подготовка к проведению запланированных наблюдений и экспериментов начинается с определения педагогом текущих дидактических задач. Затем выбирается объект, соответствующий требованиям, изложенным выше. Воспитатель знакомится с ним заранее — и на практике, и по литературе.

Продолжительность эксперимента определяется многими факторами: особенностями изучаемого явления, наличием свободного времени, состоянием детей, их отношением к данному виду деятельности. Если дети устали, занятие следует прекратить ранее задуманного срока, если же, наоборот, интерес к работе велик, ее можно продолжить сверх запланированного времени.

На нетрадиционных занятиях активизируются психические процессы воспитанников: внимание, запоминание, интерес, восприятие, мышление. Конечно нестандартные занятия необычные по замыслу, организации, методике проведения, больше нравятся детям, чем будничная образовательная деятельность. Поэтому использовать такие занятия в своей практике следует всем педагогам [3, с 34].

Заключение. Можно сделать вывод, что занятия экспериментальной деятельностью с детьми старшего дошкольного возраста позволяют развивать у них представления о величине и ее измерениях достаточно эффективно. В связи с этим в дошкольных организациях необходимо использование программ экспериментальной деятельности на постоянной основе. Внедрение в учебно-воспитательную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста метода детского экспериментирования будет иметь положительный эффект для развития представлений о величине.

Список цитируемых источников

1. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2018. — 365 с.
2. Фридман, Л. М. Теоретические основы обучения математике / Л. М. Фридман. - М. : Владос, 2009. - 248 с.
3. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста/ Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, — М.: Просвещение 2009. — 213 с.

УДК 376

А. В. Баканова

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

СПЕЦИФИКА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки дифференцированных коррекционных подходов для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), у которых несформированность пространственных представлений является одним из ключевых факторов, препятствующих успешной подготовке к школьному обучению и социальной адаптации. Рост числа детей с особенностями развития и повышение требований к инклюзивному образованию делают исследование данной проблемы особенно востребованным в современной науке и практике.

Основная часть. Пространственные представления являются важной составляющей когнитивного развития ребенка. Они включают способность ориентироваться в пространстве, понимать расположение объектов относительно друг друга, а также представлять геометрические формы и движение в пространстве [1].

Одним из ключевых показателей гармоничного развития ребенка является уровень освоения пространственных представлений, насколько хорошо он понимает пространственные отношения, может ли свободно ориентироваться в пространстве, имеет ли представления об основных понятиях, связанных с ориентацией в пространстве. Навык понимать и использовать в повседневной жизни умение ориентироваться в пространстве является одним из ключевых и используется в абсолютно любых видах детской деятельности [2].

У детей дошкольного возраста эти процессы еще только формируются, а у детей с особенностями психофизического развития они могут быть замедлены и требуются дополнительные коррекционные и развивающие мероприятия.

Ключевые компоненты пространственных представлений у дошкольников:

1. Пространственная ориентация: умение ориентироваться в комнате, находить предметы по указаниям, понимать направление движения.
2. Локализация объектов: способность определять местоположение предметов относительно себя и других объектов.
3. Пространственные отношения: понятия «слева—справа», «перед—за», «вверх—вниз», «передвижение вокруг» и т. д.
4. Геометрическая осведомленность: узнавание форм, разрезов, симметрии, пространственных конструкторов.
5. Временная координация пространства: связь между действиями во времени и их расположением в пространстве.

Формирование пространственных представлений является фундаментом познавательного развития ребенка и основой его успешной социализации. Эти представления не только обеспечивают ориентировку в окружающем мире, но и выступают базой для освоения учебных навыков: чтения, письма, счета и решения математических задач [3]. В норме к концу дошкольного возраста у ребенка складывается целостная система пространственных категорий, он осваивает ориентировку «от себя» и «от объектов», свободно оперирует пространственными предлогами и наречиями.

У детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) процесс становления пространственного гнозиса протекает со значительными трудностями и имеет качественное своеобразие, обусловленное характером и структурой нарушения.

Структура нарушения при различных вариантах ОПФР определяет качественное своеобразие в развитии пространственных представлений.

1. Дети с задержкой психического развития (ЗПР)

У данной категории детей, как отмечают исследователи [4], страдает прежде всего аналитико-синтетическая деятельность. Пространственные представления носят фрагментарный и недифференцированный характер. Дети затрудняются в выделении пространственных признаков объекта и установлении отношений между несколькими объектами. В продуктивных видах деятельности (рисунок, конструирование) это проявляется в неустойчивости пространственных параметров изображения, несимметричности, скудности и хаотичности композиции [5].

2. Дети с интеллектуальными нарушениями

Специфика здесь носит тотальный и стойкий характер. Как подчеркивается в работах Е.А. Стребелевой [9], формирование пространственных представлений без целенаправленного коррекционного воздействия крайне затруднено. Наблюдается грубое недоразвитие оптико-пространственного гнозиса. Дети долго не усваивают ориентировки «право-лево» не только по отношению к себе, но и к собеседнику. Схема собственного тела формируется с большим запозданием и часто бывает неполной.

3. Дети с нарушениями слуха

Основной причиной специфики у детей с нарушениями слуха является речевой дефицит. Хотя их зрительное восприятие остается относительно сохранным, а часто и обостряется, вербализация пространственных отношений и их осознание представляют значительную трудность. Без специального обучения они с трудом понимают предлоги и наречия места, что затрудняет формирование обобщенных представлений о пространстве и переход от наглядно-образного к словесно-логическому уровню их отражения [9].

4. Дети с нарушениями зрения

У данной категории пространственные представления формируются в условиях дефицита или полного отсутствия зрительной информации. Ведущую роль играют слуховой, тактильный и кинестетический анализаторы. Как указывает Л.П. Григорьева [6], это приводит к тому, что представления о больших пространствах и удаленных объектах могут быть фрагментарными и искаженными. Наибольшие трудности возникают при освоении микропространства (ориентировка на листе бумаги), а также при оценке пропорций, величины и расстояния между объектами.

5. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Специфика пространственных представлений при РАС связана с искажением процессов восприятия и трудностями интеграции сенсорной информации. Для них характерна гиперчувствительность к одним пространственным параметрам (например, дистанции) и игнорирование других. В. В. Лебединский [7] и И. И. Мамайчук [8] отмечают, что у детей с РАС часто нарушено формирование целостного образа пространства, что проявляется в дезориентации, повышенной тревожности при изменении маршрута или обстановки. Понимание пространственных отношений может быть ригидным и привязанным к конкретной ситуации.

6. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в частности, с ДЦП)

Ведущим патогенным фактором здесь выступает ограничение моторной активности и искажение телесного опыта. Из-за двигательных расстройств (парезов, гиперкинезов) у ребенка формируется неправильная афферентация от собственного тела, что крайне затрудняет становление схемы тела и ориентировки «от себя». Нарушения зрительно-моторной координации, как показано в исследовании С.Г. Чаркина [10], приводят к значительным трудностям в перцептивной и графической деятельности, когда ребенок не может адекватно перенести зрительный образ в моторный план.

Заключение. Специфика пространственных представлений у дошкольников с ОПФР, несмотря на разнообразие проявлений, имеет общие черты: фрагментарность, неустойчивость, ситуативность, трудности вербализации и переноса сформированных навыков в новые условия. Нарушение любого из компонентов системного механизма формирования пространственного гнозиса (моторного, сенсорного, речевого, интеллектуального) приводит к его качественному своеобразию.

Это обуславливает необходимость целенаправленной, систематической и дифференцированной коррекционно-развивающей работы, которая должна строиться с учетом структуры первичного дефекта и опоры на сохранные анализаторы и функции. Такая работа является необходимым условием для подготовки детей с ОПФР к успешному обучению в школе и их дальнейшей социальной адаптации.

Список цитируемых источников

1. Мазепина, Т.Б. Развитие пространственно-временных ориентиров ребенка в играх, тренингах, тестах / авт.-сост. Т. Б. Мазепина. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 32 с.
2. Кириленко, С. Е. Пространственное мышление, как сложный психический процесс / С. Е. Кириленко // Инструменты современной научной деятельности: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. — Екатеринбург: Сократ, 2017. №18. — С. 17-21.

3. *Мусейибова, Т. А.* Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / Т. А. Мусейибова. — М. : Просвещение, 2018. — 160 с.
4. *Стребелева, Е. А.* Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Академия, 2002.
5. *Семаго, Н. Я.* Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н. Я. Семаго. — М. : Айрис-пресс, 2007.
6. *Григорьева, Л. П.* Психокоррекция и развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения и слуха / Л. П. Григорьева // Дефектология. — 2018. — № 5.
7. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. — М. : Академия, 2003. — 144 с.
8. *Мамайчук, И. И.* Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2007. — 288 с.

УДК 373.2

Ю. Г. Богушевич

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

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ОТ 3 ДО 4 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИГРЫ

Введение. Развитие речи у детей дошкольного возраста является одним из центральных направлений в современной педагогической практике. Особенно важен период от 3 до 4 лет, когда происходит активное становление речевых умений, расширение словарного запаса, формирование грамматических структур, становление навыков общения. В этот возрастной промежуток укрепление речевых умений заложит прочную основу для успешного обучения в школе и социализации ребёнка.

Музыкальные игры являются универсальным средством, объединяющим звуковую, ритмическую и смысловую сферы развития ребёнка. Они создают атмосферу эмоционального комфорта, способствуют активизации моторики и внимания, слуховой памяти, а также закреплению лексического материала и грамматических навыков. В отличие от обычных разговорных упражнений музыкальные игры делают обучение интересным и живым, что важно для успешного усвоения новых знаний. В этой связи актуальность темы обусловлена необходимостью поиска инновационных, эффективных методов формирования речевых умений у детей от 3 до 4 лет.

Основная часть. Формирование речевых умений в возрасте от 3 до 4 лет является важнейшим этапом их личностного и интеллектуального становления. В этот период активно формируются лексические навыки, умение строить простые предложения, расширяется словарный запас.

Одним из эффективных средств поддержки речевого развития дошкольников являются музыкальные игры, сочетающие музыку, ритм, движение и словесную деятельность, что способствует более яркому, эмоциональному и запоминающемуся усвоению речевых форм. Процесс формирования речевых умений у детей от 3 до 4 лет средствами музыкальной игры направлен на:

- развитие фонематического восприятия и произносительных умений, грамматической правильности, эмоциональной выразительности речи, связной речи, навыков коммуникации;
- расширение активного и пассивного словаря;
- формирование умения участвовать в диалогах и небольших повествованиях.

В условиях использования музыкальных игр у детей формируются умения: называть музыкальные инструменты, предметы окружающего мира; описывать свои чувства и действия; реагировать на музыкальные стимулы.

Организация процесса формирования речевых умений средствами музыкальной игры у детей от 3 до 4 лет предполагает осуществление систематического и последовательного подхода, включающего несколько этапов. В частности, подготовительный этап включает создание увлекательной игровой ситуации, которая направлена на проявление интереса и желания у детей участвовать в общении. Дошкольники знакомятся с песнями, мелодиями, рифмами, музыкальными инструментами и на этой основе у них формируются умения называть и чётко произносить воспринятый материал. Ввод в игру с помощью простых команд и речевых форм, встроенных в музыку или сопровождаемых движениями, способствует организации внимания детей и формированию у них умения слушать речь взрослого.

Основной этап процесса формирования речевых умений у детей от 3 до 4 лет ориентирован на проведение игровых упражнений, объединяющих музыку, движение и речь, и включает:

- повторение и имитацию ритмических и мелодических фраз (например, «Тук-тук, постучитесь!» под музыку);
- воспроизведение коротких рифмовок и песен, связанных с сюжетами или предметами (например, «Медведь шагает — шаги, медведь ест — мямля»);
- использование музыкальных инструментов для звуковых имитационных игр и описания действий («Постучи по барабану, скажи: «Бум!», — и Расскажи, что ты чувствуешь»);
- вовлечение детей в диалоговую речь с использованием фраз, сопровождаемых музыкальным ритмом, что помогает закрепить новые слова и конструкции.

Заключительный этап направлен на подведение итогов проведения музыкальной игры и предполагает:

- короткий рассказ или описание услышанных песен, музыкальных движений и предметов;
- обсуждение впечатлений, выражение эмоций по поводу услышанного;
- повторение ярких слов и фраз для закрепления.

В. А. Крутикова отмечает, что для достижения максимального результата важно правильно организовать процесс, включающий систематическую работу с детьми в контексте музыкальных игр. В их основе лежит последовательное, дифференцированное и иллюстрированное формирование речевых умений [1, с. 75].

Л. В. Богоявленская утверждает, что в структуре музыкальной игры важно сочетать: постепенное усложнение речевых задач; сочетание игры с предметами — музыкальными инструментами, игрушками; применение жестов и движений, усиливающих запоминание слов и выражений [2, с. 45].

Анализ результатов исследований по изучаемой проблеме показал, что систематические занятия, интегрированные с музыкальными играми, значительно ускоряют формирование речевых умений у детей младшего дошкольного возраста (Л. А. Образцова, С. А. Бородина, К. Д. Ушинский, Н. Ф. Ветлугина, Н. В. Степанов). Среди положительных результатов учёными выделяются следующие:

- увеличение активного и пассивного словарного запаса;
- развитие правильного произношения;
- формирование связной, логичной речи;
- повышение мотивации к речевому взаимодействию.

По сравнению с традиционными методами применение музыкальных игр способствует более эмоциональному и увлекательному восприятию языка детьми, что ведёт к лучшему закреплению у них освоенных речевых умений и более высокой скорости их формирования.

Многочисленные исследования подтверждают, что систематическая работа с использованием музыкальных игр в дошкольном возрасте способствует значительному повышению уровня сформированности речевых умений. В частности, расширяется словарный запас, улучшается артикуляционная моторика, развивается интонационная выразительность [3, с. 22].

Заключение. Таким образом, можно сказать, что использование музыкальных игр как средства формирования речевых умений у детей от 3 до 4 лет обладает высокой педагогической эффективностью. В основе такого подхода лежат теоретические идеи о роли игры, музыки и общения в развитии речи, а также специальные условия организации образовательного процесса. Их использование в образовательной практике позволяет повысить качество формирования речевых умений у дошкольников и создать основу для успешного дальнейшего развития детской речи.

Список цитируемых источников

1. Крутикова, В. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: теория и практика / В. А. Крутикова. — М.: Академия, 2010. — 250 с.
2. Богоявленская, Л. В. Использование музыкальных игр в формировании речевых навыков у детей дошкольного возраста / Л. В. Богоявленская // Педагогика и психология. — 2015. — № 3. — С. 45—52 с.
3. Гринева, Е. И. Методика организации музыкальных занятий в дошкольных учреждениях / Е. И. Гринева // Дошкольное образование. — № 4, 2019. — С. 22—29 с.

УДК 373.2

В. А. Василевская

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

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВИДОВЫХ ОБОБЩЕНИЙ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ

Введение. Владение родным языком — непрерывный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей жизни, направленный на улучшение речевых навыков. Первоначально речь служит инструментом коммуникации, проявляясь как социальный феномен и способствуя адаптации индивида в обществе. Впоследствии язык становится средством познания окружающего мира [1].

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для овладения ребёнком родным языком во всём его многообразии: лексическом, грамматическом, фонетическом. Но этот процесс не протекает стихийно, необходимо педагогическое руководство со стороны взрослого и активное участие самих детей. Научное обоснование отечественной науки по изучению детской речи заложены в трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. А. Леонтьева, А. Н. Гвоздева и других учёных.

Современные исследователи детской речи (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, С. Н. Цейтлин, Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина) обращают внимание на важность обогащения словарного запаса детей, рассматривая его как один из ключевых аспектов развития языковых и когнитивных навыков. Доказано, что общий

уровень развития ребёнка тесно связан с уровнем развития его речи. В частности, расширение словарного запаса напрямую влияет на познавательные способности и формирование психических процессов. Кроме того, установлено, что бедность словаря мешает полноценному общению, а, следовательно, и общему развитию ребёнка.

Основная часть. Формирование словаря у детей дошкольного возраста — это сложный процесс, который включает в себя различные аспекты, связанные как с психологическими особенностями ребёнка, так и с лингвистическими характеристиками языка. Этот процесс начинается с раннего возраста и продолжается в течение всего дошкольного периода, отражая когнитивное, социальное и эмоциональное развитие ребёнка.

Психологической основой методики формирования словаря детей дошкольного возраста является теория речи и речевой деятельности, которая была раскрыта в трудах А. Н. Леонтьева и Л. С. Выготского [2]. Учёные считают, что речь занимает центральное место в процессе психического развития. Важной характеристикой речи является её полифункциональный характер. Речь не только служит средством общения, но и выполняет номинативную и интеллектуальную функции, позволяя детям обозначать свои мысли и чувства, а также развивать свои когнитивные способности.

Следует также отметить, что язык имеет две ключевые составляющие: физическую, представленную звуковыми формами, и семантическую, заключающуюся в смыслах и содержании. Следовательно, развитие речи у дошкольников — это не только увеличение количества слов, но и качественные изменения, скачки в уровне осознания окружающей действительности, которые неразрывно связаны с развитием их мышления и самосознания.

Дети среднего дошкольного возраста активно осваивают окружающий мир, но их обобщения часто носят ситуативный, наглядно-действенный характер. Для перехода к понятийному мышлению необходима целенаправленная педагогическая поддержка, в частности — через дидактические игры, которые сочетают познавательную задачу с игровой мотивацией.

Одним из важных аспектов формирования лексики является развитие у детей дошкольного возраста навыков обобщения, которые позволяют детям классифицировать объекты, понимать их природу и устанавливать связи между ними.

В методике развития речи наука и практика признают значительную роль дидактических игр в процессе формирования видовых и родовых обобщений у детей дошкольного возраста [3]. В практике дошкольного образования собрано обширное разнообразие дидактических игр для детей разных возрастных групп (таких как «Магазин», «Из чего это сделано?», «Чья это вещь?», «Найди и возьми», «Кто быстрее узнает?», «Волшебный мешочек», «Парные картинки» и т.п.) [4].

В ходе нашего научного исследования на констатирующем этапе эксперимента была проведена педагогическая диагностика с целью выявления исходного уровня понимания значения слов и умений употреблять обобщающие слова, обозначающие видовые понятия у детей контрольной и экспериментальной групп.

На формирующем этапе эксперимента, на основании полученных данных и анализа выявленных у детей затруднений, был разработан перспективный план работы и апробировано содержание педагогической деятельности по формированию у детей среднего дошкольного возраста лексики, обозначающей видовые понятия посредством дидактических игр.

В ходе проведения педагогической диагностики на контрольном этапе исследования было выявлено, что в экспериментальной группе высокий уровень владения лексикой, обозначающей родовые и видовые понятия выявлен у 40% детей. Средний уровень — у 40% детей. 20% дошкольников показали низкий уровень владения лексикой, обозначающей видовые понятия. Сопоставление полученных результатов с данными диагностики констатирующего этапа позволили выявить положительную динамику в процессе формирования видовых обобщений у детей среднего дошкольного возраста. Показатель низкого уровня уменьшился на 22 %, а высокого увеличился на 22 %. Пассивный словарь детей заметно увеличился. Также дети стали отвечать более самостоятельно, точно и конкретно применять обобщающие слова, что свидетельствует об увеличении активного словаря. Кроме того, в ходе исследования умений правильно понимать значения слов были замечены успехи в проявлении самостоятельности и ориентации на словесные инструкции.

Заключение. Проведённое исследование позволило обосновать и экспериментально подтвердить эффективность разработанной методики формирования видовых обобщений у детей среднего дошкольного возраста средствами дидактических игр.

Следовательно, дидактические игры, являясь эффективным инструментом для формирования видовых обобщений не только активизируют уже имеющийся у детей словарь, но и позволяют применять полученные знания в различных ситуациях, что способствует более глубокому усвоению понятий, качественному развитию лексики.

Список цитируемых источников

1. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Фёдоров. — М.: Астрель, 1995. — 843 с.
2. Батура, И. Н. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста / И. Н. Батура, Н. Г. Здорикова. — Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. — 88 с.
3. Методика развития словаря детей дошкольного возраста : учеб. метод. комплекс для студентов пед. фак. / сост. Н. А. Королева. — Барановичи: РИО БарГУ, 2007. — 75 с.
4. Ладутко, Л. К. Карточка дидактических игр и упражнений по развитию речи дошкольников к разделу «Человек и природа» / Л. К. Ладутко, С. В. Шкляр. — Мозырь : Содействие, 2010. — 152 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Современное образование требует внедрения инновационных методов, способствующих всестороннему развитию личности младших школьников. Развитие речи является одним из ключевых компонентов успешного обучения и социализации ребёнка. В условиях динамичного информационного общества умение ясно и грамотно выражать свои мысли приобретает особое значение. На наш взгляд, именно проектная деятельность, представляет собой — активный и творческий метод обучения, способствует формированию речевых навыков, развивает мышление и коммуникативные способности младших школьников [1].

Проектная деятельность представляет собой комплексный педагогический подход, основанный на самостоятельной и коллективной работе учащихся над значимыми и практическими задачами. В процессе проектирования дети не только получают новые знания, но и учатся формулировать мысли, аргументировать, вести диалог и презентовать результаты [2]. Такой метод стимулирует речевую активность, расширяет словарный запас и способствует развитию связной речи. В связи с этим проектная деятельность на наш взгляд, может рассматриваться как эффективный современный метод развития речи младших школьников.

Основная часть. Проектная деятельность представляет собой педагогический метод, при котором обучающиеся самостоятельно планируют, организуют и реализуют проект, направленный на решение практической или исследовательской задачи. Согласно определению Е. С. Полат, проектная деятельность — это совместная учебно-познавательная творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение общего результата [3, с. 34-38]. Сущность этого метода заключается в интеграции теоретических знаний с практической деятельностью, что способствует формированию ключевых компетенций: умения анализировать, синтезировать информацию и работать в команде. В образовательном процессе проектная деятельность отличается от традиционных форм обучения тем, что акцент делается на самостоятельность учащихся, их активное участие и рефлексию результатов. Этот подход основан на принципах деятельностного обучения и способствует развитию творческого мышления, инициативы и ответственности [4, с. 34-39].

Проектная деятельность существенно способствует развитию речевых навыков младших школьников, стимулируя активное использование речи в разных ситуациях. Дети учатся формулировать цели, аргументировать, вести диалог, что формирует монологическую и диалогическую речь. По мнению Н. Ф. Виноградовой, проектная деятельность расширяет словарный запас, улучшает грамматику и развивает связную речь через использование в совместной деятельности обучающихся сценариев и презентаций [3, с. 34—38]. Она также способствует развитию коммуникативных навыков, включая умение слушать, задавать вопросы и выражать эмоции. В групповой работе проектная деятельность помогает преодолеть речевые барьеры, мотивирует к самовыражению и повышает уверенность в речевых способностях.

В начальной школе для развития речи применяются традиционные (чтение, пересказ, игры, упражнения) и инновационные методы (мультимедиа, интерактивные ИКТ-игры, театр, квесты). Проектная деятельность, в отличие от упражнений, интегрирует исследование, творчество и сотрудничество, обеспечивая контекстуальное применение речевых навыков и повышая мотивацию.

Речевое развитие младших школьников базируется на психолого-педагогических принципах, учитывающих возрастные особенности [1]. Этот период наиболее благоприятен для развития фонетики, лексики и синтаксиса. Педагогические принципы включают активность, индивидуализацию и социализацию. Психологические — подчеркивают важность мотивации и эмоциональной поддержки. Положительное подкрепление и игровые формы обучения стимулируют речевую активность и снижают тревогу. Такой подход обеспечивает гармоничное развитие речи как инструмента мышления и коммуникации.

На наш взгляд, внедрение проектной деятельности в образовательный процесс способствует значительному улучшению речевых навыков младших школьников, проявляющемуся в расширении словарного запаса, улучшении связной речи и повышении коммуникативной активности, стимулирует мотивацию детей, создает ситуации реального речевого общения и способствует интеграции различных аспектов речи в практической деятельности, что приводит к более устойчивым и глубоким изменениям по сравнению с традиционными методами.

Заключение. Проектная деятельность способствует развитию речи младших школьников, интегрируя самостоятельную и коллективную работу над практическими задачами. Это способствует овладению речевыми навыками, формированию компетенций для социализации и учёбы. Проектный подход стимулирует использование речи, расширяет словарный запас, развивает монологическую и диалогическую речь, а также коммуникативные умения.

Список цитируемых источников

1. Проектная деятельность в школе: цели, задачи и виды. — URL: <https://gia-centr.ru/article/proektnaya-deyatelnost-v-shkole-celi-zadachi-i-vidy> (дата обращения: 08.09.2025).
2. Новикова, А. Л. Метод проектов : учеб. пособие / А. Л. Новикова. — Ростов-на Дону.: ГБПОУ РО «РКСИ», 2018. — 16 с.
3. Хайруллина Д. И. Проектная деятельность учащихся 2 класса как фактор формирования познавательных учебных действий / А. Л. Хайруллина // Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества». — 2012. — № 12. — С. 34—38.
4. Есенжанова А. А. Проектная деятельность как средство развития продуктивного мышления учащихся / А. А. Есенжанова // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет». — 2013. — Т. 6, № 1. — С. 34-39.

УДК 370.3

А. Д. Веровка

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

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В современных условиях развития дошкольного образования особое внимание уделяется формированию у детей социально значимых качеств, среди которых особое место занимают организаторские способности. Именно в возрасте 5—6 лет ребёнок активно осваивает ролевое взаимодействие со сверстниками, учится координировать совместные действия, принимать правила и распределять обязанности.

В настоящее время развитие общества характеризуется стремлением к формированию у подрастающего поколения таких качеств, как организованность, самостоятельность и способность к эффективному выполнению задач в условиях динамично меняющихся реалий. Это обуславливает высокий интерес в области дошкольного образования к процессу развития у детей организаторских способностей, охватывающих умения планировать, структурировать деятельность, распределять усилия, соблюдать установленные правила. В дошкольном возрасте закладываются основы этих умений, что делает данный период сенситивным для их формирования. Актуальность темы обусловлена необходимостью воспитания инициативности, самостоятельности и умения работать в группе как основы для дальнейшего успешного обучения и социализации личности [1, с. 24].

Основная часть. Процесс развития организаторских способностей детей дошкольного возраста рассматривался отечественными и зарубежными исследователями. Б. М. Теплов определяет способности как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приёмам деятельности [2, с. 684]. В свою очередь В. Д. Шадриков под «способностью» понимает свойство психологических функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющее индивидуальную меру выраженности и проявляющееся в успешности и своеобразии усвоения и реализации той ли иной деятельности [2, с. 684].

Игровая деятельность занимает центральное место в жизни детей 5—6 лет, так как через игру они усваивают социальные роли, развивают навыки взаимодействия и учатся следовать правилам. Л. С. Выготский подчеркивал роль совместной деятельности в формировании высших психических функций, указывая, что именно в игре ребёнок усваивает социальные роли и правила [3, с. 112]. В исследованиях Д. Б. Эльконина рассматривается сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности старших дошкольников, где проявляются и закрепляются навыки организации взаимодействия со сверстниками [4, с. 58].

Современные исследования акцентируют внимание на том, что организаторские способности формируются в условиях игровых ситуаций, специально созданных воспитателем дошкольного образования. Исследователь И. А. Логинова отмечает значимость игр-драматизаций, которые позволяют детям распределять роли, координировать действия и находить пути выхода из конфликтных ситуаций [5, с. 79]. По мнению Т. И. Бабаевой, именно в коллективных играх проявляется лидерство и умение договариваться, что является важным компонентом социального опыта [6, с. 146]. Как можно заметить, важную роль в развитии способностей играют склонности и интересы ребёнка, которые формируются под влиянием различных видов деятельности, таких как игра, труд и конструирование. В условиях учреждения дошкольного образования создаются возможности для разностороннего проявления способностей ребёнка, в том числе организаторских.

Воспитатели дошкольного образования используют широкий спектр игровых методик: игры с правилами, подвижные и дидактические игры, театрализованную деятельность. В них дети не только овладевают элементами саморегуляции, но и приобретают опыт планирования и контроля за деятельностью группы [7, с. 92]. Важным является участие взрослого, который направляет и поддерживает детскую инициативу, создаёт условия для самостоятельного распределения ролей и принятия решений [8, с. 53].

Таким образом, проведённый анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в научных трудах понятие «способности» трактуется неоднозначно: как индивидуально-психологические особенности личности, определяющие успешность деятельности (Б. М. Теплов), как свойства функциональных

систем, обеспечивающих проявление психических функций (В. Д. Шадриков), как результат усвоения социального опыта в совместной деятельности и игре (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин). Современные исследователи подчёркивают значимость специально организованных игровых ситуаций, в которых у дошкольников формируются предпосылки организаторских способностей.

Их вышеизложенного можно сделать вывод, что способность представляет собой индивидуальную особенность ребёнка, проявляющуюся в умении успешно осваивать новые виды деятельности, использовать знания и опыт в игре, труде и общении, а также организовывать взаимодействие со сверстниками. Развитие способностей в дошкольном возрасте происходит в процессе воспитания и обучения, при опоре на интересы и склонности ребёнка.

Заключение. Организаторские способности являются важным элементом социального и личностного становления дошкольников. Именно в 5—6 лет у ребёнка формируется готовность к ролевому взаимодействию, что делает игру ведущим средством воспитания этих качеств. Грамотно организованная игровая деятельность способствует развитию инициативности, ответственности и умения работать в коллективе. Это позволяет рассматривать игру как ключевой инструмент, обеспечивающий успешную социализацию и подготовку ребёнка к школе.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 4-е изд., доп. и испр. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. — 868 с.
3. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, Эксмо, 2004. — 512 с.
4. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
5. *Логинова, И. А.* Игровая деятельность в развитии ребёнка-дошкольника / И. А. Логинова. — СПб.: Речь, 2003. — 192 с.
6. *Бабаева, Т. И.* Психология общения детей дошкольного возраста / Т. И. Бабаева. — СПб.: Питер, 2005. — 240 с.
7. *Давыдова, Е. И.* Организация игровой деятельности в ДОУ / Е. И. Давыдова. — Минск: НИО, 2018. — 128 с.
8. *Сапожникова, Е. В.* Воспитание самостоятельности у дошкольников / Е. В. Сапожникова. — Минск: БГПУ, 2016. — 156 с.

УДК 378.14

Е. А. Волкова

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Здоровье выступает важнейшим элементом общего благополучия человека и представляет собой неотъемлемое право, актуальное для всех возрастных категорий. Конвенция о правах ребёнка прямо закрепляет право каждого ребёнка на полноценный и здоровый рост и развитие [1]. Возраст 5-6 лет является сенситивным периодом для формирования многих функциональных систем организма, что создаёт оптимальные условия для закладывания основ здоровьесберегающего поведения и осознанного отношения к собственному здоровью. Интенсификация образовательного процесса, увеличение информационных нагрузок, распространение гаджетов, ограничение двигательной активности и ухудшение экологической обстановки — все эти факторы негативно влияют на здоровье современных детей и требуют поиска эффективных здоровьесберегающих технологий. В текущей социально-экономической конъюнктуре происходит переосмысление ценностей, где материальные ценности рассматриваются как первоочередные, что порождает необходимость острых мер со стороны государства, направленных на формирование престижа здоровья и популяризацию здорового образа жизни [2]. Закладка основ здоровья происходит в период формирования личности, особенно это актуально для дошкольного возраста, который играет ключевую роль в развитии человека.

Основная часть. Вопросы формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста приобретают особую актуальность в связи с тревожными тенденциями ухудшения здоровья подрастающего поколения. Период 5-6 лет представляет собой особенно благоприятный этап для становления осознанного отношения к собственному здоровью, когда дети активно усваивают новые модели поведения и способны понимать причинно-следственные связи между образом жизни и его последствиями для организма. Здоровьесберегающие технологии, внедряемые в УДО, открывают широкие возможности для формирования устойчивых навыков здорового образа жизни, которые впоследствии становятся фундаментом благополучия ребёнка [3, с. 35].

Здоровьесберегающие технологии представляют собой целостную систему воздействий, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей, включающую взаимосвязанные компоненты: образовательный, организационный и оздоровительный. Они охватывают все аспекты жизнедеятельности ребёнка в дошкольном учреждении, создавая безопасную среду, в которой гармонично развиваются физические, психические и социальные качества. Отличительной особенностью этих технологий является их направленность не только на защиту здоровья от неблагоприятных воздействий, но и на активное формирование осознанной здоровьесберегающей позиции самого ребёнка [4].

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых групп здоровьесберегающих технологий, применяемых в работе с детьми 5-6 лет: медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения социально-психологического благополучия, валеологическое образование детей старшего дошкольного возраста [5].

Медико-профилактические технологии направлены на сохранение и преумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала учреждения дошкольного образования. Они включают мониторинг здоровья, профилактические мероприятия, санитарно-гигиеническую работу и контроль питания детей [6].

Физкультурно-оздоровительные технологии представляют особую значимость для детей старшего дошкольного возраста, так как направлены на физическое развитие и укрепление здоровья через двигательную активность [6]. В контексте данной группы технологий особое место занимают различные виды гимнастики: утренняя гимнастика, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз, корригирующая гимнастика, ритмическая гимнастика.

Утренняя гимнастика, проводимая ежедневно, активизирует обменные процессы, повышает работоспособность и создаёт положительный эмоциональный настрой на весь день.

Дыхательная гимнастика, адаптированная для детей старшего дошкольного возраста, оказывает многогранное воздействие на организм: укрепляет дыхательную мускулатуру, улучшает вентиляцию лёгких, повышает насыщение крови кислородом. Регулярные упражнения для развития правильного дыхания помогают детям справляться с физическими нагрузками, способствуют профилактике респираторных заболеваний и формируют правильную речь. В практику работы с детьми старшего дошкольного возраста успешно внедряются игровые варианты дыхательной гимнастики, превращающие полезные упражнения в увлекательную деятельность.

Гимнастика для глаз приобретает особое значение в эпоху цифровых технологий, когда даже дети старшего дошкольного возраста проводят значительное время перед экранами. Специально разработанные упражнения, выполняемые в игровой форме, способствуют профилактике нарушений зрения, снимают зрительное напряжение, тренируют глазные мышцы. Эффективность данной технологии повышается при использовании ярких предметов, зрительных ориентиров и специальных офтальмотренажёров, вызывающих интерес у детей.

Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка в УДО направлены на обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребёнка. Данная группа включает технологии психологического сопровождения, игротерапию, музыкотерапию, сказкотерапию. Применение этих технологий позволяет снизить уровень тревожности у детей, повысить их эмоциональную устойчивость и создать благоприятную атмосферу для формирования здорового образа жизни.

Валеологическое образование у детей старшего дошкольного возраста направлено на формирование осознанного отношения к своему здоровью через специально организованные занятия, беседы, игры. Дети получают доступные их пониманию представления о человеческом организме, правилах личной гигиены, рациональном питании, режиме дня, значении физической активности. Важным аспектом валеологического образования становится формирование ответственного отношения к своему здоровью как к ценности, которую необходимо беречь и приумножать.

Особое значение в формировании навыков здорового образа жизни у детей 5-6 лет имеет двигательная активность. Оптимизация двигательного режима положительно влияет не только на физическое, но и на психоэмоциональное состояние детей 5-6 лет [6]. Регулярные физические упражнения способствуют укреплению иммунитета, повышению умственной работоспособности, нормализации эмоционального фона [6].

В процессе формирования здорового образа жизни у детей 5-6 лет особую роль играет организация режима дня [4]. Рациональный режим, соответствующий возрастным особенностям детей 5-6 лет, обеспечивает оптимальное соотношение периодов бодрствования и сна, чередование различных видов деятельности и отдыха. Проблемные ситуации и экспериментальная деятельность позволяют детям самостоятельно приходить к выводам о полезности или вреде определённых действий для здоровья. Наблюдения за проращиванием семян в чистой и загрязнённой воде, опыты с проверкой чистоты рук, эксперименты с дыханием помогают наглядно продемонстрировать влияние различных факторов на живые организмы. Такой подход формирует не только знания о здоровом образе жизни, но и убеждённость в его необходимости.

Игровые технологии обеспечивают высокую мотивацию детей к освоению здоровьесберегающих практик. Сюжетно-ролевые позволяют в доступной форме освоить модели здоровьесберегающего поведения. Дидактические игры валеологического содержания закрепляют знания о здоровье, а подвижные игры обеспечивают необходимую двигательную активность. Игра, являясь ведущей деятельностью у детей старшего дошкольного возраста, становится эффективным инструментом формирования здорового образа жизни [7].

На современном этапе особую значимость обретают усилия, направленные на развитие у детей социальной уверенности. Достижению данной темы цели будет способствовать использование разнообразных методов и подходов, которые помогают ребёнку осознавать своё место в социуме, формировать положительное представление о себе и своих способностях, а также учат его конструктивно взаимодействовать с окружающими на основе взаимопонимания, уважения и эмпатии. Важным элементом является и воспитание у детей дошкольного возраста ценностных ориентиров, определяющих их отношение к миру, другим людям и самим себе. Именно такие ориентиры закладывают фундамент системы нравственных представлений, которая в дальнейшем будет оказывать влияние на личностное развитие ребёнка [3, с. 35].

Формирование у детей 5-6 лет бережного отношения к собственному здоровью представляет собой важную задачу воспитания, требующую комплексного подхода и опоры на специфику возрастного развития. Особенность этого процесса заключается в необходимости учёта как индивидуальных характеристики ребёнка, включая его интересы, когнитивные возможности и эмоциональную восприимчивость, так и социальных и педагогических условий, в которых осуществляется его обучение и воспитание. Проблема воспитания культуры здоровья не сводится лишь к передаче информации или формированию гигиенических навыков, но предполагает развитие внутренней мотивации ребёнка, осознания значимости здоровья как ценности и выработки устойчивых поведенческих моделей, направленных на его сохранение [8].

Заключение. Формирование у ребёнка понимания причинно-следственных связей между его действиями и состоянием здоровья является ключевым элементом успешного воспитания. Это осознание способствует развитию ответственности за своё здоровье.

В современной практике дошкольного образования особую значимость приобретает разработка инновационных здоровьесберегающих технологий, учитывающих изменившиеся условия жизни детей, новые факторы риска, достижения науки в области сохранения и укрепления здоровья. Перспективными направлениями развития являются цифровизация физического воспитания, формирование навыков информационной безопасности, разработка технологий профилактики гиподинамии и эмоциональных перегрузок, характерных для современного общества.

Список цитируемых источников

1. Конвенция о правах ребенка: Ратифицирована Постановлением Верховного Совета Белорусской ССР от 28 июля 1990 г. «О ратификации Конвенции о правах ребенка» (Ведомости Вярхоўнага Савета Беларускай ССР, 1990 г., № 1, ст. 7): с изм. от 21 декабря 1995 г. // *іlex* : информ. правовая система (дата обращения: 22.09.2025).
2. Масло, М. И. Физкультурно-оздоровительные мероприятия как средство физического воспитания детей старшего дошкольного возраста с ослабленным здоровьем : монография / М. И. Масло, И. М. Масло. — Мозырь : Мозыр. гос. пед. ун-т, 2022. — 92 с.
3. Латыговская, О. В. Психолого-педагогические особенности формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста / О. В. Латыговская // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: педагогические науки. — 2016. — № 15. — С. 35—41.
4. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании / Н. В. Полтавцева, М. Ю. Стожарова Р. С. Краснова, И. А. Гаврилова; под общ. ред. Н. В. Полтавцева. — М. : «ФЛИНТА», 2016. — 44 с.
5. Морозова, Г. К. Основы здорового образа жизни детей дошкольного возраста: учеб-метод. пособие / Г. К. Морозова. — М : ФЛИНТА, 2014. — 110 с.
6. Полтавцева, Н. В. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании: монография. — М. : «ФЛИНТА», 2011. — 262 с.
7. Дедулевич, М. Н. Методика физического воспитания детей : учебник / М. Н. Дедулевич. — Минск : РИПО, 2016. — 234 с. 6
8. Создание здоровьесберегающего образовательного пространства в учреждении дошкольного образования : практ. пособие / сост.: Ж. М. Грибанова, С. С. Козлова. — Могилев : Могилев. гос. обл. ин-т развития образования, 2022. — 60 с.

УДК 373.3

Ю. С. Гашук

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

Научный руководитель Н. В. Романчук

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Развитие образного мышления младших школьников — важный аспект современного образовательного процесса, который способствует формированию творческой личности и успешной социализации ребёнка. Этот процесс основывается на использовании различных методик и педагогических техник, направленных на активизацию воображения, ассоциативного и творческого мышления у младших учеников, что делает обучение более интересным и продуктивным. Развитие образного мышления помогает детям лучше воспринимать учебный материал, выражать свои мысли и эмоции, а также формировать коммуникативные умения.

Основная часть. Формирование образного мышления у младших школьников является одной из ключевых задач современной педагогики и психологии. Именно в этот период закладываются основы интеллектуального развития, творческого мышления и способности к абстрактному восприятию окружающего мира.

Развитие образного мышления младших школьников является важным аспектом формирования их психики и личности. Согласно взглядам Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна и других исследователей, воображение и образное восприятие играют ключевую роль в становлении высших психических функций ребёнка.

Образное мышление представляет собой способность человека мысленно воспроизводить предметы и явления в виде образов. У детей младшего школьного возраста оно развивается на базе наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, постепенно переходя к абстрактно-логическому. По мнению Л. С. Выготского, обучение должно опережать развитие, создавая зону ближайшего развития, в которой ребёнок способен осваивать новые формы мышления при поддержке взрослого [1].

В то же время Ж. Пиаже подчеркивал, что обучение эффективно лишь при соответствии уровня интеллектуального развития ребёнка. Он утверждал, что знания усваиваются только тогда, когда они согласуются с уже сформированными когнитивными структурами [1].

К числу эффективных методов стимулирования образного мышления относятся:

- использование визуальных материалов и моделей;
- включение творческих заданий (рисование, сочинение, конструирование) в учебный процесс;
- применение игровых методик, способствующих формированию образов;
- развитие воображения через работу с художественными текстами и литературой.

Важно также учитывать индивидуальные особенности восприятия информации у детей. Одни лучше воспринимают визуальные образы, другие — аудиальные или кинестетические сигналы. Поэтому педагогам следует применять разнообразные подходы, адаптированные к конкретным ученикам.

Дети приходят в школу с разным уровнем общего психического развития, поэтому у них могут не только отсутствовать зачатки логического и наглядно-образного мышления, но и быть недостаточно развито мышление наглядно-действенное, формирование которого к моменту поступления в школу в норме должно быть завершено.

Проблема развития и совершенствования мышления учащихся — одна из важнейших в психолого-педагогической практике. Справедливо считается, что главный путь ее решения — рациональная организация всего учебного процесса.

Развитие образного мышления способствует формированию у детей навыков планирования, прогнозирования и рефлексии. Оно оказывает положительное влияние на успеваемость по учебным предметам, где требуется способность к абстрактному представлению и установлению связей между понятиями [2].

Развитие образного мышления у младших школьников требует комплексного подхода, сочетающего теоретическое понимание возрастных особенностей с практическим применением разнообразных педагогических методик.

Заключение. Таким образом, развитие образного мышления младших школьников является ключевым направлением современного образования, которое способствует комплексному развитию личности ребёнка. Этот процесс интегрирует творческую активность, эмоциональную включённость и когнитивное развитие, создавая условия для успешного освоения знаний и социализации. Внедрение педагогических методик, ориентированных на развитие воображения и творческого мышления, стимулирует мотивацию обучающихся и поддерживает их индивидуальное становление. Развитие образного мышления требует комплексного подхода, включающего использование разнообразных форм деятельности и профессиональную подготовку педагогов, ориентированную на личностное развитие детей.

Список цитируемых источников

1. Развитие образного мышления младших школьников // infourok.ru. — URL: <https://infourok.ru/doklad-razvitie-obraznogo-myshleniya-u-mladshih-shkolnikov-6661243.html> (дата обращения: 19.09.2025).
2. Как развить образное мышление, необходимое детям для обучения в школе // myintelligentkids.com — URL: <https://myintelligentkids.com/kak-razvivat-obraznoe-myshlenie-u-rebenka-i-chto-nuzhno-znat-ob-etom-roditelyam> (дата обращения: 19.09.2025).

УДК 378

О. В. Германович

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

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ»

Введение. Физическое развитие и крепкое здоровье ребенка — важнейший фактор становления личности. Дошкольный возраст особенно важен для создания прочного фундамента как физического, так и психологического здоровья. Благополучие общества напрямую зависит от состояния здоровья населения, поэтому формирование основ здорового образа жизни у детей сегодня является актуальной, своевременной и непростой задачей. Именно до семи лет происходят активные процессы развития органов и формирования систем организма, формируются базовые черты личности и характер. Необходимо заложить в этот период базу знаний и практических умений, связанных со здоровьем, а также воспитать осознанное желание регулярно заниматься физкультурой и спортом. На здоровье детей оказывают негативное воздействие различные факторы: ухудшающаяся экология, снижение общего уровня жизни в стране, сокращение социальной поддержки детей в духовном и физическом развитии, недостаток времени и ресурсов у родителей для удовлетворения их потребностей [1].

Основная часть. Интерес к понятию здорового образа жизни значительно вырос в конце 1970-х годов, благодаря представителям медицины, которые акцентировали внимание на связи между образом жизни и состоянием здоровья людей.

Наиболее точным представляется определение Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических отклонений» [2].

В настоящее время, в формулировки понятия «здоровый образ жизни» появились несколько направлений исследования: философско-социологическое, медико-гигиеническое, социальное и психолого-педагогическое.

Ученые философско-социологического направления подходят к этому вопросу как к масштабной общественной задаче, неотъемлемой части жизненного уклада человека и всего общества. И. В. Кривошеина пишет, что «здоровый образ жизни — это все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях» [3].

Медико-гигиенического рассматривает здоровый образ жизни как комплекс оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоническое развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности людей, продление их творческого долголетия» (А. М. Митяева) [4].

По мнению Н. В. Нежиной, «здоровый образ жизни - это реализация комплекса единой биомедицинской и социально-психологической системы профилактических мероприятий, в которой правильное физическое воспитание, правильное сочетание работы и отдыха, развитие устойчивости к психоэмоциональным перегрузкам и преодолению трудностей важные» [5].

Д. А. Скляр определяет понятие «здоровый образ жизни» как совокупность принципов, соблюдение которых, позволяет сохранить здоровье: режим труда и отдыха, систему питания, наличие жизненных целей и духовных ценностей [6].

Российскими и белорусскими педагогами и психологами определены теоретические основы воспитания здорового образа жизни, основные особенности, принципы, задачи, направления деятельности, некоторые средства и методы. Огромный вклад в развитие теории физического воспитания внесли П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Гориневский, А. А. Аркин, Л. И. Чулицкая, Е. Г. Леви-Гориневская, А. И. Быкова, А. В. Кенеман и другие, разработавшие основы, нормы, навыки и методику основных движений детей. А. И. Быковой и Н. А. Метловым были созданы первые программы по физическому воспитанию детей [7].

Анализ теоретических источников показывает, что концепция здорового образа жизни включает в себя следующие элементы: отказ от вредных привычек; активный режим; сбалансированное питание; закаливание; личная гигиена; позитивные эмоции; отсутствие стресса.

Заключение. Ключевым аспектом всех определений здоровья является понимание его как непрерывного процесса, который можно целенаправленно корректировать. Здоровым образом жизни считают осознанные усилия человека по поддержанию и улучшению своего самочувствия. Главным результатам культуры здорового образа жизни является высокий уровень здоровья, умственной и физической работоспособности. Значительную роль в привитии детям понимания собственного тела, потенциала и путей его реализации оказывают учреждения образования, на которые возлагаются задачи по формированию культуры здорового образа жизни. Раннее приобщение детей дошкольного возраста к здоровому образу жизни, позволит воспитать физически развитых, психологически здоровых детей.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования: (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / Мин-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2023. — 380 с.
2. Блинова, Г. В. Взаимодействие дошкольного общеобразовательного учреждения и семьи в формировании здорового образа жизни детей дошкольного возраста / Г. В. Блинова / Молодой ученый. — 2017. — №6. — С. 409-411.
3. Кривошеина, И. В. Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни / И. В. Кривошеина // Начальная школа плюс до и после. — 2019. — № 2. — С. 14—18.
4. Митяева, А. М. Здоровый образ жизни / А. М. Митяева. — Москва : Академия, 2018. — С. 144-145.
5. Новикова, И. М. К вопросу о состоянии проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни у детей / И. М. Новикова // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2016. — № 8. — С.49-53.
6. Скляр, Д. А. Здоровый образ жизни: критерии и реализация / Д. А. Скляр // Известия ДГПУ. — Психолого-педагогические науки. — 2016. — №4. — С. 122-124.
7. Кравцова, О. М. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи по формированию здорового образа жизни / О. М. Кравцова // Роль образовательной среды в непрерывном развитии и саморазвитии личности обучающихся/ Матер. VIII Междунар. научно-практ. конф. (17-18 марта 2011 г.). — Гродно, 2011. — С. 34—36.

УДК 37.015.3:159.922.7:373.3

А. О. Гладкая

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

Научный руководитель Н. А. Василевич

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Познавательный интерес — один из ключевых мотивационных факторов успешного обучения младших школьников. Особенно важен он в начальной школе, где закладываются основы учебной деятельности, формируются умения и навыки, определяющие дальнейшую школьную траекторию ребёнка.

Процесс обучения в школе, требующий абстрактного мышления, логики и устойчивого внимания, часто вызывает трудности у младших школьников. Поэтому развитие познавательного интереса становится не просто педагогической задачей, а необходимым условием эффективного усвоения материала.

Основная часть. Понятие «познавательный интерес» как психолого-педагогическая категория было введено и разработано в трудах Г. И. Щукиной — советского педагога-психолога, чьи работы остаются актуальными и сегодня. В своей монографии «Проблема познавательного интереса в психологии» она определяет познавательный интерес как «избирательную направленность личности на предметы и явления, окружающие действительность, связанную с положительными эмоциями и стремлением к активному познанию» [1, с. 211].

В развитии познавательного интереса можно выделить несколько уровней — любопытство, любознательность, познавательный интерес, творческий интерес. Данные уровни определяют степень влияния познавательного интереса на личность.

Любопытство — начальный уровень познавательного интереса. Оно определяется внешними обстоятельствами, привлекающими внимание человека. На данном уровне стремления к познанию нет, но оно может служить начальным толчком. Любопытство — это стремление узнать что-то новое. Интерес данного уровня — фрагментарный, ситуативный, связанный с переживаниями в данный момент. Данный уровень характерен для младшего школьного возраста, так как ему интересно все. Интерес имеет яркую эмоциональную окраску, но данный интерес неглубок. В старшем возрасте любопытство не исчезает, оно приобретает иную форму.

Более высокий уровень познавательного интереса — любознательность — это готовность учеников глубже анализировать явления действительности. На данном уровне еще присутствует интерес к описаниям, но он носит поисковый характер, связанный с желанием получить более глубокие знания. Активность исходит со стороны самого человека, а не с внешней стороны. Для ученика становится привлекательной сама деятельность. Младший школьник становится субъектом деятельности.

Следующий уровень — это собственно познавательный интерес. Он характеризуется тем, что школьник сам занимается поиском интересующей информации, ее анализом. Под творческим интересом понимают такой уровень познавательного интереса, когда ученик стремится осуществить самостоятельную, творческую, поисковую деятельность. Этот интерес в основном связан с определенной отраслью знаний.

Школьник может находиться на одном из четырех уровней познавательного интереса в разные периоды обучения, переход с низкого уровня на высокий уровень очень индивидуален [1, с. 214].

Младший школьный возраст — это период активного развития и преобразования познавательных процессов, которые становятся более осознанными и произвольными. Ученики учатся управлять такими психическими процессами, как внимание, память, мышление. Интерес детей привлекает многое, особенно то, что выходит за пределы их собственного опыта. Другие города, другие народы, их обычаи и традиции, деятельность — все это привлекает большое внимание у школьников. Происходит развитие кругозора ребенка, при этом он развивается как личность.

Вопрос активизации познавательной деятельности особенно актуален в условиях модернизации современного образования. Познавательные возможности и исследовательские умения являются основными компетенциями в учебной деятельности. Учащиеся приобретают следующие умения в познавательной деятельности: искать — означает умение находить нужную информацию разными способами: узнавать необходимый материал у родителей, одноклассников, друзей; консультироваться с учителями; работать с информационными источниками; думать — находить взаимосвязи между прошлым и настоящим, обращаться к своему личному опыту, подвергать сомнению различные высказывания, уметь противостоять трудностям, грамотно выражать свою точку зрения в дискуссиях, а также защищать свое мнение; планировать свои действия — в процессе выполнения задания четко представлять намеченную цель, продумывать последовательность действий, осмысливать каждый шаг и уметь рассчитывать собственные силы; сотрудничать — взаимодействовать в группах, принимать совместные решения, урегулировать конфликты, адекватно воспринимать критику других, уметь слушать и договариваться со всей группой, принимать свои обязанности; приниматься за дело — присоединяться к работе без напоминания других людей, нести ответственность в общем деле, вносить свой вклад в деятельность группы, адекватно оценивать достигнутый результат; адаптироваться — означает умение применять ранее полученные знания в незнакомой ситуации, использовать иные подходы при выполнении нестандартных заданий, а также преодолевать трудности, которые возникают при решении данных.

Заключение. Развитие познавательного интереса младших школьников — это комплексный процесс, основанный на глубоком понимании их возрастной психологии и грамотном применении современных педагогических технологий. Ключ к успеху лежит в отказе от механического заучивания в пользу деятельностного, проблемного и личностно-ориентированного подходов. Создание на уроке атмосферы поиска, сотрудничества и положительных эмоций, где учение предстает не как процесс зазубривания, а как увлекательный инструмент познания мира, является главной задачей современного педагога. Инвестиция в формирование устойчивого познавательного интереса в начальной школе является залогом будущих академических успехов и развития критического мышления ребенка.

Список цитируемых источников

1. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в психологии : учеб. пособие / Г. И. Щукина — М.: Просвещение, 2016. — 320 с.

ПРОБЛЕМНО-ИГРОВАЯ СИТУАЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОСВЯЗЯХ В ПРИРОДЕ

Введение. Согласно Кодексу Республики Беларусь «Об образовании», статья 17 «Воспитание в системе образования» целью воспитания подрастающего поколения является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности, формирование нравственной, эстетической культуры и культуры в области охраны окружающей среды и природопользования [1, с. 30].

Формирование у детей дошкольного возраста представления о взаимосвязях в природе, в современной методике экологического образования выступает как одна из задач, содержание которой направлено не только на формирование природоведческих представлений, но и развитие их экологического сознания. Решение данной задачи в образовательном процессе учреждения дошкольного образования реализуется через наблюдения, труд, экскурсии в природу, дидактические игры. С учётом ведущей деятельности детей дошкольного возраста одним из методов, который обеспечивает развитие экологического мышления, способствует пониманию существующих связей в природе выступают проблемно-игровые ситуации.

Основная часть. Как отмечено в труде С. Д. Дерябо сегодня наблюдается обострение глобальных экологических проблем, что требует интенсивного просвещения и формирования у детей экологической культуры начиная с раннего возраста. Игра является ведущей деятельностью для детей дошкольного возраста, способом познания мира и развития личности, поэтому метод, использующий игру, наиболее эффективен для усвоения элементарных представлений [2, с. 12].

Вопросами ознакомления дошкольников с природой занимались такие учёные как С. Д. Дерябо [2], С. Н. Николаева [3], Н. А. Рыжова [4] и др. Авторы рассматривают различные формы и методы ознакомления с миром природы. Самыми известными формами организации деятельности детей при ознакомлении их с природой являются прогулки, занятия, экскурсии, труд в природе. При этом основными методами ознакомления являются наглядные методы — это наблюдение за животными и растениями, рассматривание иллюстраций, видеофильмы и др. В то же время очень велико значение словесных и практических методов, но особую роль выполняют проблемно-игровые ситуации.

Согласно С. Н. Николаевой проблемно-игровые ситуации позволяют не просто констатировать факты о природе, но и побуждают детей самостоятельно находить причинно-следственные связи, что важно для понимания целостности экосистем. Игры помогают развивать логическое мышление, внимание, память, а также способность быстро применять полученные знания в новых ситуациях, что является ключевым навыком. Метод проблемно-игровых ситуаций не исключает, а дополняет другие традиционные методы, например, наблюдения, позволяя сделать их более наглядными и увлекательными для детей. Использование игровых подходов делает процесс обучения более мотивирующим и интересным для детей, способствуя лучшему усвоению материала и формированию устойчивого интереса к природе [3, с. 21].

Н. А. Рыжова разработала методику использования проблемно-игровых ситуаций в процессе формирования у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе. На первом этапе педагогический работник определяет цели и задачи ознакомления с природными явлениями. В качестве цели выступает формирование у детей осознания взаимосвязей в природе, развитие экологического сознания, навыков наблюдения и анализа. Задачами будут служить создание условий для активного участия детей в познавательной деятельности, развитие критического мышления и творческих способностей. На втором этапе подбираются соответствующие тематике занятия проблемно-игровые ситуации. Это те ситуации, использование которых требует от детей решения экологических задач, например, «Как помочь лесу?», «Что произойдет, если...?». Важно понимать, что занятие не может ограничиваться только проблемно-игровыми ситуациями, можно применять и дидактические игры. В особенности будет полезным включение ролевых игр, где дети могут взять на себя роли животных, растений или природных явлений, чтобы лучше понять их взаимосвязи [4, с. 12—16].

Занятия, направленные на формирование у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе должны быть насыщены многообразием дидактических приёмов организации взаимодействия детей. Актуальным будет формирование небольших групп для обсуждения и решения предложенных проблем, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Использование проблемно-игровых ситуаций важно сочетать с наблюдениями в природе, организуемыми на повседневных и целевых прогулках, экскурсиях. В процессе экскурсий на природу дети смогут наблюдать за живыми объектами и особенностями их развития, связанными с сезонными изменениями, влиянием различных факторов на их жизнедеятельность. Для закрепления полученных представлений используются модели, настольные игры, которые иллюстрируют взаимосвязи в природе. Рекомендуется включение картинок, видео и презентаций, чтобы визуально показать взаимосвязи между элементами природы. После каждой игровой

ситуации важно проводить обсуждение, где дети смогут поделиться своими мыслями и выводами. Необходимо не забывать, на занятиях необходимо стимулировать детей задавать вопросы и высказывать свои гипотезы относительно наблюдаемых явлений [5, с. 20].

Заключение. Использование проблемно-игровых ситуаций в обучении детей дошкольного возраста позволяет сделать процесс познания природы увлекательным и эффективным. Это способствует не только формированию знаний, но и развитию у детей ответственности за окружающий мир.

Список цитируемых источников

1. Кодекс об образовании Республики Беларусь / М-во Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2024. — 556 с.
2. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов н/Д : Феникс, 2016. — 480 с.
3. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. — М. : Академия, 2001. — 184 с.
4. Рыжова, Н. А. Невидимые ниточки природы : учебно-метод. комплект по экологическому образованию дошкольников / Н. А. Рыжова. — М. : Международный университет, 2009. — 36 с.

УДК 373.31

Е. С. Гомолко

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

Научный руководитель Н. В. Романчук

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Формирование учебной мотивации у младших школьников является одной из ключевых задач начального образования. Именно в этот период закладываются основы отношения ребёнка к учебной деятельности, формируются привычки, установки и интересы, которые будут определять его дальнейшее образовательное развитие. Мотивация влияет не только на успеваемость, но и на эмоциональное состояние, самооценку и социальную адаптацию ребёнка. В условиях современной школы, где усиливается акцент на индивидуализацию и гуманизацию образования, изучение механизмов мотивации приобретает особую актуальность.

Основная часть. Учебная мотивация — это совокупность внутренних и внешних побуждений, направленных на освоение знаний и развитие умений. В младшем школьном возрасте мотивация часто носит внешний характер: дети стремятся к похвале, хорошим оценкам, одобрению взрослых. Однако задача педагога — способствовать переходу от внешней мотивации к внутренней, основанной на интересе к самому процессу обучения [1].

Дети 6—10 лет обладают высокой эмоциональной чувствительностью, стремлением к активности и потребностью в признании. Их мышление конкретно-образное, внимание нестойкое, а волевая сфера только формируется. Это требует от педагога гибкости в выборе методов мотивационного воздействия [2].

Одним из ключевых факторов, влияющих на учебную мотивацию, является создание положительной эмоциональной обстановки в классе. Доброжелательная атмосфера, интересные и разнообразные методы преподавания способствуют активному вовлечению детей в процесс обучения. Использование игровых элементов, интерактивных заданий и тематических экскурсий может значительно повысить интерес к учебному материалу. Важно также поощрение за достижения и позитивное подкрепление, которые способствуют формированию уверенности в собственных силах и желанию достигать новых успехов [2].

Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка при формировании учебной мотивации. Каждый школьник уникален, и учителя должны стремиться к тому, чтобы адаптировать подходы к обучению в соответствии с личными интересами и потребностями учеников. Например, одни дети лучше усваивают информацию через визуальные образы, другие — через аудиальные, а третьи предпочитают практическую деятельность. Учитель должен быть гибким и применять разнообразные методы и средства обучения для удовлетворения этих различных потребностей.

М. В. Матюшина выделяет следующие условия, способствующие формированию учебной мотивации у детей младшего школьного возраста:

- игровые технологии: использование игровых элементов в обучении способствует активизации познавательного интереса и снижению тревожности;
- создание ситуации успеха: важно, чтобы ребёнок чувствовал себя успешным, даже при выполнении сложных заданий;
- эмоциональная поддержка: доброжелательная атмосфера, похвала, внимание к индивидуальным особенностям ребёнка усиливают мотивацию;
- проектная и исследовательская деятельность: вовлечение детей в мини-исследования, творческие задания формирует устойчивый интерес к обучению [3].

Кроме того, необходимо привлекать родителей к процессу формирования учебной мотивации. Совместные усилия школы и семьи могут оказать значительное влияние на достижения ребёнка. Родители могут способствовать учебной мотивации, поддерживая интересы ребёнка вне школы, поощряя его за достижения,

а также показывая личный пример, когда речь идёт о ценности образования. Регулярные консультации и открытость к диалогу между учителями и родителями помогут выработать единую стратегию поддержки ребёнка, которая будет учитывать его индивидуальные предпочтения и наклонности. Родители могут стать важными союзниками педагога, если будут активно интересоваться успехами ребёнка, поддерживать доминирующее позитивное отношение к обучению и показывать собственный пример стремления к знаниям.

Совместное выполнение домашних заданий, обсуждение школьных успехов и трудностей, создание дома условий для самостоятельного обучения — все это играет существенную роль в становлении устойчивой мотивации [3].

Заключение. Формирование учебной мотивации у младших школьников — это многогранный процесс, включающий психологические, педагогические и социальные аспекты. Эффективная мотивация возникает в условиях эмоционального комфорта, интересной подачи материала и признания индивидуальности ребёнка. Педагогу важно не только обучать, но и вдохновлять, создавая условия для внутреннего стремления к знаниям. Только в этом случае обучение становится не обязанностью, а радостью и личностным ростом.

Таким образом, комплексный подход, учитывающий индивидуальность каждого ребёнка, эмоциональную поддержку, активное вовлечение родителей и использование инновационных методов, является ключом к успеху в формировании учебной мотивации у младших школьников. Важно помнить, что каждый ребёнок — это уникальная личность, и именно внимательное отношение к его особенностям и потребностям откроет для него дорогу к успешному и интересному обучению.

Список цитируемых источников

1. Макушкина, Е. С. Формирование учебной мотивации у младших школьников / Е. С. Макушкина. — Самара : Самар. ун-т, 2023. — С. 220—221.
2. Старостенко, Е. Н. Мотивация учебной деятельности детей младшего школьного возраста / Е. Н. Старостенко, С. В. Лауткина // Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения : материалы 2-ой Всероссийской науч.-практ. конф., Казань, 1—2 октября 2021 г. — Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. — С. 192—195.
3. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. — М. : Просвещение, 1984. — 198 с.

УДК 372.3

А. Д. Гурская

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

ИГРОВЫЕ МАРШРУТЫ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИМ УПРАЖНЕНИЯМ С ПРЕДМЕТАМИ

Введение. Физическое воспитание в учреждениях дошкольного образования является важной частью разностороннего развития ребёнка. В среднем дошкольном возрасте дети отличаются высокой двигательной активностью, любознательностью и потребностью в игровой деятельности. Именно поэтому традиционные методы обучения общеразвивающим упражнениям (ОРУ) не всегда в полной мере удовлетворяют интересы и возможности детей, что может снижать мотивацию к регулярным занятиям. Для повышения эффективности образовательного процесса необходимо внедрять игровые формы, которые будут сочетать физическую нагрузку и эмоциональную вовлечённость. Одним из таких решений выступает использование игровых маршрутов с предметами.

Основная часть. Методика обучения ОРУ традиционно строится на принципах наглядности, доступности, систематичности и постепенности. Воспитатель использует объяснение, показ и совмещённый метод обучения, начиная с простых изолированных движений и переходя к более сложным комбинациям. Важное значение имеет организация группы: фронтальные, групповые и индивидуальные построения, которые помогают контролировать технику выполнения и обеспечивать безопасность [1, с. 34].

Особое внимание уделяется использованию предметов. В средней группе широко применяются гимнастические палки, обручи, кубики, ленты и флажки. Их использование способствует развитию координации, ловкости, укреплению мышц рук и корпуса, а также формированию устойчивого интереса к занятиям. Дополнительно применяются игровые приёмы, сигналы, перестроения, выполнение упражнений в разных темпах и ритмах, что удерживает внимание детей и формирует дисциплину [4, с. 58].

Важной задачей педагога является предупреждение и исправление ошибок. С этой целью используются подсказки, частичный показ, контроль за положением предмета и акцентирование внимания на ключевых фазах движения. При необходимости воспитатель оказывает индивидуальную помощь, сохраняя при этом общий темп занятия [3, с. 126].

Традиционно ОРУ с предметами проводятся по схеме «показ — объяснение — выполнение», где воспитатель демонстрирует упражнение, а дети его повторяют [2, с. 25]. Такой способ обеспечивает контроль правильности движений, но в то же время может быть однообразным. Введение игровых маршрутов позволяет

придать упражнениям сюжетный и занимательный характер, что соответствует ведущему виду деятельности детей дошкольного возраста — игре.

Игровой маршрут предполагает выполнение упражнений в форме последовательных заданий, объединённых одной темой. Например, дети могут «путешествовать по сказочному лесу»: пройти «по мостику» с гимнастической палкой, «прокатить колесо» из обруча, «перенести факел» в виде кубика. В процессе такого занятия каждое упражнение получает игровую окраску, а ребенок не просто выполняет движение, а становится участником увлекательного приключения.

Использование предметов в рамках игровых маршрутов имеет особое значение. Они превращаются в символы, усиливающие воображение и создающие условия для творческого подхода. Обруч может быть «рулем машины», палка — «мечом рыцаря», а кубик — «кирпичиком для строительства». Это позволяет детям легче усваивать новые движения, так как они воспринимаются не как механическая нагрузка, а как часть увлекательной игры.

Систематическое применение игровых маршрутов с предметами при обучении ОРУ детей среднего дошкольного возраста повышает мотивацию детей к занятиям. Игра вызывает у дошкольников положительные эмоции, поэтому выполнение упражнений перестает восприниматься как обязанность и становится радостной деятельностью. Регулярное участие в игровых маршрутах формирует у детей интерес к физической активности, а значит, способствует укреплению привычки вести здоровый образ жизни.

Игровые маршруты развивают воображение и творческие способности. Каждый ребенок получает возможность фантазировать, придумывать собственные способы выполнения задания, дополнять маршрут новыми элементами. Это не только обогащает двигательный опыт, но и положительно сказывается на когнитивном развитии.

Использование игровых маршрутов способствует комплексному физическому развитию. В ходе прохождения маршрута задействуются различные группы мышц, формируются такие качества, как ловкость, быстрота, координация движений и выносливость. Кроме того, за счет включения предметов укрепляются мышцы рук и корпуса, улучшается пространственная ориентация и чувство равновесия.

Использование игровых маршрутов в обучении детей среднего дошкольного возраста ОРУ стимулирует развитие коммуникативных навыков. Игровые маршруты часто выполняются коллективно, что требует от детей согласованности, взаимопомощи и соблюдения правил. Таким образом, наряду с физическим воспитанием формируются навыки сотрудничества и ответственности.

Наконец, важным качеством является снижение утомляемости. Игровая форма позволяет детям выполнять большее количество движений без ощущения усталости, так как внимание сосредоточено на сюжете и предстоящем приключении, а не на физических усилиях. Это делает занятия более продуктивными и длительными по своей эффективности.

Заключение. Внедрение игровых маршрутов с предметами в методику обучения общеразвивающим упражнениям в средней группе дошкольного возраста является перспективным направлением совершенствования физического воспитания. Оно позволяет сделать занятия интересными и эмоционально насыщенными, стимулирует двигательную активность и творческое воображение, способствует формированию положительного отношения к физической культуре. Игровая форма упражнений отвечает возрастным особенностям дошкольников и обеспечивает комплексное развитие ребенка, сочетая физическое, эмоциональное и социальное воспитание.

Список цитируемых источников

1. *Самолов, Н. А.* Физическая культура: подготовительная часть занятия : учеб.-метод. пособие / Н. А. Самолов, Н. В. Самолова. — НВГУ, 2021. — 72 с.
2. *Чугайнова, О. Г.* Использование общеразвивающих упражнений в развитии координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста / О. Г. Чугайнова, Т. А. Семенова, М. Ю. Парамонова. — Минск : Педагог. образование и наука. — 2024. — С. 24—29.
3. *Шебеко, В. Н.* Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие / В. Н. Шебеко. — Минск: Вышэйшая школа, 2022. — 287 с.
4. *Шишкина, В. А.* Двигательное развитие дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / В. А. Шишкина. — Мозырь : Белый Ветер, 2021. — 133 с.

УДК 378.147

Ю. О. Довнар

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

ЗНАЧЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Среди различных видов деятельности детей дошкольного возраста двигательная деятельность занимает важное место. Её основу составляет двигательная активность — врождённая биологическая потребность организма в движении. Именно она является истоком и главной побудительной силой к действию, что позволяет считать двигательную деятельность одной из самых востребованных и привлекательных для детей.

Основным структурным компонентом двигательной деятельности являются движения, которые представлены в составе всех других детских видов деятельности, что отмечается в исследованиях Н. А. Ветлугиной, Д. Б. Эльконина, О. С. Ушаковой [1]. Чем богаче и разнообразнее состав движений ребёнка, тем более осознанной, содержательной становится его деятельность [1, с. 4].

Основная часть. Активная двигательная деятельность способствует росту и развитию всех органов и систем. Она способствует улучшению обменных процессов в организме ребёнка, повышению его защитных свойств. Необходимо отметить, что рост, развитие, здоровье, активность, прежде всего становятся результатом наследования генетических факторов. Они обуславливаются в замечательной мере также правильным питанием, соблюдением рационального режима жизни и других социальными факторами. Но всё же физическое воспитание и правильно организованный двигательный режим в течение дня служат решающим фактором в обеспечении высокой жизненной дееспособности дошкольников [2].

В исследованиях И. А. Аршавского подчеркивается, что двигательная активность обогащает организм ребёнка не только физическими, но и интеллектуальными возможностями. По мнению автора, размеры мозга человека определяются нагрузкой на скелетную мускулатуру [3].

При недостатке двигательной активности происходит значительная перестройка функциональных структур организма, что приводит к ухудшению адаптации сердечно-сосудистой системы к стандартным возрастным физическим нагрузкам, снижению показателей жизненной емкости легких, повышению массы тела, к дисгармоничности физического развития, что отмечается в исследованиях А. Г. Сухарева [4]. У детей с пониженной двигательной активностью увеличивается почти в два раза заболеваемость, формируется малоподвижный образ жизни, что в конечном итоге ведёт к заболеванию сердечно-сосудистой системы. Избыток движений также вреден для растущего организма. В этом случае ребёнок расходует много нервной энергии. Повышается режим работы сердечно-сосудистой, дыхательной систем. Нарушается гармоничность физического развития, часто наблюдается недостаточный вес тела. Избыточная двигательная активность может привести к повышению заболеваемости [4].

По мнению Е. А. Тимофеевой, Т. И. Осокиной, двигательная активность выступает одной из главных проявлений жизни, естественное стремление к психическому и физическому совершенствованию [5].

Согласно Н. А. Бернштейну, Г. Шеперд, двигательная активность представляет собой кинетический фактор, во многом определяющий развитие организма и нервной системы наряду с генетическим фактором и влиянием сенсорной разномодальной информации. Полноценное физическое развитие, формирование двигательных качеств, правильной осанки, оптимального двигательного стереотипа через развивающее движение неразрывно связано с гармоничной последовательной организацией нервной системы, её двигательных и чувствительных центров, анализаторов» [6, с. 781].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что движение — не только врождённая потребность человека, от удовлетворения которой зависит его здоровье, но и важное условие формирования систем и функций организма, один из способов познания ребёнком мира, умения ориентироваться в нём, а также средство всестороннего развития. В процессе движения дети испытывают неподдельную радость.

Двигательная активность представляет собой деятельность, направленную на физическое развитие ребёнка, основным компонентом которой является движение. Двигательная активность включает в себя все движения, выполняемые человеком в процессе его жизнедеятельности. Основными критериями двигательной активности является объём, продолжительность и интенсивность движений. Развитие двигательной активности напрямую связано с улучшением не только физического состояния ребёнка, но и психологического, поэтому понижение двигательной активности приводит к ухудшению состояния организма в целом.

Заключение. Таким образом, двигательная деятельность рассматривается нами как деятельность, направленная на физическое развитие ребёнка, основным компонентом которой является движение. Двигательная деятельность способствует укреплению здоровья, формированию двигательных навыков, а также оказывает воздействие на психическое и социальное развитие личности. Особое внимание необходимо уделить созданию условий для двигательной деятельности детей, обеспечивая различные формы физической активности с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, что обуславливает актуальность дипломного исследования «Педагогические условия организации двигательной деятельности на прогулке с детьми 4—5 лет».

Список цитируемых источников

1. Можарова, Т. А. Характеристики двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в контексте её развития / Т. А. Можарова // Пралеска. — 2022. — № 1. — С. 3—9.
2. Дедулевич, М. Н. Методика физического воспитания детей : учебное пособие / М. Н. Дедулевич, В. А. Шишкина. — Минск: РИПО, 2016. — 233 с.
3. Аршавский, И. А. Ваш ребенок у истоков здоровья / И. А. Аршавский. — М. : 1992. — 40 с.
4. Сухарев, А. Г. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения / А. Г. Сухарев. — М. : Знание, 1976. — 62 с.
5. Волошина, Л. Н. Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Людмила Николаевна Волошина ; Уральский гос. пед. ун-т. — Екатеринбург. — 2001. — 21 с.
6. Арямов, И. А. Возрастные особенности детей и наука о физическом воспитании / И. А. Арямов // Теория и практика физической культуры. — 1950. — № 10. — С. 781—782.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Введение. Современная образовательная парадигма ориентирована на формирование личности, способной к самостоятельному мышлению, творчеству и активному познанию мира. В начальной школе особое внимание уделяется развитию познавательного интереса, который является фундаментом успешного обучения. Музыкальное образование в этом контексте приобретает особую значимость, так как способствует не только эстетическому воспитанию, но и активизации интеллектуальной и эмоциональной сфер ребёнка.

В условиях обновления содержания образования и внедрения деятельностного подхода возрастает роль активных методов обучения, среди которых дидактические игры занимают важное место. Как отмечает Л. С. Выготский, «игра является ведущей деятельностью ребёнка, в которой формируются основные психические функции» [1, с. 245]. Музыкальные дидактические игры позволяют детям не только усваивать знания, но и переживать их эмоционально, что усиливает мотивацию к обучению.

Музыка — это универсальный язык чувств, и её изучение через игровые формы делает процесс обучения более живым, доступным и интересным. В условиях начального образования важно создать такую среду, в которой ребёнок будет не просто слушателем, а активным участником музыкального действия.

Основная часть. Младший школьный возраст — это период интенсивного развития личности, когда ребёнок особенно восприимчив к новым знаниям, впечатлениям и эмоциональным переживаниям. В этот возрастной промежуток (от 6 до 11 лет) учебная деятельность становится ведущей, а познавательный интерес — ключевым мотивом, определяющим успешность обучения. Музыкальное образование в начальной школе играет важную роль в формировании эстетического вкуса, эмоциональной отзывчивости и интеллектуального развития ребёнка. Однако для того чтобы уроки музыки стали не просто формальным освоением нот и песен, а живым и увлекательным процессом, необходимо применять методы, способные активизировать внутреннюю мотивацию учащихся. Одним из таких методов являются дидактические игры, которые позволяют превратить обучение в эмоционально насыщенное и познавательно значимое взаимодействие.

Дидактические игры представляют собой особую форму учебной деятельности, реализуемую через игровые методы, основанные на принципах активного обучения. Они имеют чётко установленные правила, структурированную игровую организацию и систему оценки. Основная цель таких игр — вовлечение детей в решение интеллектуальных задач, поданных в увлекательной форме, что побуждает их самостоятельно искать решения и преодолевать возникающие трудности. В процессе игры ребёнок воспринимает умственные задачи как практические и игровые, что значительно активизирует его мыслительную деятельность. Участие в дидактических играх способствует развитию навыков наблюдения, сравнения, сопоставления и классификации объектов по различным признакам. Дети учатся проводить доступный им анализ и синтез, а также формулировать обобщения.

Современные исследования подтверждают, что игровая деятельность эффективно развивает познавательные способности и может служить действенным средством преодоления трудностей в обучении и психологической коррекции. А. К. Маркова подчёркивает, что правильно организованная игра способна «пробудить усилие мысли» и стимулировать познавательную активность учащихся [2, с. 45]. В музыкальном контексте это означает, что ребёнок начинает воспринимать музыку не как абстрактный предмет, а как живое и интересное явление, с которым он может взаимодействовать.

Применение дидактических игр на уроках музыки предполагает:

1. Формирование проблемных ситуаций через музыкальные задания.

Игровые формы на уроках музыки могут быть построены на основе музыкальных загадок, ритмических ребусов, слуховых диктантов с элементами неожиданности или неполной информации. Например, игра «Угадай мелодию» с фрагментами известных произведений побуждает детей к активному слуховому анализу, поиску ассоциаций и аргументации своих предположений. Такие задания развивают музыкальную интуицию, слуховую память и аналитическое мышление, формируя у учащихся способность к самостоятельному музыкальному суждению.

2. Развитие командного взаимодействия через музыкальные ансамбли.

Музыкальные дидактические игры часто предполагают коллективное исполнение, распределение ролей и совместное решение творческих задач. Игры типа «Музыкальный оркестр» или «Создай ритм-группу» требуют от детей согласованности действий, умения слушать друг друга и работать в команде. Это способствует развитию коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и социальной адаптации, особенно важной в младшем школьном возрасте.

3. Моделирование жизненных ситуаций через музыкальные сюжеты.

Игры, основанные на сюжетно-ролевом подходе, позволяют детям применять музыкальные знания в контексте реальных или фантазийных жизненных ситуаций. Например, игра «Музыкальное путешествие» может включать в себя исполнение народных мелодий разных стран, знакомство с культурными традициями, что расширяет кругозор и формирует межкультурную компетентность. Такие игровые формы делают уроки музыки не только познавательными, но и воспитательными, способствуя формированию эстетического вкуса и уважения к культурному наследию.

4. Эмоционально-личностное развитие через музыкальную игру.

Музыка обладает мощным эмоциональным воздействием, и дидактические игры на её основе помогают детям выражать свои чувства, переживания и настроение. Игры типа «Музыкальное настроение» или «Нарисуй музыку» стимулируют развитие эмоциональной отзывчивости, воображения и художественного мышления. Это особенно важно для формирования целостной личности ребёнка, способной к эмпатии и эстетическому восприятию мира.

Исследования в области музыкальной педагогики подтверждают, что использование дидактических игр на уроках музыки способствует повышению уровня познавательной активности, улучшению запоминания музыкального материала, развитию слухового восприятия и творческого мышления. Кроме того, такие игры формируют положительное отношение к учебному процессу, укрепляют эмоциональную связь между учеником и предметом, что особенно важно в начальной школе, когда закладываются основы музыкальной культуры и мотивации к дальнейшему обучению.

Заключение. Дидактические игры на уроках музыки являются эффективным средством развития познавательного интереса младших школьников. Они способствуют формированию активной учебной позиции, развивают эмоциональную отзывчивость, творческое мышление и коммуникативные навыки. Игровая форма обучения делает музыкальное образование более привлекательным, помогает детям раскрыть свои способности и формирует устойчивую мотивацию к обучению.

Внедрение дидактических игр в музыкальный образовательный процесс позволяет создать условия для полноценного развития личности ребёнка, его эстетического вкуса и познавательной активности. Это делает уроки музыки не только полезными, но и радостными, что особенно важно в начальной школе.

Список цитируемых источников

7. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 2010. — 256 с.
8. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 2014. — 96 с.

УДК 378

Е. В. Евдакова

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

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ СОСТАВЛЕНИЮ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Введение. Дошкольный возраст представляет собой ключевой этап в развитии речи ребёнка, когда происходит интенсивное освоение языковых навыков и грамматических структур. В этом возрасте дети активно учатся не только произносить слова и строить простые предложения, но и конструировать более сложные синтаксические конструкции, что существенно расширяет их коммуникативные возможности. Формирование у старших дошкольников структуры сложного предложения представляет собой важную задачу в практике учреждений дошкольного образования, так как оно способствует общему когнитивному развитию личности ребёнка [1].

Основная часть. Формирование навыков построения сложных предложений у детей старшего дошкольного возраста (5—7 лет) является важной задачей речевого развития [2]. Умение использовать сложные синтаксические конструкции способствует развитию логического мышления, связного рассуждения и коммуникативных навыков.

В настоящее время разработаны и активно используются в образовательном процессе следующие методы и приёмы обучения детей старшего дошкольного возраста построению сложноподчиненных предложений:

1. Метод визуального моделирования, разработанный Л. А. Венгером и Н. Г. Салминой, предполагает использование схем, в которых основная и дополнительная части предложения представлены графически — с помощью цветных блоков, стрелок или символов [3]. Практическое применение метода включает составление

предложений по готовым схемам. Педагог предлагает детям карточку с изображением двух событий, соединённых союзом и просит составить предложение. Такой подход помогает детям визуализировать структуру сложного предложения и лучше усваивать синтаксические связи.

2. Игровые приёмы и методы, разработанные Е. И. Тихеевой и О. С. Ушаковой, позволяющие в увлекательной форме тренировать построение сложных предложений [4]. Воспитатель дошкольного образования, начиная фразу, предлагает ребёнку её закончить, сохраняя логическую связь. Детям можно предложить предложение с неправильно подобранным союзом, и они должны заменить союз на подходящий. Такие упражнения развивают языковую интуицию и понимание смысловых отношений между частями предложения.

3. Мнемотехнические приёмы Т. В. Большой, В. П. Глухова активно используемые как в логопедической практике, так и в работе с детьми дошкольного возраста. Помогают детям запоминать структуру сложных предложений с помощью ассоциаций. Для этого используются мнемонические приемы, то есть ряд картинок, отображающих последовательность событий [5, с. 43]. Этот метод не только облегчает запоминание синтаксических структур, но и способствует развитию связной речи.

4. Методика А. Г. Арушановой, в рамках которой дети учатся строить сложные предложения из готовых частей. Воспитатель дошкольного образования раздает карточки с простыми предложениями, а дошкольники соединяют их, используя соответствующие соединительные элементы [6].

5. Творческие методы, такие как сказкотерапия и драматизация, предложенные Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, позволяют детям усваивать сложные предложения в естественной и игровой форме. Драматизируя сказки или придумывая собственные истории, дошкольники используют развернутые выражения [7, с. 109].

Таким образом, методы и приёмы обучения детей старшего дошкольного возраста составлению сложных предложений различных типов играют ключевую роль в формировании их речевых навыков и коммуникативной компетенции. Эффективные подходы, такие как игровые технологии, использование наглядных материалов, творческие задания и дидактические игры, помогают детям не только усваивать грамматические конструкции, но и активно применять их в речи.

Заключение. Обучение детей старшего дошкольного возраста построению сложных предложений требует системного подхода, сочетающего наглядные, игровые и практические методы. Современные исследования подтверждают, что наиболее эффективными являются методы, учитывающие возрастные особенности детей и включающие речевую деятельность в игровые и творческие формы работы.

Работа над сложными предложениями способствует не только улучшению грамматической стороны речи детей, но и развитию таких важных навыков, как логическое мышление, последовательность изложения и точность формулировок. Дошкольники учатся строить развернутые высказывания, устанавливать причинно-следственные связи и точно выражать свои мысли, что создает основу для успешного обучения в школе.

Список цитируемых источников

1. *Старжинская, Н. С.* Детская речь : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности Дошкольное образование / Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина. — Минск : Пачатк. шк., 2016. — 143 с.
2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / Мин-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2023. — 380 с.
3. *Венгер, Л. А.* Обучение дошкольников моделированию / Л. А. Венгер, Н. Г. Салмина. — М. : Просвещение, 1984. — 208 с.
4. *Тихеева, Е. И.* Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — М. : Просвещение, 1981. — 159 с.
5. *Большая, Т. В.* Мнемотехника в логопедической практике / Т. В. Большая, В. П. Глухов. — М. : Детство-Пресс, 2005. — 71 с.
6. *Арушанова, А. Г.* Речь и речевое общение детей / А. Г. Арушанова. — М. : Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с.
7. *Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д.* Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб. : Речь, 2000. — 310 с.

УДК 372

А. В. Зайцева

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Введение. В условиях информационного общества и стремительного технологического прогресса вопросы эстетического воспитания приобретают особую актуальность. Формирование эстетической культуры — это не просто обучение различению красивого и некрасивого, а процесс становления целостной личности, способной глубоко воспринимать, ценить и творить прекрасное. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития эстетических чувств, воображения и художественного вкуса. Изобразительное искусство, с его богатством форм и выразительных средств, выступает ключевым компонентом эстетического воспитания, позволяя ребенку не только познавать мир искусства, но и активно участвовать в его создании [1].

Особый интерес представляет интеграция современных цифровых технологий в педагогический процесс. Виртуальный музей, как интерактивная образовательная среда, открывает новые горизонты для приобщения детей к культурному наследию. Он обеспечивает наглядность, доступность и интерактивность, позволяя детям знакомиться с шедеврами мирового и национального искусства, не выходя из стен детского сада. Целью данного исследования стало изучение возможностей виртуального музея в формировании основ эстетической культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Теоретический анализ показал, что эстетическая культура личности представляет собой единство эстетических знаний, чувств, убеждений и навыков деятельности. Она выполняет ряд функций: познавательную, ценностно-ориентационную, деятельно-волевою и коммуникативно-регулятивную. Изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация) является ведущим средством ее формирования в дошкольном возрасте, поскольку позволяет ребенку выразить свои впечатления, развить творческое мышление и эмоциональную отзывчивость. Коллективные формы такой деятельности, по мнению Т. С. Комаровой, также способствуют развитию нравственных качеств, таких как сочувствие и взаимопомощь [2].

Изобразительное искусство традиционно занимает центральное место в системе эстетического воспитания детей. Как подчеркивает Р. Г. Казакова, изобразительная деятельность позволяет ребенку не только отражать впечатления от жизни, но и выражать свое личное отношение к изображаемому, что является важнейшим шагом к самовыражению и становлению творческой личности [2]. В. С. Мухина акцентирует внимание на том, что именно через изобразительную деятельность ребенок учится не просто смотреть, а «видеть», что впоследствии формирует его эстетические чувства и вкус [3]. Таким образом, изобразительное искусство выступает мощным инструментом для развития эстетической культуры, поскольку оно объединяет познавательную, эмоциональную и творческую сферы детской деятельности.

Проектная деятельность, в рамках которой может быть реализована работа с виртуальным музеем, позволяет детям стать субъектами познания. Такая деятельность развивает самостоятельность, критическое мышление и способность к планированию, что соответствует требованиям личностно-ориентированного подхода. Для детей старшего дошкольного возраста характерно формирование предпосылок к проектной деятельности, что делает данный метод особенно актуальным.

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе ГУДО «Детский сад № 27 г. Барановичи». В нем приняли участие две группы детей по 20 человек: экспериментальная (группа «Незабудка») и контрольная (группа «Родник»). На констатирующем этапе с помощью методики «Мои наблюдения» был выявлен исходно низкий уровень эстетической восприимчивости у детей обеих групп. Например, в экспериментальной группе лишь 25 % детей владели элементарной способностью к наблюдению за природой, а 20 % проявляли эстетическую потребность в таких наблюдениях.

На формирующем этапе для экспериментальной группы была разработана и реализована специальная программа, включающая 8 занятий. Программа была построена на принципах наглядности, доступности, активности и культуросообразности. Основной акцент был сделан на знакомство с белорусскими художниками, в частности с творчеством Виталия Цвирко. Занятия сочетали виртуальные экскурсии по онлайн-коллекциям музеев, беседы, дидактические игры и практическую творческую деятельность (рисование пейзажей в стиле изучаемых художников).

Опыт проведения занятий показал их высокую эффективность. Виртуальные экскурсии вызывали у детей живой интерес, способствовали развитию наблюдательности и эмоционального отклика. Практическая часть, когда дети создавали свои работы, стала кульминацией занятий, позволив им выразить свои чувства и закрепить полученные знания. Важным результатом стало формирование у детей уважения к творчеству друг друга и чувство гордости за национальное культурное наследие.

На контрольном этапе повторная диагностика выявила значительную положительную динамику в экспериментальной группе. Количество детей, умеющих видеть эстетическое в природном многообразии, увеличилось с 25 % до 80 %. Показатели по другим критериям также выросли: способность к фрагментарному наблюдению — с 25 % до 55 %, эстетическая потребность — с 20 % до 60 %. В то же время в контрольной группе, где занятия проводились по традиционной программе, изменения были минимальными (рост на 5—10 %).

Заключение. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что систематическое использование виртуального музея является эффективным средством формирования основ эстетической культуры у детей старшего дошкольного возраста. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс не только повышает мотивацию детей, но и позволяет глубже и нагляднее познакомить их с произведениями искусства, развивая их эстетическое восприятие, творческие способности и любовь к родной культуре.

Результаты эксперимента демонстрируют, что специально организованная деятельность, основанная на принципах интерактивности и культуросообразности, способна вызвать качественные изменения в эстетическом развитии дошкольников. Разработанная программа может быть рекомендована для практического применения в учреждениях дошкольного образования как инновационный инструмент, отвечающий вызовам современного цифрового мира и способствующий гармоничному развитию личности ребенка. Дальнейшие исследования могут быть направлены на адаптацию данной методики для детей других возрастных групп и на изучение ее долгосрочного воздействия на эстетическое развитие.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2022. — 254 с.
2. Буткевич, В. В. Методика организации эстетического воспитания младших школьников / В. В. Буткевич, Ю. С. Любимова. — Минск : Пачатковая школа, 2012. — 144 с.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. — М. : Академия, 2009. — 268 с.

УДК 378.14

А. В. Игнатик

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

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ МАТЕРИАЛАМИ

Введение. Термин «экспериментирование» понимается как «особый способ духовно-практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях. В образовательном процессе дошкольного образования экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребёнку моделировать в своём сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимосвязей, закономерностей и т.д. [1, с. 67].

В данной статье рассматриваются особенности развития интереса у детей дошкольного возраста в процессе экспериментирования с художественными материалами, а также методы, способствующие этому процессу.

Основная часть. В дошкольном возрасте художественная деятельность как вид продуктивной деятельности занимает важное место в общей системе образования. Художественная деятельность позволяет детям выразить своё представление об окружающем мире, понимание его и отношение к нему. Поэтому овладение этим видом деятельности имеет для ребёнка очень большое значение: эти занятия доставляют детям радость, создают положительный эмоциональный настрой, способствуют развитию творческого потенциала личности.

Анализ различных аспектов проблемы творчества предполагает анализ понятийного аппарата и разграничение близких семантических понятий, поскольку творчество часто употребляется в качестве синонима понятию «креативность», а также не всегда разграничиваются понятия «творчество» и «творческие способности».

Следует отметить, что творчество личности возможно только благодаря наличию творческих способностей. Творческие способности относятся к одной из разновидностей способностей. Среди советских ученых следует указать на труды Б. М. Теплова, который посвятил основную часть своей научной деятельности этой проблеме. Под творческими способностями Б. М. Теплов понимал «определённые индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают лёгкость и быстроту их приобретения» [2, с. 54].

Несколько с иной позиции рассматривал творческие способности В. Д. Шадриков. Он их определял, как «свойство функциональных систем, которое реализует психические функции, индивидуальной степени выраженности, что оказывает влияние на успешность реализации определенного вида деятельности» [3, с. 56].

С позиции самореализации личности рассматривал творческие способности Д. В. Ушаков и характеризовал их как «личностное качество, которое отражает способность человека к творчеству в разных сферах жизнедеятельности» [4, с. 53].

С точки зрения описания термина творческих способностей они рассматриваются как проявление удивления и стремления к познанию, а также навык поиска нестандартного решения в определённых ситуациях, стремление открыть новое или сделать что-то необычным образом.

Детское экспериментирование как специально организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребёнка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира. Ребёнку-дошкольнику присуща ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности. Уже в младшем дошкольном возрасте, познавая окружающий мир, он стремится не только рассмотреть предмет, но и потрогать его руками, языком, понюхать, постучать им и т. п. В старшем дошкольном возрасте многие дети задумываются о таких физических явлениях, как замерзание воды зимой, распространение звука в воздухе и в воде, различная окраска объектов окружающей действительности и возможность самому достичь желаемого цвета на занятиях по изобразительной деятельности. Словесно-логическое мышление детей седьмого года жизни формируется с опорой на наглядно-действенные и наглядно-образные способы познания. Эксперимент, самостоятельно проводимый ребёнком, позволяет ему создать модель естественно-научного явления и обобщить полученные действенным путём результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и самого себя.

Ценность реального эксперимента, в отличие от мысленного, заключается в том, что наглядно обнаруживаются скрытые от непосредственного наблюдения стороны объекта или явления действительности; развиваются способности ребёнка к определению проблемы и самостоятельному выбору путей её решения; создается субъективно-новый продукт. Экспериментирование как специально-организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребёнка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира. Прослеживание и анализ особенностей поведения предметов в специально созданных условиях и составляют задачу экспериментальной деятельности [5, с. 14].

При этом «развитие способности детей экспериментировать представляет собой определённую систему, в которую включены демонстрационные опыты, осуществляемые педагогом в специально организованных видах деятельности, наблюдения, лабораторные работы, выполняемые детьми самостоятельно в пространственно-предметной среде группы (например, приобретение опыта работы с магнитами, различных способов измерения предметов и др.)» [6, с. 42].

Развитие интереса к экспериментированию также предполагает и формирование творческих способностей и творческого воображения как потенциала для создания принципиально новых идей.

Важно отметить, что в образовательном процессе учреждения дошкольного образования экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребёнку моделировать в своём сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимосвязей, закономерностей и т. д. Экспериментальная работа вызывает у ребёнка интерес к исследованию природы, развивает мыслительные операции (анализ, синтез, классификацию, обобщение и др.), стимулирует познавательную активность и любознательность, активизирует восприятие учебного материала по ознакомлению с природными явлениями, с основами математических знаний, с этическими правилами жизни в обществе.

Эксперимент, самостоятельно проводимый ребёнком, позволяет ему создать модель естественно-научного явления и обобщить полученные действенным путём результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и самого себя.

Первоначально дети учатся экспериментировать в специально организованных видах деятельности под руководством педагога, затем необходимые материалы и оборудование для проведения опыта вносятся в развивающую предметно-пространственную среду группы для самостоятельного воспроизведения ребёнком, если это безопасно для его здоровья.

Для развития интереса к экспериментированию с художественными материалами у дошкольников необходимо использовать методы, основанные на их познавательной активности и наглядно-действенном мышлении:

1. Организация пространства для творчества (создание «уголков»).
2. Применение проблемных ситуаций и экспериментов.
3. Использование разнообразных материалов и техник.
4. Демонстрация и обсуждение результатов через схемы и рисунки.

Важно отметить, что педагогу стоит создавать условия, где дети могут самостоятельно исследовать, наблюдать и творить, а не просто получать готовые знания.

Существуют три уровня реализации «исследовательского обучения» (А. И. Савенков):

- 1) педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику её решения, само решение предстоит самостоятельно найти ребёнку;
- 2) педагог ставит проблему, но метод её решения ребенок ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск);
- 3) постановка проблемы, поиск методов её исследования и разработки решения осуществляются детьми самостоятельно [7, с. 17].

Представленные уровни характеризуют последовательность этапов экспериментирования в аспекте повышения самостоятельности ребёнка.

Заключение. Таким образом, экспериментальная деятельность обладает богатым потенциалом в плане развития мышления у детей, познавательного интереса, любознательности. Помимо этого, при условии организации экспериментальной деятельности в естественных условиях дети узнают свойства и явления окружающего мира. Важно использовать разнообразные методы и приемы, адаптированные к возрастным особенностям, чтобы максимально поддержать и развить воображение детей.

Список цитируемых источников

1. *Волюнтин, В. И.* Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие / В. И. Волюнтин. — Ростов-н/Д: Феникс, 2007. — 441 с.
2. *Теплов, Б. М.* Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. — М.: Педагогика, 1997. — 220 с.
3. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности и способностей человека / В. Д. Шадриков. — М.: Логос, 2006. — 320 с.
4. *Ушаков, Д. В.* Современные исследования творчества / В. Д. Ушаков // Психология. — 2005. — № 4. — С.53-56.
5. *Гарунович, Л. Б.* Крыніцы жывапісу: пра мастакоў і мастацтва / Л. Б. Гарунович, Д. А. Бессараб. — Мінск: Зорны верасень, 2006. — 60 с.
6. *Гомозова, Ю. Б.* Увлекательное путешествие в мир творчества: сборник комплексных занятий-игр по изобразительно-художественной деятельности для детей дошкольного возраста / Ю. Б. Гомозова, С. А. Гомозова. — Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2008. — 111 с.
7. Организация экспериментальной деятельности дошкольников» Методические рекомендации / Под ред. Л. Н. Прохоровой. — М.: АРКТИ, 2008. — 112 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Введение. В учреждениях высшего образования первостепенной задачей является обеспечение качества подготовки квалифицированных кадров. Это одно из приоритетных направлений государственной образовательной стратегии, что получило отражение в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [1], где компетентностный подход признается ключевым элементом в образовательном процессе. Этим подтверждается постулат, что образование является фундаментом развития общества и экономики, а подготовка качественных кадров напрямую влияет на конкурентоспособность страны в условиях глобализации и цифровизации. Особое внимание уделяется реализации компетентностного подхода к решению профессиональных задач у будущих специалистов дошкольного и начального образования в условиях информационного общества. Педагоги этих уровней играют ключевую роль в формировании у детей представлений об окружающем мире, базовых знаний, социальных навыков и ценностных ориентиров, которые будут влиять на их дальнейшее обучение и развитие. Компетентностный подход обеспечивает разностороннюю подготовку педагогов, направленную на развитие у них способностей гибко реагировать на изменения в образовательной среде, эффективно использовать современные информационные и коммуникационные педагогические технологии, а также применять инновационные методы для поддержки полноценного развития в детском возрасте. Такой подход способствует не только повышению профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольного образования и учителей начальных классов, но и формированию педагогического анализа, критического мышления в решении профессиональных задач.

Основная часть. В нормативно-правовых актах Республики Беларусь, регулирующих организацию образовательного процесса в учреждениях образования, делается акцент на применении инновационных технологий и цифровых инструментов [2, 3], что позволяет повысить качество обучения и сделать его более адаптивным к современным требованиям. В настоящее время возникло противоречие между необходимостью развития функциональной грамотности обучающихся и формирования универсальных, базовых профессиональных, специализированных компетенций у студентов педагогических специальностей и внедрением в профессиональное образование информационных технологий, в частности, инструментов искусственного интеллекта.

С одной стороны, фундаментальная подготовка обеспечивает качественное педагогическое образование, с другой — быстрое развитие цифровых технологий требует от будущих педагогов навыков интеграции новых инструментов в образовательную практику. Это вызывает необходимость разработки и внедрения таких методов, которые одновременно включают глубокие профессиональные знания и навыки использования современных цифровых технологий, обеспечивающих высокое качество и эффективность педагогической деятельности. Таким образом, решение этой задачи является ключевым для подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровизации и реализовывать современные образовательные стандарты [4—6].

Республика Беларусь не остаётся в стороне от мировых тенденций цифровизации. Интеграция в мировое образовательное пространство и необходимость соответствовать международным стандартам подталкивают к внедрению цифровых технологий. Стали реализовываться государственные программы по информатизации образования, создаются электронные библиотеки и разрабатываются электронные учебные материалы. Многие университеты самостоятельно разрабатывают и внедряют системы электронного обучения, создают онлайн-курсы и используют цифровые инструменты в учебном процессе (например, внедрение систем управления обучением типа Moodle, разработка собственных электронных ресурсов).

Пандемия COVID-19 сыграла роль мощного катализатора, ускорив процесс цифровизации и выявив необходимость в более широком и оперативном внедрении цифровых технологий. Переход на дистанционное обучение стал вынужденной мерой для продолжения обучения во время карантина. Это потребовало оперативной разработки онлайн-курсов, использования видеоконференцсвязи, онлайн-тестирования и других цифровых инструментов. Пандемия вынудила преподавателей и студентов осваивать новые цифровые инструменты и методы обучения, что значительно повысило их цифровую грамотность.

Следует отметить, что вопрос использования цифровых технологий в формировании профессиональных компетенций и сейчас очень актуален, и многие учёные, исследователи и практики уделяют ему особое внимание. В фокусе оказываются вопросы разработки компетентностных моделей, определения критериев оценки сформированности компетенций, а также внедрения цифровых образовательных технологий, способствующих эффективному освоению необходимых профессиональных навыков и умений.

В современных исследованиях всё больше внимания уделяется использованию инструментов искусственного интеллекта в процессе формирования профессиональных компетенций [7—14]. Отмечается потенциал онлайн-курсов, виртуальных лабораторий и интерактивных платформ для повышения доступности и эффективности образовательного процесса. Отдельно подчёркивается необходимость разработки методических

рекомендаций по применению инструментов искусственного интеллекта, чтобы обеспечить их органичную интеграцию в образовательный процесс и избежать перегрузки обучающихся информацией [15—16]. Однако формирование профессиональных компетенций студентов учреждений высшего образования, обучающихся по профилю образования 01 «Педагогика» группе специальностей 0112 «Подготовка педагогов в области дошкольного и начального образования», с использованием инструментов искусственного интеллекта ещё не исследовано.

Актуальность, теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность проблемы в педагогической науке обусловили выбор темы исследования по формированию профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей с использованием инструментов искусственного интеллекта.

В целях теоретического обоснования и эмпирической проверки эффективности использования инструментов искусственного интеллекта в процессе формирования профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей на кафедре дошкольного и начального образования факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» организовано исследование профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей, в частности, методики использования инструментов искусственного интеллекта в процессе формирования профессиональных компетенций студентов специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» среди обучающихся очной формы получения высшего образования 1—4 курсов.

В ходе исследования предположили, что эффективное формирование профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей обеспечивается поэтапным введением в образовательный процесс учреждения высшего образования инструментов искусственного интеллекта, способствующих изменению позиции обучающихся от объектов обучения в субъекты познавательной деятельности.

Исходя из этого были определены задачи исследования:

1. Проанализировать компетентностный подход к профессиональной подготовке студентов педагогических специальностей.
2. Раскрыть специфику организации образовательного процесса студентов по профилю образования 01 «Педагогика» группе специальностей 0112 «Подготовка педагогов в области дошкольного и начального образования».
3. Определить возможности использования инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждения высшего образования.
4. Разработать и экспериментально проверить эффективность методики формирования профессиональных компетенций студентов специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» с использованием инструментов искусственного интеллекта в учреждении высшего образования.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования на теоретическом уровне применялись методы научного исследования — анализ философской и психолого-педагогической литературы, контент-анализ подходов к организации образовательного процесса в профессиональном образовании и терминологический анализ ключевых понятий инструментов искусственного интеллекта. На эмпирическом уровне исследования посредством моделирования процесса формирования профессиональных компетенций студентов специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» с использованием инструментов искусственного интеллекта в учреждении высшего образования возникла необходимость организации и проведения педагогического эксперимента, результаты которого обрабатываются методами математической статистики для доказательства эффективности опытно-экспериментальной работы и подтверждения либо опровержения выдвинутой гипотезы.

Заключение. Таким образом, актуальность проблемы формирования профессиональных компетенций студентов специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» с использованием инструментов искусственного интеллекта в учреждении высшего образования вызывает необходимость разработки и реализации программы педагогического эксперимента в 2025/2026 учебном году на базе учреждения высшего образования «Барановичский государственный университет».

Список цитируемых источников

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года / постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30.11.2021 № 683 // национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь, 02.12.2021, 5/49678.
2. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования / утв. зам. Министра образования Респ. Беларусь А.В. Кадлубаю, 02.07.2025.
3. Методические рекомендации по внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс и в процедуры аттестации студентов учреждений высшего образования / утв. Первым зам. Министра образования Респ. Беларусь А.Г. Бахановичем, 17.06.2025.
4. Образовательный стандарт дошкольного образования / постановление Мин—ва образования Респ. Беларусь от 04.08.2022 № 228 // национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь, 26.08.2022, 8/38596.
5. Об утверждении образовательных стандартов общего высшего образования / постановление Мин-ва образования Респ. Беларусь // Национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь, 19.10.2023, 8/40495.
6. Об утверждении образовательных стандартов общего высшего образования / постановление Мин-ва образования Респ. Беларусь от 02.08.2023 № 225 // национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь, 19.10.2023, 8/40495.
7. Мяс, Ф. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях // Фэнчунь Мяс. — URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389639> — (дата обращения: 25.09.2025).

8. Джаннини, С. Технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе и научных исследованиях // С. Джаннини. — URL: <https://nihe.by/index.php/ru/tehnol-ii> — (дата обращения: 25.09.2025).
9. Лукичёв, П. М. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования / П. М. Лукичёв, О. П. Чекмарев // Вопросы инновационной экономики. — 2023. — Т. 13, № 1. — С. 485-502. — DOI 10.18334/vinec.13.1.117223.
10. Лукичёв, П. М. Риски применения искусственного интеллекта в системе высшего образования / П. М. Лукичёв, О. П. Чекмарев // Вопросы инновационной экономики. — 2024. — Т. 14, № 2. — С. 463-482. — DOI 10.18334/vinec.14.2.120731.
11. Акулинин, Ф. В. Россия на пороге сингулярности. Искусственный интеллект, основные аспекты и сложности развития и внедрения в России и в мире / Ф. В. Акулинин, Д. В. Адамов // Экономические отношения. — 2019. — Т. 9, № 2. — С. 867-880. — DOI 10.18334/eo.9.2.40633.
12. Еленева, Ю. Я. Цифровая трансформация образовательных организаций высшего образования: современное состояние, задачи, риски / Ю. Я. Еленева, А. А. Можаровская, Д. И. Демушкин // Экономика, предпринимательство и право. — 2024. — Т. 14, № 4. — С. 1149—1170. — DOI 10.18334/epp.14.4.120670.
13. Гагарина, И. Ю. Проектирование виртуальной академической мобильности высшего образования: специфика, риски и возможности развития / И. Ю. Гагарина, О. М. Куликова, И. И. Лисович // Лидерство и менеджмент. — 2023. — Т. 10, № 1. — С. 241-260. — DOI 10.18334/lm.10.1.117106.
14. Славинская, О. В. К вопросу о прогнозировании направлений развития искусственного интеллекта в области методического обеспечения образовательного процесса / О. В. Славинская, К. А. Радкевич, Н. С. Рябинин // Информационные радиосистемы и радиотехнологии 2024 : материалы Республиканской научно-технической конференции, Минск, 21-22 ноября 2024 г. / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники ; редкол.: В. А. Богуш [и др.]. — Минск : БГУИР, 2024. — С. 165-167.
15. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») / Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 (ред. от 15.02.2024).
16. Искусственный интеллект в образовании: перспективы применения // КиберЛенинка — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii> — (дата обращения: 25.09.2025).

УДК 371.3

Д. Г. Казук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Беларусь

Научный руководитель Н. А. Василевич

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В современном образовании происходят серьезные изменения на уровне методологии и дидактики обучения, воспитательные акценты переносятся на формирование личности, способной к самостоятельному продуктивному мышлению, применению знаний в ситуациях выбора. Проектирование, как форма учебной деятельности, является эффективным способом развития знаний, умений и навыков, личностных достижений, индивидуального видения в решении учебных задач.

Основная часть. Дидактическая суть проектного метода определяется его творческим и конструктивным основаниями, которые формируют умения учащихся моделировать процесс получения знаний по необходимой траектории, развивать познавательные умения в решении учебных задач. Метод проектов включает репродуктивную и продуктивную деятельность, объединяет формальное знание и практический опыт [1].

В работах П. А. Маслова [2] проектная деятельность — это совместная познавательная, творческая деятельность, направленная на самостоятельные достижения учащимися поставленных познавательных задач, удовлетворение познавательных потребностей, самореализацию. С. В. Захарова [3] придает проектированию в школе элемент проблемности, когда активизируется самостоятельная, творческая деятельность учащихся по созданию конкретного учебного продукта.

Младшие школьники участвуют в проектной деятельности, выстраивая комплексы учебных действий, как самостоятельные субъекты, решающие учебно-познавательные проблемы, завершающиеся созданием продукта при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого.

Проектная деятельность, по сути, трудна для учащихся начальной школы, при ее реализации они могут столкнуться с рядом сложных моментов. Среди них трудность выявления ведущей и промежуточной целей и задач; сложность выбора путей решения поставленных задач и аргументации выбора; непривычность к самостоятельной деятельности; неумение корректировки деятельности; отсутствие опыта объективной оценки процесса и результата проектирования. Эти моменты преодолеваются учителем при правильной организации проектной деятельности в процессе работы над каждым ее этапом. Участие педагога на разных этапах проектирования различно. На первых этапах это роль предоставляющего информацию и контролирующего её переработку, а на последних этапах — роль консультанта, организатора и помощника. Проектная деятельность даёт педагогу возможность осуществления дифференциации и индивидуализации в работе с детьми, в частности, при выборе уровня сложности заданий по проектированию.

Реализация проектной деятельности в учебном процессе начальной школы предполагает реализацию ряда этапов.

Подготовительный этап — планирование тематики проектной деятельности. Педагогом составляются несколько тем, подходящих для индивидуальной или групповой работы по проектированию. Темы дифференцируются по уровню сложности. На данном этапе формулируются цели предстоящей проектной деятельности,

планируются учебные результаты, составляется алгоритм деятельности. Подготовительный этап — это организационная деятельность учителя, который формирует педагогические условия, создает активную развивающую среду, используются необходимые технические средства, выстраивая положительные межличностные отношения. Основные компоненты организационной деятельности педагога на этом этапе направлены на развитие познавательных интересов младших школьников. Например, совместная с учащимися формулировка проблемы; постановка вопроса, стимулирующего познавательный интерес.

На следующем этапе — *целеполагания* — зарождается замысел проекта. Педагог продумывает соотношение цели проекта с потребностями детей, поясняет, зачем необходимо проектирование, что оно значит в учебном и социальном процессе, на какие вопросы может быть направлено и какие проблемы помогает решить. Целеполагание предполагает выбор объекта проектирования, нужно помочь детям выбрать небольшие по объему работы, которые можно выполнить в группе, т. к. навыки самостоятельной работы у них ещё недостаточно развиты. Анализируя проектную цель можно применять методы:

1. Мозгового «штурма». Данный метод стимулирует развитие конструктивной взаимопомощи, при групповой работе развивает умения выслушать ответы других и относиться к ним критически и в тоже время креативно.

2. Метод каталога. Ученики составляют историю или сказку по предложенным учителем вопросам. Итоговое произведение может анализироваться и подвергаться продуктивной проектной деятельности.

Используя различные методы на этапе целеполагания, младшие школьники учатся сопоставлять свои возможности с требованиями, выбирать из множества целей одну, но самую актуальную.

Этап организации планирования. На данном этапе работа может проходить в форме игры или специально подготовленного урока. Планирование необходимо для детального выбора всех инструментов и приспособлений. Планирование направлено на описание внешнего вида, цвета, формы, замысла, фактуры поделки или предмета проектирования. Ребята совместно с учителем планируют содержание и последовательность операций, моделируют путь и способы получения желаемого образца.

Этап проектирования нацеливает учеников на реализацию проекта. Присутствуют формы активного самоконтроля, которые помогают корректировать свои действия в соответствии с планом. На данном этапе проектирования познавательные интересы младших школьников реализуются через действия в коллективе, активную позицию, мотивацию к совместной продуктивной деятельности, саморегуляцию и самоконтроль.

Этап рефлексии — помогает сопоставить конечный результат деятельности с намеченной в начале целью, а также произвести самооценку и взаимооценку своей работы. Ученики подвергают её анализу, определяя степень достижения цели, общие и частные результаты. Учитель совместно с детьми также проводит анализ и самостоятельно анализирует собственную педагогическую работу. Учащиеся оценивают визуальный результат, а учитель — педагогический: уровень приобретенного опыта исследовательской работы, наличие новых знаний, умений и навыков, наличие самостоятельности.

Коррекционный этап. На данном этапе производятся выводы и даются рекомендации по ошибкам, сделанным в работе. Учащиеся учатся понимать, что необходимо изменить и какие изменения могут улучшить проектный результат.

Заключение. Таким образом, учебный проект в начальной школе представляет собой и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленную деятельность, и форму организации взаимодействия учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта.

Список цитируемых источников

1. Блохин, А. Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Блохин Александр Леонидович; Рост. гос. пед. ун-т. — Ростов-на-Дону, 2005.
2. Маслов, П. А. Проектная деятельность как условие самореализации младших школьников на уроках технологии. Духовно-нравственное воспитание в пространстве современного образования. / П. А. Маслов. — Волгоград: ВГИПК РО, 2007.
3. Захарова, С. В. Приобретение учащимися опыта творческой деятельности при использовании метода проектов в обучении географии / С. В. Захарова // Научно-методическое партнёрство в сфере образования: материалы III Региональной науч.-практич. конф., Новосибирск, 15 ноября 2005 г. / НГУЭУ; редкол.: М. В. Чанова — Новосибирск: НГУЭУ, 2006.

УДК 372

А. В. Калей

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

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Современное дошкольное образование стоит перед важнейшей задачей — не просто подготовить ребенка к школе, но сформировать гармонично развитую личность с высоким уровнем познавательной активности и интеллектуальных способностей. Особое место в этом процессе занимает развитие логических

приёмов умственных действий, которые являются фундаментом для успешного освоения любых учебных дисциплин, включая математику. Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на разнообразие существующих методик, поиск эффективных, мотивирующих и соответствующих возрастным особенностям детей средств остается насущной проблемой. В данном контексте математический театр выступает как нестандартный, но чрезвычайно перспективный подход, способный решить эту задачу, делая обучение увлекательным и эмоционально насыщенным [3, с. 400].

Основная часть. Фундаментом для данного исследования послужил принцип амплификации развития, сформулированный А. В. Запорожцем. Амплификация предполагает не форсирование взросления, а расширение возможностей развития ребенка за счет максимального обогащения его специфически детской деятельности — прежде всего, игры. Это прямая альтернатива акселерации, которая, упрощая интеграцию в «взрослую» жизнь, часто обедняет внутренний мир и практический опыт ребенка. Театрализованная деятельность идеально вписывается в концепцию амплификации. Как отмечают исследователи (Т. Н. Доронова, А. И. Буренина, Н. Ф. Сорокина), театр позволяет решать комплекс педагогических задач: развивать речь, воображение, память, коммуникативные навыки, эстетическое восприятие и нравственные качества. Он является «живым искусством», где ребенок не просто зритель, а «сотворец» (К. С. Станиславский), что обеспечивает глубокое эмоциональное вовлечение и личностный рост. [1, с. 12-15]

Существующие образовательные системы («Развитие», «Детство», «Радуга», М. Монтессори) предлагают разнообразные методы для развития логики: от использования наглядных моделей и логических блоков Дьенеша до сенсорных материалов. Однако многие из них носят фрагментарный или чисто дидактический характер. Математический театр же синтезирует эти подходы, интегрируя их в целостную, игровую и творческую деятельность [2].

Эмпирическое исследование проводилось на базе УДО «Детский сад №27» г. Барановичи. В нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), разделенных на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 20 человек. Целью было выявление эффективности математического театра в формировании логических операций.

На констатирующем этапе с помощью комплекса методик (Р. С. Немов, Л. А. Венгер, Г. А. Урунтаева, А. Н. Бернштейн) был выявлен исходный уровень развития логического мышления. Результаты показали, что в обеих группах доминировал средний уровень (70 % в ЭГ и 60 % в КГ), а низкий уровень диагностирован у 20 % детей в каждой группе.

В экспериментальной группе была внедрена система работы по организации математического театра. Она включала: подбор тематики: выбор математических понятий (например, количественный и порядковый счет); создание сценария: написание коротких пьес или сценок, где герои решают математические задачи или попадают в ситуации, требующие логических рассуждений; распределение ролей и репетиции: каждый ребенок получал возможность участвовать, будь то в роли актера, помощника режиссера или декоратора. На репетициях отрабатывались не только тексты, но и логические цепочки рассуждений; постановка и анализ: проведение спектаклей для других групп или родителей с последующим обсуждением, где дети объясняли, как герои пришли к решению. Контрольная группа продолжала обучение по стандартной программе.

На контрольном этапе в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика. Доля детей с низким уровнем владения операцией «анализ» снизилась с 40 % до 10 %, а с высоким — возросла до 30 %. В контрольной группе существенных изменений не произошло: высокий уровень остался на отметке в 10 %. Аналогичная тенденция наблюдалась и по другим операциям. Например, по итоговой методике «Нелепицы», оценивающей общий уровень логического мышления, в ЭГ доля детей с высоким уровнем увеличилась с 10 % до 30 %, в то время как в КГ она снизилась с 20 % до 10 %. Это свидетельствует о том, что систематическая работа в формате математического театра оказывает значимое влияние на развитие логических приемов.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что математический театр является эффективным средством развития логических приёмов умственных действий у детей дошкольного возраста. Его сила заключается в синтетичности: он одновременно развивает интеллект, речь, творческое воображение, коммуникативные навыки и эмоциональную сферу. Деятельность в рамках театра соответствует принципу амплификации, так как позволяет ребенку полноценно прожить этап детства через игру, наполненную смыслом и радостью познания. Результаты эксперимента демонстрируют, что интеграция театральных методов в процесс обучения математике не только повышает интерес к предмету, но и способствует глубокому, осознанному усвоению логических операций. Таким образом, математический театр может и должен занять достойное место в арсенале современного дошкольного педагога как инновационный и высокоэффективный инструмент развития.

Список цитируемых источников

1. *Доронова, Т. Н.* Развитие творческих способностей дошкольников средствами театрализованной деятельности / Т. Н. Доронова, А. И. Буренина // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 5. — С. 12—18.
2. *Сорокина, Н. Ф.* Театрализованные игры в детском саду / Н. Ф. Сорокина. — Москва : ТЦ Сфера, 2005. — 96 с.
3. *Белошистая, А. В.* Формирование и развитие математических способностей дошкольников : вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. — Москва : Владос, 2003. — 400 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИКАХ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Развитие творческих способностей у детей среднего дошкольного возраста является одной из приоритетных задач современной педагогики и психологии. В этот период формируются основы воображения, инициативы и самостоятельности, которые впоследствии оказывают значительное влияние на личностное и интеллектуальное развитие ребёнка. Продуктивные виды деятельности — рисование, лепка, конструирование, сюжетно-ролевые игры — выступают эффективными средствами стимулирования творческого мышления и самовыражения детей дошкольного возраста.

Основная часть. Продуктивная деятельность — вид досуга ребёнка, цель которого получить некий набор качеств, правильное направление на пути подготовки к школе. В процессе продуктивной деятельности формируются важные качества личности: умственная активность, инициативность, самостоятельность, которые являются основными компонентами творческой деятельности. Ребёнок при этом приучается проявлять свою активность и наблюдательность в продумывании содержания.

К продуктивным видам деятельности относятся: конструирование, рисование, лепка, аппликация и создание разного рода поделок из природного и бросового материала. Все эти виды детской активности играют важную роль в развитии ребёнка. Дети среднего дошкольного возраста овладевают определёнными умениями и навыками в работе с бумагой и пластилином, осваивают различные приемы работы.

Продуктивные виды деятельности включают изобразительную и конструктивную. Они, как и игра, имеют моделирующий характер. В игре ребёнок создает модель отношений между взрослыми. Продуктивная деятельность, моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объёмном изображении [1, с. 15].

При приобщении детей среднего дошкольного возраста к искусству используются различные техники. Их разнообразие способствует выразительности образов в детских работах. Очень важно, чтобы овладение техническими навыками и умениями позволяло детям изображать мир во всем его многообразии. Каждый из видов изобразительной деятельности имеет свои возможности и средства для изображения предметов и явлений. Использование нетрадиционных способов изображения позволяет разнообразить способности ребенка в рисовании, пробуждают интерес к исследованию изобразительных возможностей и материалов, в результате повышается интерес к изобразительной деятельности в целом.

Занятия с элементами нетрадиционных продуктивных видов деятельности основаны на творческой фантазии и интересны тем, что работы у всех детей получаются разными. Они дают возможность ребёнку фантазировать, воображать, думать, изобретать что-то своё, необычное. Благодаря восприятию художественных образов в изобразительном искусстве ребёнок может ярче воспринять окружающую действительность, а это способствует созданию детьми эмоционально окрашенных образов в изобразительном творчестве [2, с. 211].

Исследования авторов Р. Г. Казаковой, Т. И. Сайгановой, Е. М. Седовой показывают, что нетрадиционные продуктивные виды деятельности позволяют разнообразить изобразительную деятельность и предоставить ребёнку больше шансов для самовыражения. Это связано с тем, что изображать можно различными материалами, на различных материалах, не существует границ, должно присутствовать только желание и творчество самого ребёнка [3, с. 68].

Анализ методической литературы по нетрадиционным видам продуктивной деятельности предполагает, что они могут стать эффективным средством в развитии творческих способностей детей среднего дошкольного возраста. Несут в себе большие возможности для создания художественных образов, а воплощение этих образов требует развитие познавательных процессов: воображения, памяти, мышления, восприятия.

Исходя из этого, можно выделить условия, способствующие творческому развитию детей среднего дошкольного возраста в нетрадиционных продуктивных видах деятельности:

1. Организация целенаправленной досуговой деятельности детей дошкольного возраста в детском саду и семье. Предполагает наличие ярких впечатлений. Также требуется, чтобы у ребёнка формировался эмоционально-интеллектуальный опыт, способный выступать в качестве основы для того, чтобы сформировались замыслы.
2. Единство подхода педагогов к оценке перспектив развития.
3. Дифференцированный подход, предполагающий необходимость учёта особенностей, присущих ребёнку. Необходимо принимать во внимание особенности ряда психических функций, характера, темперамента детей.
4. Создание атмосферы творчества. Требуется формировать доверительную атмосферу, для которой характерна вера в потенциал ребёнка. Следует создавать для ребёнка ситуации успеха, поддерживать его.

5. Обучение, в процессе которого формируются знания, умения и навыки, позволяющие ребёнку реализовать свой замысел. При этом знания должны быть вариативными, умения и навыки обобщёнными, то есть применимыми в разных условиях.

6. Комплексное и системное использование методов и приёмов. Мотивация к выполнению задания — это предложение действенных мотивов и поведения детей к самостоятельной постановке задачи или к принятию задачи, поставленной взрослыми [4, с. 33].

Заключение. Таким образом, можно сказать, что в образовательном процессе должно быть организовано место для свободной продуктивной деятельности. Полученные знания на занятиях должны быть реализованы ребёнком в свободной деятельности. Это способствует проявлению у детей самостоятельности и творчества, развитию детских интересов, поскольку у детей появляется возможность участвовать в коллективных действиях со сверстниками. Необходимым условием свободной продуктивной деятельности является наличие разнообразных пособий и материалов, которые должны располагаться в свободном доступе и в достаточном количестве. Ребёнок должен сам решать, когда, как и какие материалы, ему использовать, опираясь на полученный ранее багаж знаний, умений и навыков. Роль педагога при этом заключается только в том, чтобы совместно с ребёнком разработать план и способ его деятельности, предоставить набор материалов, способствующий развитию творчества и соответствующий интересам ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Аверин, В. А. Психология личности / В. А. Аверин. — СПб.: ИстНова Пресс, 2007. — 89 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды / Н. С. Лейтес. — М.: МПСИ, 2008. — 478 с.
3. Аверин, В. А. Психология личности / В. А. Аверин. — СПб.: ИстНова Пресс, 2007. — 89 с.
4. Алексеенкова, Е. Г. Механизмы решения творческих задач детьми старшего дошкольного возраста / Е. Г. Алексеенкова. — М.: Компания спутник +, 2004. — 49 с.

УДК 378.14

В. И. Касьян

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

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ХОЗЯЙСТВЕННО-БЫТОВОГО ТРУДА

Введение. Трудовое воспитание — одно из важных направлений в работе учреждений дошкольного образования, целью которого является формирование положительного отношения к труду. Развивающая функция труда — это переход от самооценки к самопознанию.

Дошкольная педагогика выделяет основные задачи трудового воспитания детей: ознакомление с трудом взрослых и воспитание уважения к нему; обучение простейшим трудовым умениям и навыкам; воспитание интереса к труду, трудолюбия и самостоятельности; воспитание общественно-направленных мотивов труда, умений трудиться в коллективе и для коллектива [1, с. 23].

Одним из основных принципов дошкольного образования является поддержка инициативности и самостоятельности ребёнка через различные виды деятельности. Самостоятельность определяют, как постепенно формирующееся качество личности. Высокая степень сформированности самостоятельности заключается в умении действовать без сторонней помощи, определять цель деятельности, способы выполнения, осуществлять элементарный самоконтроль, получение и представление результата в соответствии с поставленной целью, а также проявление инициативы, которая проявляется во внутреннем побуждении к новым формам деятельности.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что тема формирования трудовых умений у детей старшего дошкольного возраста средствами хозяйственно-бытового труда разработана в психолого-педагогической литературе, но воспитатели постоянно встречаются трудности в практике. Сказывается недостаток методических разработок, их несовременность. Следует отметить, что хозяйственно-бытовой труд — это труд по наведению порядка в помещении и на участке, направленный на формирование у ребёнка осознания труда для общей пользы и стремления создавать и содержать в соответствующем виде окружающую его среду.

Основная часть. В целях исследования возможностей хозяйственно-бытового труда как средства формирования трудовых умений у детей дошкольного возраста был проведён анализ психолого-педагогической литературы.

Трудовое воспитание является одной из значимых сторон воспитания детей дошкольного возраста. Основа трудового воспитания в учреждении дошкольного образования — это знакомство детей с трудовой деятельностью взрослых, немаловажно участие детей в доступных им трудовых мероприятиях. По мере ознакомления с трудом взрослых у детей происходит формирование положительного отношения к их труду, бережный подход к его результатам, готовность оказать взрослым доступную по возможностям помощь.

По своему содержанию труд детей дошкольного возраста делится на четыре вида: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд. Содержание трудового воспитания определено учётной программой дошкольного образования [2, с. 150-152].

При формировании целенаправленной трудовой деятельности важно не только что и как делает ребёнок, но и ради чего он трудится. Мотивы разнообразны:

1. Получение от взрослых положительной оценки своих действий.
2. Самоутверждение среди сверстников.
3. Вступление в общение со взрослыми.
4. Оказание помощи другим.

Организация трудового воспитания детей в учреждении дошкольного образования тесно связана с их воспитанием в семье. Именно в семье создаются благоприятные условия для формирования у детей трудолюбия. Это происходит, в первую очередь, когда взрослые выполняют свои трудовые обязанности перед глазами ребёнка, когда дети видят результаты этого труда и получают возможность активно принимать участие в нём, работать бок о бок с взрослыми. Благодаря совместной трудовой деятельности со старшими членами семьи, ребёнок, повторяя за взрослыми, быстрее осваивает навыки труда и усваивает эффективные способы работы.

По мнению Л. В. Куцаковой, объективным является выделение только трёх форм организации трудовой деятельности дошкольников в детском саду [3, с. 85]:

- поручения — индивидуальные и совместные;
- дежурства — индивидуальные и совместные;
- коллективный труд.

В работе с детьми старшей группы большое значение имеет привлечение детей к помощи взрослым. Дети, выполняя поручения, чувствуют себя настоящими помощниками взрослого.

В процессе труда взрослый сам является образцом для подражания: показывает не только приёмы работы, но и пример отношения к повседневному обычному труду. Очень важно строить работу так, чтобы дети были не просто пассивными исполнителями какого-либо задания, но и видели во взрослом организатора дел, его трудолюбие, ощущали внимание к воспитанникам группы и более младшим детям.

Приучая детей старшего дошкольного возраста к систематическому хозяйственно-бытовому труду, надо чаще использовать игровые формы его организации. Включаясь в любое серьёзное дело, ребёнок в известной мере обыгрывает его, подражая старшим. Однако ему нравится, когда к этому серьёзно относятся взрослые, тем более, если они и сами принимают участие в труде, игре как исполнители или заказчики [4, с. 60].

В руководстве трудом детей методы должны быть направлены на то, чтобы предупредить ошибку в работе, вовремя посоветовать, как её исправить, оказать необходимую помощь. При таких приёмах педагогического руководства в старшем дошкольном возрасте к моменту перехода в школу удаётся сформировать довольно стойкие мотивы, определяющие нравственную основу личности ребёнка, его трудовой деятельности.

Заключение. Формирование трудовых умений детей старшего дошкольного возраста средствами хозяйственно-бытового труда будет эффективным, если педагог создаёт условия для проявления самостоятельности, поощряет детскую инициативу в отношении организации труда в группе (протереть столы после приёма пищи, помочь расставить посуду, игрушки, застелить постель, полить цветы и т.д.), предлагает детям коллективные поручения хозяйственно-бытового характера. В результате формирования трудовых умений у детей дошкольного возраста развиваются навыки самообслуживания, аккуратность, умение доводить начатое до конца, а также уважение к труду других.

Список цитируемых источников

1. Мухина, В. С. Детская психология: учебное пособие / Под ред. Л. А. Венгера // В. С. Мухина. — Просвещение, 2019. — 214 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск: Нац. ин-т образования, 2022. — 383 с.
3. Куцакова, Л. В. Трудовое воспитание в детском саду: для работы с детьми 3-7 лет: Методическое пособие. // Л. В. Куцакова. — М.: Мозаика-Синтез, 2007. — 135 с.
4. Удалова, Н. Ю. Формирование самостоятельности в хозяйственно-бытовом труде у детей дошкольного возраста // Н. Ю. Удалова / Вопросы педагогики. 2016. — №10. — С. 60-63.

УДК 373.3.016:811.161.1

Т. С. Кашляк

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

Научный руководитель Н. В. Романчук

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Формирование навыка письма является одной из фундаментальных и наиболее сложных задач в системе начального образования. Письмо выступает не только как технический инструмент для фиксации речи, но и как мощное средство познания, развития мышления, творческого самовыражения и социализации личности. Именно в младшем школьном возрасте закладывается основа грамотной, быстрой и ритмичной письменной речи, от качества которой во многом зависит дальнейшая успешность обучения ребёнка.

Основная часть. Обучение письму является чрезвычайно сложным процессом, который требует координации интеллектуальной, эмоциональной и физической сфер ребенка. Как отмечает Л.С. Выготский, любая высшая психическая функция, включая письмо, является результатом сложного культурного и исторического развития и опосредована знаковыми системами [1]. Письменная речь — это знаковая система символов (букв), требующая абстрагирования от звучащей речи и перекодирования ее в графические образы.

С физиологической точки зрения, процесс письма обеспечивается совместной работой четырех основных анализаторов:

- зрительного: отвечает за восприятие и запоминание графического образа буквы;
- слухового: помогает дифференцировать звуки речи и соотносить их с буквами;
- двигательного: непосредственно осуществляет мелкие и точные движения руки;
- тактильного: участвует в ощущении пера и бумаги, регуляции мышечного усилия.

Формирование графического навыка письма связано с созданием в коре головного мозга устойчивой системы нервных связей — динамического стереотипа. На начальном этапе обучение сознательно и требует от ребенка максимальной концентрации: он вспоминает начертание каждой буквы, проговаривает звук, осмысливает правило. Со временем, благодаря многократным упражнениям, отдельные элементы действия автоматизируются, и внимание школьника переключается с техники написания на содержание и орфографию.

Важнейшим условием успешного овладения письмом является готовность моторной сферы. Недостаточное развитие мелких мышц руки, низкий уровень зрительно-моторной координации приводят к быстрой утомляемости, дрожанию линии, неровному почерку и, как следствие, к негативному отношению к письменным работам.

Графический навык письма — это сложный речедвигательный навык, который формируется целенаправленно и имеет свои четкие этапы.

На первом, подготовительном, этапе (дошкольный и начало 1 класса) происходит развитие мелкой моторики, пространственного восприятия, координации движений. Дети учатся ориентироваться на странице тетради, в строке и межстрочном пространстве. Как подчеркивает М. М. Безруких, именно на этом этапе закладывается фундамент будущего почерка, и пренебрежение развивающими упражнениями (лепка, конструирование, штриховка, обводка) является распространенной ошибкой [2].

Второй этап — элементарного письма (1 класс). Он характеризуется осознанным копированием и написанием букв, слогов, слов по образцу. Ребенок учится соблюдать пропорции, наклон, соединять элементы. Работа ведется в специальных разлинованных тетрадях, которые помогают зафиксировать правильный зрительный и двигательный образ буквы. На этом этапе чрезвычайно важен показ и подробное объяснение учителя, а также поэлементный анализ каждой новой буквы.

Третий этап — автоматизации навыка (2-3 классы). Благодаря постоянной практике написание букв и их соединений становится все более быстрым и свободным. Почерк начинает стабилизироваться, вырабатывается индивидуальный ритмический рисунок письма. Внимание ребенка постепенно освобождается от сугубо технических задач и переносится на смысловую сторону письма и применение орфографических правил.

У многих младших школьников процесс овладения письмом сопряжен с серьезными трудностями. М. М. Безруких в своих работах выделяет несколько типичных групп ошибок [2]:

1. Трудности зрительно-пространственной ориентации: неумение разместить текст на строке, несоблюдение пропорций букв, зеркальное написание.
2. Недостатки развития моторики: сильный или слабый нажим, дрожащие линии, неаккуратные соединения букв.
3. Нарушения координации движений: несоответствие темпа письма и мыслительных процессов, ведущие к пропускам букв, слогов.

Для преодоления этих трудностей необходим комплексный подход:

- систематическая работа по развитию моторики должна продолжаться не только в 1 классе, но и протяжении всего периода начальной школы;
- использование прописей с разной разлиновкой (частая косая сетка, постепенно убираемая);
- дозирование объема письменных заданий с учетом индивидуальных возможностей ребенка;
- создание благоприятного психологического климата, исключающего спешку и страх перед ошибкой.

Как справедливо отмечал Л. С. Выготский, обучение должно идти впереди развития, но в зоне ближайших возможностей ребенка [1, с. 102], что особенно важно при работе со сложным навыком письма.

Заключение. Таким образом, обучение письму младших школьников — это сложный и многогранный процесс, требующий учета возрастных, психологических и физиологических особенностей детей. Успешное формирование навыка письма возможно только при системном подходе, включающем развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, фонематического восприятия и самоконтроля.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Издательство Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. *Безруких, М. М.* Обучение первоначальному письму : метод. пособие к прописям / М. М. Безруких. — М. : Просвещение, 2018. — 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ГИМНАСТИКИ

Введение. Звукопроизношение — важнейший элемент речевой деятельности, и его нарушения могут оказать отрицательное влияние на развитие коммуникативных навыков, что в свою очередь сказывается на учебной успеваемости и уверенности ребёнка. Поэтому работа по формированию правильного произношения, особенно в дошкольном возрасте, является крайне важной.

Правильное звукопроизношение не только способствует лучшему пониманию речи, но и играет важную роль в социальной адаптации ребёнка, помогая наладить взаимодействие с окружающими. Поэтому коррекция звукопроизношения должна быть неотъемлемой частью образовательного процесса, направленного на всестороннее развитие и уверенность ребёнка в социальных контактах [1].

Проблемами звукопроизношения и постановкой звуков работали такие специалисты, как: А. И. Богомолова, Г. В. Буденная, М. Г. Геннинг, Н. А. Герман, Е. И. Радина, Ф. Ф. Рау, В. А. Рождественская, В. И. Селиверстов, Г. А. Тумакова, О. С. Ушакова, М. Ф. Фомичева, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев и другие.

Одним из наиболее эффективных методов формирования правильного звукопроизношения является артикуляционная гимнастика, которую активно используют специалисты в области речевой терапии (А. И. Макасова, Е. М. Мастюкову, Т. Б. Филичеву). Эта гимнастика развивает подвижность и координацию артикуляционных органов, что способствует улучшению произношения и речевых навыков у детей [2].

Основная часть. Артикуляционная гимнастика играет важную роль в формировании правильного звукопроизношения у детей. Она включает упражнения для развития артикуляционного аппарата, что способствует улучшению речи и точности произношения звуков.

Регулярные занятия гимнастикой улучшают подвижность губ, языка и челюсти, что необходимо для чёткого произношения. Кроме того, гимнастика способствует правильному дыханию и голосу, улучшая артикуляцию и делая речь более выразительной.

Всю систему артикуляционной гимнастики можно разделить на два вида упражнений: статические и динамические. Целью статических упражнений является выработка у органов артикуляции умения принимать необходимую позу для произношения того или иного звука. Динамические упражнения предполагают выполнение движений органами артикуляции. Основной целью проведения таких упражнений является развитие подвижности, точности движений, которые необходимы для звукопроизношения.

Рассмотрим классификацию упражнений по типам движений:

1. Упражнения для губ. Эти упражнения направлены на развитие подвижности губ. Например: сжатие и разжатие губ, вытягивание в трубочку, произношение звуков с акцентом на губные движения («м-ма», «п-па»).

2. Упражнения для языка способствуют формированию подвижности, гибкости и точности движений. Примеры упражнений: движения вверх/вниз, в стороны, круговые движения, лизание губ, произношение звуков [т], [д], [н], [л].

3. Упражнения для нижней челюсти развивают её подвижность, что важно для четкости произношения. Примеры упражнений: открывание и закрывание рта, движения нижней челюсти вперед/назад, произношение гласных звуков с акцентом на движения челюсти [3].

4. Упражнения для щёк направлены на развитие подвижности щёчных мышц, умение напрягать и расслаблять их. К данным видам упражнений относятся «Перекатываем воздух», «Втягиваем щёки», «Надуваем щёки» (попеременно, одновременно) и другие.

5. Упражнения для мягкого нёба способствуют формированию правильного носового и ротового резонанса. К данным видам упражнений относятся такие, как «Зевок» с произнесением протяжного «а» или «о», «Глоток» и другие.

При выборе упражнений учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей. Для младшего возраста упражнения должны быть простыми и игровыми, а для детей с нарушениями произношения — адаптированными и повторяющимися [4].

Заключение. Формирование звукопроизношения осуществляется поэтапно, начиная с простых звуков и постепенно переходя к более сложным, что связано с созреванием речедвигательного и речеслухового анализаторов. Важными задачами работы по формированию правильного звукопроизношения являются подготовка артикуляционного аппарата, уточнение произношения звуков и их закрепление в словах и фразах.

Артикуляционная гимнастика выступает важным компонентом в этой работе, направленным на развитие подвижности и координации органов речи, что, в свою очередь, способствует улучшению качества произношения. Упражнения могут быть классифицированы по видам движений для губ, языка и нижней челюсти, что позволяет адаптировать занятия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

В целом, артикуляционная гимнастика не только развивает артикуляционный аппарат, но и формирует навыки правильного дыхания и голоса, что в итоге положительно сказывается на качестве речи детей. Регулярные занятия, организованные с учетом индивидуальных особенностей и включающие игровые элементы, создают условия для успешного освоения речевых навыков и предотвращения возможных нарушений.

Список цитируемых источников

1. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. — М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 256 с.
2. Филичева, Т. Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 86 с.
3. Рыжова, Н. В. Артикуляционная гимнастика как эффективное средство формирования правильного звукопроизношения у детей / Н. В. Рыжова // Дошкольная педагогика. — 2010. — №4. — С. 16—22.
4. Жукова, Н. С. Логопедия : основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. — М. : Эксмо, 2011. — 288 с.

УДК 378.18

Д. А. Кобрин

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

СТРУКТУРА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Актуальность и целесообразность использования проектной деятельности в работе с дошкольниками создает условия для формирования у детей экологической культуры, которая является составной частью культуры личности [1].

«Экологический проект» в учреждении дошкольного образования сегодня является очень актуальным и важным методом формирования экологической культуры детей, начиная с раннего возраста; воспитанию у них экологической грамотности; развития практических умений и навыков применения знаний.

Участие ребёнка в проектной деятельности включает разные формы образовательной деятельности: от наблюдения за деятельностью взрослого и эпизодического участия в ней — к партнёрству и сотрудничеству в экологически значимой деятельности, которая необходима для сохранения природы [1].

Основная часть. Нравственно-экологические проекты содержат большой объём познавательного, экспериментального материала для детей, родителей и воспитателей дошкольного образования [2].

Поскольку основным видом деятельности дошкольника является игра, поэтому экологические проекты носят игровой характер, включая элементы разных видов игр: творческих и игр с правилами.

Структура проекта состоит из четырёх этапов, на каждом из которых реализуются разные формы работы с детьми. Подготовительным этапом проекта выступает предварительная работа с детьми с целью уточнения их интересов, объёма представлений. Это необходимо для того, чтобы спланировать детскую деятельность с учётом психофизиологических возможностей каждого ребёнка. Определить актуальные методы взаимодействия: беседы по выбранной теме, чтение литературы, просмотр фильмов, передач, рассматривание альбомов, журналов, плакатов.

На первом этапе планирования проекта выбирается тема проекта и определяется цель. Возрастные особенности дошкольника не позволяют ставить перед ним отдалённые задачи и требовать от него охватить одновременно несколько направлений деятельности, поэтому разрабатываются в основном краткосрочные проекты, рассчитанные на месяц, но в подготовительных группах можно использовать долгосрочные проекты, рассчитанные на год.

На втором этапе идёт пошаговая разработка проекта: определяется, что необходимо для игры, изготавливается оборудование, распределяются роли и обязанности.

Третий этап — выполнение проекта. Этот этап включает в себя реализацию запланированных мероприятий, успех которых определяется экологической образованностью воспитателя дошкольного образования, его эмоциональным настроением, умениями организации детской деятельности, владением приёмами создания интереса у детей к новым видам деятельности, новым ролям. В процессе игры-проекта рождаются новые идеи, планы, которые подсказывает нам окружающая действительность.

Завершающий этап — подведение итогов предполагает организацию и проведение праздников, выставок, акций, в которых принимают участие любившиеся детям герои: хозяин экологической тропинки, «Неболейка», «Знайка», «Айболит», «Мойдодыр». На такие мероприятия приглашаются дети разных групп, а также родители детей, которые участвовали в проекте [2].

Структура проекта предусматривает четкое планирование этапов реализации. Важно определить сроки проведения мероприятий, распределить роли участников — воспитателей, детей, родителей, специалистов. Также необходимо предусмотреть ресурсы: учебные материалы, оборудование, природные объекты для наблюдений.

Методы работы могут быть разнообразными к ним относятся: наглядные методы (наблюдение, рассматривание); словесные методы (беседа, рассказ, объяснение); практические методы (игровая деятельность, опыты, упражнения).

К формам работы с детьми относятся: экскурсии и целевые прогулки. Формы работы должны соответствовать возрастным особенностям детей.

Важным элементом структуры является формулировка ожидаемых результатов — что дети должны узнать, чему научиться, какие изменения в их отношении к природе могут произойти. Для оценки эффективности проекта используются наблюдения, анализ творческих работ, беседы с детьми и родителями [3].

Нравственно-экологический проект — это не только увлекательная игра, но и гибкая система воспитания и обучения, организации интегрированного воспитательно-образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Заключение. Таким образом, структура экологического проекта в учреждении дошкольного образования должна быть четкой, логичной и содержательной. Она обеспечивает системный подход к экологическому воспитанию, способствует активному вовлечению всех участников образовательного процесса и помогает формировать у детей устойчивые экологические ценности. Внедрение таких проектов способствует воспитанию у детей любви и бережного отношения к природе, что является залогом устойчивого будущего общества.

Список цитируемых источников

1. Рыжова, Н. А. Экологический проект «Моё дерево» / Н. А. Рыжова. — Москва : ТЦ Сфера, 2006. — 256 с.
2. Тимофеева, Л. Л. Проектный метод в детском саду «Мультфильм своими руками» / Л. Л. Тимофеева. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. — 34 с.
3. Дончева, А. В. Экологическое проектирование и экспертиза / А. В. Дончева — Москва : Аспект Пресс, 2002. — 286 с.

УДК 373.3

М. С. Кожановская

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

Научный руководитель Н. В. Романчук

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРУМ-ТЕАТРА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Введение. Современное образование стремится не только к передаче знаний, но и к формированию личности, развитию эмоционального интеллекта и критического мышления. В этом контексте технология форум-театра, разработанная создателем народного театра Бразилии Аугусто Боалем становится мощным инструментом для уроков литературного чтения в школе. В первоначальном виде суть представления заключалась в совместном со зрителями поиске решения проблемы или выхода из сложной жизненной ситуации. Сцены, разыгрываемые в спектакле, чаще всего были пантомимическими, актёрская подготовка не требовалась [1].

Основная часть. В рамках урока литературного чтения есть возможность использовать элементы театра, так как литература и театр — два искусства, общим для которых является слово. Театрализация на уроках литературного чтения развивает память, образное мышление, речь, усиливает эмоциональную сторону анализа художественного произведения [2, с. 7].

Применение форум-театра в начальной школе особенно эффективно в рамках литературного чтения, где эмоциональное восприятие текста играет ключевую роль. Метод способствует формированию личностного отношения к литературным героям и развитию способности к рефлексии.

Психолого-педагогическая ценность технологии форум-театра заключается в его способности создавать безопасное пространство для выражения чувств, обсуждения сложных тем и поиска конструктивных решений. В условиях школьного класса это особенно важно, поскольку дети часто сталкиваются с трудностями в выражении собственного мнения, страхом оценки и недостатком уверенности. Форум-театр, благодаря своей игровой природе и принципу равенства участников, снижает уровень тревожности и способствует развитию эмоционального интеллекта.

На уроках литературного чтения форум-театр используется как способ углубленного анализа ключевых эпизодов произведения, в которых проявляются внутренние конфликты персонажей или социальные противоречия. Ученики становятся не просто зрителями, а активными участниками действия: они могут вступать в сцену, менять ход событий, предлагать новые решения и оценивать их последствия. Такой подход позволяет перейти от традиционного репродуктивного чтения к продуктивному, творческому взаимодействию с текстом, в котором каждый ученик становится соавтором интерпретации.

Специфика данной технологии — это вовлечение зрителя в разыгрываемый спектакль, возможность выступить как в роли наблюдателя, так и самого актера, возможность эмоционального и динамичного обмена личным опытом. Поэтому, основные задачи форум-театра на уроках литературного чтения в начальной школе выступают:

- развитие эмпатии и навыков сотрудничества;
- повышение читательского интереса;
- активизация познавательной деятельности;
- развитие у учащихся коммуникативных умений;
- коррекция отрицательных качеств, стереотипов поведения.

В технологии форум-театра можно выделить пять функциональных компонентов: целевая аудитория, актёры, ведущий (модератор), механизм «Стоп!» и сценарий. На уроках литературного чтения целевой аудиторией являются учащиеся младшего школьного возраста (3–4 класса). В качестве актёров выступают подготовленные учащиеся. Учитывая возрастные особенности актёров, наиболее целесообразно определить ведущим педагога, так как его основная задача вовлекать в действие зрителей, стимулировать их к размышлению и взаимодействию. Он может прервать действие с помощью механизма «Стоп!», способствовать повтору отдельных сцен. Сценарий для форум-театра разрабатывается на основе выбранного художественного произведения или его отрывка, в рамках предмета «Русское литературное чтение» и «Беларускае літаратурнае чытанне».

Н.В. Романчук выделила ряд этапов технологии форум-театра при проведении уроков литературного чтения:

1. Подготовительная работа. Выбор учителем художественных произведений из учебной программы 3–4 классов, составление на их основе сценария для театрализованной постановки, создание афиши, подготовка костюмов и реквизита.

2. Постановка спектакля (или нескольких сцен). Для младшего школьного возраста рекомендуем форум-постановку проигрывать дважды. Первый раз — от начала и до её завершения, для того, чтобы учащиеся целостно восприняли содержание и увидели развязку. Это позволит им оценить, в какие моменты и каким образом можно было остановить действие и изменить ситуацию, сказав слово «стоп».

3. Обратная связь предполагает вопросы зрителям после завершения спектакля об их впечатлениях, об эмоциях и чувствах, которые они испытали, об изменении отношения к проблеме, затронутой в спектакле. Обязательным для младших школьников считается акцентирование внимания на том, могут ли происходить подобные ситуации в их жизни.

4. Анализ спектакля, игры и эмоционального состояния актёрами и ведущим (модератором). Выявление успешных или неуспешных действий актёров. Происходит отбор лучших решений актёров и зрителей [3, с. 256].

Видоизменение форм и методов работы в начальной школе направлены на внимание к опыту учащихся и его обогащению через творческие методы на уроках литературного чтения. Однако эффективность технологии форум-театра зависит от уровня подготовки учителя, класса и временных ограничений.

Заключение. В заключение следует отметить, что технология форум-театр представляет собой эффективный инструмент активного и личностно-ориентированного обучения на уроках литературного чтения. Её применение позволяет не только углубить понимание художественного текста, но и развивать у учащихся важнейшие метапредметные компетенции: критическое мышление, эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки и способность к рефлексии. Через проживание литературных ситуаций в ролевом формате школьники осваивают не только содержание произведения, но и учатся принимать решения, выражать собственную позицию, уважать мнение других.

Форум-театр способствует трансформации урока литературного чтения из традиционного анализа текста в пространство диалога, сотворчества и эмоционального отклика. Он открывает возможности для интеграции художественного слова с личным опытом учащихся, делая процесс обучения более осмысленным, мотивирующим и гуманным. В условиях современной образовательной среды, ориентированной на развитие личности, применение форум-театра может стать важным шагом к формированию читателя, способного не только понимать текст, но и действовать в реальной жизни, опираясь на нравственные ориентиры и внутреннюю свободу выбора.

Список цитируемых источников

1. Технология «Форум-театр» как метод профилактической работы в учреждениях образования. — М. : Знание, 2019. — URL: <https://znano.ru/medianar/61> (дата обращения: 10.09.2025).
2. Зепалова, Т. С. Уроки литературы и театр: Пособие для учителя / Т. С. Зепалова. — М.: Просвещение, 1982. — 176 с.
3. Романчук, Н. В. Подготовка будущих педагогов к применению технологии форум-театра на уроках литературного чтения / Н. В. Романчук // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XVI Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 24–25 апреля 2025 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: Н. Г. Дубешко [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2025. — С. 254–256.

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Экологические проблемы в современном мире ставят перед системой образования задачи воспитания у подрастающего поколения экологической культуры. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования основ личности, включая позитивное, гуманное отношение к природе [1, с. 4]. Именно в этот период закладываются эмоционально-ценностные ориентиры, которые впоследствии определяют поведение человека в окружающей среде.

Экологическая культура ребенка дошкольного возраста — это не просто знания о природе, но и комплекс, включающий эмоциональную атмосферу, моральные установки и практические навыки бережного отношения к окружающему миру. Как отмечают исследователи (И. Т. Суравегина, В. А. Ясвин), истинная экологическая культура проявляется в способности применять знания на практике, руководиться ими в повседневной жизни [1, с. 340]. Традиционные занятия, конечно, важны, однако для глубокого эмоционального воздействия и мотивации детей необходимы более активные и привлекательные формы работы.

Основная часть. Под экологической культурой С. Н. Глазачев, Б. Т. Лихачев, Э. В. Гирусов понимают систему ценностей, знаний, норм поведения и практических умений, направленных на сохранение и умеренное использование природы [1, с. 340]. Для дошкольника экологическая культура характерна чертами, соответствующими его возрастным особенностям: наглядно-образному мышлению, эмоциональной отзывчивости, анимизму (одушевленности внешнего вида объектов).

Содержание экологической культуры детей дошкольного возраста согласно точке зрения С. Н. Николаевой, включает несколько дополнительных компонентов:

1. Когнитивный: элементарные представления о живой и неживой природе, их взаимосвязях, о человеке как части природы.
2. Ценностный: развитие чувства любви, красоты, сопереживания всего живого, осознание самоценности природы.
3. Нормативный: формулирование простейших правил поведения в природе (не рвите цветы, не ломайте ветки, не кричите в лесу).
4. Деятельностный: приобретение навыков активного участия в охране природы (уход за растениями, сбор мусора, подкормка птиц).

Формирование этих компонентов у младших дошкольников (3–4 года) должно опираться на непосредственный опыт общения с природой, игрой и эмоциональным переживанием. Важно, чтобы знания не были абстрактными, а нашли отражение в жизни ребенка.

Досуговая деятельность рассматривается как форма экологического воспитания детей дошкольного возраста. Досуг — это активный отдых, направленный на восстановление сил и проявление духовных, познавательных и социальных настроений посредством специально организованной деятельности [2, с. 3]. В отличие от занятий, досуг создаёт непринужденную, праздничную атмосферу, которая способствует максимальному включению детей в процесс, стимулированию инициатив и творчества.

Для экологического воспитания наиболее эффективны следующие формы досуговой деятельности:

- экологические праздники и развлечения. Они могут быть посвящены временам года, Дню Земли или соответствующим местам (птицам, деревьям), они объединяют музыку, игры, театрализацию. Их главная цель — не просто развлечь, а вызвать у детей сильные положительные эмоции от общения с природой, пробудить желание ее антивируса. Например, праздник «Прощание с зимой» может включать в себя хороводы вокруг снежной бабы, чтение стихов о весне, игры, символизирующие таяние снега и пробуждение природы;
- игры-путешествия. Это постоянное прохождение маршрута с остановками, на которых детей ждут тематические задания. Например, путешествие в «Лесную школу» к Мудрой Сове, где на каждой полянке дети узнают что-то новое о жизни лесных жителей, выполняют задание по вниманию и заботе;
- театрализованные представления. Драматизация сказки с экологическим подтекстом («Теремок», «Репка», «Колобок») позволяет детям вжиться в роль, прочувствовать ситуацию и понять последствия тех или иных поступков героев по отношению к природе.

Эти формы позволяют реализовать принципы наглядности, эмоциональности и активности, которые являются ведущими в работе с младшими дошкольниками. По словам Л. Д. Глазыриной, именно в досуговой деятельности, построенной на интересе и свободном выборе, ребенок наиболее полно раскрывает свои способности и внутренний мир [2, с. 4].

Нами было проведено экспериментальное исследование в группе младшего дошкольного возраста (3–4 года) с целью проверить гипотезу о том, что организация досуговой деятельности экологического содержания способствует формированию экологической культуры.

На этапе констатирования с помощью наблюдения и бесед был определён исходный уровень сформированности экологической культуры у детей. Эмоциональное отношение к природе у детей младшего дошкольного возраста было нестабильным, а практические навыки бережного отношения были развиты слабо.

На формирующем этапе для детей была разработана и проведена серия из пяти досуговых мероприятий: праздник «Осенние чудеса», игра-путешествие «В гости к ёжику», развлечение «Зимние забавы», театрализованная игра по сказке «Теремок», праздник «Весна-красна». Все эти мероприятия были направлены на решение конкретных экологических проблем, таких как уход за животными, бережное отношение к растениям, понимание сезонных изменений.

На контрольном этапе повторная диагностика показала значительное улучшение результатов. Число детей с высоким уровнем сформированности экологической культуры увеличилось с 15 % до 45 %, а с низким — сократилось с 40 % до 15 %. Дети стали более активно использовать полученные знания в повседневной жизни: напоминали друг другу о правилах поведения на участке, самостоятельно следили за растениями в уголках природы, постоянно сочувствовали животным. Характерно то, что дети начали переносить нормы поведения в самостоятельную игровую деятельность.

Заключение. Досуговая деятельность, будучи эмоционально насыщенной, игровой и деятельностной формой работы, является высокоэффективным средством формирования экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста. Она позволяет не только передать детям необходимые знания, но и, что гораздо важнее, вызвать у них более глубокое эмоциональное отношение к природе, чувство тревоги и желание действовать ради ее сохранения.

Таким образом, включение эффективных форм досуговой деятельности в образовательный процесс учреждения дошкольного образования является эффективным средством формирования экологической культуры детей младшего дошкольного возраста. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку методических рекомендаций по организации досуговой деятельности в других образовательных регионах и адаптации родителей к современным экологическим досугам.

Список цитируемых источников

1. Гирусов, Э. В. Восхождение к своей культуре: необходимость и сущность / Э. В. Гирусов. — Санкт-Петербург, 2010. — 340 с.
2. Глазырина, Л. Д. Досуг в воспитании и развитии детей дошкольного возраста / Л. Д. Глазырина // Палеска. — 2016. — № 2. — С. 3—6.

УДК 371.3

А. Ю. Кронда

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Беларусь

Научный руководитель Н. А. Василевич

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Введение. В условиях модернизации образования особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий, среди которых пространственное мышление занимает важное место. Пространственное мышление — это способность воспринимать, анализировать и оперировать образами объектов в пространстве, что особенно актуально в процессе изучения математики младшими школьниками. На начальном этапе обучения активно развивается наглядно-образное мышление, которое служит фундаментом для формирования абстрактных математических представлений. Уроки математики, особенно разделы, связанные с геометрическим материалом, создают благоприятные условия для развития пространственных представлений, таких как ориентация в пространстве, представление формы, размера и взаимного расположения объектов.

Основная часть. Формирование пространственного мышления является важной частью интеллектуального развития младшего школьника, без которого невозможно эффективное изучение не только математики, но и других учебных дисциплин [1]. Предпосылками для формирования пространственного мышления являются пространственные понятия и пространственное воображение ребёнка. Ведущую роль при этом занимают логические приемы мышления: сравнение, синтез, анализ, обобщение, классификация, абстрагирование.

Пространственное мышление формируется через восприятие школьниками реальных конкретных вещей, геометрических изображений, материальных моделей. Оно помогает школьнику ориентироваться, как в воображаемом, так и в реальном пространстве. Именно в младшем школьном возрасте, в силу особенностей психологического развития, необходимо формировать пространственное мышление, так как этот возраст является наиболее благоприятным для развития ребенка [2].

В младшем школьном возрасте преобладает наглядно-образное мышление, поэтому на первых этапах обучения математике как основную единицу пространственного мышления используют образ. Развить такое

мышление можно при работе с геометрическим материалом, в котором представлены пространственные признаки объекта (величина, форма, расположение составляющих элементов).

В начальных классах изучение геометрического материала происходит на уровне представлений. Для их развития используются преимущественно графическая, вещественная наглядность и практическая деятельность школьников. Основным средством наглядности в первом классе является вещественная модель или конкретная вещь. Например, в практической деятельности учителей вещественная модель точки изучается так: на доску ставим кончик мела, а в тетради кончик ручки, получается след, который является условным наглядным изображением точки. То есть, основой осознанного усвоения геометрических знаний младших школьников является наглядность, которая является лучшим средством развития мышления

При развитии пространственного мышления, прежде всего, необходимо уделять внимание пространственным отношениям. Значительные трудности возникают в овладении такими понятиями, как: выше, ниже, слева, справа, сзади, спереди. Для развития таких отношений в качестве схем можно использовать представление образов, обозначать цифрами или буквами предметы, раскрашивать предметные картинки. С их помощью происходит овладение простейшими графическими умениями

Оперирование пространственными образами на плоскости (в воображаемом пространстве) или в существующем реальном пространстве является содержанием пространственного мышления. Преобразование связано с оперированием воображаемых образов.

Выделяют три типа оперирования образами в пространстве:

1. Изменение положения воображаемого объекта, в зависимости от условия задачи (перемещение объектов)
2. Изменение структуры образа, который претерпевает определенные преобразования, т. е. трансформация образа происходит в уме, не опираясь на изображение (перегруппировка составных частей, совмещение, наложение, добавление элементов или их удаление).
3. Комбинации преобразований (неоднократное выполнение преобразований исходного объекта).

Данная классификация условна, так как, выполняя операцию по второму типу, может одновременно произойти изменение образа в пространстве по третьему типу. Изменение образа может быть выполнено по форме, по сочетанию и положению различных элементов пространственного образа [3].

Заключение. Итак, мы можем сделать вывод, что пространственное мышление — это сложное явление, которое включает в себя как логические операции, так и прямое отражение реальности органами чувств, без чего мыслительный процесс в форме образов происходить не может. Формирование пространственного мышления в младшем школьном возрасте происходит только на основе наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, которое считается основой умственного развития младших школьников. Для развития пространственного мышления очень важна зрительная наглядность, являющаяся основным источником знаний о пространстве и свойствах предметов. Геометрический материал в начальной школе дается в дополнение к арифметическому, в качестве наглядной основы при решении текстовых задач и при развитии представлений о долях величины. Это приводит к тому, что у учащихся должным образом не протекает развитие пространственного мышления, и в итоге возникают трудности в обучении в старшей школе

Список цитируемых источников

1. Шнитко, Л. И. Формирование пространственного восприятия в школьном возрасте / Л. И. Шнитко // Фестиваль «Первое сентября» — URL: <http://festival.1september.ru/articles/592274/>. (дата обращения: 18.09.2025).
2. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — Москва : Мысль, 2000. — URL: <https://studfiles.net/preview/5250574/>. (дата обращения: 18.09.2025).
3. Каплунович, И. Я. Показатели развития пространственного мышления школьников / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. — 1981. — № 5. — С. 161.

УДК 373.31

Д. И. Курятник

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

Научный руководитель Н. В. Романчук

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Одной из ключевых задач начальной школы является успешное овладение детьми базовыми навыками — чтением и письмом, которые выступают фундаментом для всего последующего обучения.

Успех в обучении чтению и письму напрямую зависит от того, насколько хорошо ребенок слышит и «узнает» звуки родной речи. Часто родители, видя, как их ребенок путает буквы на письме, пропускает или добавляет лишние, объясняют это невнимательностью. Однако корень проблемы может лежать глубже — в недостаточно развитом фонематическом слухе.

Основная часть. Фонематический слух — это способность к распознаванию и дифференциации фонем (звуков) языка. Он является основой для сложных процессов звуко-буквенного анализа и синтеза, без которых невозможно осознанное письмо и беглое чтение. Несформированность фонематического слуха приводит к специфическим ошибкам на письме (дисграфии) и в чтении (дислексии), которые носят стойкий характер и трудно поддаются коррекции без целенаправленной работы [1].

Современные исследования (В. И. Бельтюков, Н. С. Жукова, Т. А. Ткаченко и др.) доказывают, что фонематический слух лежит в основе овладения звуковой системой речи, формирования связной речи, усвоения грамматического строя родного языка. Фонематическое восприятие представляет собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения [2].

Фонематический слух является составной частью физиологического слуха и направлен на соотнесение и различение звуков речи по смыслоразличительным признакам. В его структуру входят: фонематическое восприятие, фонематические представления, звуковой анализ и синтез. Фонематическое восприятие представляет собой способность отличать один звук от другого, а фонематическое представление — это способность мысленно оперировать звуками языка. В свою очередь звуковой анализ и синтез представляют собой способность определять линейную последовательность звуков в слове [3].

Для белорусского и русского языков, которые изучаются в школах, особенно важным является различение таких категорий, как звонкость-глухость (б-п, д-т, г-к), твёрдость-мягкость (л-ль, с-сь), а также акустически близких звуков (с-ш, з-ж, ч-щ, р-л). Не различение этих оппозиций ведет к смысловым заменам как в устной, так и в письменной речи (например, «бочка» — «почка», «угол» — «уголь»).

Диагностика, проводимая учителями начальных классов, регулярно выявляет у части первоклассников и второклассников несформированность данных процессов. Это проявляется в ошибках на письме: замены букв по акустико-артикуляционному сходству, пропуски, перестановки букв и слогов при чтении, трудности слияния звуков в слоги, побуквенное чтение, угадывающая стратегия, искажение звуко-слоговой структуры слова.

Работа по развитию фонематического слуха должна носить системный и последовательный характер. Её можно эффективно интегрировать в учебный процесс на уроках обучения грамоте, русского и белорусского языков. Н. С. Жукова описывает ряд этапов такой работы. Первый этап — развитие неречевого слуха. На этом этапе дети учатся различать неречевые звуки (шум дождя, звон колокольчика, стук, скрип), определять их источник, направление звука, силу и высоту. Это основа для развития более тонкого, речевого слуха. Второй этап — различение звуков речи по акустическим и артикуляционным признакам. Он включает в себя узнавание и различение гласных звуков, различение согласных звуков (свистящие-шипящие, сонорные, глухие-звонкие, твердые-мягкие). Третий этап — это формирование навыков звукового анализа и синтеза. На этом этапе осуществляется выделение звука на фоне слова, определение позиции звука в слове (начало, середина, конец), определение последовательности и количества звуков в слове, составление слов из заданных звуков и использование графических схем слов, звуковых линеек, фишек, интерактивных тренажеров [4].

Эффективными являются игровые технологии, которые соответствуют возрастным особенностям младших школьников и повышают учебную мотивацию. Это дидактические игры («Звуковое лото», «Подбери картинку»), подвижные игры с речевым сопровождением, использование мнемотехнических приемов для запоминания артикуляции звуков. Важнейшим условием успеха является взаимодействие всех участников образовательного процесса: учителя начальных классов, который закладывает основы грамоты и родителей, которые закрепляют полученные навыки в домашних условиях.

Заключение. Развитие фонематического слуха — это не дополнительная нагрузка, а неотъемлемая и критически важная часть работы по обучению грамоте в начальной школе. Целенаправленная, систематическая и своевременно начатая работа в данном направлении позволяет: предупредить возникновение стойких нарушений письменной речи (дисграфии и дислексии) у младших школьников; повысить качество усвоения программного материала по русскому и белорусскому языкам; сформировать прочную основу для дальнейшего успешного обучения, поскольку полноценный навык чтения и письма является инструментом познания во всех остальных предметных областях; повысить самооценку и учебную мотивацию ребенка, избавив его от постоянных неудач и ошибок.

Список цитируемых источников

1. Семенкова, Т. В. Формирование фонематического слуха — залог успешной коррекции звукопроизношения: учеб. пособие / Т. В. Семенкова. — М. : 2020. — 278 с.
2. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. — М. : Педагогика, 2010. — 176 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. — СПб. : Союз, 1998. — 224 с.
4. Жукова, Н. С. Логопедия: Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М. : Эксмо, 2011. — 288 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ СОЗДАВАТЬ ОБЪЕМНЫЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЖИВОТНЫХ ПО МОТИВАМ БЕЛОРУССКОЙ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ

Введение. Народная игрушка — это древний вид народного искусства, в котором не только аккумулирован опыт многих поколений людей, но и воплощены жизненные ценности народа, что передаются из поколения в поколение. Являясь транслятором исторических, культурных, религиозных традиций, народная игрушка выступает для ребенка инструментом познания всего богатства как национальной, так и общечеловеческой культуры. Приобщение детей дошкольного возраста к этому богатству, к культурной народной традиции имеет особенное значение. Это связано с тем, что ребенок является тем полноправным членом социума, которому в будущем будет дана возможность развивать, сберегать и передавать следующим поколениям культурное наследие своего этноса [1].

Игрушка, как часть детской игровой реальности, является незаменимым средством инкультурации. Как пишет Н.С. Старжинская «цацка для дзіцяці — не проста забава, а духоўная прылада, з дапамогай якой яно асвойвае вялізны і складаны свет, спасцігае законы чалавечых узаемаадносін і вечныя ісціны» [2, с. 29].

Основная часть. Знакомство детей дошкольного возраста с анималистическим жанром позволяет решать как познавательные (внешний облик, повадки и поведение животных, их характер), так и воспитательные задачи (любовь и внимательное, чуткое отношение к животному миру, желание защитить, сберечь природу). Создание объемных изображений животных — очень интересный и в тоже время сложный процесс, требующий не только знаний об особенностях строения тела животных, но и умений создавать их из различных материалов.

Использование при изображении животных различных техник позволяет детям более широко раскрыть свои творческие способности. Использование различных приемов при обучении детей созданию объемных изображений животных способствуют развитию мелкой моторики рук и тактильного восприятия; развитию пространственной ориентировки, глазомера и зрительного восприятия; развитию внимания и усидчивости; совершенствованию изобразительных навыков и умений, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости. Кроме того, в процессе этой деятельности у дошкольника формируются навыки контроля и самоконтроля.

Значение игрушек в жизни ребенка велико, потому как именно игра является ведущим видом деятельности в этом возрасте. Она обучает и воспитывает, а игрушка — спутник жизни ребенка, источник его радости, неотъемлемая часть игры, которая позволяет ребенку познавать окружающую действительность, радует его, вызывает у него положительные эмоции, обогащает впечатления.

Особое место в развитии детей дошкольного возраста занимают игрушки. Этой идеи придерживаются Д. В. Менджерицкая, А. П. Усова, С. Л. Новосёлова, Е. А. Флёрина. Также, по их мнению, очень важна образовательная среда, в которой находится ребенок. Она является средством патриотического и духовно-нравственного воспитания маленького человека, а игрушка — это нечто большее, нежели забава, особенно если мы говорим о народной игрушке.

Существует проблема ориентировки родителей не просто на выбор игрушки, а и на взаимодействие с ребенком в процессе игры. В деятельности ребенка до 6 лет значимой является сфера, в которой он чувствует поддержку и заинтересованность матери. В дальнейшем она оказывает значительное влияние на сознание, поведение и деятельность ребенка. Игрушки позволяют украсить жизни ребенка, развлечь его и вызвать стремление к собственному творчеству.

Народная игрушка — вид народного творчества, в котором соединились средства декоративно-прикладного и изобразительного искусств с театральными и музыкальными элементами. Народная игрушка обладает обобщенными типичными свойствами воспроизводимого объекта и обеспечивает воспроизведение соответствующих действий с ним. Она может выполнять в процессе игры самостоятельную роль или определять ее играющему.

Игрушки, сделанные руками народных умельцев, становились верными спутниками малышей с самого раннего детства. Кроме развлечения они несли в себе ещё одну немаловажную функцию — были оберегами. По мнению родителей они привлекали к малышу здоровье, становились символом доброго духа и ангела-защитника, оберегали ребенка от сглаза и нечистой силы. Кроме того, в народных игрушках нельзя встретить изображение злого или страшного персонажа, так как считалось, что такая игрушка может навлечь на малыша болезнь и причинить зло [3, с. 83].

Основное назначение игрушек в том, чтоб дать ребенку возможность активно действовать, выражать свои мысли и чувства, создавать придуманные образы. Что до народной игрушки, то она выступает не только основным компонентом игры, но и художественным средством этнографического окружения, которое может рассказать об истории страны, ее обычаях, обрядах и традициях. Содержание и образ игрушки находится в непосредственной связи с социальным строем общества, с уровнем его культуры. Народная игрушка, как

и народная сказка, народная песня, народная игра воздействует на гражданское и патриотическое воспитание детей дошкольного возраста, формирование их национального самосознания. Она формирует их интерес к традициям своего народа, к его истории [2, с.10].

Сейчас постепенно возвращается интерес к национальным традициям, и мы по-новому начинаем относиться к старинным праздникам, традициям, фольклору, художественным промыслам, декоративно-прикладному искусству, в которых народ оставил нам самое ценное из своих культурных достижений. Развитием души следует заниматься с раннего детства, в период, когда ребёнок только начинает постигать азы знаний, культуры, этому во многом может способствовать народное творчество, которое отображает не только характер души, но и учит жить, верить, творить добро, оберегать красоту окружающего мира, любить людей, дорожить своими родителями и своей Родиной [2, с. 81].

Таким образом, в белорусской народной игрушке проявляются как общие признаки, сближающие ее с игрушками других народов, так и особенные, свойственные только ей: компактность, обобщенность, лаконичность, экономичность, выразительность изобразительных средств. В этой игрушке своеобразно преломляются наивность, и вместе с тем мудрость, фантазия и реальность. Она стимулирует активную работу мысли, подталкивает к самостоятельной доработке, собственному прочтению игрушечного образа.

Заключение. Народная игрушка — это древний вид народного искусства, в котором не только аккумулирован опыт многих поколений людей, но и воплощены жизненные ценности народа, что передаются из поколения в поколение. Она стимулирует активную работу мысли, подталкивает к самостоятельной доработке, собственному прочтению игрушечного образа.

В процессе использования народной игрушки в процессе образования и воспитания детей у них постепенно формируется эмоциональная отзывчивость на выразительные различные средства в их сочетании, на простейшие художественные образы. Деятельность детей, связанная с искусством, всегда должна быть непринужденной, насыщенной радостным устремлением, творческим воображением, инициативой. Чем больше эстетически развит ребенок, тем прочнее его художественные умения и навыки, тем полнее его творческая деятельность.

Список цитируемых источников

1. Русская народная игрушка как средство эстетического воспитания детей младшего дошкольного возраста — [Электронный ресурс].: URL <https://ds196.centerstart.ru/sites/ds196.centerstart.ru/files/archive.pdf> (дата доступа 19.02.2025).
2. *Старжынская, Н.С.* Народная цацка — лустэрка культуры: дапам. для педагогаў устаноў дашкольнай адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання: з электрон. дад. / Н. С. Старжынская, Д.М. Дубініна. — Мінск: Вышэйшая школа, 2014. — 87 с.
3. Возвращение к истокам: народное искусство и детское творчество. Учебно-методическое пособие / под. ред. Т.Я. Шпикаловой, Г. А. Поровской. — М. : Гуманитарное издательство Владос, 2000 г. — 258 с.

УДК 372

К. А. Луцык

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВАРИАТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТРАКТОВКИ СКАЗОЧНЫХ ОБРАЗОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития эстетического восприятия, воображения и творческих способностей. Сказка как уникальный феномен культуры, играет в этом процессе ведущую роль, предлагая ребенку яркие, многогранные образы, которые могут быть интерпретированы по-разному. Формирование у детей представлений о том, что один и тот же сказочный персонаж или сюжет может иметь множество художественных воплощений, является важной задачей современной педагогики. Это способствует развитию гибкости мышления, критического восприятия и собственной творческой активности. Целью данного исследования стало теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики формирования у дошкольников представлений о вариативности художественной трактовки сказочных образов.

Основная часть. Формирование представлений о вариативности невозможно без обращения к книжной иллюстрации, которая является самостоятельным видом изобразительного искусства. Как отмечает Р. В. Стрелецкая, иллюстрация не просто дополняет текст, а создает с ним сложный синтез, формируя у ребенка первые эстетические вкусы и навыки ассоциативного мышления. Художник-иллюстратор, работая над сказкой, предлагает свою уникальную трактовку образа, используя повествовательные или метафорические приемы. Знакомство детей с иллюстрациями разных художников к одной и той же сказке наглядно демонстрирует концепцию вариативности [1].

Вторым ключевым компонентом является развитие изобразительных навыков у детей. Как подчеркивают Т. С. Комарова и В. С. Мухина, изобразительная деятельность — это не только способ самовыражения, но и форма усвоения социального опыта. Развитие навыков, таких как композиция, передача пропорций и пространства (по критериям Р. Стеркиной), позволяет ребенку не только воспринимать чужие образы, но и создавать собственные, что является высшей формой понимания вариативности [2, 3].

Третьим важным методическим инструментом выступает метод экспликации. Этот метод, представляющий собой не просто объяснение, а глубокое разъяснение и интерпретацию художественного произведения, позволяет педагогу направить внимание ребенка на детали, замысел художника и эмоциональный строй иллюстрации. Поэтапное применение экспликации — от подготовки и демонстрации до анализа и самооценки — создает атмосферу доверия и стимулирует критическое мышление, что особенно ценно при сравнении разных трактовок одного образа.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад №8 г. Барановичи» с участием 30 детей среднего дошкольного возраста, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе с помощью методик «Опиши и назови» и «Нарисуй иллюстрацию» был выявлен исходный уровень сформированности представлений.

Результаты показали, что в обеих группах преобладал средний уровень: дети могли понять содержание иллюстрации с помощью взрослого, но испытывали трудности в самостоятельной интерпретации и создании нестандартных образов. Низкий уровень был зафиксирован у 37 % детей экспериментальной группы и 21 % — контрольной.

На формирующем этапе с детьми экспериментальной группы была проведена серия занятий, кульминацией которых стала игра-бродилка «Любимые сказки» в формате квеста. Игра включала пять станций, посвященных различным сказками видам деятельности: анализ иллюстраций к «Царевне-лягушке», решение загадок на станции «Поляна сказок», инсценировка «Репки», игра «Из какой сказки этот предмет» и подвижная игра «Хоровод». Важным элементом подготовки стало совместное с детьми создание альбома иллюстраций и выставки рисунков, что позволило закрепить полученные знания на практике.

Контрольный этап, проведенный по тем же методикам, что и констатирующий, показал значительную положительную динамику в экспериментальной группе. Высокий уровень сформированности представлений о вариативности художественной трактовки был выявлен у 45 % детей (9 человек), в то время как в контрольной группе этот показатель составил лишь 20 % (4 человека). Средний уровень снизился в экспериментальной группе с 43 % до 35 %, а в контрольной — остался практически неизменным (55 %). Низкий уровень в экспериментальной группе (20 %) был обусловлен, по мнению исследователя, нерегулярным посещением занятий некоторыми детьми.

Заключение. Проведенное исследование позволило подтвердить выдвинутую гипотезу. Эффективность формирования представлений о вариативности художественной трактовки сказочных образов у детей дошкольного возраста достигается при соблюдении комплекса условий: систематичности и поэтапности занятий, тщательного отбора наглядного материала (книжных иллюстраций), целенаправленного развития изобразительных навыков и активного использования метода экспликации. Игровые формы, такие как квест, доказали свою высокую эффективность, так как они вовлекают ребенка в активную, эмоционально насыщенную деятельность, способствующую глубокому усвоению материала. Таким образом, предложенная методика может быть рекомендована для практического применения в учреждениях дошкольного образования для развития художественно-эстетической культуры детей.

Список цитируемых источников

1. Стрелецкая, Р. В. Книжная иллюстрация как средство эстетического воспитания дошкольников / Р. В. Стрелецкая // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 4. — С. 32—37.
2. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Программа и методические рекомендации. Для детей 3—7 лет / Т. С. Комарова. — Москва: Мозаика-Синтез, 2019. — 128 с. — Режим доступа: <https://www.mosaic-synthesis.ru/catalog/books/izobrazitelnaya-deyatelnost-v-detskom-sadu/>. — Дата доступа: 05.04.2025.
3. Стеркина, Р. Б. Методика обучения изобразительной деятельности в детском саду / Р. Б. Стеркина. — М.: Академия, 2018. — 256 с.

УДК 378.14

А. Д. Малейко

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

РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ОБРАЗЦУ ДЕЙСТВИЙ ВЗРОСЛОГО

Введение. Современная система дошкольного образования уделяет особое внимание развитию конструктивной деятельности как важнейшему средству формирования познавательных способностей и творческого потенциала ребенка. Конструирование, будучи продуктивной деятельностью, занимает промежуточное положение между игрой и учебной, сочетая в себе практическую направленность (создание реального продукта) и познавательную ценность (освоение свойств материалов, пространственных отношений). Как отмечает В. Б. Косминская, детское конструирование наиболее близко к изобразительной деятельностью и игре, поскольку в нем также отражается окружающая действительность, а созданные объекты имеют практическое назначение [1].

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разработки и апробации эффективных методов обучения конструированию, которые бы учитывали возрастные особенности детей и способствовали их всестороннему развитию. Целью данного исследования стало определение особенностей развития этапов конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста по образцу действий взрослого.

Основная часть. Развитие конструктивной деятельности у дошкольников проходит несколько последовательных этапов, от предметного манипулирования (2-3 года) до творческого конструирования (5—7 лет). Уже на этапе старшего дошкольного возраста (5—6 лет) дети способны создавать собственные замыслы, комбинировать различные материалы и объяснять свой замысел. Этот этап является кульминацией предшествующего развития, где ключевую роль играет взрослый, демонстрирующий способы действия и постепенно передающий инициативу ребенку.

Прикладные аспекты формирования этой деятельности в Республике Беларусь реализуются в рамках образовательной области «Изобразительное искусство». Задачи для старших дошкольников включают развитие способности к созиданию, обучение конструированию по образцу, схеме, условиям или собственному замыслу, а также воспитание эстетического восприятия и стремления к сотрудничеству. Как подчеркивает Л. В. Куцакова, конструирование тесно связано с игрой и играет важную роль в общем психическом развитии детей, способствуя развитию внимания, памяти, воображения и пространственного мышления [2].

Среди основных педагогических средств формирования конструктивной деятельности выделяют показ методов создания конструкции воспитателем, объяснение задачи с определением условий и показ отдельных технических приемов. Анализ и оценка процесса работы детей также являются важными методами обучения, позволяющими скорректировать педагогическое воздействие.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 27 г. Барановичи» и включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В нем приняли участие 26 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), разделенных на экспериментальную и контрольную группы по 13 человек.

На констатирующем этапе с помощью методики В. П. Дубровой «Помоги Мишке» был определен исходный уровень развития конструктивных умений. Результаты показали, что в обеих группах преобладал средний уровень (38 % в ЭГ и 31 % в КГ), в то время как высокий уровень продемонстрировали лишь 31 % и 38 % детей соответственно. Это свидетельствовало о необходимости целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

На формирующем этапе для экспериментальной группы была реализована специально разработанная система занятий. Она включала обучение по образцу, предварительную работу (экскурсии, беседы), упражнения на анализ формы и цвета, а также задания, направленные на развитие стиливого чутья и художественного проектирования (игры «Подбери по узору», «Составь ансамбль»). Занятия были построены с учетом принципов постепенного усложнения и опоры на имеющийся опыт детей.

Контрольный этап, проведенный с использованием той же методики, выявил значительную положительную динамику в экспериментальной группе. Уровень развития конструктивной деятельности улучшился у подавляющего большинства детей: доля воспитанников с высоким уровнем выросла до 62 % (с 31 %), а доля с низким — сократилась до 7 % (с 31 %). В контрольной же группе, где не проводились целенаправленные занятия, распределение уровней осталось практически неизменным (высокий — 38 %, средний — 31 %, низкий — 31 %).

Заключение. Результаты проведенного педагогического эксперимента убедительно подтверждают выдвинутую гипотезу: развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста по образцу действий взрослого является наиболее эффективным при условии систематической и целенаправленной педагогической работы в дошкольном учреждении. Использование разнообразных методов и приемов — от демонстрации и объяснения до творческих игр и проектной деятельности — позволяет не только формировать практические навыки конструирования, но и развивать важнейшие психические процессы: пространственное мышление, воображение, произвольное внимание и способность к планированию. Полученные данные свидетельствуют о том, что обучение по образцу является не просто механическим копированием, а важным этапом, который закладывает фундамент для последующего творческого конструирования по собственному замыслу. Таким образом, грамотно организованная конструктивная деятельность является мощным ресурсом для познавательного и творческого развития дошкольника, подготавливая его к успешному обучению в школе.

Список цитируемых источников

1. *Косминская, В. Б.* Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / В. Б. Косминская, Е. И. Васильева, Р. Г. Казакова и др. — М.: Просвещение, 1985. — 255с.
2. *Куцакова, Л. В.* Конструирование и ручной труд в детском саду / Л. В. Куцакова. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 255 с.
3. *Парамонова, Л. А.* Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. — М.: Академия, 2002. — 166 с.

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИЁМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема обучения математике детей старшего дошкольного возраста традиционно привлекает внимание психологов, дидактов, методистов и педагогов. В методику математического образования значительный вклад внесли такие исследователи, как Т. С. Будько, А. А. Столяр, И. В. Житко, П. Я. Гальперин и др.

Формирование у дошкольников представлений о числе, его последовательности, количественных и порядковых отношениях, а также месте в натуральном ряду происходит под влиянием практических действий — счёта и измерения. Освоение счёта — длительный и сложный процесс, истоки которого уходят в раннее детство и связаны с манипуляциями ребёнка с предметами. В этом контексте особое значение приобретает метод проблемного обучения, направленный не только на активизацию познавательной деятельности, но и на целенаправленное овладение ключевыми знаниями и способами действий. Таким образом, активизация учения заключается в организации деятельности детей, направленной на осмысление и решение конкретных учебных задач.

Основная часть. Проблемное обучение является разновидностью развивающего обучения: человек начинает размышлять, когда сталкивается с необходимостью что-то понять. Именно в условиях проблемного обучения такая потребность возникает наиболее часто и ярко выражена. Следовательно, перед воспитателем стоит задача грамотно определить когда и как использовать проблемные ситуации в учебном процессе.

Суть проблемного подхода заключается в том, что детям предлагаются задачи, требующие самостоятельного поиска решения. Важным условием эффективности такого обучения является тщательный анализ содержания учебного материала с целью выявления в нём потенциальных проблем и последующего построения системы заданий, выстроенных в логике подчинения и усложнения. В этом проявляется системность проблемного подхода, необходимая для развития мышления [2, с. 50].

В основе проблемного обучения лежит личностно-деятельностный принцип, предполагающий приоритет поисковой учебно-познавательной активности ребёнка. К числу его несомненных достоинств относят развивающий характер: дети учатся мыслить творчески, диалектически, самостоятельно искать пути решения. Обучение, построенное на проблемных ситуациях, отличается повышенной эмоциональностью, что способствует росту интереса к занятиям и оказывает воспитательное воздействие. Знания, полученные самостоятельно, лучше усваиваются и дольше сохраняются в памяти, чем полученные в готовом виде. В результате дети не только получают новые знания, но и устанавливают содержательные связи между ними [3, с. 19].

В педагогической литературе проблемная ситуация определяется по-разному. Так, А. М. Матюшкин рассматривает её как ситуацию затруднения, в процессе разрешения которой формируются новые знания, умения и навыки [4, с. 186].

В. Т. Кудрявцев определяет проблемную ситуацию как интеллектуальное затруднение, возникающее тогда, когда человек не может объяснить наблюдаемое явление или достичь цели известным способом, что побуждает его искать новый способ действия [5, с. 46].

А. В. Брушлинский видит в проблемной ситуации объективное противоречие между целью и возможностью её осуществления с данными ресурсами в данных условиях [6, с. 12].

Проблемная ситуация приобретает педагогическую ценность лишь в том случае, если вызывает у детей желания разрешить противоречие. Поэтому важно, чтобы содержание задания было для них интересным и мотивирующим, побуждало к поиску новых способов действия и расширению знаний. Для этого педагогу необходимо продумывать разнообразные типы проблемных ситуаций — от задач на воспроизведение знаний до заданий, требующих сложных мыслительных операций и продуктивного мышления [9, с. 33].

Проблемный подход предполагает также сбалансированное сочетание индуктивных и дедуктивных методов, а также репродуктивного и продуктивного (в том числе творческого). Это повышает роль творческой познавательной активности детей. Кроме того, неотъемлемой характеристикой проблемного обучения является эмоциональная вовлечённость, сопровождающая процесс осмысления и поиска решения. Любое интеллектуальное усилие, связанное с пониманием проблемы, сопровождается эмоциональными переживаниями ребёнка [10, с. 33].

Особую значимость проблемные ситуации приобретают в специально организованной деятельности по формированию представлений о числе. В таких условиях ребёнок включается в самостоятельную интеллектуальную деятельность, в ходе которой через поиск решений осваивает новые математические понятия. Это способствует не только глубине и прочности знаний, но и формированию интуитивного логико-теоретического мышления [11, с. 23].

Таким образом, проблемное обучение — это педагогический подход, при котором учебный процесс строится вокруг разрешения проблемных ситуаций, требующих активного мышления, анализа и поиска новых

способов действия. Вместо пассивного заучивания правил и фактов дети сталкиваются с задачами, стимулирующими самостоятельное мышление. Поскольку путь решения проблемы у каждого ребёнка индивидуален, коллективная работа в условиях проблемного обучения создаёт для всех участников ситуацию успеха, что особенно важно в дошкольном возрасте.

Заключение. В заключение можно сделать вывод, что проблемная ситуация является эффективным дидактическим приёмом формирования представлений о числе у дошкольников. Она способствует не только усвоению математических знаний, но и развитию мышления, познавательной активности, творческих способностей и уверенности в собственных силах. Грамотное использование проблемных ситуаций в образовательной практике позволяет сделать процесс обучения осмысленным, увлекательным и результативным.

Список цитируемых источников

1. Арнольд, В. И. Математика и математическое образование в современном мире / В. И. Арнольд // Математическое образование. — 1997. — № 2. — С. 109-112.
2. Атаханов, Р. Математическое мышление и методика определения уровня его развития / Р. Атаханов, В. В. Давыдов. — М.: Рига, 2000 — 185 с.
3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М., 1985. — 245 с.
4. Матюшкин, А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения / А. М. Матюшкин // Основы проблемного обучения. — М.: «Просвещение», 1968. — С. 186—203.
5. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: «Знание», 1991 — 80 с.
6. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. — М.: «Знание», 1983 — 96 с.
7. Будько, Т. С. Организация обучения детей математике в комплексе с физическим развитием ребенка / Т. С. Будько // Воспитание в процессе обучения: Материалы междунар. науч. — практ. конф., Минск, 17 февр. 2005 г. В 2 ч. Ч. 1. Материалы научных исследований отечественных и зарубежных ученых / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н. С. Старжинская; отв. ред. Д. Н. Дубинина. — Минск: БГПУ, 2005 — С. 30—33.
8. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. — М.: Знание, 1991. — 80 с.
9. Будько, Т. С. Организация обучения детей математике в комплексе с физическим развитием ребенка / Т. С. Будько // Воспитание в процессе обучения: Материалы междунар. науч. — практ. конф. — Минск: БГПУ, 2005. — С. 30—33.
10. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова. — М., 1976. — 116 с.
11. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. — М.: Знание, 1991. — 80 с.

УДК 378.14

К. В. Мацкевич

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

РОЛЬ ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Воспитание детей дошкольного возраста — это сложный и ответственный процесс, в котором основополагающая роль отводится родителям — законным представителям ребёнка. Именно они формируют жизненные ценности, нормы поведения и эмоциональное состояние, закладывая основу его дальнейшего развития и успешной социализации. Поэтому данная тема приобретает актуальность в связи с постепенным возрастанием значимости семьи и осознанием её роли в развитии новых поколений, ведь именно в семье формируются будущие жизненные модели ребёнка.

Основная часть. В семье проходит важнейший период развития человека — детство. Оно является той средой, в которой происходит первичная социализация ребенка [1, с. 118].

Одним из приоритетных направлений работы для всех педагогов является взаимодействие с родителями. Сотрудничество с ними позволяет повысить эффективность образовательной и развивающей работы, а также улучшить понимание значения роли родителей в воспитании детей дошкольного возраста.

Проблеме семьи, как важному социальному институту, уделяли и уделяют внимание многие авторы: А. В. Мудрик, П. И. Пидкасистый, Б. Т. Лихачев, А. В. Дронь, Л. В. Данилюк, Т. А. Куликова, Н. В. Евдокимова, Н. В. Додокина, Е. А. Кудрявцева, О. В. Солодьянникова, Е. Ф. Акулова, Т. М. Царева, С. В. Елесева, А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина, Т. Н. Доронова, С. В. Глебова, А. В. Козлова, О. И. Давыдова и др.

В своих трудах А. В. Мудрик подчеркивает, что «семья — это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны взаимной моральной взаимопомощью, в ней вырабатывается совокупность норм, образцов поведения» [2, с. 50].

Главная роль семейного воспитания состоит в том, что она наиболее эмоционально по своему содержанию, ее основной предпосылкой является любовь к детям и соответствующее ответное чувство детей дошкольного возраста к родителям [1, с. 118].

В семье детям необходимо как мужское, так и женское влияние. Мать, как правило, внушает ласку и доброту. Она играет основополагающую роль в развитии гуманистических качеств характера. Однако воспитание целеустремленности, упорства и смелости в детях — обязанность отца. Роль отца — предоставление большей самостоятельности и поощрение самодисциплины.

Влияние законных представителей проявляется во многих аспектах:

1. Формирование эмоциональной безопасности. Дети чувствуют себя уверенно и спокойно, когда рядом находятся любящие и заботливые взрослые. Эмоциональная поддержка со стороны родителей способствует развитию доверия и позитивной самооценки.

2. Передача культурных и нравственных ценностей. Семья — первоисточник традиций, норм и правил поведения, которые ребёнок усваивает через личный пример и общение.

3. Формирование социальных навыков. Через взаимодействие с законными представителями дети учатся общению, сотрудничеству и разрешению конфликтов.

4. Развитие познавательной активности. Родители стимулируют любознательность, поддерживают инициативу ребёнка, создают условия для игр и обучения.

Практика показывает, что чем лучше родители знают своих детей, тем лучше они организуют домашние игры и тем спокойнее создаётся атмосфера. Ведь об этом нельзя забывать. Именно поэтому игра имеет особое значение для эмоционального развития ребёнка. Участие в совместной игре даёт замечательный психотерапевтический эффект, возможность стать ближе и понять его, развить творческие и коммуникативные навыки. А. Экзюпери говорил: «Все взрослые сначала были детьми, но мало кто об этом помнит».

Именно в семье ребёнок дошкольного возраста приобретает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится вести себя в различных ситуациях. Каждый родитель видит в своих детях преемственность определённых установок или идеалов, и от них очень сложно отклониться. Психика и поведение ребёнка могут формироваться под влиянием различных факторов окружающей среды, в том числе и негативных. Замечено, что тревожные дети растут у тревожных матерей. Дети властных родителей вырастают неуверенными в себе, инфантильными, а порой и агрессивными. Детям свойственны грубость, неуважение и раздражительность, как и доброжелательность. Нельзя вымещать на ребёнке своё плохое настроение. Дети знают о трудностях, с которыми сталкиваются родители вне семьи, но это не означает, что взрослые должны обременять их своими проблемами.

Если у родителей — разные подходы к воспитанию ребенка, это приводит к возникновению конфликтной ситуации. Дети дошкольного возраста быстро «схватывают» сказанное и довольно легко маневрируют между родителями, добиваясь сиюминутных выгод (обычно в сторону лени, покупку игрушки, непослушания и т. д.).

К сожалению, современные детско-родительские отношения характеризуются эмоциональной бедностью, дефицитом общения, обмена ценностями и тактильными ощущениями. Это, конечно, связано с современным темпом жизни, проблемами материальной обеспеченности и заботой о материальном благополучии, а также нехваткой времени у родителей. Ребёнок нуждается в заботе, ласке и семейном тепле. Поэтому у каждой семьи есть определённая роль, которая заключается в желании воспитать ребёнка дошкольного возраста наилучшим образом.

В настоящее время семья как социальный институт не может полноценно выполнить свою роль, претерпевая ряд кризисов.

Социальный кризис семьи заключается в увеличении количества разводов.

Демократический кризис семьи связан с падением рождаемости в семье. Супруги все чаще предпочитают жить для себя.

Духовный кризис семьи заключается в отношениях между супругами, т. е. неуважительностью друг к другу, а также ссоры между родителями и детьми [1, с. 122].

Чтобы предотвратить кризисы семей, необходимо соблюдать несколько задач.

Первая задача родителей — найти общее решение, убедить друг друга, если придется идти на компромисс.

Вторая задача — сделать так, чтобы ребенок не видел противоречий в позициях родителей, т. е. обсуждать насущные вопросы лучше без его присутствия.

Е. Ф. Акулова, Т. М. Царева, С. В. Елисеева выделяют три основных фактора влияния семьи на формирование личности ребенка дошкольного возраста:

1. Личный опыт ребенка, полученный при его взаимодействии с родителями;

2. Социально-экономический статус семьи;

3. Личность ребенка [3, с. 16].

Роль семьи характеризуется относительно мягкими отношениями между родителями и детьми, эмоциональной наполненностью отношений, последовательностью и продолжительностью воспитательной программы родителей, и её влиянием на ребёнка, индивидуальной направленностью воспитательных воздействий, гибким режимом дня и возможностью общения с членами семьи разного возраста. Будущая личность ребёнка дошкольного возраста во многом зависит от психологического климата в семье, сложившихся в ней отношений, традиций и обычаев.

Заключение. Таким образом, роль законных представителей ребенка заключается в том, чтобы хорошо понимать, что их дитя — это что-то особое, своеобразное, возможно, очень похожее на них, однако иная личность. Родительская любовь — одна из самых больших человеческих ценностей. Правильная, разумная любовь матери и отца помогают ребенку раскрыть свои способности, найти свое место в обществе, стать личностью.

Список цитируемых источников

1. *Титовец, Т. Е.* Дошкольная педагогика : учеб. пособие / Т. Е. Титовец, Т. В. Поздеева. — Минск : РИПО. 2024. — 360 с.
2. *Солодянкина, О. В.* Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Практическое пособие. / О. В. Солодянкина — 3-е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2006 — 79 с.
3. *Акулова, Е. Ф.* Среди людей : учеб.-метод. пособие. / Е. Ф. Акулова, Т. М. Царева, С. В. Елисеева — Тольятти, 2007. — 295 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Современная образовательная парадигма в Республике Беларусь делает акцент на личностно ориентированном подходе, направленном на развитие у учащихся способности к самостоятельному обучению, критическому осмыслению информации и эффективному взаимодействию в социуме. В этих условиях центральное место в начальном образовании занимает формирование универсальных учебных действий (УУД) — совокупности метапредметных умений, обеспечивающих умение учиться, способность к саморазвитию и осознанному усвоению нового социального и культурного опыта [1].

Основная часть. Ранний школьный возраст — это время бурных преобразований, когда ребенок переживает значительные изменения во многих сферах своей жизни. В этот период особое внимание следует уделить ключевым особенностям развития. В данном возрасте ребенок постигает более тонкие грани логики и абстракции, его мышление становится более структурированным, и он способен сознательно анализировать поступающую информацию. У него развивается самостоятельность в изучении нового материала, что служит основой для будущих успехов в учебе. Появляется самооценка и способность оценивать свои достижения, что формирует уверенность в себе и готовность к взаимодействию с другими. Взаимодействие с ровесниками и взрослыми в активной форме способствует развитию коммуникативных навыков, умения работать в коллективе и находить решения в конфликтных ситуациях.

Развитие универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников выражается в освоении обобщенных навыков, являющихся залогом успешного постижения учебного материала. В их состав входят:

- деятельность, направленная на постижение и структурирование знаний (такие как анализ, обобщение и систематизация информации);
- способность к саморегуляции в учёбе, включающая в себя умение организовывать и планировать учебный процесс;
- способность к эффективному общению и взаимодействию с окружающими [2].

Развитие универсальных учебных действий (УУД) стало предметом пристального внимания многих исследователей. Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и их коллеги углубили понимание процесса формирования этих действий. В то же время Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. А. Лошкарева, А. А. Люблинская, К. Д. Ушинский и С. Т. Шацкий акцентировали внимание на важности УУД для гармоничного личностного роста ребенка. А. Г. Асмолов, в свою очередь, проанализировал место и функции УУД в учебном процессе, определив психологические условия их эффективного развития на протяжении всего образовательного пути. Карабанова О. А., в соавторстве с коллегами, выявила ключевые показатели, позволяющие судить о результативности развития УУД.

Развитие универсальных учебных действий у младших школьников — это сложный процесс, успех которого зависит от совместных усилий учителей и родителей. Обеспечение надлежащей поддержки в этом процессе не только облегчает усвоение учебного материала, но и благотворно влияет на всестороннее развитие ребенка, что в будущем положительно скажется на его жизни.

Рассмотрим следующие ключевые функции УУД:

1. Познавательная функция.

Развитие познавательной активности учащихся: УУД помогают пробудить интерес к знаниям, прививая детям умения находить, изучать и обрабатывать информацию.

Развитие способности к самообучению: способность учащихся самостоятельно добывать знания оказывает существенное влияние на их будущие образовательные перспективы.

2. Регулятивная функция.

Развитие учебных универсальных действий (УУД) позволяет детям организовать свой учебный процесс, определять задачи и следить за их выполнением.

Овладение саморегуляцией, то есть умением управлять своими эмоциями и поведением в процессе учебы, играет ключевую роль в будущем.

3. Информационная функция.

Развитие коммуникативных компетенций: УУД помогают сформировать навыки сотрудничества в коллективе, эффективного общения и умения воспринимать и учитывать точки зрения и эмоциональное состояние других людей.

Развитие принципов сотрудничества играет ключевую роль в обучении детей умению учитывать чужие интересы, что в свою очередь способствует созданию благоприятной и дружелюбной атмосферы в классе.

4. Мотивационная функция.

Развитие внутренней мотивации: УУД создают благоприятную среду для того, чтобы у детей зародился интерес к обучению, что в свою очередь подталкивает их к стремлению к знаниям.

Развитие уверенности в себе тесно связано с усвоением УУД, ведь приобретенные в процессе обучения умения и навыки дают ощущение собственной компетентности.

5. Интегративная функция.

УУД способствуют созданию связей между различными дисциплинами и темами, формируя базу для междисциплинарного обучения, что в свою очередь ведет к более глубокому и всестороннему усвоению учебной информации. Развивая критическое мышление, мы соединяем знания из различных дисциплин, что способствует более глубокому анализу и пониманию [2].

Универсальные учебные действия лежат в основе комплексного подхода к обучению, который направлен не только на академическую успеваемость, но и на гармоничное развитие каждого ребенка, что в свою очередь обеспечит им благополучную и успешную жизнь в будущем.

По завершении начальной школы у каждого ученика должны сформироваться универсальные учебные действия, охватывающие личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный аспекты, что станет фундаментом для дальнейшего успешного обучения [3]. Взаимопроникновение этих действий образует единую систему, которая служит основой для обучения и всестороннего развития. Развитие УУД оказывает положительное влияние на формирование личностных качеств, таких как самостоятельность, чувство ответственности, умение сотрудничать и способность к критическому мышлению. Такая подготовка является ключевым фактором для успешного социального становления ребенка и его дальнейшего благополучия.

Заключение. Развитие УУД тесно связано с нормативным процессом роста личности и познавательных способностей ребенка, учитывая его индивидуальные возрастные особенности. Эффективное усвоение знаний достигается при грамотно организованном образовательном процессе, который учитывает, как возрастные, так и индивидуальные нюансы каждого ребенка [2].

Развитие универсальных учебных действий играет ключевую роль в образовательном процессе, поскольку оно обеспечивает детям не только усвоение учебной информации, но и формирует компетенции, жизненно важные для их дальнейшего саморазвития и успеха в динамично меняющемся мире.

Развитие универсальных учебных действий у учеников начальной школы — ключевой момент в их всестороннем образовании, оказывающий существенное влияние на становление личности и раскрытие ее потенциала. Внимательное отношение к этому процессу со стороны учителей и родителей не только обеспечит успешность обучения, но и создаст благоприятные условия для гармоничного развития ребенка, что в конечном итоге определит его успешность и благополучие в будущем.

Список цитируемых источников

1. *Адамович, Т. А.* Формирование универсальных учебных действий младших школьников в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения / Т. А. Адамович, Т. В. Барановская, О. В. Савченко. — Минск : Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2020. — 184 с.
2. *Прядко, Д. Н.* Формирование универсальных учебных действий у младших школьников / Д. Н. Прядко. — 2020. — № 39 (329). — С. 58—60. — URL: <https://moluch.ru/archive/329/73678/> (дата обращения: 16.09.2025)
3. *Савинов, Е. С.* Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — 191 с.

УДК 371

Е. Ю. Милюк

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

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СОЗДАВАТЬ МОДУЛЬНУЮ АППЛИКАЦИЮ ИЗ БУМАЖНЫХ КУСОЧКОВ

Введение. Особое место в дошкольном образовании уделяется образовательной области «Художественное творчество», в которую входит раздел «Аппликация». Аппликация включает в себя овладение воспитанниками простейшими способами и приёмами работы с различными материалами, имеет направленность на приобщение детей к различным видам аппликативной деятельности, развитие творческих способностей и эстетическое воспитание дошкольников [1].

Аппликации были известны уже в древнем Египте, Греции и Риме.

В XVI веке аппликации были излюбленным декоративным элементом. Чаще всего ими украшали облачения священнослужителей, например, ризы, балдахины, а также использовали для оформления интерьера, аппликацией украшали покрывала, подушки, занавески и т. д. [2].

Аппликация является популярным и эффективным украшением любой одежды: блузок, юбок, свитеров и вечерних платьев. Она является отличительной особенностью детской одежды. Очень привлекательно выглядит на фартуках, прихватках, салфетках, скатертях, подушках, ковриках и т. д. Также можно использовать

при ремонте одежды, скрывая дополнительные швы, дефекты, вставки или петли. Аппликация выполняется из кусочков фетра, обрезков мягкой кожи и разных материалов с плотным переплетением нитей в тканях — это способ создания орнаментов или художественных изображений путём наложения на бумагу, ткань и т. д. разнообразного материала.

Совершенствование развивающего характера обучения остаётся одной из наиболее актуальных проблем методики изобразительного творчества детей дошкольного возраста. Сегодня образовательный процесс в учреждении дошкольного образования должен включать в себя эффективные формы и методы воспитания детей на народных традициях и искусстве; самое ценное, созданное веками мудростью и культурой народа, должно включиться в систему воспитания и образования современного человека.

Основная часть. В целях изучения теоретических аспектов проблемы и разработки системы работы и организации занятий по созданию модульной аппликации с детьми дошкольного возраста было проведено исследование путём анализа психолого-педагогической и методической литературы.

Н. П. Сакулина и Т. С. Комарова указывают на то, что у детей четвёртого года жизни совершенствуются и развиваются многие психические процессы: восприятие, мышление, память. Постепенно у них формируются представления об основных цветах, форме предметов. Всё это позволяет выдвигать новые задачи обучения детей художественно-творческой деятельности: передавать в аппликации предметы разной формы — круглой, прямоугольной, треугольной. Дети осваивают изображение предметов, состоящих из одной или нескольких частей разной величины [3].

В шестилетнем возрасте дети уже осознают, что в рисунках, лепке и аппликации можно изображать разнообразные предметы и явления. Их произведения становятся красивыми и интересными, если правильно передать форму объектов и их частей, а также использовать разнообразие по размеру, цвету и расположению на листе. Дошкольники способны создавать выразительные и привлекательные работы, благодаря владению формообразующими движениями: им не трудно изображать округлые, прямоугольные формы. Они уверенно справляются с вырезанием предметов разных пропорций и форм, что позволяет им изображать объекты и отражать различные явления, вызывающие их интерес. Таким образом, у ребят появляется широкая возможность выразить свои творческие задумки в аппликациях.

Развитие детей дошкольного возраста характеризуется формированием более сложных форм познавательной деятельности. Восприятие становится более целенаправленным и сосредоточенным, что способствует развитию наблюдательности, обусловленной определёнными задачами. При специально организованной деятельности к концу дошкольного периода у детей могут сформироваться важные сенсорные способности, такие как точный глазомер, умение оценивать пропорции и чувство ритма [3].

Таким образом, у дошкольников формируются технические умения изобразительной деятельности, позволяющие им выражать свои представления об окружающем мире и отражать эмоциональное отношение к нему. Осваивая разнообразные приёмы аппликации, дети развивают способность фантазировать и проявлять творчество не только в рамках занятий изобразительной деятельностью, но и в повседневной жизни, что способствует их разностороннему личностному развитию.

Одним из интересных способов работы с бумагой является обрывная аппликация — техника, которая заключается в заполнении контура изображения цветными кусочками бумаги, отрывными по принципу мозаики. Эта техника достаточно проста, не требует специальных навыков, а основа для аппликации должна быть плотной — это может быть толстый лист или картон. При обрывании пальцы размещаются близко друг к другу с обеих сторон от линии, что помогает создать аккуратные края. Обычно дети начинают знакомство с этой техникой с трёх лет. Они отрывают небольшие кусочки или длинные полоски бумаги, а затем, по указанию педагога, наносят клей и наклеивают эти кусочки на заранее нарисованный контур. В результате получается объёмное изображение, где неровные края создают эффект пушистости, например, у мохнатого паука. Части картинки можно также крупно обрывать и клеить — например, туловище, лапки или голову, создавая объём и текстуру. Произвольное обрывание бумаги делает работу более выразительной и живой, позволяя каждому малышу проявить фантазию и творческий подход.

Модульная аппликация, или мозаика — это увлекательная техника для дошкольников, которая переводится с французского как «сложенный из кусочков». Она представляет собой изображение или орнамент, созданный из множества небольших, плотно прилегающих друг к другу разноцветных элементов. Работа с мозаикой требует аккуратности и точности, поэтому подготовку эскиза рекомендуется выполнять со стилизованными формами и минимальным количеством деталей. Для выполнения аппликации подготовленную бумагу соответствующего цвета нарезают или обрывают на заготовки. Каждый кусочек аккуратно наклеивают отдельно, предварительно промазав небольшую часть эскиза клеем, чтобы зафиксировать элементы. Такой подход позволяет детям развивать аккуратность, усидчивость и чувство композиции, а также способствует развитию мелкой моторики и творческого мышления. Этот вид аппликации доступен детям старшего дошкольного возраста.

Заключение. Проведение занятий по аппликации в технике «мозаика» с воспитателем, обладающим современными знаниями и методиками по модульной аппликации, значительно повышает уровень технических навыков дошкольников. Это способствует их творческому самовыражению. Задача педагога — создание условий для успешного развития технических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Бутылкина, В. Е. Поделки в стиле оригами / В. Е. Бутылкина // Ребенок в детском саду. — 2003. - № 6. — С.14 —20.
2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Н. Б. Венгер. — М. : Просвещение, 2008. — 368 с.
3. Кудрявцев, В. Т. Воображение и его роль в познании / В. Т. Кудрявцев. — М. : МГУ, 2009. — 327 с.

УДК 371.7

Э. Р. Мирончик

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 18 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. Здоровье — основа формирования личности, и в этой связи уместно привести слова замечательного педагога В. А. Сухомлинского: «Опыт убедил нас в том, что примерно у 85 % всех неуспевающих учеников главной причиной отставания в учебе являются плохое состояние здоровья, какое-нибудь недомогание или заболевание». [1, с.16].

Сохранение и укрепление здоровья школьников — приоритетная задача современного образования. Для ее решения необходима сплоченная работа многих специалистов, в том числе учителей начальных классов, которые будут внедрять в процесс обучения знания о человеке, о его здоровье, способах его формирования и сохранения. Учебный предмет «Человек и мир» предоставляет множество возможностей для развития у младших школьников навыков культуры здорового образа жизни. Он обеспечивает формирование культуры мышления, развитие познавательных процессов, формирование культуры труда и отдыха, овладение опытом организации здорового образа жизни. В то же время курс «Человек и мир» занимает ведущее место в гуманистическом развитии личности младших школьников, формировании общечеловеческих ценностей, социализации и формировании здоровья.

Основная часть. Для системной реализации задач здоровьесбережения требуется методическое обеспечение, адаптированное к возрастным особенностям учащихся и структуре урока.

Нами был изучен первоначальный уровень сформированности валеологической культуры и формирования навыков здоровьесбережения у младших школьников. Исходя из полученных данных, был выявлен средний уровень сформированности культуры здорового образа жизни у младших школьников. Недостаточный уровень сформированности навыков здоровьесбережения у младших школьников обуславливает важность исследования и разработку методического обеспечения.

Целью исследования являлось: разработать и апробировать методическое обеспечение для реализации здоровьесберегающих практик на уроках «Человек и мир» в начальной школе.

Задачи исследования: внедрить материалы в практику в экспериментальной группе; оценить влияние на формирование валеологической культуры учащихся.

Одним из ключевых аспектов организации здоровьесбережения среди младших школьников является обеспечение доступности физической активности на уроках. В рамках урока по предмету «Человек и мир» было разработано методическое обеспечение:

1. Комплекс из 13 физкультминуток «Минутки здоровья»

Цель: краткие динамические паузы для снижения утомления, улучшения кровообращения, снятия зрительного и мышечного напряжения.

Формат: 2—3 минуты, легко выполняемые в классе без реквизита.

Примеры модулей: дыхательная пауза (4—6 вдохов с визуализацией), гимнастика для шеи и плеч, упражнения для глаз («по кругу», «вблизи — вдаль»), разогрев кистей и пальцев.

Интеграция: запускаются в момент снижения внимания, между этапами урока или перед письменной работой.

2. Интерактивный плакат «Организм человека»

Цель: визуализация основных систем организма и правил их сохранения; опора для обсуждений и практических заданий.

Формат: крупный плакат с наклейками/магнитами (органы, процессы, советы по гигиене, знаки «правильно/неправильно»).

Применение: ввод темы, коллективные обсуждения, дидактические игры (например, «собери своё здоровье»), рефлексия в конце урока.

3. Чек-лист «Моё здоровье»

Цель: формирование навыков самоконтроля и ответственности за собственное здоровье.

Формат: табличный лист на месяц с простыми ежедневными пунктами (время сна, зарядка, чистка зубов, вода, перерывы за чтением, активность на перемене).

Методика применения: учащиеся отмечают выполнение, затем классный руководитель/учитель анализирует результаты с детьми, поощряются позитивные изменения и обсуждаются затруднения.

4. Рабочие листы по разделу «Человек и его здоровье»

Цель: закрепление знаний через творчество и практические задания.

Содержание: задания на сопоставление (поведение — последствия), мини-проекты (план дня), ролевые сценки, рисунки и задания для домашней рефлексии.

Использование: как часть урока, на домашнюю работу, для диагностики усвоения тем.

Данные методики внедрялись поэтапно: знакомство с материалами (неделя 1); регулярное использование «Минутки здоровья» и чек-листа (недели 2—8), творческие уроки с рабочими листами и плакатом; вовлечение родителей: информирование о чек-листе и рекомендации для домашнего сопровождения; рефлексия и мотивация: проведение мини-анкет и обсуждений, награды/грамоты за улучшение показателей.

Используя всю разработанную методическую базу, в экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика сформированности валеологической культуры и формирования навыков здоровьесбережения, тогда как в контрольной группе сохранялся преимущественно средний уровень. Данные свидетельствуют о положительном влиянии методического комплекса на осознанность и практические навыки здорового образа жизни у младших школьников.

Заключение. Таким образом, разработанное методическое обеспечение (комплекс «Минутки здоровья», интерактивный плакат, чек-лист и рабочие листы) доказало свою эффективность в формировании основ культуры здорового образа жизни у младших школьников в рамках уроков по предмету «Человек и мир». Интеграция практических, наглядных и самоконтролирующих методик обеспечивает позитивную динамику валеологической компетентности и может быть рекомендована для внедрения в начальной школе при учёте адаптации материалов к конкретным условиям.

Список цитируемых источников

1. Бахтин, Ю. К. Здоровье, его компоненты и образующие факторы / Ю. К. Бахтин // Здоровье человека — 6: материалы VI Международного конгресса валеологов, 23-25 мая 2011 года, в г. Санкт — Петербурге / СПб. : Издательство СПбГМУ, 2017. — 300 с.
2. Лобынько, Л. В. Современные подходы к процессу образования старших дошкольников / Л. В. Лобынько, Т. Ю. Швецова. — 2-е изд., испр. — Минск : ИВЦ Минфина, 2015. — 220 с.
3. Петров, К. Л. Здоровьесберегающая деятельность в школе К. Л. Петров // Воспитание школьников. — 2005. — №2. — С. 19—22.
4. Сухамлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухамлинский. — Киев : Радянська школа, 1974. — 288 с.
5. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. — М. : — 2007. — 121 с.
6. Севрук, А. И. Здоровьесберегающий урок / А. И. Севрук, Е. А. Юнина // Школьные технологии. — 2004. — №2. — С. 200—207.

УДК 372.3

В. В. Мицкевич

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

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ

Введение. В условиях стремительного прогресса технологий и информационного потока, традиционные методы обучения не всегда позволяют достичь желаемых результатов в обучении и воспитании дошкольников. В связи с этим возникает необходимость внедрения инновационных методов и технологий, ориентированных на улучшение качества образовательного процесса, развитие когнитивных способностей и творческой личности дошкольников. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ-технология) возникла как система методов решения технических противоречий и оптимизации процессов с минимальными ресурсами [1].

Сегодня она активно адаптируется в педагогике, предлагая инструменты для формирования творческого мышления и нестандартных решений в различных видах деятельности дошкольников. Использование адаптированных методов ТРИЗ в процессе формирования навыков связной речи детей среднего возраста способствует овладению логическими последовательными высказываниями, способностью анализировать речевую ситуацию и находить оптимальные варианты выражения мысли, в целом освоению и активному пользованию языковыми средствами [2].

Основная часть. Педагогами и исследователями, которые внесли значительный вклад в изучение и внедрение ТРИЗ-технологии в образование, являются Г. М. Альтшуллер, Е. Е. Нестеренко, Е. Л. Пчелкина, С. И. Гин, Т. А. Сидорчук, А. В. Кислов, Е. А. Федорова.

Г. М. Альтшуллер, основатель теории изобретательских задач, понимал технологию ТРИЗ как систему методов и принципов для решения изобретательских задач путем выявления и разрешения противоречий. Он полагал, что многие изобретения имеют общие закономерности, а решение задачи часто состоит в достижении идеального конечного результата [3].

С. И. Гин рассматривала ТРИЗ-технологию как комплекс инструментов для развития творческого мышления и решения логических задач. Она использовала ТРИЗ в образовательных целях, разрабатывая методы для обучения нестандартному мышлению и самостоятельности ученика, что привело к появлению ТРИЗ-педагогике.

Последующие исследователи и практики расширяли и углубляли первоначальные идеи Г. М. Альтшуллера, С. И. Гин, интегрируя ТРИЗ с другими областями и адаптируя её к различным сферам деятельности. В частности, ТРИЗ-технологии активно применяются в развитии связной речи у дошкольников, способствуя формированию умения логично, последовательно и творчески выражать свои мысли, анализировать речевые ситуации и находить оптимальные варианты речевого выражения [4].

Для достижения формирования навыков связной речи детей среднего дошкольного возраста в рамках ТРИЗ-технологии используется арсенал специальных методов и приёмов, которые хорошо зарекомендовали себя в процессе обучения. Наиболее эффективные из которых стали:

- метод «системный оператор» или «системный анализ». Метод помогает сформировать целостную картину мира, развивает «многоэкранное» мышление, так как учит видеть взаимодействие объектов в единстве и противостоянии, осознавать движение времени, а также понимать и оценивать роль и место каждого объекта [5, с. 7];

- метод «Снежного кома». Метод способствует развитию причинно-следственного мышления и помогает создавать литературные сюжеты. Суть метода — в «одном допущении», фантастической или нереальной идеи, вокруг которой накручиваются слои реальности [5, с. 8];

- метод «Эвдоритм». Эвдоритм — приём фантазирования, при котором конкретный объект рассматривается по плану, взявший за основу эвристический метод познания. Эвдоритм как метод оптимален тем, что даёт возможность осуществлять прогноз развития систем. Он позволяет детям представить и описать необычную ситуацию, и себя в ней. Метод даёт возможность научить детей системно мыслить, направляет на поиск новых, нестандартных решений; развивает речь ребёнка, учит обобщать, конкретизировать и строить умозаключения [5, с. 9];

- метод «Мозговой штурм». Мозговой штурм — из большого числа высказанных вариантов решения и творческих идей отбираются наиболее перспективные с практической точки зрения. Этот метод можно назвать «палочкой-выручалочкой», поскольку с его помощью дети могут найти выход из сложной ситуации [6, с. 17];

- метод «Синектика» или «Мышление по аналогии». Дети знакомятся с незнакомым, отстраняются от привычного. По мнению автора, развить творческие способности ребёнка помогут аналогии: эмпатия, прямая аналогия и фантазия [6, с. 24];

- метод «Морфологический анализ». Морфологический анализ — комбинаторный метод, суть которого предполагает рождение нового оригинального творческого решения или образа путём системного перебора всех теоретически возможных вариантов решения или характеристик объекта. Морфологическая таблица состоит из двух осей координат — горизонтальной (объект) и вертикальной (признаки) [6, с. 19];

- метод «Каталога». Применяется в развитии навыков творческого сочинительства, когда дети составляют новый зачастую непредсказуемый сказочный сюжет из случайных, выбранных наугад книг, слов, которые обозначают героев, предметы, действия. Метод позволяет в большей степени решить проблему обучения детей дошкольного возраста творческому рассказыванию. Не секрет, что творческое рассказывание даётся детям с трудом в силу небольшого опыта монологической речи и бедности активного словаря [6, с. 21];

- метод «Фокальных объектов». Является логическим продолжением метода каталога. Метод способствует преодолению инертности мышления, развитию фантазии, поскольку перед детьми ставится задача по переносу свойств одного объекта на другой, что, безусловно, ломает стереотипы восприятия. Для игр используются предметные карточки, дети называют характерные признаки этих предметов, затем переносят их на другие предметы. Суть метода заключается в том, что к определённому объекту «примеваются» свойства и характеристики других, ничем с ним не связанных объектов [6, с. 23];

Сущность ТРИЗ-технологии в целом основывается на знании законов развития систем [5, с. 4]. Любой объект существует не просто сам по себе, а находится во взаимодействии с другими объектами и явлениями (в определённой системе взаимодействия) и эта система находится в постоянном развитии.

ТРИЗ-технология предполагает рациональное организованное использование информации. Это означает, что ребёнку предъявляется не сразу вся информация, а только целесообразная, в определённой дозе, последовательности и в оправданной степени сложности с учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

С помощью ТРИЗ-технологии организуется управление мышлением ребёнка в процессе решения задачи. При этом педагог не просто тренирует мышление и при этом не даёт готовых ответов, а направляет мыслительный процесс ребёнка опять же с помощью определённых приёмов, методов к достижению поставленной цели.

Следовательно, основываясь на вышесказанном, в нашем исследовании ТРИЗ-технология рассматривается как комплексная педагогическая система, включающая методы, принципы и инструменты, направленные на развитие творческого и логического мышления, нахождение самостоятельного и креативного решения задач путём выявления и преодоления противоречий.

Заключение. Таким образом, проведённый анализ позволил определить, что ТРИЗ-технология представляет собой эффективную инновационную педагогическую систему, основанную на принципах теории решения изобретательских задач и адаптированную для работы с дошкольниками. Внедрение ТРИЗ-технологии в образовательный процесс дошкольного возраста открывает широкие возможности для формирования у детей гибкости мышления, креативности и мотивации к познанию, развития связной речи, что соответствует современным требованиям развития личности ребёнка. Благодаря системному подходу и специальным методам

ТРИЗ-технологии дети учатся анализировать речевые ситуации, находить оптимальные решения для выражения своих мыслей и формировать навыки осмысленного и связного общения, что является основой успешного дальнейшего обучения и развития. ТРИЗ-технология представляет собой перспективное направление в педагогике, требующее дальнейших исследований и активного внедрения в практику воспитания и обучения.

Список цитируемых источников

1. Гончарова, А. С. Как воспитать творческую личность на основе ТРИЗ и ТРИЗ-педагогике / А. С. Гончарова. — М. : КТК «Галактика», 2024 — 116 с.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. — Москва : Просвещение, 1981. — 255 с.
3. Альтшуллер, Г. С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. — 2-е изд. — Новосибирск : Сибирское отделение РАН, 1991. — 225 с.
4. Лелюх, С. В. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников : учеб. пособие / С. В. Лелюх, Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. — Ульяновск : ИПКПРО, 2003. — 240 с.
5. Папкова, О. В. Методические рекомендации ТРИЗ-технологии в обучении детей дошкольного возраста / О. В. Папкова. — Минск : ЦДОДиМ «Маяк», 2022. — 23 с.
6. Корзун, А. В. Весёлая дидактика: использование элементов ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / А. В. Корзун. — Минск : Центр учебной книги и средств обучения, 2000. — 72 с.

УДК 378.4

Назарбаева Динара Усербай кизи

Джизакский государственный педагогический университет имени А. Кадыри, Республика Узбекистан

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Дошкольный возраст является фундаментальным этапом развития ребёнка, определяющим его успешность в дальнейшем обучении и социализации. Ведущей деятельностью ребёнка на этом этапе является игра, что подтверждается исследованиями Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева. Игра выступает универсальным механизмом освоения социальных ролей, познавательных процессов и формирования личности.

Современные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО) закрепляют необходимость широкого использования игровых методов и технологий, подчеркивая их значимость для формирования универсальных учебных действий, эмоционального благополучия и готовности к школе.

Основная часть. Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, игра является ведущей деятельностью ребёнка дошкольного возраста, в которой развиваются высшие психические функции: речь, память, внимание, воображение.

Д. Б. Эльконин определял игру как специфическую форму деятельности, в ходе которой ребёнок воспроизводит социальные отношения и взаимодействия взрослых. Игра, по мнению учёного, становится основой формирования произвольного поведения и мышления.

Современные исследователи (Е. О. Смирнова, [1]; К. Н. Поливанова, [2]) подчеркивают, что игра не утрачивает своей значимости в условиях цифровизации образования, а напротив, требует обновления форм и средств, включая использование игровых технологий, компьютерных и настольных игр.

Обозначим значение игровой деятельности в обучении дошкольников:

- познавательное развитие. Игра способствует формированию интереса к окружающему миру. В ходе игры дети учатся наблюдать, сравнивать, анализировать и устанавливать причинно-следственные связи. Дидактические игры помогают закрепить элементарные математические представления, знания о природе, пространстве и времени;
- социальное развитие. Сюжетно-ролевые игры позволяют ребёнку примерить на себя различные роли, освоить правила поведения в обществе, научиться взаимодействовать со сверстниками;
- речевое развитие. Во время игры ребёнок активно использует речь для общения, согласования действий, распределения ролей. Игровые ситуации стимулируют развитие связной речи, словарного запаса и коммуникативных навыков;
- эмоциональное развитие. Игра способствует проявлению чувств, развитию эмпатии и умению контролировать эмоции. Через игру ребёнок учится выражать радость, сопереживать, справляться с трудностями;
- подготовка к школе. Игровая деятельность развивает произвольность поведения, внимание, память, умение следовать правилам, что является основой учебной деятельности [3; 4].

Выделим виды игр, используемые в дошкольном образовании:

- 1) Сюжетно-ролевые игры — способствуют освоению социальных ролей («больница», «магазин», «школа»).
- 2) Дидактические игры — направлены на закрепление знаний и умений (игры с карточками, настольно-печатные игры, лото).

- 3) Подвижные игры — развивают физическую активность, координацию, ловкость.
- 4) Конструктивные игры — работа с конструктором, кубиками, мозаикой, природным материалом.
- 5) Игры-драматизации — театрализация сказок, инсценировки, развивающие воображение [5].

Роль педагога в организации игровой деятельности многозадачная. Педагог является не просто наблюдателем, а активным участником и организатором игровой среды. Его задачи: создавать условия для свободного выбора игр, включать игровые элементы в образовательные ситуации; стимулировать детскую инициативу и творчество, направлять игру на развитие конкретных умений и знаний, сочетать игру с другими методами обучения [6].

Важно отметить, что практическую ценность игровой деятельности. Игровая деятельность в образовательном процессе: формирует положительную мотивацию к обучению; способствует развитию самостоятельности и креативности; помогает усвоить нормы поведения и социальные правила; облегчает адаптацию ребёнка к условиям школы; укрепляет взаимодействие «ребёнок — педагог — семья».

Заключение. Игровая деятельность является ведущим методом обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Она способствует всестороннему развитию личности, формированию познавательных и коммуникативных навыков, готовности к школьному обучению. В современных условиях педагогам необходимо активно использовать потенциал игры, сочетая традиционные формы с новыми педагогическими технологиями.

Список цитируемых источников

1. Смирнова, Е. О. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Е. О. Смирнова. — М. : МГППУ, 2017. — 145 с.
2. Поливанова, К. Н. Детское развитие и образование: современный взгляд / К. Н. Поливанова. — М. : Вита-Пресс, 2018. — 176 с.
3. Давыдова, Н. Н. Игровая деятельность как средство социализации дошкольников / Н. Н. Давыдова // Вопросы дошкольной педагогики. — 2020. — № 3. — С. 14—19.
4. Куликова, И. В. Современные подходы к организации сюжетно-ролевых игр в ДОО / И. В. Куликова // Психология и педагогика. — 2021. — № 5. — С. 5—15.
5. Вебицкая, Н. О. Игровые технологии в дошкольном образовании / Н. О. Вебицкая. — СПб. : Питер, 2019. — 156 с.
6. Федосеева, Т. А. Роль педагога в организации игровой деятельности в условиях ФГОС ДО / Т. А. Федосеева // Дошкольное образование. — 2023. — № 4. — С. 24—28.

УДК 378.2

В. Р. Нехорошева

Джизакский государственный педагогический университет, Республика Узбекистан

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ: ДВИЖЕНИЕ, ПИТАНИЕ, РЕЖИМ ДНЯ

Введение. Формирование основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач современного образования. В этот период закладываются привычки, которые во многом определяют будущий уровень здоровья человека. Воспитание культуры здоровья у дошкольников предполагает систематическую работу с детьми, родителями и педагогами, а также организацию среды, способствующей укреплению физического и психического благополучия.

Основная часть. Рассмотрим компоненты здорового образа жизни детей дошкольного возраста [1].

1. Двигательная активность. Движение играет ключевую роль в развитии дошкольника. Регулярные физические упражнения укрепляют мышцы, повышают иммунитет, способствуют развитию координации и формированию устойчивости к стрессам. Важно разнообразие форм активности: подвижные игры, утренняя гимнастика, спортивные занятия и прогулки на свежем воздухе.

2. Правильное питание. Рациональное питание обеспечивает организм ребёнка всеми необходимыми питательными веществами. Сбалансированное меню должно включать свежие овощи, фрукты, молочные продукты, белки и сложные углеводы. Ограничение сладостей и продуктов с высоким содержанием жиров является необходимым условием профилактики нарушений обмена веществ и избыточного веса.

3. Режим дня. Соблюдение режима дня способствует нормализации биоритмов ребёнка, улучшает сон и повышает работоспособность. Чёткий график сна, приёмов пищи, игр и занятий формирует у ребёнка чувство организованности и ответственности. Особое значение имеет продолжительность ночного сна и обязательные прогулки на свежем воздухе. Формирование здорового образа жизни у дошкольников возможно только при комплексном подходе, включающем двигательный режим, правильное питание и строгую организацию режима дня.

Формирование основ здорового образа жизни у дошкольников — это краеугольный камень их гармоничного развития, где ключевую роль играют движение, питание и режим дня [2; 3]. Великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский подчеркивал: «Движение — это жизнь». Именно через активные игры, утреннюю гимнастику и прогулки дети не только укрепляют свои мышцы и кости, но и развивают координацию, выносливость, а также учатся взаимодействовать со сверстниками. Двигательная активность, согласно

исследованиям Ивана Петровича Павлова, стимулирует высшую нервную деятельность, улучшает кровообращение и способствует общему оздоровлению организма, что крайне важно для правильного развития мозга и психики ребёнка.

Не менее значимым аспектом является рациональное питание, которое обеспечивает растущий организм всеми необходимыми элементами. Русский врач и гигиенист Николай Иванович Пирогов говорил: «Будущее страны — в руках учителей и врачей». В контексте дошкольного образования это означает, что забота о здоровом питании детей — это инвестиция в их будущее. Сбалансированная диета, богатая витаминами и минералами, способствует нормальному росту, развитию иммунной системы и профилактике множества заболеваний. Режим дня, в свою очередь, как отмечал гигиенист Григорий Антонович Гельмгольд, создаёт необходимую предсказуемость и стабильность, что благотворно сказывается на нервной системе ребёнка, улучшая его сон, пищеварение и общую работоспособность. Соблюдение чёткого распорядка дня позволяет организму эффективно восстанавливаться и накапливать силы для новых открытий и достижений [2].

Япония известна своим подходом к физической активности детей с самого раннего возраста. В детских садах здесь практикуют утреннюю гимнастику «радио体操» (радио тайсо), которая включает простые упражнения под музыку. Это не только развивает гибкость и силу, но и приучает детей к дисциплине и коллективной активности. Японские дети также много времени проводят на улице, что положительно влияет на их здоровье и иммунитет.

В Швеции питание дошкольников основано на принципах сбалансированного и экологичного питания. В детских садах подают блюда из органических продуктов, а меню часто включает рыбу, овощи и цельнозерновые продукты. Родители и воспитатели уделяют большое внимание тому, чтобы дети ели не спеша, учились наслаждаться вкусом и проявляли интерес к еде, что способствует формированию правильных пищевых привычек с детства [4].

В Китае режим дня дошкольников строится с учётом традиционных практик, таких как чаепитие и медитация, которые помогают детям расслабиться и сосредоточиться. После активных занятий и игр часто проводят короткий отдых, во время которого дети могут немного подремать или просто спокойно посидеть. Такой режим способствует гармоничному развитию как физическому, так и психоэмоциональному.

В Бразилии движение и спорт занимают важное место в жизни дошкольников. Помимо традиционных игр, детей приобщают к национальным видам спорта, таким как капоэйра — сочетание танца и боевого искусства. Это развивает координацию, гибкость и выносливость. Кроме того, климат позволяет детям много времени проводить на свежем воздухе, что положительно сказывается на их общем состоянии здоровья.

В Финляндии большое внимание уделяется режиму дня и сну. Дети в детских садах регулярно ложатся спать днем, что помогает восстановить силы и улучшить концентрацию. Финские воспитатели также придерживаются принципов природного образа жизни, стимулируя прогулки в лесу и общение с природой даже в холодное время года. Такой подход способствует развитию иммунитета и психологическому комфорту малышей.

Заключение. Формирование здорового образа жизни у дошкольников является важнейшей задачей, решение которой требует совместных усилий педагогов, родителей и медицинских работников. Только при интеграции двигательной активности, рационального питания и соблюдения режима дня можно обеспечить гармоничное развитие и укрепление здоровья ребёнка, что станет основой его успешного будущего.

В Узбекистане традиции здорового образа жизни у детей глубоко укоренены в культуре и семейных обычаях. Большое значение уделяется правильному питанию — в рационе дошкольников часто присутствуют свежие овощи, фрукты, зерновые и молочные продукты, которые способствуют гармоничному развитию и укреплению иммунитета. Активное движение и игры на свежем воздухе считаются важной частью воспитания, особенно в сельской местности, где дети с раннего возраста приобщаются к природе и трудовой деятельности. В последние годы в Узбекистане всё больше внимания уделяется созданию современных детских садов и программ по здоровому образу жизни, включая режим дня, спортивные занятия и профилактику заболеваний, что способствует формированию у детей навыков здорового поведения с ранних лет.

В Узбекистане особое внимание уделяется укреплению здоровья детей через традиционные методы и современные подходы. Например, многие дошкольные учреждения включают в распорядок дня обязательные прогулки на свежем воздухе, что особенно важно в условиях жаркого климата страны. Также в детских садах уделяют внимание воспитанию гигиенических навыков — регулярное мытьё рук, чистота одежды и личного пространства. Родители и воспитатели активно пропагандируют использование натуральных продуктов и ограничение сладостей в рационе малышей.

Список цитируемых источников

1. Иванова, И. А. Формирование здорового образа жизни у дошкольников / И. А. Иванова. — М. : Просвещение, 2019. — 187 с.
2. Петрова, Е. В. Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании / Е. В. Петрова. — СПб : Питер, 2020. — 156 с.
3. Сидорова, Н. Н. Физическое воспитание детей дошкольного возраста / Н. Н. Сидорова. — Екатеринбург : УрФУ, 2021. — 214 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СОСТАВЛЕНИЮ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Введение. Важнейшим условием гармоничного речевого и познавательного развития детей дошкольного возраста является формирование связной речи, особая роль в котором отводится развитию синтаксической стороны. Это обусловлено, прежде всего, тем, что освоение законов построения предложений оказывает значительное влияние на развитие процессов словесно-логического мышления, а также позволяет ребенку чётко и ясно выражать свои мысли, что благоприятно сказывается на его общении со сверстниками и взрослыми.

Овладение навыком составления простых предложений ребёнком младшего дошкольного возраста является сложным процессом, требующим определённых педагогических условий. Эффективно выбранные и планомерно реализованные педагогические условия позволяют педагогу достичь положительных результатов в работе по формированию у детей навыка составлять простые предложения.

Основная часть. Педагогические условия обучения детей младшего дошкольного возраста составлению простых предложений рассматриваются М. М. Алексеевой как совокупность мер педагогического воздействия по освоению дошкольниками умения составлять простые предложения [1]. А. Н. Гвоздев определяет данные условия как содержание, методы и формы обучения детей дошкольного возраста составлению простых предложений [2].

В нашем исследовании мы будем рассматривать педагогические условия обучения детей младшего дошкольного возраста составлению простых предложений как комплекс объективных возможностей, содержания, форм, методов и приемов, направленных на решение педагогической задачи по обучению детей дошкольного возраста составлению простых предложений.

Успешность развития навыка составления простых предложений у детей младшего дошкольного возраста зависит, в первую очередь, от правильно организованной речевой среды, успешной работы педагога, окружающего социума, личностных особенностей ребенка, его познавательной активности. Безусловно, все эти условия необходимо учитывать в подборе эффективных методов и приёмов работы с дошкольниками.

Содержание работы по формированию у детей младшего дошкольного возраста составлять простые предложения состоит из нескольких последовательных этапов: составления предложений из 2 слов, построения более сложных фраз из 3-4 слов, составления простых предложений [4]. Система работы включает несколько направлений: обучение точному словоупотреблению; обучение построению простого предложения в соответствии с заданной темой и требованиями контекста; обучение построению простых предложений, связанных по смыслу (построению текстов); обучение использованию синонимических замен для исключения повторов лексических единиц в структуре предложения с детьми младшего дошкольного возраста [3].

В ходе работы по формированию у детей младшего дошкольного возраста составлять простые предложения применяются различные методы, средства и приемы: чтение художественной литературы, дидактические игры, рассматривание иллюстраций и картин (картинок), беседы, слушание белорусских сказок и музыкальных произведений т. д.

Игра представляет собой вид деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. Именно игровые приёмы позволяют воспитателю активно и эффективно воздействовать на ребенка [5]. В качестве игрового метода могут использоваться воображаемые ситуации с ролями, игровыми действиями и игровым оборудованием, игры с поговорками и потешками, игры с куклами, сюжетно-ролевые игры, загадывание загадок, введение элементов соревнования и др.

Чтение произведений художественной литературы способствует расширению знаний детей дошкольного возраста об окружающей действительности, развитию речи, в том числе и составлению простых предложений.

Метод демонстрации представляет собой показ детям натуральных предметов или их изображений: картин, мультфильмов, диафильмов, фотографий. Рассматривание картин используют для уточнения, обобщения и систематизации знаний детей об окружающей действительности, составления фраз предложений по увиденному.

Одним из методов, позволяющих научить ребёнка строить содержательную фразу, являются словесные игры или ответы на вопросы [5]. Они активизируют использование ребёнком развернутых диалогических реплик, обеспечивая своеобразную речевую практику, которая в дальнейшем позволяет ребёнку активно использовать в самостоятельной речи усвоенные образцы высказываний.

Заключение. Для эффективного обучения детей младшего дошкольного возраста составлять простые предложения необходимо выстроить системную работу, целенаправленную, с использованием наглядного материала, возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка, с постепенным углублением и усложнением знаний, подобрать эффективные приёмы и методы обучения. Этого можно достичь при реализации педагогических условий, направленных на решение задачи по обучению детей дошкольного возраста составлению простых предложений.

Список цитируемых источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М., 2000. — 324 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. / А. Н. Гвоздев. — М. — 2007. — 472 с.
3. Старжинская, Н. С. Учим детей рассказывать / Н. С. Старжинская, Д. М. Дубинина, Е. С. Белько. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 2003. — 144 с.
4. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников: учебное пособие / Н. А. Стародубова. — 2-е издание, исправленное. — М.: Академия, 2007. — 256 с.
5. Ткаченко, Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи / Т. А. Ткаченко. — М.: Эксмо 2011. — 134 с.

УДК 372

А. И. Новошицкая

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ

Введение. В условиях современного образовательного стандарта Республики Беларусь одной из приоритетных задач дошкольного образования является целенаправленное использование элементарных математических представлений (далее — ЭМП) у детей [1]. Это обусловлено не только необходимостью подготовки ребенка к успешному обучению в школе, но и возможностью развивать познавательные способности средствами математики, что способствует формированию логического мышления, памяти, внимания и творческих способностей [3, с. 20]. Однако практика показывает, что многие дети испытывают трудности при формировании математических знаний, что обуславливает актуальность выбора эффективных и мотивирующих методов обучения.

Наиболее естественной и продуктивной формой познавательной активности для дошкольника является игра. Как отмечает Д.Б. Эльконин, именно в игре, как ведущий вид деятельности, ребенок наиболее полно реализуется как личность, осваивая опыт человечества и моделируя социальные отношения [2, с. 16]. В этих девяти подвижных дидактических играх основан на синтезе, сочетающим в себе познавательную задачу, эмоциональную информативность и физическую активность. Они превращают обучение в компьютерное приключение, где необходимо решать математические задачи, возникающие не на станке, а в качестве условия для достижения игровых целей, будь то победа в соревновании или помощь сказочному герою.

Целью настоящего исследования явилась разработка и апробация систем подвижных дидактических игр, направленных на развитие ЭМП у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: изучить фундаментальные основы проблемы, выявить дидактический потенциал живых игр, подобрать диагностический инструментарий и провести эмпирическое исследование его эффективности.

Основная часть. Эмпирическая часть исследования проводилась на базе старшей группы детского сада № 8 г. Барановичи с участием 20 детей в возрасте 5—6 лет. Исследование состояло из трех этапов. На констатирующем этапе с помощью семи специально подобранных методик («Реши задача», «Найди ответ», «Разделение на части» и др.) была проведена диагностика исходного уровня развития ЭМП. Результаты проявления преобладания среднего (77 %) и низкого (17 %) уровней, при этом высокий уровень фиксировался лишь у 6 % детей. Это подтвердило необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

На формирующем этапе была реализована разработанная система игр, условно разделенная на пять групп: игры с цифрами и числами (например, «Винни Пух в гостях у детей»), игры на ориентировку в пространстве («Найди игрушку»), игры-путешествия во времени («Живая неделя»), игры с геометрическими фигурами («Геометрическая мозаика») и игры на развитие логического мышления («Танграм»). Кроме того, были апробированы авторские игры, такие как «Длинное — короткое» и «Где чей дом». Игры проводятся как в рамках непосредственно образовательной деятельности (один раз в неделю), так и во второй половине дня в режиме самостоятельной игровой деятельности при существенно обогащенной предметно-развивающей среде.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием аналогичных и дополнительных методик («Цепочка приведена», «Чудесный мешочек», «Только одно свойство»). Анализ приведенных данных показал соответствие положительному динамичу. Доля детей с высоким уровнем развития ЭМП возросла до 75 %, с низким уровнем развития снизилась до 23 %, а с низким — до 2 %. Такой резкий скачок (рост на 69 процентных пунктов) свидетельствует о высокой эффективности предложенной методики.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что подвижные дидактические игры являются мощным и эффективным средством формирования элементарных математических представлений, представленных у детей старшего дошкольного возраста. Они не только обеспечивают определение конкретных знаний о количестве, форме, величине и пространстве, но и развивают познавательный интерес, самостоятельность и инициативность. Радость, полученная ребенком от игровой деятельности, трансформируется в радость познания, что является залогом получения образования в будущем. Разработанная система игр обладает высокой практической инновационностью и может быть предпочтительной для внедрения в работу педагогических учреждений дошкольного образования Республики Беларусь.

Список цитируемых источников

1. Баряева, Л. Б. Математическое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие / Л. Б. Баряева. — Санкт-Петербург : Питер, 2021. — 96 с.
2. Эльконин, Д. Б. Психология игры : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ВЛАДОС, 2020. — 360 с.
3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 04.08.2022 г. № 228 «Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования» / Информационно-поисковая система Эталон. — URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=w22238596p>. (дата обращения: 08.05.2025).

УДК 373.2

В. В. Орешко

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

АГРОЦЕНОЗ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМ ТРУДЕ ВЗРОСЛЫХ

Введение. Формирование представлений у детей дошкольного возраста о сельскохозяйственном труде взрослых является составляющей познавательного развития дошкольников. Реализация данного направления в учреждении дошкольного образования способствует формированию у детей дошкольного возраста интереса к трудовой деятельности взрослых, элементарных представлений о труде людей, развитию умений хозяйственно-бытового труда и труда в природе, воспитанию бережного отношения к результатам труда других людей; к природному миру.

Важность работы по формированию представлений о сельскохозяйственном труде у детей дошкольного возраста отмечают многие педагоги, учёные и исследователи в своих трудах: С. Н. Николаева, Т. И. Гришина, Г. Н. Казаручик, В. И. Логинова. Методические основы формирования представлений о сельскохозяйственном труде взрослых определены в работах Т. А. Серебряковой, Л. Н. Мартыновой, С. Н. Николаевой, В. Г. Фокиной — данные педагоги разработали методику и технологию экологического образования детей дошкольного возраста.

Основная часть. Важность приобщения детей к сельскохозяйственному труду и формированию у них умений и навыков ухода за растениями отмечали многие учёные, психологи и педагоги: Р. С. Буре, Г. Н. Година, Т. А. Маркова, М. А. Васильева, Н. Н. Кокорева, А. К., Бондаренко, Я. И. Ковальчук, А. И. Васильева, С. В. Кондрачук, Д. В. Сергеева, Н. С. Лейтес и мн. др. Так, в процессе изучения совместного труда детей со взрослыми Р. С. Буре и Г. Н. Годиной было выявлено, что «Если детей включают в совместный со взрослыми и доступный труд, они трудятся с большим желанием, стремятся выполнить работу лучше и сделать больше» [1, с. 81]. Данные педагоги в своих исследованиях подчёркивают, что пример взрослого формирует у детей стремление помогать, трудиться, умение проявлять самостоятельность и собственную инициативу в труде.

Известно, что именно благодаря приобщению ребёнка к труду у детей формируются личностные качества как: внимательность, аккуратность, самостоятельность, ответственность, желание помочь другим, заботливость, трудолюбие и мн. др. С целью формирования у дошкольников вышепредставленных качеств в работе необходимо использовать разнообразные средства формирования представлений детей о сельскохозяйственном труде взрослых. Рассмотрим несколько подходов.

Р. С. Буре выделила к средствам формирования представлений детей о сельскохозяйственном труде взрослых таких, как: «ознакомление с трудом взрослых; обучение навыкам труда, организация и планирование деятельности; организация труда детей в доступном им содержании» [2, с. 18].

В классификации средств, выделенных В. И. Логиновой и П. Г. Саморуковой, обозначены такие средства как: «ознакомление с трудом взрослых, трудовое обучение» [3, с. 20].

С. А. Козлова и Т. А. Куликова выделяет такие средства формирования представлений детей о сельскохозяйственном труде взрослых как: «художественные средства, собственная деятельность детей.» [3, с. 20].

Таким образом, общими средствами формирования у детей дошкольного возраста представлений о труде взрослых является: ознакомления детей с содержанием и процессом труда взрослых в процессе наблюдений экскурсий, рассматривании иллюстраций, чтения художественной литературы и организация собственной трудовой деятельности детей.

Для организации собственной деятельности детей по приобщению к сельскохозяйственному труду необходимы определённые средства-условия. К таким средствам-условиям можно отнести агроценоз. Данное средство-условие является эффективным не только в сельскохозяйственной деятельности (на сельскохозяйственных предприятиях), но и применительно к образовательному процессу учреждения дошкольного образования.

«Агроценоз» — искусственная экосистема, созданная человеком для получения сельскохозяйственной продукции, является составляющей частью биоценоза так, как биоценоз представляет собой исторически сложившуюся совокупность популяций растений (фитоценоз), животных (зооценоз) и микроорганизмов (микробоценоз), проживающих совместно в однородных условиях на общей территории и взаимосвязанных между собой различными типами взаимоотношений. Из этого можно сделать вывод о том, агроценоз как биологиче-

ская система может быть создана на участке учреждения дошкольного образования, как место для выращивания садовых и овощных культур. И как средство организации труда в природе детей дошкольного возраста по выращиванию растений сада и огорода.

Труд дошкольников в условиях агроценоза предполагает организацию совместной деятельности взрослых и детей по уходу за растениями в огороде и в саду, а именно: выращивание на огороде овощей и уход за растениями сада, которое предполагает работу по посеву семян растений для огорода, полив растений, рыхление почвы и сбор урожая. Необходимо сказать, что огород в детском саду имеет определённые особенности, а именно: для детей старшего дошкольного возраста (дети 5—6 лет) размер огорода на каждого ребёнка предполагается 1—1,5 кв. м. Ширина грядки не должна превышать 70 см. так, как дети смогут во время работы доставать руками до середины грядки, длина грядки не должна превышать 2,5—3 метра (соответственно одна грядка 70*300 см. предполагает на ней работу двух детей старшего дошкольного возраста). Между грядками оставляют ширину 50 см. для удобства работы в огороде. Также около грядок прокладывают маршрутную дорожку шириной не менее 1 м., чтобы детям было удобно проходить к грядкам. На каждую грядку выставляют таблички с подписями выращиваемой культуры: высота таблички — 60 см, площадь таблички — 15*20 см. Также в огороде можно поставить стол и скамеечки для отдыха детей. В огороде можно проводить не только коллективные наблюдения и коллективный труд, но и занятия. На огороде в детском саду посев растений осуществляется в соответствии с возрастом так, например, для детей младшего дошкольного возраста выбирают культуры для выращивания с большими семенами потому что у детей данного возраста ещё плохо развита мелкая моторика рук, а уже в старшем возрасте можно использовать более мелкие семена растений.

Рассмотрим культуры, которые могут выращивать дети совместно со взрослыми в учреждении дошкольного образования (в соответствии с возрастными особенностями). Дети младшего дошкольного возраста могут сеять лук, горох, бобы, чеснок, тыква, кабачки. В среднем дошкольном возрасте осуществляется посев таких растений как: лук, чеснок, салат, морковь, редис, кабачки, баклажан, арбуз. В старшем дошкольном возрасте осуществляется посев таких овощных культур как: лук, чеснок, помидоры, огурцы, кабачки, баклажаны, тыкву, подсолнечник, несколько лунок картофеля, морковь, укроп, репу, салат, горох, фасоль, петрушка, свёкла [4].

Следует сказать, что содержание трудовой деятельности дошкольного возраста усложняется в соответствии с возрастными особенностями детей. С целью отслеживания изменений в развитии растений в огороде воспитатель совместно с детьми ведёт дневник наблюдений, в котором дети зарисовывают все изменения, которые происходят с растениями во время их роста. Поскольку воспитатель реализовывает разные задачи организации труда детей в природе (на протяжении всего учебного года), например, перекапывать почву в огороде, сеять семена разными способами, выращивать и высаживать рассаду, пропалывать растения огорода, используя специальные инструменты, принимать участие в сборе урожая овощей, семян овощных растений, то на каждом этапе данной работы воспитатель поясняет как необходимо выполнять ту или иную работу. С целью получения положительного результата трудовой деятельности детей на огороде воспитатель использует разнообразные сюжетно-ролевые и дидактические игры в соответствии с предложенной тематикой.

Заключение. Таким образом, агроценоз как средство формирования у детей дошкольного возраста представлений о сельскохозяйственном труде взрослых имеет специфику проведения данной работы и имеет воспитательную ценность так, как благодаря приобщению детей к труду в огороде у ребёнка формируется внимательность, аккуратность, самостоятельность, ответственность, желание помочь другим, заботливость, трудолюбие и мн. др.

Список цитируемых источников

1. Буре, Р. С. Учите детей трудиться: Пособие для воспитателя детского сада / Р. С. Буре, С. Н. Година. — М. : Просвещение, 1983. — 144 с.
2. Буре, Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания / Р. С. Буре. - М. : Мозаика-Синтез, 2011. - 136 с.
3. Воспитание и развитие дошкольника в труде : учеб.-метод. комплекс по дошкольной педагогике для студентов высш. учеб. заведений / сост. С. В. Кондратьев. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 84 с.
4. Учебная программа дошкольного образования. — Минск, 2023. — 384с.

УДК 373.3.016:811.161.1

Д. Д. Павлова

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

Научный руководитель Н. В. Романчук

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

Введение. Диалог на уроке — это особая дидактико-коммуникативная атмосфера, которая помогает ученику не только овладеть диалогическим способом мышления, но и обеспечивает рефлекссию, развивает интеллектуальные и эмоциональные свойства личности (устойчивость внимания, наблюдательность, память, способность анализировать деятельность партнера, воображение) [1].

Различным аспектам обучения младших школьников диалогу и интонации посвящено значительное количество научных работ современных методистов Т. И. Зиновьевой, Н. А. Ипполитовой, А. А. Князькова, Т. А. Ладыженской, А. С. Львова, Н. И. Махновской, М. С. Соловейчик, Л. Е. Туминой, А. И. Шпунтова, А. Ю. Чирво и др. [2, с. 56].

В. П. Глухов считает, что, диалогическая речь является первичной по своему происхождению. Она имеет ярко выраженную социальную направленность и удовлетворяет потребность человека в непосредственном живом общении. Диалог как форма речи состоит из цепи реплик, которые последовательно идут одна за другой [3, с. 184].

Основная часть. Монолог и диалог — две части единого целого, две базовые составляющие процесса коммуникации. Тот факт, что постижение сущности диалога невозможно без исследования природы монолога и наоборот, давно осознан в отечественной лингвистике. Сопоставление монолога и диалога, начатое работами Л. П. Якубинского, Л. В. Щербы, Г. О. Винокура, М. М. Бахтина, было продолжено Р. Р. Гельгардтом, Е. В. Красильниковой и др. [4, с. 10].

В материалах Кузнецовой А. Э. методические условия рассматриваются как совокупность содержания, знаний, умений, ценностей, факторов, способов и средств, позволяющих реализовать учебно-воспитательные цели учебного предмета. Методические условия — это требования ситуации и обстоятельства, которые необходимо учитывать с целью получения наиболее оптимальных результатов от внедрения новой экспериментальной методики [1].

Мы выявили следующий комплекс методических условий, который обеспечивает развитие диалогической речи младших школьников:

- обогащение и активизация словаря учащихся;
- применение разнообразных дидактических игр;
- использование формул речевого этикета;
- применение коммуникативно-ситуативных упражнений.

Обогащение и активизация словаря учащихся. Работа над словарным запасом учащихся играет большую роль в развитии речи. Имея богатый словарный запас, ребенок может выразить свои мысли более точно и оригинально, построить правильно предложения и диалог [1].

Применение разнообразных дидактических игр. Дидактическая игра — прекрасное средство обучения и развития, используемое при усвоении любого программного материала. Специально подобранные игры и упражнения дают возможность благоприятно воздействовать на все компоненты речи. Дидактическая игра развивает речь детей, пополняет и активизирует словарь, формирует правильное звукопроизношение, развивает связную речь, умение правильно выражать свои мысли [6].

Использование формул речевого этикета. Эффективное общение между членами общества невозможно без соблюдения правил этикета и речевого этикета. Речевой этикет выступает как система неизменных формул общения, которые предназначены социумом для формирования речевого контакта участников беседы, соблюдения общения в выбранной тональности, которая должна соответствовать их социальной роли, ролевой позиции по отношению друг к другу, а также взаимоотношений в официальной и неофициальной обстановке. Прежде чем начать общение, человеку необходимо каким-то образом включиться в него, привлечь внимание собеседника, т.е. обратиться к нему [7].

Применение коммуникативно-ситуативных упражнений. Для развития практических навыков ведения диалога целесообразно использовать упражнения, моделирующие реальные жизненные ситуации.

Как показывает практика, далеко не все дети грамотно строят предложения, правильно употребляют в речи слова и его формы. Бедный словарь учащихся мешает развитию диалогической речи. Многие ученики, не зная значений слов, употребляют их в своей речи неправильно, от этого они не могут найти взаимопонимания с собеседниками. Зачастую в школе педагоги сталкиваются с тем, что ученики совершают большое количество стилистических ошибок, их речь бессвязна и нелогична. Из-за неправильной речи дети не могут правильно выстроить диалог. Педагогам необходимо систематически вести работу по расширению словарного запаса учеников, искоренять ошибки, для того чтобы они умели правильно, красиво и точно выражать свои мысли в речи [1].

Необходимо научить младших школьников задумываться над значением слова, употреблять его в точном соответствии с его семантическим наполнением, грамотно толковать значение слов в различных жизненных ситуациях: при определении понятий, явлений, фактов в процессе изучения дисциплин школьной программы, при восприятии новых слов, актуализирующихся в тех или иных сферах общения, при разъяснении незнакомых слов, при взаимодействии со старшими, друзьями, сверстниками [1].

Работу по обогащению и активизации словаря учащихся педагоги проводят как на уроках, так и в внеурочной деятельности. Словарная работа является фундаментом по развитию диалогической речи учеников. Важную роль для успешного развития диалогической речи играет: объем, разнообразие словаря и грамотное его использование. Многие школьники не умеют правильно употреблять слова в речи, причиной этого может быть то, что учителя недостаточно хорошо проводят работу по лексическому значению слов, ученики не задумываются над смыслом слова, у них нет образа за словом [1].

Очень часто процесс общения в начальной школе на уроках сводится к простейшей беседе или расспросу (вопрос учителя — ответ ученика), что затрудняет развитие устной речи младшего школьника, ограничивает его возможности широко и свободно мыслить [5, с.149].

По мнению О. В. Сушковой хороший эффект для развития диалогической речи дает использование групповой работы на уроке. Наиболее эффективна работа в малых группах. Она менее утомительна для детей, так как они находятся в более тесном контакте между собой, и они работают по принципу «Знаешь сам, скажи другому», «Умеешь сам, научи другого» [5, с.149].

Заключение. Таким образом теоретические предпосылки доказывают, что системное и целенаправленное развитие диалогической речи на уроках обучения грамоте является необходимым условием для успешного речевого развития младших школьников.

Список цитируемых источников

1. Кузнецова, А. Э. Развитие диалогической речи младших школьников на уроках литературного чтения / А. Э. Кузнецова // Актуальные исследования. 2021. №18 (45). С. 100-102. — URL: <https://apni.ru/article/2325-razvitie-dialogicheskoy-rechi-mladshikh-shkol> (дата обращения 18.09.2025)
2. Богданова, А. В. Развитие интонационных умений диалогической речи младших школьников / А. В. Богданова // Начальная школа. — 2017. — № 1. — С. 56—58.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. П. Глухов. — М. : АСТ : Астрель, 2005. — 351 с.
4. Колокольцева, Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи : дис. ... канд. филол. наук / Т. Н. Колокольцева. — Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2001. — URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_bibl_383398?page=46&rotate=0&theme=white (дата обращения: 18.09.2025).
5. Сушкова, О. В. Развитие диалогической речи младших школьников / О. В. Сушкова // Теоретические и практические вопросы науки XXI века : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (18 апр. 2015 г., г. Уфа). — Уфа : РИО МЦИИ «ОМЕГА САЙНС». — 2015. — С. 149—150.
6. Барабашина, П. И. Роль дидактических игр в развитии диалогической речи детей. — URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/44131-roly-didakticheskikh-igr-v-razvitii-dialogicheskoy-rechi-detei> (дата обращения: 18.09.2025).
7. Щербашина, И. В. Формирование речевого этикета как основа развития коммуникативной компетенции младших школьников. — URL: <https://lib.mkgtu.ru/images/stories/journal-vmgtu/2017-04/011.pdf> (дата обращения: 18.09.2025).

УДК 372.878

Я. П. Петрасик

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

Научный руководитель Н. А. Василевич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Визуализация как педагогический метод занимает особое место в обучении младших школьников изобразительному искусству. В условиях цифровизации образования возрастает потребность в использовании средств наглядности, которые позволяют детям более осознанно воспринимать художественные образы, развивать наблюдательность, воображение и художественный вкус. Согласно исследованиям педагогов, применение визуальных материалов (репродукций, схем, мультимедийных презентаций) способствует формированию у учащихся не только знаний о произведениях искусства, но и развитию практических умений в сфере изобразительной деятельности [1, с. 30].

Основная часть. Под визуализацией понимается процесс перевода абстрактных или сложных идей в доступные и наглядные образы. На уроках изобразительного искусства этот метод проявляется в демонстрации картин, фотографий, рисунков, а также в использовании цифровых технологий. Визуализация становится важнейшим инструментом педагогического воздействия, так как помогает не только сделать материал понятным, но и пробуждает эмоциональный отклик, формирует интерес к творчеству.

В условиях начальной школы использование визуализации особенно значимо. Младшие школьники воспринимают информацию преимущественно через зрительные образы, и именно этот канал восприятия позволяет закреплять новые знания и формировать художественные навыки. Наглядность облегчает процесс обучения, делает его эмоционально насыщенным, вызывает чувство удивления и радости от соприкосновения с искусством, что особенно важно для сохранения мотивации к учебной деятельности.

Основными средствами визуализации на уроках изобразительного искусства являются:

- репродукции произведений искусства, которые помогают формировать эстетический вкус, учат видеть гармонию цвета и формы, а также знакомят детей с культурным и художественным наследием разных эпох;
- схемы и поэтапные инструкции, позволяющие освоить логику построения изображения, научиться анализировать структуру рисунка и самостоятельно выстраивать последовательность творческих действий;

– мультимедийные материалы (презентации, анимации, видеофрагменты), которые делают процесс обучения более динамичным и способствуют развитию пространственного воображения, умению соотносить изображение на экране с реальными художественными практиками;

– интерактивные задания и цифровые инструменты (виртуальные выставки, образовательные приложения для рисования), побуждающие школьников активно включаться в процесс обучения, пробовать новые техники и самостоятельно создавать художественные образы [2, с. 115].

Применение визуализации способствует развитию ключевых компонентов изобразительной грамотности, а именно:

1. Восприятие и понимание художественных произведений — дети учатся выделять главные и второстепенные элементы композиции, замечать выразительные детали, чувствовать эмоциональное содержание картины.

2. Анализ художественного языка — школьники осваивают базовые категории (линия, цвет, форма, композиция, фактура) и понимают их роль в создании образа, учатся «читать» картину.

3. Практическое применение знаний — учащиеся переносят полученные сведения в собственные рисунки и поделки, что способствует развитию творческой самостоятельности и воображения [3, с. 42].

Кроме того, визуализация выполняет и воспитательную функцию. Приобщая детей к искусству через наглядные образы, педагог формирует уважение к культурным традициям, воспитывает эмоциональную отзывчивость и способность сопереживать.

Очень важным является и методический аспект. Визуализация помогает учителю выстраивать урок в логике постепенного усложнения заданий. Например, на первом этапе детям демонстрируется репродукция картины; на втором — выделяются её основные элементы (цветовая гамма, композиционный центр); на третьем — школьники пробуют воспроизвести отдельные детали, а на заключительном — создают собственный рисунок, вдохновлённый увиденным. Такой алгоритм способствует поэтапному развитию навыков, повышает мотивацию и уверенность в собственных силах.

Современные педагогические практики показывают, что использование визуализации в сочетании с игровыми и проектными методами даёт высокий образовательный эффект. Например, организация мини-выставки в классе, где работы учеников сопоставляются с произведениями известных художников, позволяет школьникам почувствовать себя частью большого мира искусства и осознать ценность собственного творческого вклада.

Таким образом, визуализация становится не только вспомогательным средством обучения, но и важнейшим инструментом формирования изобразительной грамотности. Она обеспечивает переход от пассивного восприятия образца к активному творческому действию, формирует у детей умение анализировать художественные образы, видеть композицию, соотношение цвета и формы. Визуализация позволяет соединить знания и практику, интеллект и эмоции, развивая у младших школьников не только художественные способности, но и эстетическое мировоззрение.

Визуальные средства обучения позволяют не только облегчить процесс усвоения новых знаний, но и делают его более эмоционально насыщенным, доступным и интересным для детей. Благодаря наглядным материалам младшие школьники учатся воспринимать произведения искусства осознанно, развивают способность к художественному анализу, начинают понимать особенности языка живописи, графики, декоративно-прикладного искусства.

Особое значение визуализация приобретает в практической деятельности. Она способствует переносу теоретических знаний в собственное творчество, формирует у учащихся умения работать с композицией, цветом, формой и фактурой, а также развивает самостоятельность и инициативу. В этом проявляется её развивающий и воспитательный потенциал: дети не только овладевают элементарными художественными навыками, но и учатся выражать своё мировосприятие через изобразительные образы.

Кроме того, визуализация выполняет и важную воспитательную функцию: она формирует эстетическое восприятие, воспитывает чувство гармонии, помогает детям сопереживать и эмоционально откликаться на произведения искусства. Таким образом, создаются условия для гармоничного развития личности школьника, его эмоционально-ценностной сферы и эстетического мировоззрения.

Заключение. Таким образом, визуализация на уроках изобразительного искусства является не просто вспомогательным инструментом обучения, а методическим средством, которое открывает перед детьми путь к художественному познанию, развивает их воображение, креативность и любовь к искусству.

Для достижения положительных результатов педагог должен систематически применять разнообразные формы визуализации — от традиционных репродукций до современных мультимедийных и интерактивных технологий, сочетая их с практической деятельностью учащихся. Такой комплексный подход обеспечивает целостность образовательного процесса и повышает его эффективность.

Список цитируемых источников

1. *Зубов, В. П.* Методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе / В. П. Зубов. — 3-е изд. — М. : Академия, 2018. — 240 с.
2. *Иванова, Л. Н.* Современные технологии обучения младших школьников / Л. Н. Иванова. — СПб. : Питер, 2020. — 312 с.
3. *Петрова, Е. А.* Визуализация в образовательном процессе: теория и практика / Е. А. Петрова — Минск : БГУ, 2019. — 156 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭКОЛОГИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РИТУАЛИЗАЦИИ

Введение. Человечество все больше убеждается в том, что экологические проблемы необходимо решать, как можно скорее. Увеличение частоты стихийных бедствий и изменения климатических условий повлияли на человеческую жизнь и выживание человечества.

Выделяются разные подходы к изучению ритуализации как метода воспитания. Через призму эмоционально-ценностного отношения к природе ритуализацию рассматривала в своих исследованиях С. Н. Николаева. Через призму этнопедагогики и использования народных традиций ритуализацию как метод воспитания изучали Г. Н. Волков, Д. С. Лихачев. Через призму символической деятельности и игровой деятельности исследовали Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин. Ученые отмечают, что проявление ритуализации в создании игровых ситуаций, в которых дети воспроизводят действия взрослых по отношению к природе, используя символический материал и принимая на себя определённые роли. Н. Н. Вересов, А. Н. Захлебный анализировали ритуализацию через призму формирования экологического сознания и ответственного поведения.

В целом, ритуализация рассматривается как важный инструмент для формирования позитивного и ответственного отношения к природе через разные формы активности.

Основная часть. Экологическое воспитание — рассматривается как целостность формирования экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. Для дошкольной педагогики экологическое воспитание — это новое направление, которое возникло на границе 80-х и 90-х годов и в данный период проходит стадия развития [1, с. 14].

Терминологический анализ понятия экологическое воспитание сформулированного А. В. Мироновой, С. Н. Николаева, Л. И. Егоренковым показал, что учёные выделяют общие черты экологического воспитания как образовательного процесса, такие как формирование у дошкольников экологических знаний, умений и навыков, развитие экологической компетенции и необходимость взаимодействия с природой в повседневной жизни.

На протяжении дошкольного детства мы формируем у детей умения взаимодействовать с окружающим миром, в том числе и с природой. Начиная с простого любопытства к объектам природы, ребёнок постепенно расширяет свои знания и навыки, учась различать растения и животных, понимать их потребности и взаимодействовать с ними [2, с. 75].

В основе формирования умения взаимодействовать с природой детей дошкольного возраста лежит познавательный интерес. В. С. Волгина выделила особенности познавательного интереса к природе у дошкольников по возрастам:

В три года у ребенка появляется интерес к цвету и форме, любопытство к природным явлениям, движимое рефлексом «Что такое?». В четыре года присутствует устойчивая потребность в познании природы, привлекают растения и животные, стремление трогать и познавать. Постепенный переход от любопытства к любознательности, углубление в особенности объектов природы через вопросы «Зачем?» и «Почему?». В пять-шесть лет расширяются познавательные возможности, активное проявление во взаимодействии с природой (наблюдения, опыты), формирование элементарных понятий, самостоятельный уход за растениями и животными, стремление к глубинному познанию связей в природе. К семи годам воспитанник уже способен не только узнавать и называть различные виды растений и животных, но и группировать их по разным признакам, понимать сезонные изменения в природе и осознавать важность сохранения природных ресурсов. Он знаком с основными правилами безопасного поведения в природе и умеет заботиться о растениях и животных.

Познавательный интерес к природе у дошкольников развивается от простого любопытства к осознанному пониманию и ценностному отношению, проходя через этапы активного взаимодействия, вопросов, экспериментов и формирования представлений.

Познавательный интерес к природе определяет потребность в природоведческой деятельности, в основе которой лежат природоведческие умения. Проанализировав взгляды учёных понятия «природоведческие умения у дошкольников», мы определили, что это базовые навыки и способности, связанные с познанием и пониманием окружающего природного мира. Они формируются у детей в возрасте примерно от 3 до 7 лет и закладывают основу для дальнейшего обучения в области природоведения и экологии [3, с. 44].

В научно-методической литературе наряду с термином «природоведческие умения» используется термин «экологические умения». Экологические умения детей дошкольного возраста понимаются как практические навыки и поведенческие установки, направленные на бережное и ответственное отношение к природе и окружающей среде. Эти умения формируют основу экологической культуры и помогают детям осознанно взаимодействовать с природой в повседневной жизни [3, с. 45].

Понятия природоведческие и экологические умения тесно связаны между собой. Природоведческие умения представляют собой основу для дальнейшего развития экологической компетентности. Экологические умения подразумевают под собой умение взаимодействовать с природой в повседневной жизни. Для повышения экологической компетентности следует формировать у детей природоведческие и экологические умения. Совокупность обозначенных умений определяет экологически-ориентированное поведение, как сознательные действия, способствующие сохранению природного окружения. Такое поведение основано на ответственном отношении к окружающей среде.

Для формирования экологически-ориентированного поведения используется совокупность методов экологического воспитания, одним из которых выступает метод ритуализации. Учёные рассматривают термин «ритуализация экологического воспитания в детском саду» как процесс внедрения в образовательный процесс определенных ритуалов и практик, направленных на формирование у детей осознанного отношения к окружающей среде, развитие экологической культуры и ответственности за природу. Ритуалы могут включать в себя регулярные мероприятия, обряды, традиции и символические действия, которые помогают детям усвоить важные экологические концепции и ценности.

С. Н. Николаева рассматривает метод ритуализации экологической деятельности как педагогическую организацию ритуалов и традиций, связанных с деятельностью, направленной на мир природы [4, с. 66].

Метод ритуализации — это эффективный способ экологического воспитания в детском саду, основанный на создании и повторении символических действий для привития бережного отношения к природе. Его структура включает в себя три этапа: подготовительный (определение цели, создание атмосферы, информирование), основной (непосредственно ритуал с действиями, словами и предметами) и заключительный (обсуждение, подведение итогов, фиксация опыта). Успешная ритуализация требует соблюдения определенных условий: регулярности, понятности, эмоциональности, добровольности, последовательности, согласованности с другими видами воспитания, вариативности и, что особенно важно, личного примера педагога. Примерная тематика проведения метода экологической ритуализации с дошкольниками: «Благодарим водичку», «Кормушка для птиц», «Уборка мусора», «Здравствуй, солнышко», «Дерево дружбы» и др., каждый из которых направлен на формирование конкретных экологических навыков и ценностей.

Заключение. Таким образом, экологическое воспитание дошкольников — это многогранный и непрерывный процесс, охватывающий все этапы дошкольного детства. От простого любопытства к миру природы в раннем возрасте до осознанного понимания взаимосвязей и ответственности за окружающую среду в старшем дошкольном возрасте — каждый этап играет важную роль в формировании экологической культуры ребенка. Успешное формирование умений взаимодействия с природой — это не только передача знаний, но и развитие ценностного отношения к окружающему миру, основанного на личном опыте и эмоциональном восприятии.

Метод ритуализации в экологическом воспитании дошкольников — это создание регулярных, символических действий, отражающих бережное отношение к природе.

Использование метода экологической ритуализации в учреждении дошкольного образования открывает широкие возможности для развития у детей чувства ответственности, бережного отношения к окружающей среде и активной жизненной позиции.

Список цитируемых источников

1. Довнар, Л. А. Организация экологического воспитания детей младшего школьного возраста : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорус. и рус. языками обучения / Л. А. Довнар. — Минск : Нац. ин-т образования, 2020. — 192 с.
2. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. — М. : Академия, 1999. — 184 с.
3. Гончарова, Е. В. Теория и технологии экологического образования дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. педаг. учеб. заведений / Е. В. Гончарова. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. — С. 51-58.
4. Николаева, С. Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: Методика работы с детьми подготовительной группы детского сада : пособие для воспитателя дошкол. образоват. учреждения / С. Н. Николаева. — М. : Просвещение, 2002. — 144 с.

УДК 371.314.6

К. Г. Подвительская

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

Научный руководитель Н. А. Василевич

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Введение. Современное образование ориентировано на развитие личности, способной к самостоятельному мышлению, принятию решений и активному познанию окружающего мира. В начальной школе особое внимание уделяется формированию познавательных умений, которые являются основой для успешного обучения в дальнейшем. Предмет «Человек и мир» предоставляет широкие возможности для интеграции различных

видов деятельности, направленных на развитие познавательной сферы. Одним из наиболее эффективных средств работы в этом направлении выступает проектная деятельность, способствующая активизации познавательной деятельности, формированию исследовательских навыков и развитию критического мышления. Метод проектов основан на идее направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении практически или теоретически значимой проблемы. Внешний результат метода проектов — это видимый, осмысленный и применимый в реальной практической деятельности результат. Внутренний результат — опыт деятельности, который становится бесценным достоянием учащегося, объединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности [1, с. 155].

Основная часть. Проектная деятельность в начальной школе рассматривается как эффективное средство формирования познавательных умений, особенно в рамках предмета «Человек и мир», который интегрирует знания из области естествознания, обществознания и краеведения. Согласно Т. Е. Соколовой, проектная деятельность способствует развитию у младших школьников таких универсальных учебных действий, как умение ставить цель, планировать, анализировать и делать выводы [2]. Е. С. Полат отмечает, что проектная методика предполагает наличие значимой проблемы, самостоятельную деятельность учащихся, использование разнообразных источников информации и презентацию результатов [3, с. 230]. Эти компоненты особенно важны для младших школьников, так как они способствуют развитию мотивации к обучению и формированию познавательного интереса. На уроках «Человек и мир» проектная деятельность может быть реализована через исследовательские мини-проекты, творческие проекты, экологические проекты и т.д.

Главная цель организации проектной деятельности — развитие у учащихся глубоких, устойчивых интересов к предмету на основе широкой познавательной активности и любознательности. В достижении этой цели можно выделить тактические задачи, такие, как мотивация учебной деятельности с доминированием мотивов её совершенствования, развитие познавательной самостоятельности; формирование и развитие творческих способностей; усвоение обобщенных и рациональных способов деятельности; формирование опыта самообразования и т. д. [4] Однако необходимо отметить, что если будет развиваться только стремление к познанию, то это может привести к отрицательным результатам. Люди, у которых преобладает данный вид мотивов и не развита потребность в труде, могут испытывать нежелание работать. В отличие от этого, метод проектов поощряет учеников брать на себя ответственность за своё обучение, делая его при этом более эффективным. Кроме того, проектная работа способствует социализации младших школьников. В процессе совместной деятельности дети учатся договариваться, распределять роли, принимать ответственность за результат.

Одной из отличительных черт организации проектной деятельности является упрощение задач: задачи и проекты должны быть упрощены и адаптированы к возрасту и уровню развития детей. Игровые технологии могут быть использованы для стимулирования интереса и мотивации детей к проекту, а сотрудничество учителя и учащихся обеспечивает одновременно и поддержку, и руководство в процессе выполнения проекта. Использование доступных ресурсов, таких как компьютеры, интернет, библиотека, обеспечивают детей необходимыми инструментами для выполнения проекта. Для продуктивной проектно-учебной деятельности у младших школьников должен быть сформирован ряд коммуникативных умений, лежащих в основе эффективных социально-интеллектуальных взаимодействий в процессе обучения. Примерами такой зрелости являются умение спрашивать (выяснять точки зрения других учеников, делать запрос учителю в ситуации «дефицита» информации или способов действий); умение говорить (чётко, регулируя громкость голоса в зависимости от ситуации); умение выражать свою точку зрения (понятно для всех формулировать свою точку зрения, аргументировано её доказывать). Вторым показателем готовности младших школьников к проектной деятельности выступает развитие мышления учащихся, определённая «интеллектуальная зрелость» [5]. Учителям необходимо создавать условия, которые помогают учащимся развивать свои умения и навыки в комфортной обстановке, чувствовать себя уверенно и не бояться ошибиться. Начальная школа может иметь ограниченные ресурсы, что требует от учителя поиска альтернативных решений для реализации проектов и креативного подхода.

Заключение. Проектная деятельность на уроках по предмету «Человек и мир» представляет собой эффективное средство формирования познавательных умений младших школьников. В процессе реализации учебных проектов учащиеся не только осваивают предметное содержание, но и развивают ключевые когнитивные навыки: умение анализировать информацию, формулировать вопросы, делать выводы, работать с источниками, сотрудничать в группе и презентовать результаты своей работы. Включение проектных методов в образовательный процесс способствует активизации познавательной деятельности, формированию исследовательского интереса и развитию самостоятельности младших школьников. Проекты позволяют интегрировать знания из различных областей, формируя целостное представление о мире и месте человека в нём.

Стимулирование мотивации и эмоциональной зрелости, которая является важной частью личностного развития младших школьников позволяет им стать более самостоятельными. Задача учителя — учитывать возрастные, когнитивные и эмоциональные особенности детей, а также ограничения ресурсов, чтобы адаптировать метод проектов к потребностям и оснащению начальной школы.

Список цитируемых источников

1. Новикова, Т. Н. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. / Т. Н. Новикова // Народное образование. — 2000. — № 7. — С. 151—157.

2. Соколова, Ж. Ю. Проектная деятельность в начальной школе / Ж. Ю. Соколова // Соврем. начальная школа. 2023. № 3 (46). Часть 2. — URL: <https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/2023/46-2.pdf>. (дата обращения: 16.09.2025).
3. Полат, Е. С. Новая педагогическая и информационная технология в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. / Е. С. Полат — М. : Издательский центр «Академия», 2002 — 272 с.
4. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова. — М. : [б. и.], 2005. — 112 с.
5. Ступнищкая, М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступнищкая — URL: <http://74448s003.edusite.ru/DswMedia/chtotakoeuchebnyiyproekt.txt> (дата обращения: 16.09.2025).

УДК 372

А. Н. Радыванюк

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Математика традиционно считается одной из наиболее трудных дисциплин, с которыми дети сталкиваются в процессе школьного обучения. Именно поэтому критически важно, чтобы базовые математические концепции были заложены ещё на этапе дошкольного воспитания. В свете этого, задача по формированию адекватных математических представлений у малышей сегодня является одной из центральных и наиболее актуальных проблем в методологии дошкольного образования. Действительно, среди всего спектра знаний, умений и навыков, подлежащих освоению в раннем возрасте, именно математическое содержание зачастую вызывает наибольшие затруднения. Следовательно, математическое развитие, включающее становление логико-математических представлений, выступает как одно из приоритетных направлений в дошкольном периоде, поскольку оно служит фундаментальной основой для всестороннего интеллектуального становления личности ребенка.

В большинстве психолого-педагогических исследований (М. В. Крапина, Л. М. Фридман, Л. Л. Гуров, Г. И. Щукина и др.) под понятием «логическое мышление» понимают умение оперировать абстрактными понятиями, это управляемое мышление; это мышление путем рассуждений, это строгое следование законам логики, это безукоризненное построение причинно-следственных связей [1, с.6].

А. В. Белошистая указывает на то, что необходимость и возможность развития логической сферы ребенка дошкольного возраста неоспоримы, как и то, что это проблема более всего именно математического развития [2, с. 279].

Суть проблемы, по ее мнению, состоит в том, чтобы через систему специальных заданий и упражнений организовать ситуацию, позволяющую формировать и развивать у ребенка именно логические структуры, в процессе знакомства с математическим содержанием [2, с. 280].

Актуальные подходы к логико-математическому развитию детей призваны стимулировать их познавательную активность, способствуя глубокому пониманию взаимосвязей и закономерностей в окружающем мире. Они знакомят с ключевыми концепциями: формой, размером, площадью, массой, объемом, осваивают методы измерения различных величин и учатся выстраивать отношения и зависимости между объектами или их группами на основе разнообразных свойств. В дошкольном возрасте дети усваивают математические концепции, их взаимосвязи и методы действий. Они учатся выбирать эффективные поисковые стратегии, выполнять задачи, опираясь на логическое мышление, соотносить действия с результатами, стремиться к целям через прогнозирование и объективно оценивать свои достижения [1, с.34].

Анализируя литературу по проблеме исследования, мы отмечаем, что при организации умственного развития ребенка дошкольного возраста исследователи (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Д. Б. Эльконин и др.) отдают предпочтение развивающим играм математического содержания.

Для разнообразной детской деятельности, направляемой взрослыми на развитие у ребенка математических представлений, характерны:

- игровая направленность деятельности — насыщение проблемными ситуациями, творческими задачами, играми и игровыми упражнениями;
- наличие ситуаций поиска с элементами экспериментирования, практического исследования, схематизаций и т. д.

Игры, разработанные с учетом этих принципов, получили название логико-математических. Важно отметить, что обязательным требованием к таким играм является их развивающее воздействие, способствующее формированию психических процессов в единстве с личностным становлением. В процессе участия в логико-математических играх дети постигают свойства и взаимосвязи объектов по их форме, размеру, весу, пространственному расположению; знакомятся с числами и цифрами, зависимостями увеличения и уменьшения на предметном уровне, порядком следования, преобразованиями, а также концепциями сохранения количества, объема, массы и других величин. Одновременно с этим они осваивают как действия, предшествующие формированию логических операций и их взаимосвязи, так и основы предматематического мышления [1, с. 48].

Проводя исследовательскую работу в ГУО «Детский сад № 15 г. Пинска» по выявлению степени сформированности у дошкольников логико-математических представлений до эксперимента и после, организовав сам процесс исследования, интерпретируя полученные результаты и их обработку, мы пришли к следующим выводам:

1) исходные данные двух групп — экспериментальной и контрольной — на первом этапе исследования отличаются незначительно. В целом данные констатирующей части нашего исследования свидетельствуют о том, что для большинства старших дошкольников характерен достаточный и средний уровень компетентности в области математики, есть дети, которые соответствуют низкому уровню компетентности;

2) на этапе формирующего эксперимента у детей экспериментальной группы мы проводили системно и последовательно работу по развитию логико-математических представлений. С этой целью мы использовали проблемно-игровую технологию, обладающую очень широким спектром возможностей и средств. Кроме того, данная технология не ограничивает детей в поисках практических действий, в общении по поводу хода развития ситуации, разрешения противоречий, исправления ошибок, проявления радости и огорчений. При использовании проблемно-игровой технологии мы практически исключали показ и подробное объяснение. В ходе нашего эксперимента дети должны были самостоятельно находить способ достижения цели в том или ином задании. В случае затруднения ребенок принимал помощь взрослого в виде подсказки либо уточняющих действий, также адекватно реагировал на речевую оценку действий. Следовательно, главным стимулирующим компонентом проблемно-игровой технологии являлся активный, осознанный поиск ребенком способа достижения результата на основе принятия им цели деятельности и самостоятельного размышления по поводу предстоящих практических действий;

3) сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальной и контрольной группах показал положительную динамику в проявлении степени самостоятельности действий ребенка в экспериментальной группе, а также в степени интериоризации умственных действий и достаточном объеме знаний;

4) в процессе формирования и развития приемов умственных действий, а также развития всех психических процессов и речи детей, предусматривалось влияние на формирование таких черт личности, как самостоятельность, настойчивость и целеустремленность, сосредоточенность и умение доводить начатое дело до конца.

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод о том, что развитие логико-математических представлений наиболее успешно проходит посредством использования проблемно-игровой технологии в образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста. Поскольку применяемые средства создают у детей условия для развития познавательного интереса, формируют у ребенка стремление к размышлению и поиску, вызывают у него чувство уверенности в своих силах и интеллектуальных возможностях. Такие возможности проблемно-игровой технологии служат успехом развития логических мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции, классификации, конкретизации, систематизации и умозаключения.

Список цитируемых источников

1. Щербакова, Е. И. Методика обучения математике в детском саду: Учеб. пособие для студ. дошко. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений / Е. И. Щербакова. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 272 с.
2. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики. Курс лекций для студ. дошко. факультетов высш. учеб. заведений / А. В. Белошистая. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 400 с.

УДК 373.2

К. В. Рудякова

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

Научный руководитель М. М. Шовгеня

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ НА ПРОГУЛКЕ

Введение. В условиях современного образовательного пространства особую актуальность приобретает проблема недостаточной двигательной активности детей дошкольного возраста. Прогулка, являясь неотъемлемой частью режима дня в дошкольном учреждении, представляет собой естественную и эффективную форму организации физкультурно-оздоровительной работы. Именно на свежем воздухе создаются благоприятные условия для развития базовых физических качеств — силы, ловкости, быстроты, выносливости и гибкости.

Основная часть. Старший дошкольный возраст (5—7 лет) характеризуется высокой пластичностью нервной системы, активным формированием координационных способностей и готовностью к освоению разнообразных двигательных навыков. Согласно исследованиям М.М. Борисовой, Н.И. Дворкиной и В. Н. Шебеко, именно в этот период целесообразно целенаправленно развивать физические качества через игровые и упражнения, адаптированные к возрастным особенностям.

В рамках данного исследования в качестве приоритетных были выбраны два физических качества — быстрота и выносливость, поскольку они лежат в основе большинства видов двигательной активности и оказывают влияние на общую работоспособность ребёнка. Для их развития была разработана система занятий, включающая специальные упражнения и подвижные игры, проводимые во время прогулок: «Скоростной заяц» (бег на 30 м), «Забег смелых» (бег на 200 м), «Приключения на пути» (полоса препятствий), «Весёлый баланс» (упражнения на равновесие), а также эстафеты «С кочки на кочку» и «Попрыгунчики».

Экспериментальная работа проводилась в течение одного месяца и включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В исследовании приняли участие 30 воспитанников старшей группы, разделённых на контрольную и экспериментальную группы (по 15 человек). На констатирующем этапе у 75 % детей контрольной группы и 65 % экспериментальной группы уровень развития быстроты и выносливости оценивался как низкий или средний. На формирующем этапе с детьми экспериментальной группы проводились регулярные игровые занятия (2 раза в неделю по 30—40 минут), в то время как в контрольной группе сохранялся традиционный режим прогулок.

Результаты контрольного этапа показали достоверное улучшение показателей: в экспериментальной группе доля детей с высоким уровнем быстроты возросла с 40 % до 55 %, выносливости — с 50 % до 50 % (при снижении низкого уровня с 15 % до 10 %). В контрольной группе положительная динамика также наблюдалась, однако была менее выраженной, что свидетельствует о спонтанном развитии качеств без целенаправленного педагогического воздействия.

Заключение. Таким образом, систематическое использование специальных физических упражнений и игровых заданий на прогулке является эффективным средством развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста. Игровая форма обеспечивает высокую мотивацию, эмоциональную вовлечённость и способствует не только физическому, но и социально-психологическому развитию. Полученные данные подтверждают необходимость внедрения подобных методик в практику дошкольных образовательных учреждений для формирования у детей устойчивого интереса к физической культуре и здоровому образу жизни.

Список цитируемых источников

1. Агапова, И. А. Подвижные игры для дошкольников: учеб.-метод. пособие / И. А. Агапова. — Москва: АРКТИ, 2008. — 144 с.
2. Борисова, М. М. Теория и технология физического воспитания и развития ребенка : учебник / М. М. Борисова. — Москва : ИНФРА-М, 2016. — 298 с.
3. Вавилова, Р. И. Сборник инструктивно-методических материалов по физической культуре / Р. И. Вавилова. — Москва: Просвещение, 2013. — 220 с.
4. Глазырина, Л. Д. Физическое воспитание и развитие ребенка / Л. Д. Глазырина. — Минск : БГПУ, 2009. — 98 с.
5. Дворкина, Н. Методика сопряженного развития физических качеств у детей 3-6 лет на основе подвижных игр / Н. Дворкина. — Москва: Советский спорт, 2005. — 260 с.
6. Коротков, И. М. Подвижные игры: учеб. пособие для студентов вузов и ссузов физической культуры / И. М. Коротков. — Москва : Дивизион, 2014. — 281 с. 64
7. Кочеткова, Л. В. Оздоровление детей в условиях детского сада / Л. В. Кочеткова. — Москва: Сфера, 2007. — 240 с.
8. Рунова, М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду / М. А. Рунов. — Москва: Мозаика-Синтез, 2004. — 168 с.
9. Рейт, Е. М. Особенности средств физической культуры становления гармонично-личностного пространства детей дошкольного возраста / Е. М. Рейт. — Минск : БГПУ, 2022. — 177 с.
10. Сапин, М. Р. Анатомия и физиология детей и подростков / М. Р. Сапин. — Москва: Академия, 2006. — 360 с.

УДК 373.2

А. С. Слинько

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЗОННЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Введение. Дошкольный период является наиболее благоприятным для познания мира природы. Дети начинают выделять себя из окружающей среды, у них формируются нравственно-экологические позиции личности, представления о природе, включая сезонные изменения.

В науке проблема формирования представлений о природе выступает как одна из актуальных. Известные педагоги и учёные, такие как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Т. А. Себрякова, А. И. Иванова, С. Н. Николаева, Л. Н. Кондратьева и многие другие в своих исследованиях определили роль природы в жизни детей, изучили процесс формирования у них представлений о сезонных изменениях в природе, особенности усвоения знаний о природных явлениях.

Основная часть. Представления, по мнению А. А. Люблинской, — это наглядный образ предмета или явления, которое возникает на основе ощущений и восприятия, воспроизводящее в памяти или воображении. Как считает исследователь, частое возникновение наглядных образов позволяет ребёнку познавать окружающий его мир, события, явления [1, с. 138].

В научной литературе имеется ряд работ, в которых сделаны попытки определить понятие «представления о природе». С. Н. Николаева под представлениями о природе понимает обобщённое отражение определённых объектов и явлений природы, сложных связей, существующих внутри экосистем, характеризующих сообщества в целом [2, с. 41]. По мнению Д. Н. Кавтарадзе, представления о природе — это формирование адекватных экологических знаний, которыми должен овладеть каждый ребёнок [3, с. 89]. При этом под сезонными изменениями в природе исследователи подразумевают периодические явления, повторяющиеся ежегодно в одной и той же последовательности.

С. Н. Николаева отмечает, что у детей дошкольного возраста преобладают наглядно-действенная и наглядно-образная формы мышления, которые могут обеспечить понимание и усвоение лишь специально отобранных и адаптированных к данному возрасту сведений о природе, поэтому очень важно правильно организовать работу с дошкольниками [4, с. 6]. При этом успешность формирования представлений о природе определяется использованием разнообразных методов и приёмов работы. В частности, по мнению И. Г. Галаянт, использование только традиционных методов обучения неэффективно, необходимы современные образовательные технологии целостного развития ребёнка. Эффективность педагогической деятельности будет зависеть от того, насколько органично осуществляется включение ребёнка в систему творческой деятельности и насколько её формы, средства и методы являются адекватными творческим целям и задачам [5]. В опыте В. А. Сухомлинского это «путешествия» к истокам живого слова, создание альбомов с рисунками и небольшими рассказами о природе, сочинение сказок, стихов, игры на природе, организация живого уголка «Птичий лечебница», «путешествия» в мир труда: в школьный сад, животноводческую ферму, машиностроительный завод, вечерние беседы, вечера и раздумия, слушание музыкальных произведений и музыки природы [6].

Немаловажное значение в формировании представлений о сезонных изменениях в природе имеет музыкальное искусство. В частности, В. И. Ашиков полагает, что музыка является средством познания окружающего мира и формирования личности [7]. Это обусловлено тем, что музыка передаёт чувства, эмоции, настроение и является своеобразным средством общения, способствуя самопознанию и самовыражению личности, формированию её мировоззрения. Так в музыкальных циклах «Времена года» П. И. Чайковского, А. Вивальди и А. К. Глазунова и во многих других музыкальных произведениях, композиторы с помощью средств музыкальной выразительности отображают яркие, красочные и поэтичные картины природы. Поэтому на музыкальных занятиях у детей формируются представления о характере погоды в разные сезоны, особенностях звучания природных явлений, сезонных образах природы.

Для эффективного формирования в дошкольном возрасте представлений о сезонных изменениях в природе в условиях восприятия музыки важно применять разнообразные наглядные методы. В частности, рассматривание иллюстраций, детских рисунков, фотоэтидов, репродукций картин художников. При восприятии музыки можно предложить детям бумагу и краски для рисования музыкальных образов, отражающих сезонные изменения в природе, что помогает каждому ребёнку глубже прочувствовать содержание музыки и выразить свои эмоции, впечатления от красоты мира природы.

Следует отметить, что педагог в процессе формирования представлений о сезонных изменениях в природе в музыкальной деятельности должен учитывать возрастные особенности детей, уровень их развития, интересы и потребности, содействуя развитию у них художественных способностей и воображения.

Заключение. Таким образом, формирование у детей представлений о сезонных изменениях в природе средствами музыкального искусства способствует обогащению познавательного, эмоционального и жизненного опыта детей, раскрытию их творческого потенциала в условиях интересного и эмоционального процесса обучения.

Список цитируемых источников

1. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. - М. : Просвещение, 2010. — 415 с.
2. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. — Изд. 3-е перераб. — М.: Изд. центр Академия, 2018. — 224 с.
3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М. : Академия, 2016. — 416 с.
4. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для студентов / С. Н. Николаева. — 2-е изд., стереотип. — М.: Академия. — 2013. — 184с.
5. Галаянт, И. Г. Пути художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС / И. Г. Галаянт // Вестник ЧГПУ. - 2015. - №2. — С. 64-79.
6. Снесарева, Е. А. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в опыте В. А. Сухомлинского / Е. А. Снесарева // Экономика и социум. — 2017. - № 8(39). - URL: <https://sciup.org/jekologicheskoe-vospitanie-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-opyte-v-a-140235586>. (Дата обращения: 03.09.2025).
7. Ашиков, В. И. Семицветик. Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста» / Ашиков В. И., Ашикова С. Г. — М.: Рос. пед. агентство, 1997. — 132 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4—5 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Введение. Непрерывное развитие современного общества предъявляет высокие требования к коммуникативной компетентности личности, основы которой закладываются в дошкольном детстве. Центральное место в речевом развитии дошкольника занимает становление диалогической речи как основного средства общения, способности четко формулировать мысли, вступать в коммуникацию со сверстниками и взрослыми. Проблема формирования диалогической речи является одной из наиболее актуальных в дошкольной педагогике, что обусловлено наблюдаемыми трудностями в общении у многих современных дошкольников [1].

Дошкольный возраст, в частности период 4-5 лет, является сензитивным для речевого развития. Это переломный этап, для которого характерны повышенная чувствительность к языку, интенсивное пополнение словарного запаса, овладение грамматическим строем речи и формирование умений диалогического общения. Одним из наиболее эффективных средств развития диалогической речи в этом возрасте является устное народное творчество, в частности народная сказка, которая благодаря своей образности, эмоциональности и структурной четкости предоставляет богатые возможности для речевой практики ребенка [2].

Основная часть. В психолого-педагогической литературе диалогическая речь рассматривается с различных позиций. Так, С. Л. Рубинштейн понимал диалог как первичную, естественную форму языкового общения, которая состоит из обмена высказываниями-репликами и для которой характерны неполные предложения, восклицания, междометия, яркая интонационная и мимическая выразительность [3, с. 65]. А. А. Леонтьев определял диалог как форму речи, при которой «...происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [4, с. 214], подчеркивая его ситуативный и во многом спонтанный характер. А. Г. Арушанова уточняет, что диалог — это не просто обмен репликами, но и «совместная деятельность, совместное со-мыслие, со-творчество», в котором высказывания одного собеседника зависят от высказываний другого [5, с. 15].

На основе анализа существующих подходов, в рамках нашего исследования под диалогической речью мы понимаем личностно-ориентированное, мотивированное общение, осуществляемое в форме непосредственного обмена ситуативно-обусловленными и эмоционально окрашенными высказываниями (репликами) между двумя и более собеседниками, направленное на совместное решение коммуникативной задачи и характеризующееся опорой на внеязыковые факторы (мимика, жесты, интонация).

В научной литературе представлены различные классификации диалогической речи. Наиболее распространенными являются классификации: по количеству участников: диалог (2 участника) и полилог (более двух участников); по степени спонтанности: спонтанный (неподготовленный) и подготовленный (специально организованный); по коммуникативной цели (функции): диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен мнениями, диалог-сообщение, диалог-беседа; по содержанию: бытовой, учебный, познавательный.

Для нашего исследования, направленного на развитие диалогической речи у детей 4—5 лет, наиболее релевантной представляется функциональная классификация (по коммуникативной цели), предложенная А. Г. Арушановой [5]. Именно она позволяет целенаправленно подбирать произведения устного народного творчества (сказки, потешки, загадки) и выстраивать работу по развитию конкретных диалогических умений:

- диалог-расспрос (вопросно-ответная форма) эффективно формируется при обсуждении содержания сказки, отгадывании загадок.
- диалог-побуждение (просьба, приказ, предложение) ярко представлен в диалогах сказочных героев и может быть воспроизведен в играх-драматизациях.
- диалог-обмен мнениями (согласие/несогласие, оценка) развивается в процессе коллективного обсуждения поступков персонажей, планирования совместной инсценировки.

Народная сказка выступает универсальным педагогическим инструментом, который содержит в себе образцы всех указанных видов диалога. Как отмечают исследователи (А. М. Бородич, В. В. Гербова, Т. В. Митенкова), сказка активизирует воображение, обогащает словарный запас образными выражениями и предоставляет готовые модели речевого поведения героев в диалогах, что является основой для подражания и последующего творчества [6; 7; 8].

Методика развития диалогической речи средствами устного народного творчества, опирающаяся на функциональный подход, должна включать следующие формы работы:

- чтение и рассказывание сказок с акцентом на диалоги между персонажами и последующим обсуждением;
- специально организованные беседы (диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями) по содержанию сказки с использованием вопросов, побуждающих к развернутым ответам и рассуждению;
- пересказ сказок по ролям, направленный на воспроизведение диалогов-побуждений, диалогов-расспросов;

- игры-драматизации и инсценировки, в которых дети практически осваивают все виды диалогического взаимодействия в смоделированных ситуациях;
- творческое рассказывание (придумывание продолжения диалога, изменение его конца), стимулирующее речевую инициативу и умение совместно выстраивать диалогическое взаимодействие

Заключение. Таким образом, проведенный анализ позволил определить диалогическую речь как личностно-ориентированную форму речевого взаимодействия, состоящую из ситуативно-обусловленного и эмоционально окрашенного обмена репликами между двумя и более собеседниками, направленного на совместное решение коммуникативной задачи. Её принципиальными отличительными особенностями, выделенными в исследовании, являются: ситуативность (зависимость от контекста и условий общения), эмоциональная выразительность (насыщенность интонацией, жестами, мимикой), опора на внеязыковые средства, а также краткость (пропуск отдельных элементов высказывания, восполняемых за счет общего контекста и понимания между собеседниками). Опираясь на функциональную классификацию, работа со сказкой направлена на развитие ключевых видов диалога: диалога-расспроса (вопросно-ответная форма), диалога-побуждения к действию (просьба, приказ, предложение) и диалога-обмена мнениями (согласие/несогласие, оценка). Народная сказка, содержащая в себе эталонные образцы всех указанных видов диалогического взаимодействия, выступает универсальным дидактическим материалом для их освоения.

Целенаправленная организация работы, основанная на моделировании в процессе рассказывания, инсценирования и обсуждения сказок различных коммуникативных ситуаций, создает благоприятные условия для формирования у детей 4—5 лет умения быть активным, инициативным и доброжелательным собеседником, способным поддерживать все основные типы диалога. Это закладывает фундамент коммуникативной компетентности ребенка, необходимой для его успешной социализации и дальнейшего обучения.

Список цитируемых источников

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения / А. Г. Арушанова. — М. : Мозаика-Синтез, 2005. — 128 с.
2. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. — М. : Академия, 2009. — 256 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 214 с.
5. Арушанова, А. Г. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы / А. Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 6. — С. 14—18.
6. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. — М. : Просвещение, 1981. — 255 с.
7. Гербова, В. В. Развитие речи в детском саду: средняя группа / В. В. Гербова. — М. : Мозаика-Синтез, 2015. — 80 с.
8. Митенкова, Т. В. Влияние сказки на развитие образности речи детей среднего дошкольного возраста / Т. В. Митенкова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. — 2019. — № 4 (25). — С. 892—895.

УДК 373.2

А. К. Страпко

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

СУЩНОСТЬ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Актуальность исследования творческих способностей в дошкольном детстве обусловлена современным социальным заказом общества. В динамично меняющемся мире востребована личность, способная к нестандартному мышлению, генерации новых идей, самостоятельному поиску решений и гибкой адаптации к изменяющимся условиям. По мнению многих исследователей проблем педагогики и психологии, дошкольный возраст является фундаментальным периодом для становления и развития творческих способностей (Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Т. С. Комарова, Д. Б. Эльконин и др.). Это этап повышенной любознательности, яркости восприятия и непосредственности, что создаёт благодатную почву для творческого развития. Однако эффективность педагогической работы в этом направлении напрямую зависит от глубокого понимания педагогами самой сущности творческих способностей дошкольника.

Основная часть. В психолого-педагогической литературе не существует единого определения творческих способностей. Традиционно они понимаются как индивидуально-психологические особенности личности, которые определяют готовность к продуцированию новых, оригинальных идей, отклонению от стандартных схем мышления и успешной деятельности в различных сферах. Применительно к дошкольному возрасту творческие способности приобретают специфическую окраску. В частности, это не столько способность, необходимая для создания социально значимого продукта, как у взрослого, сколько способность, проявляющаяся в творческом отношении к окружающей действительности, к открытию нового для себя в привычном мире. Для ребёнка творчество — это естественный способ познания мира, протекающий в специфических для его возраста формах: в игре, рисовании, конструировании, рассказывании [1, с. 15].

Основываясь на трудах Л. С. Выготского, Н. А. Ветлугиной, Т. С. Комаровой, Ж. Пиаже, можно выделить разные компоненты, являющиеся проявлением способностей человека к творчеству. Одним из них является творческое воображение. Это способность создавать новые субъективные образы на основе преобразования

прошлых впечатлений и представлений [2, с. 15]. Именно в дошкольном возрасте воображение из воссоздающего превращается в творческое [3, с. 45]. Ребёнок способен придумать новый сюжет игры, наделить палочку свойствами лошадки, дорисовать кружок до солнышка или смелого человечка.

Важным компонентом является дивергентное мышление (по Дж. Гилфорду), которое представляет собой тип мышления, идущий в различных направлениях в поисках множества возможных решений одной задачи. У дошкольника оно проявляется в вопросах «а как ещё можно?», в предложении нескольких вариантов развития сюжета сказки, в разных способах использования одного и того же предмета в игре.

Для развития творческих способностей особую значимость имеет познавательная активность (любопытность) ребёнка, проявляющаяся как потребность в новых впечатлениях, стремление к исследованию окружающего мира, появление многочисленных вопросов. Это двигатель, который заставляет ребёнка экспериментировать, пробовать, искать, а значит, и творить [4, с. 22].

Энергетической основой творческого процесса, которая питает воображение и делает его продукты живыми и значимыми для самого ребёнка, является эмоциональная насыщенность, включающая эмоциональную отзывчивость и эмпатию. Именно они побуждают дошкольника ярко и непосредственно переживать события, эмоционально реагировать на произведения искусства (музыку, сказки, картины), «вчувствоваться» в состояние другого человека или персонажа [5, с. 178].

Способность к преобразованию и импровизации выражается в готовности и умении изменять привычный ход действий, вносить элементы новизны в процесс деятельности, отступать от известного шаблона. Например, дети не просто копируют рисунок взрослого, а добавляют свои детали.

Следует отметить, что творческие способности дошкольника не абстрактны, они проявляются и развиваются в конкретных видах деятельности. Так Д. Б. Эльконин утверждает, что игра — это главная «творческая лаборатория» ребёнка. Он создаёт воображаемую ситуацию, принимает на себя роли, импровизирует с сюжетом, использует предметы-заместители, что является пиком развития творческого воображения и дивергентного мышления [6, с. 45]. Кроме того, творческие способности важны для продуктивных видов детской художественной деятельности, в которых ребёнок выражает свой внутренний мир, видение и отношение к изображаемому [2, с. 28].

Особое значение для развития творческих способностей в дошкольном возрасте имеет процесс восприятия художественной литературы и сказок. В частности, дошкольник мысленно представляет описываемые события, додумывает характеры героев, а впоследствии может пересказать историю по-своему, добавив новые детали или изменив конец [2, с. 75]. Движения под музыку, передача характера персонажа, участие в инсценировках в музыкальной и театрализованной деятельности также требуют развитого воображения, эмоциональности и способности к импровизации.

Заключение. Таким образом, творческие способности ребёнка дошкольного возраста представляют собой комплексное, многокомпонентное образование, включающее развитое воображение, дивергентный тип мышления, познавательную активность, эмоциональную отзывчивость и способность к преобразованию и импровизации.

Сущность детского творчества заключается не в создании объективно нового для человечества, а в субъективном открытии мира, в процессе которого ребёнок преобразует известное и порождает новое для себя. Этот процесс глубоко личностен и эмоционален.

Понимание сущности и особенностей проявления творческих способностей в дошкольном детстве позволяет создать развивающую среду, не подавляющую, а стимулирующую детскую инициативу, любознательность и воображение, что закладывает основы творческой и успешной личности в будущем.

Список цитируемых источников

1. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество : работа с детьми 2—7 лет : методическое пособие для воспитателей / Т. С. Комарова. — М. : Мозаика-Синтез, 2018. — 160 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : [для педагогов и родителей] / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург : Питер, 2020. — 128 с.
3. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника : метод. пособие / О. М. Дьяченко. — М. : Мозаика-Синтез, 2018. — 125 с.
4. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 томах. Т. 1 : Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец ; под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 2016. — 320 с.
5. Поддьяков, Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста : конспекты лекций / Н. Н. Поддьяков. — Волгоград : Перемена, 2019. — 48 с.
6. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 4-е издание. — Москва : Педагогика, 2017. — 304 с.

УДК 373.2.016:502

Е. В. Суслова

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

ЛЭПУК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ЖИВОТНОМУ МИРУ

Введение. Формирование познавательного интереса является одной из задач образовательного процесса, поскольку именно он лежит в основе развития личности ребёнка, мотивирует его к получению новых знаний и освоению окружающего мира. Особую актуальность приобретает развитие познавательного интереса

к животному миру, который обладает огромным потенциалом для пробуждения любознательности и удивления у детей. В современных условиях возникает необходимость в поиске новых, интерактивных средств, отвечающих возрастным особенностям дошкольников и требованиям времени. Таким эффективным средством выступает лэпбук, представляющая интерактивную тематическую папку, которая позволяет системно, ярко и доступно представить материал, превращая процесс познания в увлекательное исследование.

Основная часть. Интерес, как сложное и многогранное явление, имеет важное значение в развитии личности ребёнка. С. И. Ожегов определяет его как «особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять» [1]. В контексте дошкольного образования особую значимость приобретает формирование познавательного интереса, понимаемого как избирательная направленность личности на процесс познания, сопровождаемая положительным эмоциональным подкреплением и стремлением к самостоятельной поисковой активности. И. Ф. Харламов познавательный интерес рассматривает как «эмоционально окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую увлекательный характер деятельности человека» [2]. Ф. К. Савина определяет его как «особую избирательную направленность человека на процессы познания» [3]. Наиболее полное определение, по нашему мнению, даёт М. Ф. Беляев, рассматривающий познавательный интерес как вид психической деятельности, «характеризующийся общей сознательной устремленностью человека к объекту, с отношением близости к объекту, сильными эмоциями, влияющими на повышение продуктивности деятельности» [4].

Животный мир, с его неисчерпаемым разнообразием и природной привлекательностью для ребёнка, выступает мощным катализатором возникновения и развития познавательного интереса. Однако для его устойчивого формирования необходимо современное, интерактивное средство, отвечающее возрастным особенностям дошкольников. Таким средством становится лэпбук — инновационное педагогическое пособие, пришедшее в отечественную практику и популяризированное благодаря работам Т. Пироженко. Лэпбук, или «книга на коленях», представляет собой самодельную интерактивную тематическую папку, содержащую множество кармашков, конвертов, мини-книжек и подвижных элементов с материалами по конкретной теме. Лэпбук отличается высокой информативностью, позволяя компактно и системно представить значительный объём материала по определённой теме. Его интерактивность проявляется в том, что ребёнок может манипулировать различными элементами (открывать, закрывать, переключать), что поддерживает непосредственный интерес и вовлечённость. Полифункциональность инструмента заключается в возможности его использования в индивидуальной, подгрупповой и фронтальной работе, а также интеграции в различные виды детской деятельности. Вариативность содержания и оформления позволяет педагогу гибко адаптировать материал в соответствии с актуальными интересами и возможностями воспитанников. Насыщенность лэпбука обеспечивается за счёт включения разнообразных материалов (игры, загадки, иллюстрации, тексты), соответствующих возрастным особенностям детей. Наконец, трансформируемость конструкции даёт возможность менять образовательное пространство папки в зависимости от решаемых педагогических задач. Важно отметить, что лэпбук полностью отвечает принципам организации партнёрской деятельности взрослого и ребёнка, выделенным Н. А. Коротковой, что делает процесс его создания и использования комфортным и эффективным для дошкольника [5].

Потенциал лэпбука в формировании познавательного интереса к животному миру раскрывается в нескольких аспектах.

Во-первых, процесс его создания уже сам по себе является мощным стимулом. Совместный с педагогом и родителями выбор темы («Домашние животные», «Животные жарких стран»), планирование, сбор информации (поиск картинок, чтение книг, просмотр видео), отгадывание загадок — всё это позволяет ребёнку пройти путь от любопытства к глубокой любознательности. Готовый лэпбук становится основой для поддержания и обогащения возникшего интереса. Он обеспечивает наглядность и доступность информации, представляя её в привлекательной форме, и реализует деятельностный подход, при котором ребёнок является не пассивным слушателем, а активным участником, манипулирующим элементами.

Во-вторых, лэпбук предоставляет возможность многократного обращения к изученному материалу, что способствует его повторению, закреплению и, как следствие, формированию устойчивого познавательного интереса. Этот процесс опирается на принципы интервального повторения и активного припоминания, доказанные когнитивной психологией как эффективные стратегии обучения. Такая повторяющаяся интеракция с материалом способствует формированию более прочных нейронных связей, что делает знания более доступными и способствует их активному использованию. Реализация указанных характеристик наглядно демонстрируется на примере лэпбука «Домашние животные». Его содержательное наполнение может включать следующие интерактивные элементы:

1. Кармашек «Кто где живёт?» с набором карточек для соотнесения изображений животных и их жилищ (конура, хлев, конюшня), что способствует развитию логического мышления и познавательного интереса к особенностям жизни животных.
2. Мини-книжка «Чей малыш?», направленная на установление соответствия между взрослыми животными и их детенышами, что обогащает представления детей о животном мире.
3. Круг-вращалка «Кто что ест?», которая стимулирует поисковую активность ребёнка через необходимость совмещения секторов с изображением животного и его пищи.
4. Конверт с загадками, развивающий интерес к художественному слову и активизирующий познавательные способности через решение образных задач.

5. Кармашек «Раскраски» с контурными изображениями животных, предназначенный для развития мелкой моторики, творческого интереса и закрепления зрительных образов.

В-третьих, лэпбук интегрирует различные виды детской деятельности (познавательную, исследовательскую, речевую, игровую, изобразительную), что создаёт условия для проявления и развития всех компонентов познавательного интереса: интеллектуального, эмоционального и волевого. Как подтверждает опыт практиков, в частности И. П. Монастыренко, работа с лэпбуками способствует не только расширению представлений об окружающем мире и обогащению словаря, но и развитию устойчивой внутренней познавательной мотивации. Дети проявляют инициативу, задают вопросы, стремятся пополнить папку новыми материалами, что наглядно указывает на переход от стимулированной извне заинтересованности к подлинной познавательной потребности [6].

Заключение. Анализ психолого-педагогической литературы и практического опыта позволяет утверждать, что познавательный интерес является сложным, многокомпонентным образованием, играющим ключевую роль в развитии ребёнка-дошкольника. Его успешное формирование требует использования современных, интерактивных средств, отвечающих современным требованиям образования и возрастным особенностям детей.

Лэпбук, представляя собой интерактивную тематическую папку, является именно таким средством. Его потенциал в формировании познавательного интереса к животному миру заключается в том, что он:

- активизирует все компоненты познавательного интереса (интеллектуальный, эмоциональный, волевой);
- органично вписывается в совместную партнёрскую деятельность взрослого и детей;
- позволяет представить информацию о животном мире в яркой, доступной и систематизированной форме;
- стимулирует исследовательскую и творческую активность дошкольников;
- способствует интеграции различных видов деятельности.

Использование лэпбука в образовательном процессе детского сада создаёт благоприятные условия для воспитания не просто знающего, но и любознательного, инициативного ребёнка, испытывающего радость от процесса познания удивительного мира животных.

Список цитируемых источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 1999. — 944 с.
2. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. — М. : Гардарики, 1999. — 520 с.
3. Савина, Ф. К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы / Ф. К. Савина. — Волгоград : ВГПИ, 1989. — 67 с.
4. Беляев, М. Ф. Психология интереса / М. Ф. Беляев. — М.: Просвещение, 1977. — 583 с.
5. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. — М. : Линка-Пресс, 2007. — 208 с.
6. Монастыренко, И. П. Лэпбук — форма работы по развитию речи детей / И. П. Монастыренко // URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/-lyepbuk-forma-raboty-po-razvitiyu-rechi-detei.html> (дата обращения: 16.09.2025).

УДК 373.3

Д. Т. Тимошкина

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

Научный руководитель Н. В. Романчук

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Читательская грамотность обучающихся начальной школы — это сформированная у детей способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения книги.

Первостепенной целью образования в современной школе является развитие личности, готовой к взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Такое развитие личности обучающегося предъявляет особые требования к образованию. Особое место среди метапредметных универсальных учебных действий занимает чтение и работа с информацией. Успешное обучение в начальной и основной школе невозможно без сформированности у обучающихся читательской грамотности.

Образовательный процесс на I ступени общего среднего образования ориентирован на формирование у учащихся ключевой компетенции «умение учиться», обеспечивающей личностное и познавательное развитие человека на протяжении всей жизни. Предпосылкой для формирования данной компетенции является наличие определённого уровня функциональной грамотности [1].

Основная часть. Читательская грамотность в общем смысле определяется как потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития. В процессе формирования читательской грамотности предполагается приобретение и развитие таких умений как готовность к смысловому чтению (восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению

представленной в них информации), способность извлекать необходимую информацию для её преобразования в соответствии с учебной деятельностью, ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях. Эти умения формируются в большей степени во время обучения в начальной школе. Поэтому формирование читательской грамотности именно в начальной школе придается большое значение.

Уровни читательской грамотности связаны с качественной характеристикой читательской самостоятельности выпускников начальной школы.

Высокий уровень читательской грамотности говорит о готовности учащегося к дальнейшему обучению на следующей образовательной ступени. Такие ученики уже почти не нуждаются в помощи, чтобы понять и оценить сообщения художественных и информационных текстов, не выходящих далеко за пределы их речевого и житейского опыта и знаний. Читатели высокого уровня готовы осваивать те составляющие чтения, которые позволяют им расширять и преобразовывать собственный опыт и знания с помощью новых сведений, мыслей, переживаний, сообщаемых в письменной форме.

Средний уровень понимания текстов характерен для читателей, еще не полностью освоивших основы чтения. Для того чтобы вычитывать сообщения текста и строить на его основе собственные значения, они все нуждаются в помощи. Это помощь в понимании тех сообщений текста, которые не противоречат их собственному опыту и помощь в освоении письменного общения и сотрудничества с собеседниками, чей жизненный опыт и взгляды на мир расходятся с их опытом.

Низкий уровень понимания текстов делает невозможным принятие учащимися помощи педагога в использовании письменных форм сообщения о человеческих чувствах, мыслях и знаниях для самообразования.

Формирование читательской грамотности у младших школьников предполагает использование разнообразных приемов. Рассмотрим данные приёмы в рамках актуальных педагогических технологий.

Технология развития критического мышления. Это образовательная система, направленная на формирование у учащихся способности к анализу, оценке и применению информации для принятия обоснованных решений и решения проблем. Она предполагает активное участие учащихся в процессе обучения, развитие их самостоятельности, инициативности и ответственности. С этой целью можно использовать следующие приемы [2, с. 21]:

1. Приём «Толстые и тонкие вопросы». Данный приём может применяться для самостоятельной учебной и домашней работы. Учащиеся составляют вопросы к изучаемому материалу, разделяя их на две категории: «тонкие» и «толстые». «Тонкие»: это простые вопросы, требующие однозначного ответа, основанного на конкретной информации, содержащейся в тексте. «Толстые»: это более сложные вопросы, требующие размышлений, анализа, интерпретации и оценки информации. Систематическое применение данного приёма учит учеников грамотно задавать вопросы и осознавать их уровень сложности. Вопросы могут задаваться устно или оформляться в таблицу.

2. Приём «Работа с вопросником», используемый при введении нового материала на этапе самостоятельной работы с учебником. Педагог предлагает учащимся ряд вопросов к тексту, на которые им необходимо ответить. Причём вопросы и ответы представлены как в прямой, так и в косвенной форме, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт.

3. Приём «Знаю, узнал, хочу узнать», используемый как на стадии объяснения нового материала, так и на стадии закрепления. Детям предлагается таблица с тремя графами «Знаю», «Узнал», «Хочу узнать», в которой они самостоятельно записывают ответы.

Технология многомерного чтения. Особенностью технологии многомерного чтения является неторопливое, вдумчивое чтение по фрагментам, из содержания которых возникают последующие разнообразные задания и вопросы. Технология многомерного чтения способствует формированию целостного восприятия информации о мире, создаёт условия для формирования таких качеств личности учащихся как креативность, критическое мышление, умение работать в команде, коммуникабельность.

Следовательно, применение этих технологий значительно оптимизирует работу по формированию читательской грамотности у младших школьников. Используемые в рамках этих технологий приемы способствуют развитию у детей младшего школьного возраста мыслительных навыков и способности к самоанализу, которые, в свою очередь, являются ключевыми элементами читательской грамотности.

Заключение. Таким образом, необходимо подчеркнуть, что развитие читательской грамотности у школьников является сложной и многогранной задачей, требующей комплексного подхода и совместных усилий со стороны учителей, родителей и общества в целом. Использование эффективных методик и стратегий развития читательских навыков, создание благоприятной среды для чтения и целенаправленная работа по развитию мотивации к чтению могут способствовать повышению уровня читательской грамотности и формированию у школьников компетенций, необходимых для успешной жизни в информационном обществе.

Список цитируемых источников

1. Об организации в 2024/2025 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования : инструктивно-методическое письмо Министерства образования Респ. Беларусь, 1 августа 2024 г. // Национальный образовательный портал Респ. Беларусь. — URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/instruktivno-metodicheskie-pisma.html> (дата обращения: 13.10.2024).

2. Булеца, А. В. Формирование читательской грамотности младших школьников в структуре функциональной грамотности обучающихся / А. В. Булеца // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых учёных. — 2022. — № 1. — С. 17—34.

СУЩНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНО-СЕНСОРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одной из основных задач дошкольного образования является формирование музыкально-сенсорных представлений у детей дошкольного возраста. Это обусловлено тем, что в дошкольном возрасте происходит активное развитие восприятия, внимания, памяти и мышления, эмоций, необходимых для освоения языка музыкального искусства.

Проблеме формирования музыкально-сенсорных представлений у детей дошкольного возраста посвящены исследования Н. А. Ветлугиной, А. Н. Зиминой, Э. П. Костиной, Г. А. Никашиной, О. П. Радиновой и др. Вместе с тем процесс их становления у детей от 4 до 5 лет средствами музыкально-дидактических игр требует изучения. В этой связи исследование процесса формирования у дошкольников музыкально-сенсорных представлений средствами музыкально-дидактической игры несомненно актуально.

Основная часть. Человечество за всю историю существования успешно развивает множество видов искусств. Одно из важных мест занимает музыка. Именно поэтому в дошкольном образовании в рамках эстетического развития музыкальному воспитанию придается особое внимание. Музыкальное искусство как часть духовного мира способствует формированию многих качеств личности и познавательных процессов, определяет нравственно-эстетическое отношение к окружающему, опосредует формирование эмоционально-волевой сферы. Музыкальное воспитание — сложный процесс, включающий в себя формирование музыкальной культуры и музыкальных представлений, воспитание эмоциональной отзывчивости и умения понимать, проживать содержание музыкального произведения. Одним из ключевых моментов музыкального воспитания является развитие музыкально-сенсорных представлений. Именно достаточный уровень их развития позволяет воспринимать музыку во всей её красоте и содержании. В учреждении дошкольного образования для развития музыкально-сенсорных представлений используется широкий арсенал средств музыкального воспитания: пение, игра на музыкальных инструментах, слушание музыки, танец. Однако важно понимать, что возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольного возраста оказывают влияние на выбор музыкальным руководителем методов и приёмов музыкального воспитания [1, с. 12].

В дошкольной педагогике представления — это вторичные чувственные образы, которые формируются в сознании ребёнка и служат основой для познания окружающего мира и развития мышления, в частности, формирования таких навыков, как количественные, временные, пространственные представления, а также знания об объектах и их свойствах. Музыкально-сенсорные представления — это способность человека различать и воспроизводить на слух основные характеристики музыкальных звуков, такие как высота, длительность, сила и тембр, а также ритм и мелодию. Анализ психолого-педагогических исследований показал, что основой для формирования музыкально-сенсорных представлений являются способности — это индивидуально-психологические качества личности, позволяющие успешно выполнять ту или иную деятельность. Стоит отметить, что не у всех способности к определённой деятельности развиты одинаково. Поскольку способности развиваются из задатков, то у одного в благоприятных условиях они развиваются интенсивно, а у другого без таких условий остаются на низком уровне. Музыкальные способности формируются и проявляются только в процессе музыкальной деятельности. Наличие определённого багажа знаний, умений и навыков не гарантирует развитие музыкальных способностей. Оценивая способности ребёнка, надо иметь в виду, что нельзя делать поспешные выводы на основании только тех знаний и умений, которые демонстрирует ребёнок в музыкальной деятельности [2, с. 20].

Исследования в области музыкального воспитания показывают, что к музыкально-сенсорным способностям относятся: музыкальный слух, чувство ритма, ладовое чувство, музыкальная память, воображение и музыкальная чуткость. Стоит отметить, что различные исследователи выделяют разный комплекс музыкальных сенсорных способностей. Рассмотрим содержание основных из них. Ладовое чувство — это эмоциональное переживание, эмоциональная способность. Кроме того, в ладовом чувстве обнаруживается единство эмоциональной и слуховой сторон музыкальности. Имеют свою окраску не только лад в целом, но и отдельные звуки лада. Из семи ступеней лада одни звучат устойчиво, другие — неустойчиво. Из этого можно сделать вывод, что ладовое чувство — это различение не только общего характера музыки, настроений, выраженных в ней, но и определённых отношений между звуками — устойчивыми, завершёнными и требующими завершения [3, с. 38].

Музыкально-слуховые представления — это представления о том, как движутся звуки мелодии: вверх, вниз, плавно, скачками, то есть представления о звуковысотном движении. Музыкально-слуховые представления — это способность, проявляющаяся в воспроизведении по слуху мелодии. Она называется слуховым, или репродуктивным компонентом музыкального слуха. Музыкально-ритмическое чувство — это восприятие и воспроизведение временных отношений в музыке. Чувство ритма — это способность активно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его [4, с. 45].

Тембровый и динамический слух — разновидности музыкального слуха, которые позволяют слышать музыку во всей полноте её выразительных, красочных средств. Основное качество музыкального слуха — различение звуков по высоте. Исследователи сходятся во мнении, что именно музыкально-сенсорные способности проявляются в узнавании, дифференциации, сопоставлении звуков, различных по высоте, динамике, ритму, тембру, и их воспроизведении. По мнению Л. С. Выготского, нужны постоянные наблюдения за детьми с проведением диагностических срезов развития. Диагностика музыкальных способностей, проводимая 2—3 раза в год, позволяет судить о качественном своеобразии развития каждого ребёнка и соответственно корректировать содержание занятий [4, с. 49].

Заключение. Таким образом, резюмируя сказанное, можно отметить, что музыкально-сенсорные представления как динамически развивающиеся качества могут быть использованы как показатели успешности музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 2007. — 416 с.
2. Никашина, Г. А. Малыш и музыка / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 192 с.
3. Радынова, О. П. Художественно-эстетическое развитие ребенка в дошкольном детстве : метод. рекомендации / О. П. Радынова. — М. : Дрофа, 2014. — 382 с.
4. Сенсорное воспитание в детском саду : пособие для воспитателей / под ред. Н. Н. Поддьяковой. — М. : Просвещение, 2007. — 192 с.

УДК 371

Т. В. Тиханович

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

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОНИМАНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ СОБЫТИЙ В РЕЖИМНЫХ ПРОЦЕССАХ

Введение. Время является универсальной, базисной категорией в познании ребёнком окружающих его людей и вещей. Представление о времени рассматривается как последовательность смены явлений и состояний материи, в том числе смены времени суток, времен года и других регулярно повторяющихся явлений. Дети дошкольного возраста испытывают трудности в восприятии времени и у них относительно поздно развиваются временные представления, как тягучесть, текучесть, необратимость, периодичность, одномерность. Поэтому работа по формированию у детей дошкольного возраста понимания временной последовательности событий является важной.

Основная часть. В настоящее время исследователями (А. В. Белошистой [1], Л. В. Ворониной [2], А. З. Джанашиа, Т. И. Лобан [3]) осуществляется поиск наиболее результативных средств формирования представлений о времени у детей дошкольного возраста, среди которых значимое место отводится игре, которая в этом возрасте выполняет функцию ведущего вида деятельности. В играх создаются благоприятные условия для закрепления представлений о текучести, периодичности, необратимости, о последовательности всех дней недели, месяцев, времён года. При этом игровая ситуация позволяет закреплять временные понятия в различных условиях, вариативных ситуациях.

Ориентировка во времени играет огромную и важную роль в повседневной жизни дошкольника и необходима для дальнейшего обучения ребёнка в школе. Р. Л. Непомнящая считает, что первоначальными временными представлениями ребёнок овладевает с раннего возраста. Усвоением временных отношений, умением измерять время и ориентироваться в нём ребёнок овладевает только в процессе обучения. По мере овладения временными представлениями развивается способность определять продолжительность той или иной деятельности, соотносить её с днём, неделей, месяцем. Благодаря этому любая деятельность ребёнка становится более целенаправленной и точной [4]. В учреждении дошкольного образования основными ориентирами оказались режимные моменты, эмоционально значимые события, темп деятельности. Если не проводить специальную работу по формированию временных представлений, то это приведёт к тому, что получаемые детьми сведения об отдельных временных обозначениях остаются на поверхности детского сознания, не раскрывают временных отношений [5].

В соответствии с требованиями системы образования организация образовательного процесса осуществляется в процессе специальной организованной деятельности и в процессе режимных моментов [6]. Планирование и организация режимных моментов в учреждении дошкольного образования основаны на организации повседневной деятельности детей как условия формирования их общей культуры и развития личностных качеств [7].

Осуществляя образовательную деятельность в режимных моментах, воспитателю дошкольного образования необходимо учитывать не только индивидуальные особенности детей, их настроение, предпочтение к тем или иным видам деятельности, но и возможность организовать режимные моменты так, чтобы в них

отражались все направления образовательной деятельности: речевое, социально-коммуникативное, физическое, познавательное, художественно-эстетическое развитие [8]. Организация режимных моментов должна строиться с учётом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей. Вариативность организации различных видов детской деятельности в каждый из режимных моментов достаточно высокая. Выбор вида детской деятельности зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста, их образовательных потребностей и познавательных интересов, сезонности, событийности и др. [9]. Основным принципом правильного построения распорядка дня в учреждении дошкольного образования является его соответствие возрастным и психофизиологическим особенностям ребёнка дошкольного возраста. Режимные моменты дополняют и обогащают друг друга, обеспечивают включение детей в деятельность в течение всего времени пребывания в учреждении дошкольного образования. При планировании необходимо учитывать, что деятельность не навязывается детям искусственно, а обязательно мотивируется соответствующим образом. Соблюдая ежедневные ритуалы, дети дошкольного возраста осваивают последовательность временных образов с видами деятельности.

Заключение. Формирование у детей дошкольного возраста понимания временной последовательности событий является важнейшей составляющей развития их когнитивных навыков, необходимых для ориентации в окружающей действительности и формирования понятий о прошлом, настоящем и будущем. В учреждении дошкольного образования основными временными ориентирами являются режимные моменты, эмоционально значимые события и темп деятельности. Планирование и организация режимных моментов в учреждении дошкольного образования основано на организации повседневной деятельности детей как условия формирования их общей культуры и развития личностных качеств.

Список цитируемых источников

1. Белошистая, А. В. Знакомство дошкольников с понятием «время» Особенности сравнения и измерения времени / А. В. Белошистая // Познавательное развитие. — URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2020/04/beloshistaya_dv_04_2020.pdf — (дата доступа: 20.01.2025).
2. Джанашиа, А. З. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб.-метод. материалы / А. З. Джанашиа, Т. И. Лобан. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2012. — URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/1351/1/707m.pdf> — (дата обращения: 12.01.2025).
3. Воронина, Л. В. Теория и технологии математического образования детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Л. В. Воронина, Е. А. Утюмова ; под общ. ред. Л. В. Ворониной. — Екатеринбург : УрГПУ, 2017. — URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7505/1/uch00215.pdf> — (дата обращения: 17.01.2025).
4. Непомнящая, Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста / Р. Л. Непомнящая. — СПб. : Питер, 2018. — 94 с.
5. Башаева, Т. В. Развитие восприятия у детей : форма, цвет, звук, время / Т. В. Башаева. — Ярославль : Акад. развития, 2017. — 240 с.
6. Волобуева, Л. М. История формирования представлений о времени и пространстве / Л. М. Волобуева, Е. А. Авилова. — М. : МПГУ, 2018. — 60 с.
7. Гильманов, Л. В. Формирование временных представлений у детей дошкольного возраста / Л. В. Гильманов, Л. А. Штягина, Н. А. Штягина // Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — № 2. — С. 57—60.
8. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. — М. : Просвещение, 2011. — 47 с.
9. Цубер, Е. Н. Теория и методика формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста : учебно-методический комплекс / Е. Н. Цубер, И. В. Житко, И. В. Тышкевич. — Минск : БГПУ, 2015. — URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/44819> (дата обращения: 23.01.2025).

УДК 378.14

А. М. Трофимчик

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

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста играет важную роль в формировании их эмоциональной сферы, воображения и творческого мышления. В этот период дети активно познают окружающий мир через восприятие красоты, выразительные средства искусства и творческую деятельность. Эстетическое воспитание способствует развитию чувствительности к художественным образам, формированию эстетических вкусов и ценностей, а также развитию способности к самовыражению и эмоциональной коммуникации. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью создания условий для полноценного художественно-эстетического развития, что является основой их гармоничного и всестороннего развития. В статье рассматриваются основные направления и методы художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста, а также значимость интеграции различных видов художественной деятельности в образовательный процесс.

Основная часть. Художественно-эстетическое развитие — это целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности.

Дети в дошкольном возрасте и даже в раннем возрасте способны реагировать на красивые вещи в окружающей среде, музыке, поэзии, предметах изобразительного искусства, природе; они сами склонны рисовать, лепить, петь, танцевать, сочинять стихи. Изначально они являются творцами своей природы, и наша задача — помочь каждому ребёнку раскрыть свой творческий потенциал и индивидуальные творческие способности.

Результатом эстетического воспитания является эстетическое развитие, которое, в свою очередь, влияет на моральное, физическое, умственное и даже психическое развитие ребёнка, способствует обогащению эмоциональной сферы личности.

«Педагогика определяет художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способной воспринимать и оценивать прекрасное в жизни и искусстве», — утверждает Н. Н. Варки [1, с. 57].

Как «организацию жизни и деятельности детей, вклад в развитие эстетических и художественных чувств ребенка, формирование представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетическую оценку и эстетическое отношение ко всему, что нас окружает» определяет художественно-эстетическое развитие в своих трудах И. Д. Запорожец [2, с. 43].

Большинство педагогов (Г. С. Лабковская, Д. Б. Лихачев, Е. М. Торошилова и др.) называют три ведущие задачи в художественно-эстетическом образовании.

Первая задача художественно-эстетического образования выражается в желании и интересе к эстетически значимым предметам и явлениям, в создании определённого запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых способность не может возникнуть. Как О. К. Ожерельева отмечает, что «универсальность и богатство знаний являются основой для формирования широких интересов, потребностей и способностей, которые проявляются в том, что их обладатель ведёт себя как эстетически творческая личность во всех жизненных ситуациях» [3, с. 60].

Вторая задача художественно-эстетического образования — «сформировать на основе приобретенных знаний и развития способностей художественного восприятия такие социально-психологические качества человека, которые дают ему возможность эмоционально переживать и оценивать важные объекты и явления, наслаждаться ими» [4, с. 62].

Речь идёт, прежде всего, о «воспитании и развитии тех качеств, потребностей и способностей человека, которые делают человека активным творцом, создателем эстетических ценностей, позволяющих ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его «по законам красоты». Ребёнок должен не только знать, восхищаться и ценить красоту, но и активно участвовать в формировании красоты в искусстве и жизни, создавать изделия ручной работы, что является его задачей. Рассматриваемые задачи частично отражают содержание концепции художественно-эстетического образования и педагогические подходы к этой проблеме.

Художественно-эстетическая воспитанность человека основывается на органическом единстве развитых природных сил, способности восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности. На этом фундаменте возникает и формируется творческая индивидуальность, её эстетическое отношение к искусству, к самой себе, своему поведению, к людям и общественным отношениям, к природе и труду [5, с. 293].

Результатом художественного воспитания по мнению Н. И. Киященко и А. И. Бурова является художественная воспитанность, которая состоит в сформированности знаний, умений и навыков в области восприятия искусства, развитости художественного вкуса, суждений, оценок, выраженной потребности общения с искусством, способности к самостоятельному художественному творчеству. Искусство во всём его многообразии (литература, скульптура, народное творчество, живопись и др.) является незаменимым средством формирования духовного мира детей.

Важным признаком художественно-эстетической воспитанности является сформированное умение любоваться красотой, совершенными явлениями в искусстве и жизни. Возникновение у ребёнка возвышенных переживаний и духовного наслаждения при встрече с прекрасным; чувства отвращения от столкновения с безобразным; чувства юмора, иронии, сарказма от общения с комическим; чувств гнева, страха, ужаса, сострадания, порождаемых трагическим, всё это признаки его подлинной эстетической развитости и воспитанности.

Формирование личности ребёнка, воспитание в нём правильного отношения к окружающей среде — это сложный процесс, основанный на правильном, гармоничном развитии чувств.

Чувство — это особая форма отношения человека к явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием потребностям человека.

Формирование эстетических чувств начинается с раннего детства. Дошкольный возраст — это период первоначального фактического формирования личности. Дети дошкольного и школьного возраста с большим желанием строят замки и крепости из снега, мокрого песка или кубиков, забивают гвозди молотком, также стараясь рисовать карандашами, красками или мелом. Родители должны всегда поддерживать, а не замедлять эти естественные потребности своих детей.

Дошкольный возраст — важнейший этап развития и воспитания личности. Это период приобщения ребёнка к окружающему миру, период начальной социализации. Именно в этом возрасте активизируется самостоятельность мышления, у детей развивается познавательный интерес и любопытство.

Для того чтобы взрослый человек стал духовно богатым, необходимо уделять особое внимание эстетическому воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ученый Б. Т. Лихачев пишет: «Период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования художественно-эстетического отношения к жизни».

Заключение. Таким образом, на основании анализа научной литературы было определено, что именно в этом возрасте происходит наиболее интенсивное формирование отношений с миром, которые постепенно превращаются в свойства личности. Существенные художественно-эстетические качества человека закладываются в период раннего детства и сохраняются в более или менее неизменной для жизни форме. Но именно в дошкольном и раннем школьном возрасте художественно-эстетическое развитие является одной из главных основ всей дальнейшей воспитательной работы.

Список цитируемых источников

1. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учебное пособие / Г. Г. Григорьева. — М.: Академия, 2009. — 247 с.
2. Коссаковская, Е. А. Лепка в детском саду. : пособие для воспитателей/ Е. А. Коссаковская. — М. : Учпедгиз, 2011. — 145 с.
3. Давыдова, Г. Н. Пластилинография / Г. Н. Давыдова. — М. : Скрипторий, 2003. — 80 с.
4. Косминская, В. Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей / В. Б. Косминская, Н. Б. Халезова. — Москва: Просвещение, 2017. — 128с.
5. Косминская, В. Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду/ В. Б. Косминская, Е. И. Васильева, Р. Г. Казакова и др. — Москва: Просвещение, 2015. — 255 с.

УДК 373.2

А. Л. Урбелевич

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

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ КЕЙС КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования элементарных математических представлений, в частности, для освоения таких фундаментальных понятий, как форма и пространство. Как отмечают исследователи (Столяр А. А., Тарунтаева Т. В.), успешное овладение этими понятиями закладывает основу для дальнейшего логико-математического развития ребенка. Традиционные методы, основанные на показе и заучивании, часто не учитывают потребности дошкольника в активной, практической и эмоционально насыщенной деятельности. В связи с этим поиск и внедрение инновационных педагогических технологий, соответствующих принципам деятельностного и компетентностного подходов, становится одной из актуальных задач современной педагогики.

Одним из таких перспективных инструментов является кейс-технология, или метод кейсов, изначально разработанный в Гарвардской бизнес-школе и успешно адаптированный для работы с детьми. В контексте дошкольного образования кейс представляет собой не просто описание ситуации, а единый информационный комплекс, моделирующий реальную или близкую к реальной проблему, требующую от ребенка анализа, обсуждения и поиска решения [1].

Особый интерес представляет его геометрическая модификация — «Геометрический кейс», которая интегрирует математическое содержание с визуальным и интерактивным форматом.

Основная часть. Формирование представлений о форме предметов у дошкольников — это сложный процесс, опирающийся на сенсорное развитие. Ребенок осваивает форму через зрительное восприятие, тактильное обследование (обведение контура, наложение фигур) и вербализацию признаков под руководством взрослого. По мнению А. В. Белошистой, ключевую роль в этом процессе играет собственная моделирующая деятельность ребенка, в которой он может экспериментировать с формами, сравнивать их и создавать новые [2].

Технология «Геометрического кейса» идеально вписывается в эту парадигму. Она представляет собой графическое поле, чаще всего круглой или квадратной формы, разделенное на секторы. В центре располагается отправная точка — ключевой образ или вопрос, вокруг которого разворачивается совместное обсуждение и практическая деятельность. Например, центральным элементом может быть изображение Солнца, от которого лучами расходятся сектора, посвященные разным месяцам весны, где дети рисуют характерные для каждого месяца природные явления, соотнося их с геометрическими формами (круглые почки, овальные листья, прямоугольные стволы деревьев).

Методологически кейс-технология близка к проблемному обучению, но имеет важное отличие: проблема не ставится в готовом виде, а должна быть выявлена самими детьми в ходе анализа ситуации. Это развивает критическое мышление и любознательность. Педагог в данном случае выступает не как источник знаний, а как фасилитатор, задающий наводящие вопросы: «В чем состоит проблема?», «Как вы можете ее решить?», «Что

может произойти, если мы сделаем так?». Важнейшим принципом является принятие любого детского ответа, даже самого фантастического, с последующей работой над аргументацией и отбором актуальных идей [3].

Результаты эмпирического исследования

Для проверки эффективности технологии был проведен педагогический эксперимент в старшей группе Государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад №27 г. Барановичи». В исследовании приняли участие две группы детей по 20 человек: экспериментальная (ЭГ), с которой проводились занятия с использованием геометрического кейса, и контрольная (КГ), где применялись традиционные методы.

На констатирующем этапе использовалась методика А. С. Медведевой «Сравни и раздели», а также диагностическое наблюдение за умением различать плоские и объемные фигуры. Результаты показали, что в ЭГ высокий уровень сформированности представлений о форме имели 15 % детей, в КГ — 20 %. Большинство воспитанников (55 % в ЭГ и 45 % в КГ) находилось на низком уровне.

На формирующем этапе с ЭГ была проведена серия занятий с геометрическим кейсом. Дети анализировали фигуры, классифицировали их на плоские и объемные, искали предметы в группе, соответствующие той или иной форме, и совместно создавали графические схемы. Активно использовались элементы командной работы и рефлексии.

Повторная диагностика на контрольном этапе выявила значительную динамику в ЭГ: доля детей с высоким уровнем выросла до 55 %, а с низким сократилась до 10 %. В то же время в КГ изменения были незначительными: высокий уровень показали 25 % детей, низкий — 35 %. Аналогичная положительная динамика наблюдалась и в диагностике по объемным фигурам: в ЭГ количество детей, давших правильный ответ с объяснением, выросло с 51 % до 71 %.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о высокой эффективности технологии «Геометрического кейса» для формирования представлений о форме предметов у детей старшего дошкольного возраста. Ее преимущества заключаются в комплексном воздействии: она одновременно развивает математические представления, сенсорные навыки, когнитивные способности (анализ, синтез, классификация) и коммуникативную компетентность. Кейс-технология создает на занятии атмосферу сотрудничества, где каждый ребенок может проявить себя, высказать свое мнение и научиться его аргументировать.

Результаты эксперимента подтверждают, что данный метод не только повышает качество усвоения знаний, но и формирует у дошкольников познавательную активность и готовность к самостоятельному решению практических задач. Поэтому внедрение геометрических кейсов в образовательный процесс дошкольных учреждений является перспективным направлением для дальнейшего развития инновационной педагогической практики.

Список цитируемых источников

1. Дьяконова, Л. Ф. Кейс-технологии как способ формирования культуры безопасности детей дошкольного возраста: методическое пособие / Л. Ф. Дьяконова, И. Е. Граматкина (ред.). — Тольятти, 2017. — 120 с.
2. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. — Москва: ВЛАДОС, 2003. — 400 с.
3. Шимуткина, Е. Кейс-технологии в учебном процессе / Е. Шимуткина // Народное образование. — 2009. — № 2. — С. 172—179.

УДК 378

Л. Х. Федосеева

Джизакский государственный педагогический университет, Республика Узбекистан

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ СОГЛАСНО УКАЗАМ И ПОСТАНОВЛЕНИЯМ ПРЕЗИДЕНТА (2023—2025 ГГ.)

Введение. В 2019 году была утверждена «Концепция развития системы дошкольного образования Республики Узбекистан до 2030 года», задавшая стратегические ориентиры расширения охвата и совершенствования качества дошкольного образования [1]. В период 2023—2025 гг. реализация этих ориентиров получила нормативную поддержку рядом указов и постановлений Президента Республики Узбекистан, направленных на улучшение управления, цифровизацию, повышение качества образовательных программ и подготовку кадров.

В статье проводится аналитический обзор ключевых нормативных актов 2023—2025 гг. и выделяются приоритетные направления их практического применения в системе дошкольного образования.

Основная часть. Исходным материалом исследования послужил анализ текста президентских указов и постановлений, официальных документов Министерства дошкольного и школьного образования, а также аналитических публикаций международных организаций (UNICEF, World Bank) и отечественных источников.

Использован метод контент-анализа для выявления ключевых направлений политик и сопоставления ожидаемых эффектов с текущими программами и международными практиками.

Нормативно-правовая база 2023—2025 гг. Важнейшими документами периода являются указ Президента от 26 мая 2023 г. (направленный на реорганизацию деятельности Министерства дошкольного и школьного

образования и внедрение электронных инструментов управления) [2], указ от 2 июля 2024 г. (о совершенствовании системы государственного управления в сфере дошкольного и школьного образования) и последующие акты, уточняющие меры по повышению качества и эффективности дошкольного образования в 2024—2025 гг. Эти документы акцентируют внимание на цифровизации, учёта и мониторинга (в том числе — «Карте готовности ребёнка 6—7 лет к школе»), совершенствовании государственных образовательных программ и усилении механизмов оценки качества [3].

С 2026/2027 учебного года планируется внедрение практики ведения карт развития ребёнка в электронной системе управления дошкольным образованием. Это позволит более точно отслеживать прогресс каждого ребёнка и выдавать электронные сертификаты о прохождении предшкольной подготовки, что значительно повысит уровень прозрачности и контроля качества образовательного процесса.

Важным направлением стало развитие кадрового потенциала через внедрение дуальной формы обучения в государственных высших образовательных учреждениях по направлению «Дошкольное образование». При этом ежегодно выделяется не менее 200 целевых квот для приёма педагогов с опытом работы не менее пяти лет, что способствует обновлению и повышению квалификации специалистов в данной сфере.

В 2025 году запланировано строительство свыше 160 новых дошкольных учреждений, а также открытие частных и семейных детских садов. Эти меры направлены на расширение сети образовательных учреждений и увеличение охвата детей дошкольным образованием, особенно в регионах с низким уровнем доступа к таким услугам.

Особое внимание уделяется развитию инклюзивного образования, которое обеспечивает равные возможности для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Внедряются новые педагогические технологии и информационные средства, которые позволяют индивидуализировать образовательный процесс и создать комфортные условия для каждого ребенка.

Приоритетные направления применения указов и постановлений [4].

1. Расширение доступности и инфраструктурное развитие. Нормативные акты предусматривают передачу зданий и ресурсов, ускорение строительства и реконструкции дошкольных учреждений, включая привлечение частных инвестиций и государственно-частное партнёрство. Это направлено на достижение целей Концепции по повышению охвата детей дошкольным образованием.

2. Совершенствование качества образовательных программ. Указы 2024—2025 гг. ставят задачу пересмотра государственных образовательных программ с учётом международных стандартов, введения единой системы оценивания развития детей и выдачи электронных сертификатов о предшкольной подготовке. Эти меры направлены на повышение соответствия программ компетенциям, необходимым для успешного обучения в школе.

3. Цифровизация управления и мониторинга. Введена электронная «Карта готовности ребёнка 6—7 лет» и иные цифровые инструменты для управления процессами, сокращения документооборота и получения оперативных данных о развитии детей и состоянии учреждений. Цифровизация также повышает прозрачность распределения ресурсов и обеспечивает более точный мониторинг реализации политик.

4. Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров. Особое внимание уделяется подготовке воспитателей, повышению их квалификации и внедрению современных систем аттестации и профессионального развития. Это включает создание национальных институтов педагогического мастерства и развитие программ непрерывного обучения.

5. Механизмы финансирования и государственно-частное партнёрство (ГЧП). Ряд актов стимулирует привлечение частных инвестиций, поддержку некоммерческих и частных дошкольных организаций, а также разработку механизмов субсидирования семей наиболее уязвимых категорий.

6. Мониторинг, оценка и обеспечение преемственности с начальным образованием. Указы предписывают создание систем регулярного мониторинга качества и результатов дошкольного образования, а также мероприятий по обеспечению преемственности между дошкольной подготовкой и начальной школой.

Реализация перечисленных направлений требует устойчивого финансирования, координации на местном уровне и развития институционального потенциала. Международные партнёры (UNICEF, World Bank) поддерживают реформы, предоставляя экспертизу и инструменты оценки качества. Однако вызовы остаются: необходимость сбалансировать скорость расширения инфраструктуры с обеспечением качества, кадровыми ресурсами и равным доступом для сельских и социально уязвимых групп.

Заключение. Приоритетные направления развития дошкольного образования в Узбекистане на 2023—2025 годы, определенные указами и постановлениями Президента, сфокусированы на комплексном улучшении системы. Ключевыми задачами являются расширение охвата детей, повышение качества образовательного процесса через внедрение современных методик и повышение квалификации педагогов, а также активная цифровизация и информатизация. Важное значение придается развитию материально-технической базы, укреплению взаимодействия с родителями и совершенствованию системы управления и финансирования. Реализация этих направлений призвана обеспечить всестороннее развитие детей, подготовить их к успешному обучению в школе и заложить основу для формирования компетентного и конкурентоспособного поколения. Ожидается, что к 2025 году система дошкольного образования Узбекистана станет более доступной, качественной и соответствующей международным стандартам, что внесет значительный вклад в социально-экономическое развитие страны и формирование человеческого капитала.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития системы дошкольного образования Республики Узбекистан до 2030 года : Постановление Президента, 2019. — URL: https://nrm.uz/contentf?doc=588185_&products=1_vse_zakonodatelstvo_uzbekistana (дата обращения: 20.09.2025).
2. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-79 от 26.05.2023 «О мерах по эффективной организации деятельности Министерства дошкольного и школьного образования и организаций в его системе» — URL: https://nrm.uz/contentf?doc=588185_&products=1_vse_zakonodatelstvo_uzbekistana (дата обращения: 20.09.2025).
3. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-98 от 02.07.2024 «О мерах по совершенствованию системы государственного управления в сфере дошкольного и школьного образования» — URL: https://nrm.uz/contentf?doc=588185_&products=1_vse_zakonodatelstvo_uzbekistana (дата обращения: 20.09.2025).
4. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-152 от 30.09.2024 «О дополнительных мерах по повышению качества и эффективности дошкольного образования» (редакции и приложения) — URL: https://nrm.uz/contentf?doc=588185_&products=1_vse_zakonodatelstvo_uzbekistana (дата обращения: 20.09.2025).

УДК 373.2

М. С. Хвош

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Формирование представлений о музыке у детей дошкольного возраста является ключевой психолого-педагогической задачей ввиду значимости музыки в общем развитии ребёнка. В этот период дети интенсивно осваивают окружающий мир, а музыкальное воздействие обогащает их эмоциональный, когнитивный и социальный опыт. Музыкальная деятельность стимулирует развитие слухового восприятия, ритмического чувства, памяти, внимания, творческого мышления и воображения, что способствует формированию эстетического вкуса и гармоничному развитию личности, создавая основу для успешного обучения и социальной адаптации.

Проблема формирования представлений о музыке у детей дошкольного возраста рассмотрена в научных исследованиях таких учёных, как Н. А. Ветлугина, Г. А. Никашина, О. П. Радынова и др. Вместе с тем проблема формирования представлений о музыке у детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности изучена не в полной мере. В этой связи актуальность её исследования несомненна.

Основная часть. Как утверждает С. Н. Немогай, представления о музыке — психические образы и восприятия музыкальных явлений, которые формируются в сознании человека на основе восприятия реально звучащей музыки и предыдущего музыкального опыта. Они включают в себя звуковые образы, музыкальные структуры (мелодия, ритм, динамика), эмоциональные и художественные смыслы, которые позволяют осознавать, интерпретировать и эмоционально переживать музыкальные произведения [1, с. 47]. Г. Д. Назарова отмечает, что традиционно представления о музыке рассматриваются преимущественно как слуховые феномены, в связи с чем их часто называют музыкально-слуховыми [2, с. 38].

По мнению Е. В. Нестеровой, основные характеристики представлений о музыке включают в себя эмоциональную значимость, культурные контексты и эстетические принципы. Музыка может вызывать широкий спектр эмоций — от радости до печали, от успокоения до возбуждения. Культурные контексты определяют, как воспринимается и используется музыка в разных обществах. Эстетические принципы, такие как гармония, форма и структура, помогают понять, как создаются музыкальные произведения.

Исходя из всего вышеперечисленного, исследователь отмечает, что представления о музыке у детей дошкольного возраста представляют собой совокупность психических образов, знаний и умений, отражающих восприятие и понимание музыкальных явлений. Они формируются в результате взаимодействия с музыкальной средой и играют ключевую роль в осознании музыкального содержания, развитии эмоциональной сферы и творческих способностей ребёнка. Музыка обладает уникальной способностью воздействовать на психику ребёнка, обогащая его внутренний мир и формируя эстетические вкусы [3, с. 12].

Следует отметить, что классификация представлений о музыке у детей базируется на функциональных характеристиках и элементах музыкального языка. К основным видам относятся представления о ритме, мелодии, динамике. Помимо перечисленных, существуют представления о темпе, тембре, гармонии и форме музыкального произведения, которые в совокупности создают целостный музыкальный образ [3, с. 12].

Формирование музыкального восприятия у детей дошкольного возраста происходит через различные виды музыкальной деятельности, главным образом через слушание музыки. Ритм, мелодия и динамика — базовые элементы, обеспечивающие развитие эмоционального отклика. Ритмические представления формируются посредством движений под музыку, способствуя развитию временного восприятия и моторики. Мелодия служит средством передачи сюжета и эмоций, поддерживая развитие слуха и выразительности. Восприятие динамики расширяет эмоциональную выразительность через различие громкости и силы звука.

Изобразительное искусство представляет собой одну из важнейших форм детского творчества, осуществляющегося через визуальные образы и художественные техники. Для детей дошкольного возраста изоб-

разительная деятельность является средством самовыражения, познания окружающего мира и освоения художественных образов. Оно позволяет ребёнку передавать свои чувства, идеи и восприятие через рисунок, лепку, аппликацию и другие творческие техники.

Е. В. Горбатова утверждает, что средства выразительности в изобразительном искусстве представляют собой совокупность художественных приёмов и материалов, которые дети используют для создания художественных образов. К ним она относит:

- цвет как один из наиболее мощных выразительных элементов, через который дети выражают эмоциональные состояния и создают настроение в работе. Цвет формирует колорит произведения и влияет на общее восприятие;
- линию и контур, определяющие форму и структуру изображения, характеризуются разнообразием по характеру (штриховая, плавная, прерывистая), что помогает передать динамику, движение и эмоциональную насыщенность;
- форму и объём, с помощью которых дети осваивают представления о плоскостных и объёмных формах, что реализуется в рисунке и лепке. Объём позволяет разнообразить художественное восприятие и способствует развитию пространственного мышления [4, с. 20].

Изобразительная деятельность у дошкольников представляет собой средство выражения музыкальных элементов — ритма, мелодии и динамики — через цвет, форму и линии. Ритм визуализируется повторяющимися, организованными линиями и формами, что способствует развитию временного восприятия и моторики. Мелодия проявляется в разнообразных линиях и формах, поддерживая слуховую память и эмоциональное восприятие. Динамика выражается в изменениях интенсивности цвета, толщины и контуров линий, отражая эмоциональные контрасты от тихого до громкого звучания.

Заключение. Таким образом, актуализация средств изобразительной деятельности в процессе восприятия музыкальных произведений служит одним из способов формирования представлений о музыке у детей дошкольного возраста. В процессе рисования у детей формируется умение передавать музыкальные впечатления, обогащается воображение, что содействует более глубокому восприятию содержания музыки.

Список цитируемых источников

1. *Немогай, С. Н.* Музыкальная психология / С. Н. Немогай; ред. В. И. Петрушин. — Минск: БГПУ, 2023. — 200 с.
2. *Назарова, Г. Д.* Мультисенсорное обучение дошкольников: как развивать восприятие детей через взаимодействие с разными органами чувств / Г. Д. Назарова // Молодой ученый. — 2025. — № 18 (569). — С. 432-434. — URL: <https://moluch.ru/archive/569/124733/> (дата обращения: 29.09.2025).
3. *Нестерова, Е.* Формирование музыкальных представлений в различных видах детской музыкальной деятельности / Е. Нестерова. — Минск: 2023. — 150 с.
4. *Горбатова, Е. В.* Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста: методическое пособие / Е. В. Горбатова. — Минск: БГПУ, 2019. — 149 с.

УДК 37.02

А. М. Цвирко

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ 3—4 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Введение. Развитие речи является одним из самых важных условий развития личности ребёнка дошкольного возраста. Это обусловлено тем, что именно через развитие речи закладываются основы благоприятных социальных контактов и общения, успешной социализации и дальнейшего обучения. Одним из главных показателей владения языком является умение оперировать языковыми единицами и правильно передавать свои мысли. Ребёнок легче выстраивает коммуникации со сверстниками и взрослыми, познаёт окружающий мир, если у него богатый словарный запас. В связи с этим важной задачей педагога в работе с детьми дошкольного возраста является развитие лексической стороны их речи, формирование и обогащение словаря.

Формирование словаря ребенка младшего дошкольного возраста тесно связано с общим развитием ребенка, с расширением его кругозора. Оно осуществляется в тесной связи с теми впечатлениями, которые дети получают из окружающей их жизни, ведь каждое новое слово в словаре ребенка — это новое конкретное представление о предметах и явлениях окружающего мира. Ребенок интересуется окружающим с ранних лет: хочет ощутить то, что видит, или просто вступить в игру с объектами природы [1]. Именно поэтому ознакомление с природой является одним из наиболее эффективных средств формирования словаря дошкольников.

Основная часть. Н. С. Старжинская словарь ребёнка определяет, как совокупность лексических языковых единиц, которыми владеет ребёнок и использует их в своей активной речи, а также в качестве пассивного запаса [2]. Формирование словаря детей младшего дошкольного возраста представляет собой важную

и актуальную проблему методики развития речи. В. И. Логинова рассматривает формирование природоведческого словаря младших дошкольников как процесс обогащения, расширения и активизации словарного запаса на основе природоведческих понятий в процессе ознакомления ребенка с окружающей действительностью, основу которого составляет введение в языковое сознание ребёнка тематических групп слов, синонимических рядов, антонимических пар, многозначных слов [3]. Г. Н. Бавыкина считает формирование природоведческого словаря младших дошкольников процессом овладения словами, обозначающими предметы и явления окружающего мира, на основе их целостного восприятия [4].

В нашем исследовании формирование природоведческого словаря детей младшего дошкольного возраста рассматривается как педагогический процесс по обогащению и активизации словарного запаса ребенка посредством ознакомления ребёнка с объектами живой и неживой природы, включающий овладение природоведческой лексикой на основе восприятия предметов и явлений окружающего мира, их свойств и качеств, освоение содержания слова на уровне его значения, формирование родовых и видовых обобщений, а также усвоение слова как единицы языка на уровне смысла.

В процессе постепенного ознакомления детей с миром живой природы происходит процесс формирования природоведческого словаря. Ребенок младшего дошкольного возраста всегда мыслит конкретно, поэтому важно ему нужно каждый исследуемый объект потрогать, попробовать и выявить его свойства: дети видят воду, небо, свет, камни чувствуют тепло, встречают птиц, кошек, собак и т.д. Исследуя природу, дети усваивают названия животных, растений, явлений природы и др. [5]. В связи с этим, одним из наиболее эффективных для формирования природоведческого словаря младших дошкольников является метод проектов. Это обусловлено его практической направленностью и креативностью. Использование данного метода позволяет создать естественную ситуацию общения и практического взаимодействия детей и педагога, в процессе которого обогащаются знания ребёнка об окружающей действительности, развивается речь, творческие способности, стимулируется настойчивость, любознательность, коммуникабельность, ответственность и т. д.

Проектная деятельность в работе с детьми дошкольного возраста предполагает совместную работу ребёнка-дошкольника и воспитателя дошкольного образования, которая носит обучающий характер. Поскольку младшие дошкольники по своему психофизиологическому развитию ещё не способны самостоятельно создать собственный проект, то обучение необходимым умениям и навыкам является основной задачей воспитателя. Взрослый выступает как организатор детской деятельности, источник информации, консультант и эксперт. В процессе работы над предложенным воспитателем проектом дети, активно исследуя объекты живой и неживой природы, на практике знакомятся с их свойствами, качествами и особенностями, усваивая новые понятия, овладевая словами, усваивая их значения.

Заключение. Формирование природоведческого словаря детей младшего дошкольного возраста представляет собой целенаправленный процесс по обогащению и активизации их словарного запаса посредством ознакомления с объектами природы, которая, в свою очередь, служит неисчерпаемым источником материала для пополнения словаря детей. Метод проектов позволяет педагогу стимулировать детей и учить их наблюдать, видеть, воспринимать, обогащая их впечатления, на основе которых происходит изучение словесной стороны природы, пополнение словарного запаса.

Список цитируемых источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М., 2000. — 324 с.
2. Старжинская, Н. С. Развитие речи и общения у детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2012. — 119 с.
3. Логинова, В. И. Формирование словаря у дошкольников / В. И. Логинова. М.: Владос, 1979. — 101 с.
4. Бавыкина, Г. Н. Формирование словаря детей дошкольного возраста / Г. Н. Бавыкина. — М.: АСТ, 2001. — 213 с.
5. Теория и методика развития речи дошкольников : учеб. пособие / Н. А. Стародубова. — 2-е изд., испр. — М.: Академия, 2007. — 256 с.

УДК 372.46

А. И. Цуприк

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

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ГЛАГОЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ» И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ

Введение. Глагольное словообразование является важным компонентом речевого развития детей, так как именно глагол обеспечивает обозначение действий и процессов, формируя основу связной речи [1, с. 75]. В возрасте 5—6 лет происходит активное освоение префиксальных и суффиксальных моделей, появление детских неологизмов и развитие способности к осознанному использованию словообразовательных форм. В условиях Республики Беларусь особое значение имеет билингвальная среда, которая одновременно расширяет языковые возможности ребёнка и создаёт дополнительные трудности при усвоении норм [2, с. 156].

Основная часть. Глагольное словообразование рассматривается как важнейший компонент словообразовательной системы, ответственный за пополнение языкового запаса, а также за семантическую и синтаксическую выразительность речи. Словообразование — «образование на основе однокоренных слов или словосочетаний новых слов с помощью аффиксации, словосложения, конверсии, аббревиации и других способов» [2, с. 45]. В русском языке актуальными единицами словообразования считают морфемную структуру — корень, приставку, суффикс, а также деривационные и когнитивные процессы, формирующие производные слова.

Среди современных исследований в этой области выделяется труд И. С. Улухановой «Глагольное словообразование современного русского языка», где подробно описаны способы образования глаголов, мотивированные другими глаголами, включая большое количество неологизмов и окказионализмов, а также новые форманты словообразования [4, с. 185].

В онтогенетической перспективе важна работа С. Н. Цейтлин, которая является автором монографии «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи», включает также «Словарь детских словообразовательных инноваций» и рассматривает детские словообразовательные процессы как инновационные, включая именно глагольные новообразования [5, с. 234].

На основе анализа современных лингвистических и психолингвистических подходов можно сформулировать следующее единое определение: глагольное словообразование — это процесс образования новых глагольных форм посредством словообразовательных моделей (морфемных и когнитивных), включающий такие способы, как аффиксация, деривация, мотивация, конверсия и инновативные формы, отражающие развитие речевых возможностей и творческого мышления ребенка.

У детей 5—6 лет происходит активная фаза формирования навыков глагольного словообразования. А. Г. Тамбовцева описывает три этапа: первый — формирование предпосылок словообразования — 2,6 — 3 лет, второй — активное освоение словопроизводства — 3,6 — 6 лет, третий — освоение норм и самоконтроль — 5,6—6 лет. Особенно важен третий этап, когда ребенок начинает осознавать словообразовательные модели и снижает интенсивность «детского неологизма» [3, с. 19].

Исследования показывают, что к 5—6 годам дети уже обладают довольно продуктивными суффиксальными и префиксальными способностями словообразования. Они формируют как нормативные, так и «детские» производные слова.

Методы обучения детей 5—6 лет формированию словообразования, включая игровые, наглядные и дидактические приёмы, способствуют развитию мыслительных операций и речевых навыков. Развитие глагольного словообразования повышает не только уровень речевого мастерства, но и когнитивные функции, такие как анализ, синтез, сравнение [2, с. 58].

Заключение. Формирование глагольного словообразования у детей 5—6 лет представляет собой динамичный процесс, включающий овладение производными формами и развитие речевого творчества. Для белорусской образовательной практики важным является учёт двуязычной среды и использование целенаправленных педагогических методов, что способствует не только обогащению словаря дошкольников, но и подготовке их к успешному обучению в школе.

Список цитируемых источников

1. Белова, Е. С. Речевое развитие ребенка посредством игровой деятельности в раннем детстве / Е. С. Зыбина, О. А. Макарова. — Казань : Казанский федеральный университет, 2021. — С. 75-78.
2. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Стародубова. — Минск : Академия, 2021. — 256 с.
3. Тамбовцева, А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду / А. Г. Тамбовцева. — М. : МГУ, 2021. — 24 с.
4. Улуханов, И. С. Глагольное словообразование современного русского языка / И. С. Улуханов. — М. : МГУ имени М. В. Ломоносова, 2020. — С. 184-187.
5. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С. Н. Цейтлин. — М. : Знак, 2022. — 592 с.

УДК 373.3.016:811.161.1

К. И. Чуйко

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

Научный руководитель Н. В. Романчук

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Введение. Навык осознанного чтения является ключевым компонентом успешного овладения грамотой в начальной школе. Он представляет собой способность ребёнка не просто декодировать письменные знаки, но и понимать, интерпретировать и осмысленно воспринимать прочитанное. Формирование этого навыка требует от педагога системной работы, направленной на развитие смыслового восприятия текста, внимания, памяти и речевого мышления.

В психолого-педагогической литературе осознанное чтение рассматривается как процесс, в котором ученик устанавливает смысловые связи между словами, предложениями и общим содержанием текста. По мнению Л. В. Занкова, «осознанное чтение — это не только понимание прочитанного, но и активное отношение к тексту, умение задавать вопросы, делать выводы, выражать своё мнение» [1, с. 52].

Навык осознанного чтения формируется постепенно, начиная с этапа обучения грамоте, когда ребёнок впервые сталкивается с письменной речью как средством получения информации. На этом этапе важно не только научить ребёнка правильно читать, но и создать условия для осмысления прочитанного. Эмоциональная вовлечённость, интерес к содержанию, использование игровых и наглядных методов — всё это способствует формированию устойчивого читательского поведения.

Осознанное чтение позволяет детям не просто воспринимать текст, но и использовать его как инструмент познания, общения и саморазвития. Оно тесно связано с развитием критического мышления, способности к анализу, синтезу и интерпретации информации, что особенно важно в условиях современного образовательного пространства.

Основная часть. Формирование навыка осознанного чтения в период обучения грамоте представляет собой сложный и поэтапный процесс, в котором важную роль играет не только методика преподавания, но и эмоционально-познавательная среда, создаваемая педагогом. Осознанное чтение — это не просто техническое воспроизведение текста, а его глубокое понимание, интерпретация и соотнесение с личным опытом ребёнка.

Для учителя начальных классов важно осознавать, что навык осознанного чтения не формируется автоматически. Он зависит от множества факторов: уровня речевого развития ребёнка, мотивации к обучению, качества учебного материала и характера взаимодействия в классе. На этапе обучения грамоте ребёнок только начинает осваивать письменную речь, и задача педагога — не только научить его читать, но и помочь ему понять, зачем он это делает.

Одним из ключевых условий формирования осознанного чтения является создание мотивационной среды, в которой ребёнок чувствует интерес к тексту. Это может быть достигнуто через использование сказок, игровых заданий, иллюстраций, инсценировок и обсуждений. Как отмечает Н. С. Журавлёва, «осознанное чтение развивается в условиях эмоционального отклика на содержание текста, когда ребёнок не просто читает, а переживает» [2, с. 45].

Методически важно использовать разнообразные формы работы с текстом: чтение вслух, чтение по ролям, пересказ, составление вопросов, выделение главной мысли, создание иллюстраций. Эти формы активизируют мыслительную деятельность и способствуют осмыслению прочитанного. Особенно эффективны задания, направленные на рефлексию: «Что ты понял?», «Что тебе понравилось?», «Как бы ты изменил конец сказки?».

Не менее значимым является развитие речевых и когнитивных умений, таких как умение задавать вопросы, делать выводы, сравнивать, обобщать. Эти умения формируются через работу с текстами, которые вызывают интерес и эмоциональный отклик. Важно, чтобы ребёнок чувствовал, что текст — это не просто набор слов, а источник знаний, чувств и смыслов.

Особую роль играет поддержка со стороны семьи. Совместное чтение, обсуждение книг, участие в домашних литературных играх создают устойчивую мотивацию к чтению и формируют привычку вдумчивого отношения к тексту. Родители становятся первыми помощниками в развитии осознанного чтения, особенно если они сами демонстрируют интерес к книгам.

Заключение. Формирование навыка осознанного чтения в период обучения грамоте требует от педагога комплексного подхода, учитывающего возрастные особенности детей, уровень их речевого развития и мотивацию к обучению. Создание условий, способствующих вдумчивому и эмоционально насыщенному восприятию текста, позволяет превратить процесс чтения в осмысленную и увлекательную деятельность.

Использование разнообразных методических приёмов, организация работы с текстом в игровой и творческой форме, а также активное взаимодействие с семьёй — всё это способствует успешному овладению навыком осознанного чтения. Такой навык становится не только основой для дальнейшего обучения, но и важным инструментом развития мышления, речи и личности ребёнка.

Осознанное чтение — это многослойный процесс, в котором переплетаются когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты. Его формирование в начальной школе закладывает фундамент для успешного обучения и культурного роста учащихся.

Список цитируемых источников

1. Занков, Л. В. Обучение грамоте и развитие мышления младших школьников / Л. В. Занков. — М. : Просвещение, 2002. — 128 с.
2. Журавлёва, Н. С. Формирование осознанного чтения у младших школьников / Н. С. Журавлёва // Начальная школа. — 2019. — № 4. — С. 43—47.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В Кодексе об образовании Республики Беларусь одним из основных составляющих заявлено идеологическое, гражданское и патриотическое воспитание [1].

Согласно концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. Патриотическое воспитание определяется как составная часть воспитательного и образовательного процесса учреждений общего среднего образования [2].

Вопросу воспитания патриотических качеств посвящены труды В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, Н. К. Крупской, К. Д. Ушинского. На современном этапе основы патриотического воспитания детей разрабатываются С. А. Козловой, Н. В. Алешиной, О. В. Лебедевой, Д. Н. Дубининой, Л. К. Ладутко, С. В. Шкляр и другими.

Основная часть. Патриотическое воспитание — целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность детей с целью обогащения его знаний о Родине, воспитания патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развития потребностей в деятельности на общую пользу [3, с. 212].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для формирования патриотических качеств наиболее благоприятным периодом является младший школьный возраст, поскольку учащиеся легко поддаются внушению взрослых; дети склонны доверять и подражать старшим, проявлять эмоциональную отзывчивость.

Патриотическое воспитание младших школьников имеет свои особенности и трудности. Сложность формирования патриотических качеств в том, что чувства у ребёнка в 6-10 лет не могут быть сформированы окончательно, они только зарождаются и формируются в процессе накопления знаний о своей семье, школе, городе, стране; о труде людей на благо Родины, о её героях, о природе родного края, о традициях белорусского народа.

Игровая деятельность, являясь естественной формой активности детей младшего школьного возраста, позволяет в доступной форме, ненавязчиво решать сложные воспитательные задачи, в том числе связанные с формированием гражданско-патриотических качеств. Современные игровые технологии открывают новые возможности для вовлечения младших школьников в процесс формирования гражданско-патриотического сознания. К современным педагогическим игровым технологиям относится геймификация.

С. В. Титова и К. В. Чикризова определяют феномен геймификации как «интеграцию элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач» [4, с. 137].

Иными словами, геймификация — это применение элементов игры в неигровых ситуациях, в том числе и обучении, для повышения вовлеченности и заинтересованности обучающихся.

В контексте патриотического воспитания геймификация обеспечивает активное участие младших школьников в воспитательном процессе. Использование игровых элементов в процессе формирования гражданско-патриотических качеств поможет создать позитивный эмоциональный настрой, обеспечит активное участие и стимулирует детей младшего школьного возраста к активному поиску информации, повысит мотивацию и вовлеченность всех участников воспитательного процесса. Через игровые сценарии, такие как «Путешествие по Беларуси», «Эко-знайки», «Путешествие в страну Краснокнижью» и другие, учащиеся I ступени общего среднего образования могут лучше усвоить ценности, связанные с патриотизмом: уважение к истории своей страны, гордость за трудовые и боевые успехи белорусского народа, ответственность за будущее Республики Беларусь.

Включение геймификации в процесс формирования гражданско-патриотических качеств позволяет использовать различные игровые механики.

Баллы и очки за правильные ответы на вопросы об истории, флоре и фауне Республики Беларусь в ходе проведения игр-викторин, а также за выполнение различных творческих заданий, связанных с родным краем, могут, например, способствовать переходу на новый «уровень». Игровые элементы геймификации «уровень» и «прогрессия» могут быть представлены в виде последовательных уровней — от «Юного краеведа» до «Знатока истории Республики Беларусь». Ещё одним примером использования данных элементов геймификации является игра-судoku «Символы Республики Беларусь» разных уровней сложности.

За успешное выполнение заданий, достижение определённых результатов учащиеся получают виртуальные или реальные награды (значки, дипломы, сертификаты и т. д.)

Создание рейтинга стимулирует здоровую конкуренцию и желание повысить свой результат. Использование геймификации позволяет мгновенно получать обратную связь (правильно — неправильно, количество набранных баллов) и помогает детям увидеть свой прогресс.

Заключение. Таким образом, геймификация — это эффективная педагогическая игровая технология, применение которой способствует формированию гражданско-патриотических качеств у младших школьников. Учитывая естественную потребность детей в игре, геймификация позволяет сделать процесс патриотического воспитания интересным и увлекательным, способствуя формированию у подрастающего поколения любви к Родине, гордости за её историческое прошлое, а также активной гражданской позиции.

Список цитируемых источников

1. Кодекс об образовании / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь // Правовая информация /// Правовые акты по темам. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 20.09.2025).
2. Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=W20615613> (дата обращения: 20.09.2025).
3. Комарова, И. А. Дошкольная педагогика: пособие / И. А. Комарова, О. О. Прокофьева. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. — 3-е изд., стер. — 384с.
4. Титова, С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 1. — С. 135-152.

УДК 378.14

А. С. Шатохина

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

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ

Введение. Природа — это богатейшая кладовая, неоценимое богатство для интеллектуального, нравственного и речевого развития ребёнка. Началом формирования ответственного отношения к природе по праву можно считать дошкольный возраст, так как в этот период закладывается фундамент осознанного отношения к окружающему миру, накапливается яркий эмоциональный опыт, который надолго остается с человеком и во взрослом возрасте. Формы и методы работы с детьми разнообразны: это циклы наблюдений за растениями и животными в уголке природы и участке, ведение различных календарей, занятия, целевые прогулки, экскурсии, игровые обучающие ситуации с использованием игрушек и литературных персонажей. Важная форма работы с детьми — занятия по ознакомлению с природой. Они позволяют педагогу формировать знания о природе в системе и последовательности, с учётом возрастных особенностей детей и природного окружения.

Основная часть. Интегрированное занятие — это занятие, на котором соединяют представления из разных образовательных областей на равноправной основе, дополняя друг друга, при этом решается несколько задач развития. Интеграция ведёт к пересмотру целей, задач, методов работы и представляет практически неограниченные возможности в обучении и развитии детей. По мнению многих авторов, интегрированные занятия обладают большим функциональным диапазоном. Они обеспечивают эффективное формирование знаний и умений по каждому разделу программы, формирование у дошкольников целостной картины мира, способствуют повышению качества знаний, усиливают воспитательную направленность содержания занятий, а также обеспечивают большую плотность содержания, способствуют развитию познавательной активности дошкольников.

Занятия интегрированного характера вызывают интерес у детей, способствуют снятию перенапряжения, перегрузки и утомляемости за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности [1, с. 11].

Рассмотрим условия проведения интегрированных занятий:

- устранение умственной перегрузки дошкольников, постоянная смена методов и приёмов работы с детьми; смена умственной нагрузки физической;
- создание психологически комфортной обстановки на занятии (тон, стимулирующая оценка, размещение материала, рациональная и целесообразная расстановка мебели с выделением различных центров активности: двигательных, творческих, эмоциональных, игровых);
- использование индивидуальных и подгрупповых форм проведения занятий;
- организация образовательного процесса на основе педагогики сотрудничества, что способствует эмоциональному, психологическому сближению детей и взрослых; использование в работе проблемно-поисковых методов обучения;
- использование здоровьесберегающих технологий и комплекса психогигиенических мероприятий: двигательные разминки, динамические паузы, артикуляционные и пальчиковые гимнастики, эмоциональные этюды, релаксация, дыхательная и звуковая гимнастика, дидактические игры в движении [2, с. 81].

Можно привести такие примеры интеграции на занятиях, как сочетание образовательных областей «Развитие речи и культура речевого общения» и «Ребёнок и природа» на темы «Времена года и изменения в природе», «Птицы — наши соседи», интеграция образовательных областей «Ребёнок и природа» и «Элементарные математические представления» на темы «Животные», «Растения вокруг нас», интеграция образовательных областей «Ребёнок и природа» и «Изобразительное искусство» на темы «Осенний лес», «Мир комнатных растений».

Интегрированные занятия проводятся на участке, в цветнике, уголке природы. В процессе данных занятий дети осваивают следующие виды труда: основные правила ухода за животными и растениями, приобретают необходимые трудовые умения и навыки. Воспитатель ставит задачу, работает вместе с детьми, стремится достичь результата, сообщает знания, показывает нужные приемы, делает это по ходу выполнения работы [3, с. 610].

На занятиях воспитатель не только сообщает детям новые знания, но и уточняет, и закрепляет их. Главное в занятии — это усвоение детьми программного материала. Для этого используются разнообразные методы:

- наблюдение натуральных объектов на экскурсии;
- труд в природе;
- дидактические игры;
- работа с картинами; чтение художественной литературы; рассказы, беседы.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что интегрированные занятия обладают большим функциональным диапазоном. На интегрированных занятиях по ознакомлению с природой родного края используются разнообразные методы: наблюдение натуральных объектов на экскурсии; труд в природе; дидактические игры; работа с картинами; чтение художественной литературы; рассказы, беседы. Интеграция различных образовательных областей на занятиях обеспечивает их общение с природой, познание мира растений и животных, через включение содержания изобразительной, музыкальной, двигательной и других видов детской деятельности: способствуем активному развитию у детей таких качеств, как доброта, терпение, милосердие, трудолюбие, любовь. Эти черты, заложенные в раннем детстве, прочно войдут в характер человека, станут его основой.

Список цитируемых источников

1. Коноплева, А. Н. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с огранич. возможностями : пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т. П. Лепинская. — Мн. : НИО, 2005. — 260 с.
2. Хруль, О. С. Формирование инклюзивной культуры у участников образовательного процесса : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образоват. программы спец. образования / О. С. Хруль [и др.] ; под ред. О. С. Хруль. — Минск : Нац. ин-т образования, 2022. — 240 с.
3. Токарева, Г. В. Экологическое воспитание как способ развития психических процессов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в условиях образовательных комплексов г. Москвы / Г. В. Токарева, А. А. Токарев // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. - №3. — С. 6-10.

УДК 378.14

А. Д. Шенна

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ СЕЗОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРИРОДЕ

Введение. Изучение сезонных изменений является важной составляющей экологического воспитания детей дошкольного возраста. Проектная деятельность представляет собой процесс, связанный с самостоятельным поиском ответов на вопросы, выдвигаемые детьми. Этот метод основывается на принципах активности, самостоятельности и творческого подхода, что делает его идеальным для дошкольного образования. Метод проектов помогает достигнуть главной цели образовательного процесса — развития личности ребёнка.

Основная часть. Проектная деятельность представляет собой особенный вид интеллектуально-творческой деятельности, который не только способствует обучению, но и формирует активную позицию ребёнка в процессе познания и взаимодействия с окружающим миром.

Целью проектной деятельности как метода изучения сезонных изменений в природе является формирование комплексного понимания смены сезонов, развития природы и взаимосвязей между природными явлениями, а также воспитание бережного отношения к окружающей среде.

Проектная деятельность представляет собой процесс, связанный с самостоятельным поиском ответов на вопросы, выдвигаемые детьми. Внедрение данной методики в образовательный процесс УДО обусловлено новыми социально-экономическими реалиями общества и запросами современной системы образования.

В зарубежной и отечественной педагогической литературе описано много разнообразных толкований проектной деятельности. Большинство учёных проектную деятельность рассматривают как технологию обучения, которая включает в себя создание проблемной ситуации, коллективные и рефлексивные методы, создание презентаций, проведение исследовательской деятельности. Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова считают, что проектная деятельность — это одна из образовательных технологий, которая даёт возможность создавать естественную среду для формирования и развития у учащихся ключевых компетентностей [1]. В своей работе Г. Л. Мухарова пишет, что проектная деятельность — это целостная «педагогическая технология» [2]. По мнению О. В. Ручкиной, проектная деятельность — это «совместная, обоснованная, заранее спланированная, ответственная, осознанная деятельность обучающихся, организованная на использовании ИКТ, имеющая

определённую проблему, цель, гипотезу, задачи, предмет, согласованные методы, направленные на формирование у них системы интеллектуальных и практических умений и навыков» [3].

Следовательно, проектная деятельность предполагает решение какой-либо проблемы, вопроса, которая предусматривает внедрение разнообразных методов, методик в учебно-воспитательный процесс, а также интеграцию умений, навыков, знаний из различных областей наук, техники и технологий.

Проектная деятельность — эффективный метод изучения сезонных изменений в природе для дошкольников, так как позволяет наблюдать, экспериментировать и систематизировать знания, развивая при этом творческие и коммуникативные навыки. Основная идея — погрузить детей в процесс исследования, позволяя им на основе личного опыта понять закономерности смены времён года через наблюдение за конкретными объектами (растениями, животными, погодой) и их изменениями.

Создание проектной деятельности требует тщательной подготовки и организации.

1. Введение. На этом этапе формулируется проблема, которую предполагается решить с помощью проекта. Определяются цели (желаемый конечный результат) и задачи (конкретные шаги для достижения цели).

2. Анализ ситуации. Осуществляется исследование текущего состояния: изучаются причины проблемы, собираются данные (опросы, интервью, статистика), анализируются существующие ресурсы и ограничения. В данном примере это может быть анкетирование учащихся, изучение уровня знаний об экологии, оценка доступных площадей для установки контейнеров и т.п.

3. План проекта. Разрабатывается детальный план: перечень мероприятий с указанием сроков, ответственных лиц, необходимых ресурсов и бюджета. Также проводится оценка возможных рисков (например, отсутствие интереса у школьников или недостаток финансирования) и разрабатываются меры по их минимизации.

4. Реализация. На этом этапе план претворяется в жизнь: проводятся запланированные мероприятия, ведётся постоянный мониторинг хода работ, при необходимости вносятся корректировки.

5. Оценка результатов. Собираются и анализируются данные о достигнутых результатах: насколько изменились знания и поведение учащихся, сколько отходов было собрано, какие трудности возникли. На основе анализа готовится итоговый отчёт.

6. Презентация результатов. Результаты проекта представляются заинтересованным сторонам — администрации школы, родителям, партнёрам, другим ученикам. Это может быть оформлено в виде презентации, выставки, видеоролика или публикации в школьной газете.

7. Поддержка и устойчивость. Определяется, как полученные результаты можно закрепить и развивать в будущем. Например, раздельный сбор мусора становится постоянной практикой в школе, экологические мероприятия включаются в ежегодный план, устанавливаются партнёрские связи с местными экологическими организациями.

Заключение. Таким образом, чёткая структура и последовательное прохождение всех этапов позволяют не только успешно реализовать проект, но и обеспечить его долгосрочное влияние. Проектная деятельность в современной деятельности с детьми дошкольного возраста является оптимальным, инновационным и перспективным способом формирования экологического образования дошкольников. Этот подход позволяет детям активно, целенаправленно и поэтапно знакомиться с природой, развивая наблюдательность, аналитическое мышление и познавательный интерес к сезонным явлениям.

Список цитируемых источников

1. Голуб, Г. Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся : Методические рекомендации. / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. — Самара, 2003. — 45 с.
2. Мухарова, Г. Л. Организация проектно-исследовательской деятельности на уроках биологии и во внеурочное время. Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность. / Г. Л. Мухарова. — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — С. 139—141.
3. Ручкина, О. В. Проектная деятельность на уроках экологии. Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность. / О. В. Ручкина. — Н. Новгород: НГПУ, 2011. — С.141-142

УДК 373.4

И. В. Шеховцова

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ НА ПРОГУЛКЕ

Введение. Дошкольный возраст — период интенсивного физического и психического развития ребёнка, когда закладываются основы здоровья, формируются основные двигательные навыки, развивается координация, ловкость, выносливость. Ведущей деятельностью дошкольника является игра, а движение — естественная потребность, через которую он познаёт мир. Прогулка же, в свою очередь, предоставляет уникальные

возможности для организации разнообразной двигательной активности на свежем воздухе, способствующей гармоничному развитию ребёнка.

Однако, в современных условиях, на фоне тенденции к гиподинамии и увлечения детей гаджетами, особую остроту приобретает проблема организации целенаправленной и эффективной двигательной деятельности детей дошкольного возраста на прогулке [1]. На наш взгляд, недостаточное внимание к этому вопросу может привести к отставанию в физическом развитии, снижению иммунитета, проблемам с осанкой и общему ухудшению состояния здоровья.

Основная часть. Руководство двигательной деятельностью детей дошкольного возраста на прогулке — это важная часть образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, которая требует от педагога внимательного и продуманного подхода [2].

Средства руководства двигательной деятельностью детей среднего дошкольного возраста на прогулке разнообразны и направлены на развитие основных движений, мелкой моторики, координации, ловкости, выносливости, а также на воспитание положительных эмоций и интереса к двигательной активности.

Утренняя прогулка — наиболее благоприятное время для проведения подвижных игр и физических упражнений. Они подбираются в зависимости от предшествующей работы в группе, их количество и продолжительность различны в течение недели. При распределении игр и физических упражнений в течение дня следует учитывать соотношение нового материала, предлагаемого на организованной двигательной деятельности с ежедневными играми и упражнениями, проводимыми воспитателем дошкольного образования на утренней и вечерней прогулках. Это способствует закреплению и совершенствованию движений [3].

При распределении упражнений в основных видах движений особое внимание отводится прыжкам и подскокам. Это действенное средство для повышения двигательной активности детей и воспитания у них скоростно-силовых качеств, выносливости. Наряду с упражнениями в беге и прыжках широко используются упражнения в метании, бросании и ловле мяча с целью подготовки детей к спортивным играм (баскетбол, бадминтон, теннис). В содержание прогулки целесообразно включать различные движения с мячом: прокатывание по земле; узкой дорожке; подбрасывание и ловля; ведение мяча; удары о стену; закатывание мяча в обруч с помощью дощечки; метание в цель и на дальность [4].

На прогулке значительное место следует отводить спортивным упражнениям, которые способствуют формированию разнообразных двигательных навыков и качеств. Спортивные упражнения планируются в зависимости от времени года. При подборе игр и упражнений для прогулки необходимо так сочетать основные виды движений, чтобы одно было хорошо знакомо детям, а другое — новое, требующее большого внимания и контроля воспитателя во время его выполнения. Важным моментом является распределение игр и упражнений с учетом их интенсивности и сложности [4].

При проведении игр и упражнений следует руководствоваться разными способами организации детей. Так, подвижную игру воспитатель проводит со всей группой. Спортивное упражнение и упражнение в основных видах движений целесообразно организовывать по подгруппам. Такая организация требует от воспитателя тщательного подбора упражнений, инвентаря, контроля за движениями детей. При делении на подгруппы важно учитывать особенности двигательной активности каждого ребёнка.

При организации игр соревновательного характера, игр-эстафет важная роль принадлежит воспитателю, он должен помочь детям разделиться на команды, примерно равные по силам. В ходе игры педагог следит за четким выполнением всех заданий, за взаимоотношениями детей.

Большое значение имеет подведение итогов, оценка результатов, действий детей, их поведения в игре или при выполнении различных упражнений. К обсуждению результатов игры целесообразно привлекать детей, приучать их оценивать своё поведение и поведение товарищей. Это будет способствовать более осознанному выполнению правил игры и формированию положительных взаимоотношений в процессе активной двигательной деятельности детей [3].

Значительное влияние на двигательную активность дошкольников в играх оказывает их общение. Введение в игры движений с использованием пособий увеличивает продолжительность общения детей.

Таким образом, в организации двигательной активности детей на прогулке могут быть выделены два основных этапа. Вначале устанавливаются непосредственные контакты воспитателя с каждым ребёнком, выясняется его интерес к играм, упражнениям и физкультурным пособиям, его взаимоотношения со сверстниками, выявляется наличие у него двигательного опыта. На втором этапе осуществляется более интенсивное воздействие воспитателя на двигательную активность дошкольников. Малоподвижные дети вовлекаются в деятельность, которая способствует развитию интереса к играм и физическим упражнениям. Очень подвижных детей нацеливают на спокойную деятельность, которая будет способствовать снижению их двигательной активности и формированию внимания.

Заключение. Таким образом, при организации двигательной деятельности на прогулке следует обращать внимание на педагогические приёмы и методы индивидуально-дифференцированного подхода с учётом интересов ребёнка к играм и разным видам деятельности, учитывать при организации прогулки предшествующую и последующую деятельность детей, тщательно продумывать деятельность детей с учётом индивидуальных особенностей, своевременно переключая с одного вида занятий на другой, с большей или меньшей степенью подвижностью.

Список цитируемых источников

1. Бревнова, Ю. А. Особенности влияния компьютерной техники на современную субкультуру детства / Ю. А. Бревнова // *Фундаментальные исследования*. — 2011. — № 12-3. — С. 465—468.
2. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития дошкольников / Э. Я. Степаненкова. — М. : Академия, 2001. — 368 с.
3. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебник / В. Н. Шебеко. — Минск : Вышэйшая школа, 2021. — 278 с.
4. Абибуллаева, А. А. Значение режимных моментов в детском саду / А. А. Абибуллаева // *Путь в педагогическую науку: проблемы и решения*. — 2022. — № 8 (12). — С. 24 — 31.

УДК 372

А. Г. Юхник

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

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ЖИВОПИСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дошкольное детство — уникальный и сензитивный период для развития творческих способностей, в том числе и в области изобразительного искусства. Как отмечал В. А. Сухомлинский, именно в эти годы закладываются фундаментальные основы личности, и от того, как прошло детство, во многом зависит будущее человека. Рисование выступает не только как вид художественной деятельности, но и как мощное средство познания мира, развития эмоциональной сферы, воображения и мелкой моторики. Однако для того, чтобы изобразительная деятельность стала по-настоящему развивающей, ребенку необходимо овладеть базовыми техническими умениями, которые являются инструментом для воплощения его творческих замыслов. Настоящее исследование посвящено изучению особенностей и эффективных путей формирования этих умений у детей 3—4 лет.

Основная часть. Технические умения в изобразительной деятельности — это совокупность навыков владения инструментами (карандашом, кистью) и материалами (красками, бумагой), включающая правильный захват, контроль нажима, проведение ровных линий, закрашивание в пределах контура и создание выразительных образов. Формирование этих умений тесно связано с развитием сенсорных систем, мелкой моторики и пространственного мышления, о чем пишут такие исследователи, как Г. Г. Григорьева, Т. С. Комарова и А. В. Запорожец [1, 3].

Согласно подходу Г. Г. Григорьевой, к основным техническим умениям, которыми должен овладеть ребенок младшего дошкольного возраста, относятся: умение держать карандаш тремя пальцами, проводить линии сверху вниз и слева направо, рисовать геометрические фигуры с остановкой на углах или плавным движением, а также закрашивать изображение штрихами в одном направлении, не выходя за контур. При работе с кистью важны навыки управления ее наклоном для получения линий разной толщины и нанесения краски одним движением [2].

Важно подчеркнуть, что обучение технике не должно быть механическим. Оно должно органично вливаться в творческий процесс, быть мотивированным содержанием рисунка и опираться на эстетическое восприятие. Как отмечают Б. Т. Лихачев и Н. А. Ветлугина, эстетическое воспитание, включающее развитие способности чувствовать и понимать прекрасное, является основой для успешной художественной деятельности. Только при наличии эмоционального отклика на красоту окружающего мира у ребенка возникает внутренняя потребность в ее творческом воплощении.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад №8 г. Барановичи» и включало 40 детей второй младшей группы. Работа была организована в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе с помощью диагностических методик, основанных на критериях Г. Г. Григорьевой, был определен исходный уровень сформированности технических умений. Результаты показали, что в обеих группах (экспериментальной и контрольной) преобладал средний уровень (70 %). Высокий уровень был зафиксирован у 15 % и 10 % детей соответственно, а низкий — у 15 % и 20 %. Это свидетельствовало о том, что дети, хотя и владеют базовыми представлениями, испытывают трудности с самостоятельным выбором технических приемов и выразительных средств, что делает их работы бедными по содержанию.

На формирующем этапе с детьми экспериментальной группы была проведена целенаправленная работа по развитию технических умений. Работа строилась на базе мини-центра художественно-эстетического развития с использованием игровых методов. Были апробированы следующие дидактические игры и упражнения: «Пальчиковая живопись» — для развития тактильных ощущений и мелкой моторики; «Рисуем круги и линии» — для отработки координации и плавности движений; «Раскрась по образцу» — для формирования аккуратности и внимания; «Волшебные узоры» — для развития воображения и чувства ритма; «Рисуем с закрытыми глазами» — для развития сенсорного восприятия и уверенности; «Создай картинку из отпечатков» — для развития творческого мышления и комбинаторных навыков.

Занятия строились на принципах постепенного усложнения: от знакомства с материалами — к отработке движений — к переносу навыков в самостоятельную деятельность. Дети рисовали не только на занятиях, но и в свободной деятельности, используя трафареты, раскраски, рисуя на асфальте.

На контрольном этапе повторная диагностика выявила значительную положительную динамику в экспериментальной группе: доля детей с высоким уровнем сформированности технических умений увеличилась с 15 % до 25 %, а с низким — сократилась с 15 % до 10 %. Показатели контрольной группы остались неизменными. Наблюдения подтвердили, что дети экспериментальной группы стали более инициативными, увереннее владеют материалами, чаще занимаются рисованием самостоятельно и проявляют элементы творчества, экспериментируя с техниками (например, добавляя пластилиновые элементы).

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, формирование технических умений у детей 3—4 лет — это поступательный процесс, напрямую зависящий от уровня развития мелкой моторики, координации движений и эстетического восприятия. Трудности с проведением ровных линий и контролем нажима являются возрастной нормой, а не недостатком.

Во-вторых, наиболее эффективным путем развития этих умений является систематическая работа, основанная на игровой деятельности и использовании нетрадиционных техник рисования. Игровая форма снимает психологическое напряжение, повышает мотивацию и позволяет ребенку экспериментировать, не боясь ошибок.

В-третьих, ключевым условием успеха является создание в группе развивающей предметно-пространственной среды, насыщенной разнообразными материалами и стимулирующей самостоятельную творческую активность. Обучение технике не должно быть самоцелью; оно должно служить инструментом для раскрытия творческого потенциала ребенка, помогая ему свободно и выразительно передавать свои впечатления и идеи. Таким образом, целенаправленное формирование технических умений является необходимым компонентом эстетического развития.

Список цитируемых источников

1. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. — М.: Академия. — 2012. — 267 с.
2. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Г. Г. Григорьева. — М.: Академия, 2009. — 344 с.
3. Изобразительная деятельность в детском саду. Изобразительная деятельность в детском саду. Младшая группа: Т. С. Комарова — Москва, Мозаика-Синтез, 2014. — 120 с.

ЭКОЛОГИЯ. ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

УДК 592/599

А. С. Балькина

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 18 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

ЭКОЛОГО-ФАУНИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОКЦИНЕЛЛИД (COLEOPTERA, COCCINELLIDAE) ГОРОДА БАРАНОВИЧИ И ЕГО ОКРЕСТНОСТЕЙ

Введение. Жуки-кокцинеллиды, или божьи коровки (Coccinellidae), — одно из крупных и наиболее важных в практическом отношении семейств отряда жесткокрылых (Coleoptera). Большинство видов кокцинелл ведет хищный образ жизни, эффективно уничтожая многих вредителей растений, в связи с чем широко используются в биологической борьбе с ними [1, с.34-43].

В настоящее время на территории Республики Беларусь зафиксировано 64 вида кокцинелл [2].

Многие виды кокцинелл являются перспективными для борьбы с различными вредителями с/х культур, что и определяет актуальность выбранной темы.

Основная часть. В ходе проведенных исследований было изучено 1518 особей кокцинелл. Из них для определения видового состава было изучено 166 особей, которые относятся к 3 подсемействам 13 родам и 15 видам.

Наибольший интерес при изучении видового состава кокцинелл представляет азиатская божья коровка *Harmonia axyridis* (Pallas, 1773). По данным Рындевича С.К. и Лукашука А.О. [3, с 50-51] в 2019 году относительное обилие *Harmonia axyridis* в г. Барановичи составляло 2,7%. По нашим результатам количество особей данного вида за 4 года увеличилось до 23,8%.

В наших сборах на обоих участках встречается 6 различных форм *Harmonia axyridis*. Самой распространенной формой является «succinea». На долю данных особей в обеих выборках приходится более 94%. Доля остальных пяти меланистических форм находится в пределах 0,11 – 3,04%. Наибольшее количество меланистов приходится на гетерозиготную форму «spectabilis/ succinea» (h^S/h^s) и составляет 2 — 3% общего объема выборки. Редкой формой является форма «axyridis», которая ранее не была отмечена в работах других авторов [4,5].

Заключение. По результатам работы можно сделать следующие выводы:

1. В ходе проведенных исследований было изучено 1516 особей кокцинелл. Из них для определения видового состава было изучено 166 особи, которые относятся к 13 родам и 15 видам.

2. Доминантными видами в изученных биотопах являются *Adalia bipunctata*, *Coccinella septempunctata*, *Harmonia axyridis* и *Propylaea quatuordecimpunctata*, относительное обилие которых составило 10,25%, 38,5%, 23,5% и 12% соответственно.

3. Все кокцинеллиды были разделены на 3 экологические группы. Группа дендротамнобионтов объединяет 5 видов, хортобионтов – 6 видов, а эврибионтов – 4 вида.

Большинство кокцинелл являются афидофагами (47%). Группа миксоэнтомофагов и мицетофагов объединяет 5 (33%) и 3 (20%) вида соответственно.

4. В наших сборах на обоих участках встречается 6 различных форм *Harmonia axyridis*. Самой распространенной формой является «succinea» (94%). Критерий идентичности (I) указывает, что обе микропопуляции относятся к одной генеральной совокупности.

Список цитируемых источников

1. Бутко, Е. В. Эколого-фаунистический обзор жуков-кокцинелл (Coleoptera, Coccinellidae) Восточного Забайкалья // Ученые записки ЗабГПУ. Серия: Биологические науки. – 2009 – №1. – С. 34-43.
2. The check-list of Belarus Coleoptera / O. Aleksandrowicz, A. Pisanenko, S. Ryndevich, S. Saluk. — Slupsk Publishers Pomeranian University in Slupsk, — 2023. — 189 p.
3. Ryndevich, S. K.. Note on distribution and bionomics of *Harmonia axyridis* Pallas in southern and eastern Europe (Insecta: Coleoptera: Coccinellidae) / S. K. Ryndevich, A. O. Lukashuk // Итоги и перспективы развития энтомологии в Восточной Европе: сборник статей III Международной научно-практической конференции, Минск, 19-21 ноября 2019 г. / Отв ред: А.В.Дерунков, А.В.Кулак, О.В.Прищепчик [и др.]. - Минск: А. Н. Вараксин, 2019. — С. 50-51.
4. Круглова, О. Ю. Первая регистрация в Беларуси зимовки в ульях пчел инвазивного вида кокцинелл *Harmonia axyridis* (Pallas, 1773) / О. Ю. Круглова, О. В. Прищепчик // Журнал БГУ. – 2020. №3. — С.88-96.
5. Круглова, О. Ю. Фенооблик формирующихся в Республике Беларусь группировок инвазивного вида божьих коровок *Harmonia axyridis* Pallas (Coleoptera, Coccinellidae) / О.Ю. Круглова // Труды БГУ. – 2015. – Т. 10. – Ч. 1. — С. 327-335.

АНАЛИЗ ТЕМПЕРАТУРНОГО РЕЖИМА ПОЧВЫ НА ГЛУБИНЕ 15 САНТИМЕТРОВ НА ТЕРРИТОРИИ УВАРОВСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО ОКРУГА В ПЕРИОД С 1996 ПО 2022 ГГ.

Введение. Климатические условия сложно поддаются долгосрочному прогнозированию, и их трудно предсказать даже на короткий срок. Они являются основной причиной колебаний урожайности в сельском хозяйстве. Поэтому анализ климатических условий для выращивания сельскохозяйственных культур является важным аспектом оценки агрономического потенциала [1].

Температура почвы играет ключевую роль в росте и развитии растений, влияя на их основные физиологические процессы, такие как прорастание семян, усвоение воды и питательных веществ, а также фотосинтез.

Основная часть. Для Тамбовской области ключевыми сельскохозяйственными культурами являются озимая и яровая пшеница, озимая рожь, яровой ячмень, кукуруза, сахарная свекла, рапс, подсолнечник и соя. Средняя годовая температура на территории региона составляет 5,04°C, при этом летние температуры в среднем колеблются в пределах 19,02°C, зимние температуры в среднем фиксируются в пределах -8,67°C [2].

Сахарная свёкла — двулетнее корнеплодное растение, возделывается в основном для получения сахара, но может также возделываться для корма животным. Оптимальная температура почвы для прорастания семян 10 - 12° С, для роста и развития 18 - 22° С. [3,4].

Сахарная свёкла холодостойкая культура раннего срока сева. Семена могут прорасти при температуре в посевном слое +3,+5° С. Всходы свеклы выдерживают заморозки до -5°C.

Продолжительность вегетационного периода 160-170 дней. В течение вегетации каждое растение свёклы образует до 60-90 листьев с общей площадью листовой поверхности 3000-5000 см². Для формирования корнеплода сахарная свёкла использует большое количество воды. На 1 т корнеплодов расходуется 80-100 т воды. Результаты научных исследований и практика передовых хозяйств показывают, что в условиях области можно получать урожай сахарной свеклы 500 и более центнеров с гектара.

В Тамбовской области для выращивания сахарной свёклы, в основном, используются следующие сорта и гибриды: Барнео F1, Каньон F1, Геракл F1, Земис F1, Маришка KBC F1, Милан F1, Победа F1, Рамонская односемянная 47 и др.

В севооборотах сахарная свёкла используется на одном поле не ранее, чем через 3-4 года после предыдущего посева, а в случае сильного заражения почвы нематодой - через 5-6 лет. Весенняя подготовка почвы под посев сахарной свеклы имеет исключительно важное значение. С целью обеспечения наиболее благоприятных агрофизических условий почвы необходимо при предпосевной обработке сохранить сложившуюся структуру почвы и разрыхлить почву на глубину заделки семян 3-4 см. К посеву сахарной свеклы приступают одновременно с посевом ранних яровых хлебов, когда почва на глубину 0-10 см прогревается до +5, +7°C. [5].

В настоящей работе проанализирован температурный режим почвы на территории Уваровского муниципального округа на глубине 15 сантиметров в период с 1996 по 2022 гг. в следующих месяцах: май, июнь, июль, август, сентябрь. Данные метеостанции «Обловка» за 27 лет были предоставлены Тамбовским центром по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды. На основании данных была рассчитана динамика изучаемого показателя. Результаты представлены на рисунках 1 и 2.

На рисунке 1 показана динамика среднемесячной температуры почвы на глубине 15 сантиметров в Уваровском муниципальном округе за период с 1996 по 2022 год в мае и сентябре.

Для климата Тамбовской области в мае характерно сочетание теплой погоды и благоприятных условий для прорастания семян. Максимальная среднемесячная температура почвы за указанный период достигла 18,1 С в 2013 году. Минимальная среднемесячная температура почвы составила 11,7 °С в 1999 году.

В сентябре происходит сбор большей части урожая. Максимальная среднемесячная температура почвы в сентябре составила 20°C в 2007 году, а минимальная — 13,6°C в 2000 году.

На рисунке 2 показана динамика среднемесячной температуры почвы на глубине 15 сантиметров в Уваровском муниципальном округе за период с 1996 по 2022 год с июня по август. Из-за повышенной температуры летнего периода может понижаться урожайность сельскохозяйственных культур. Максимальная температура за указанный период достигала 27,6 °С в июле 2010 года. Наименьшая зарегистрированная температура составила 15,8°C в июне 2003 года.

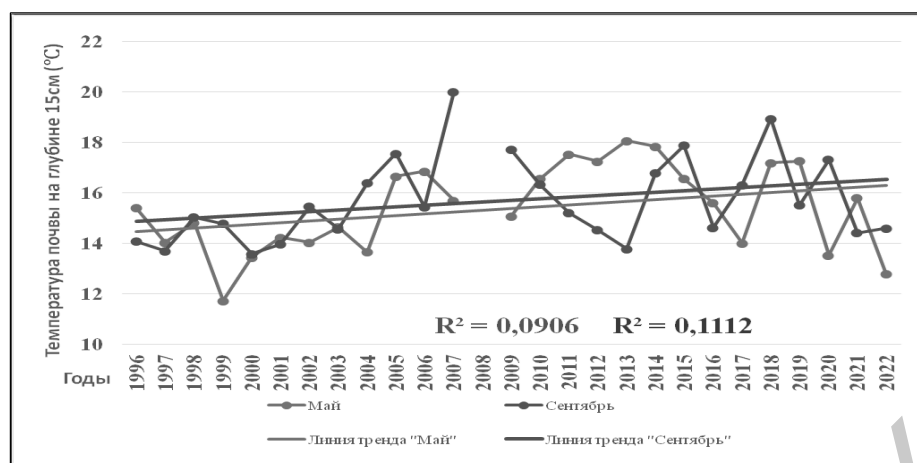


Рисунок 1 — Динамика среднесуточной температуры почвы на глубине 15 сантиметров на территории Уваровского муниципального округа в период с 1996 по 2022 гг. за май и сентябрь

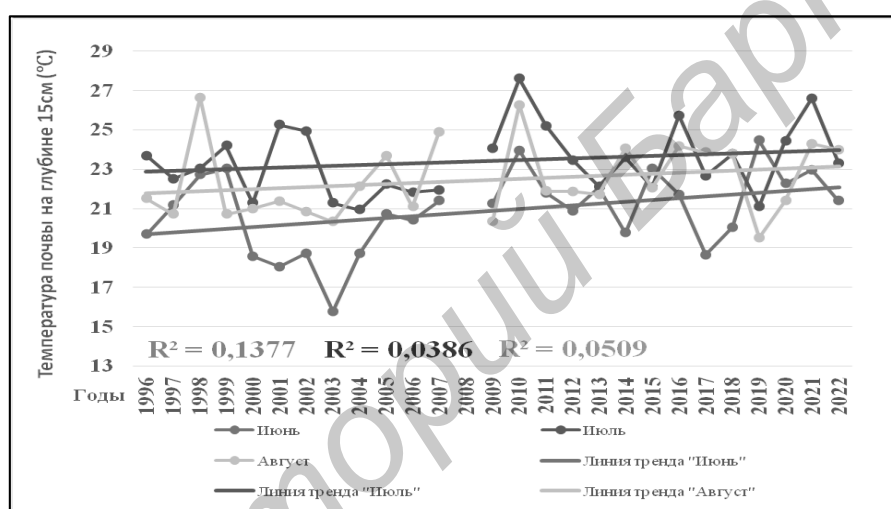


Рисунок 2 — Динамика среднесуточной температуры почвы на глубине 15 сантиметров на территории Мичуринского муниципального округа в период с 1996 по 2022 гг. за июнь, июль и август

В таблице 1 представлены экстремумы параметра «температура почвы на глубине 15 сантиметров» для территории Уваровского муниципального округа за 27 лет.

Таблица 1 — Максимальные/минимальные среднесуточные значения температуры почвы на глубине 15 сантиметров по Мичуринскому муниципальному округу за 1996-2022 гг.

Название месяца/параметр	Максимальная среднесуточная температура, °С (год)	Минимальная среднесуточная температура, °С (год)	Усредненная за 24 года среднесуточная температура, °С
Май	18,1°С (2013 г.)	11,7°С (1999 г.)	15,4°С
Июнь	24,5°С (2019 г.)	15,8°С (2019 г.)	20,9°С
Июль	27,6°С (2010 г.)	21°С (2004 г.)	23,4°С
Август	26,6°С (1998 г.)	19,5°С (2019 г.)	22,5°С
Сентябрь	20°С (2007 г.)	13,6°С (2000 г.)	15,7°С

Закключение. На основе проведенных исследований мы сделали следующие выводы: значения среднесуточных температур почвы на глубине 15 см подвержены значительным межгодовым колебаниям. Максимальные и минимальные температуры могут варьироваться от 11,7°С в мае до 27,6°С в июле. В Уваровском муниципальном округе среднесуточная температура почвы на глубине 15 см повышается с 15,4°С в мае до 23,4°С в июле, а затем снижается до 15,7°С в сентябре.

Список цитируемых источников

1. Акмаров, П. Б. Моделирование урожайности зерновых в сложнопредсказуемых условиях климата / П. Б. Акмаров, О. П. Князева, И. И. Рысин // Вестник Удмуртского университета. Серия Биология. Науки о Земле. — 2023. — Т. 33, — № 1. — С. 72-81.
2. Дудник, С. Н. Климатические региональные и сезонные изменения на территории Тамбовской области / С. Н. Дудник, М. Е. Буковский, Н. А. Галушкина // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. — 2013. — № 3(47). — С. 141-149.
3. Буренин В.И. Индустриальная технология сахарной свеклы / В.И. Буренин, И.И. Адигезалов, Ю.В. Васильев. — М.: 1983. — 79 с.
4. Буренин В.И. Свекла / В.И. Буренин, В.Ф. Пивоваров. Санкт-Петербург: ВИР, 1998. — 215 с.
5. Вислобокова Л. Н. Научные основы совершенствования основной обработки почвы в Тамбовской области / Л. Н. Вислобокова, Ю.П. Скорочкин, В.А. Воронцов // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2017. — №4. — С.190-194.

УДК 502.36

А. В. Вигуро, М. А. Тараканова

Учреждение образования «Академия управления при Президенте Республики Беларусь», Минск, Республика Беларусь

ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ В ГРАДОСТРОИТЕЛЬНУЮ И СТРОИТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Введение. Экологизация в градостроительстве и строительстве важна из-за значительного влияния на окружающую среду: здания потребляют до 40% мировой первичной энергии и около 67% электроэнергии, что требует нормативного внедрения экологических требований. «Зеленое строительство» — ключевой элемент устойчивого развития, направленный на снижение вреда природе и создание комфортной среды обитания [1]. В Республике Беларусь этот подход закреплен в Кодексе «Об архитектурной, градостроительной и строительной деятельности» (далее — Кодекс), который предусматривает обязательный учет экологических факторов при планировании и реализации строительства [2].

Проблема экологизации актуальна на глобальном и национальном уровнях. Международные приоритеты устойчивого развития требуют внедрения соответствующей государственной политики, объединяющей экологические и социально-экономические задачи [1]. В научной литературе отмечается недостаточная проработанность экономической эффективности «зеленых технологий», требующая дальнейшего анализа. В Республике Беларусь нормативная база подтверждает значимость вопроса: Кодекс закрепляет обеспечение экологической безопасности и применение наилучших доступных методов минимизации негативного воздействия [2]. Закон Республики Беларусь №399–З «О государственной экологической экспертизе, стратегической экологической оценке и оценке воздействия на окружающую среду» (далее — Закон №399–З) устанавливает обязательность экологической экспертизы и оценок при реализации строительных проектов, формируя правовую основу экологизации градостроительства [3].

Несмотря на нормативные требования, их реализация сталкивается с проблемами: высокие издержки «зеленых» проектов, неопределенность правового регулирования и недостаточные государственные стимулы [1]. Низкий уровень информированности населения и специалистов затрудняет внедрение экологического строительства. Декрет Президента Республики Беларусь №7 «О развитии предпринимательства» (далее — Декрет №7) допускает применение экологических требований по усмотрению хозяйствующих субъектов [4]. Механизм общественного участия остается слабоэффективным: постановление Совета Министров Республики Беларусь № 458 «О государственной экологической экспертизе, стратегической экологической оценке и оценке воздействия на окружающую среду» (далее — постановление № 458) регулирует общественные обсуждения, но их эффективность зависит от активности граждан и прозрачности процесса [5].

Основная часть. Интеграция экологических требований в строительство включает технические и организационные решения для повышения энергоэффективности, снижения вреда окружающей среде и создания комфортной среды. Экономическая выгода подтверждается, например, жилым проектом Chenghuaxinyuan в Шанхае с внутренней нормой прибыли 2361,8%. Мотивы отечественных застройщиков — улучшение экологического имиджа, ожидание ужесточения законодательства и ориентация на зарубежные рынки [1].

Внедрение экологических требований требует комплексного подхода: разработка «зеленых стандартов» и законодательства, использование экологически чистых технологий и материалов, повышение энергоэффективности и обязательное проведение ОВОС [3]. Важны также системы управления отходами, восстановление природных экосистем и экономические стимулы для поддержки устойчивого строительства [2].

Нормативные механизмы в Республике Беларусь включают ключевые положения: Кодекс требует учитывать экологические факторы при планировании, обеспечивать безопасность среды и применять «наилучшие доступные методы». Закон № 399–З закрепил обязательную государственную экологическую экспертизу, стратегическую оценку (СЭО) и ОВОС для градостроительных проектов. Постановление № 458 регламентирует порядок общественных обсуждений экологически значимых проектов, повышая гласность и учитывая мнение граждан. ЭкоНП 17.01.06-001-2017 устанавливают технические нормы экологической безопасности для проектирования, строительства и эксплуатации объектов [6].

Нормативное регулирование включает системы сертификации «зеленых» зданий, оценивающие их экологическое воздействие на всех этапах жизненного цикла. Особое внимание уделяется экологически безопасным материалам, включая вторичное сырье и биоразлагаемые компоненты. «Чистые технологии» снижают выбросы парниковых газов и оптимизируют водо- и энергопотребление [6].

Обязательной мерой является оценка воздействия на окружающую среду для всех значимых проектов. Внедряются системы управления строительными отходами с переработкой и повторным использованием материалов.

Экономические и социальные механизмы предусматривают финансовое стимулирование участников, применяющих экологически ориентированные подходы [4]. Параллельно проводится экологическое просвещение населения и профессиональных сообществ для повышения экологической ответственности [1].

Среди конкретных мер — рациональное использование ресурсов: экономия воды, электроэнергии и полезных ископаемых на стройплощадках, а также восстановление экосистем через озеленение и восстановление экологического баланса в градостроительных проектах [2].

Заключение. Анализ показал, что задачи «зеленого» строительства закреплены в нормативных актах Республики Беларусь, но их реализация пока не полностью соответствует теории. Кодекс закрепил принцип сбалансированного учета экологических факторов и обязательность применения «наилучших доступных методов». Закон №399–З установил обязательность экологической экспертизы, СЭО и ОВОС, а постановление № 458 и Декрет №7 подчеркнули ответственность хозяйствующих субъектов за охрану окружающей среды. ЭкоНП 17.01.06-001-2017 конкретизировали экологические нормы в строительстве. Таким образом, интеграция экологических требований в градостроительство имеет прочную нормативную и научную основу, но требует улучшения механизмов стимулирования и контроля.

Список цитируемых источников

1. Евсеев, И. Д. Экономическая целесообразность использования застройщиком технологии «зеленого» строительства / И. Д. Евсеев // Вестник Академии знаний. – 2024. – № 1 (58). – С. 339–367.
2. Кодекс Республики Беларусь об архитектурной, градостроительной и строительной деятельности : 17 июля 2023 г. № 289-З : принят Палатой представителей 28 июня 2023 г. : одобр. Советом Респ. 30 июня 2023 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 28 июня 2024 г. № 15-З // ЭТАЛОН : информ.- поисковая система (дата обращения: 19.09.2025).
3. О государственной экологической экспертизе, стратегической экологической оценке и оценке воздействия на окружающую среду : Закон Респ. Беларусь от 18 июля 2016 г. № 399-З в ред. от 17 июля 2023 г. № 296-З // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения 19.09.2025).
4. О развитии предпринимательства : Декрет Президента Респ. Беларусь от 23 нояб. 2017 г. № 7 : в ред. от 7 марта 2024 г. № 358-З : с изм. и доп. вступ. в силу с 23 июля 2024 г. // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 19.09.2025).
5. Об утверждении Положения о порядке организации и проведения общественных обсуждений проектов экологически значимых решений, отчетов об оценке воздействия на окружающую среду, экологических докладов по стратегической экологической оценке, учета принятых экологически значимых решений, участия в них юридических и физических лиц, в том числе индивидуальных предпринимателей: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 14 июня 2016 г. № 458 : в ред. от 12 дек. 2023 г. № 872 // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения 19.09.2025).
6. Об утверждении экологических норм и правил: постановление М-ва природных ресурсов и охраны окружающей среды Респ. Беларусь от 29 дек. 2022 г. № 32-Т : в ред. от 30 дек. 2024 г. № 17-Т // ЭТАЛОН: информ.-поисковая система (дата обращения: 19.09.2025).

УДК 592/599

М. А. Гордей

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 18 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

ЭКОЛОГО-ФАУНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ЗООГЕОГРАФИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАЗЕМНЫХ НАСТОЯЩИХ ПОЛУЖЕСТКОКРЫЛЫХ (HEMIPTERA: HETEROPTERA) ОКРЕСНОСТЕЙ Г. БАРАНОВИЧИ

Введение. Полужесткокрылые, или клопы — крупный отряд насекомых с сосущим типом питания, преимущественно растительноядных, реже хищников или со смешанным типом питания, а также паразитов теплокровных животных. В связи с широкими адаптивными способностями, выработанными в ходе длительной эволюции, они распространились во все природные зоны земного шара, за исключением полярных пустынь. Многие виды клопов представляют большую опасность как вредители зерновых, овощных, плодово-ягодных и технических культур [1, с.10-12].

На земном шаре насчитывается более одного миллиона видов насекомых. Но считать, что все они учтены, ошибочно. Ежегодно исследователи открывают десятки новых видов [2, с.8].

В целом мировая фауна полужесткокрылых насчитывает около 45000 видов из 50 семейств [3, с.4].

Основная часть. В ходе проведенных исследований было изучено 902 экземпляра клопов, относящихся к 2 инфраотрядам, 12 семействам, 53 родам и 65 видам.

Наибольшим видовым разнообразием представлены семейства Miridae (24 вида из 18 родов), Pentatomidae (12 видов из 11 родов), Lygaeidae (8 видов из 8 родов). На долю этих семейств приходится 67,7 % всех изученных видов.

Впервые для Барановичского района приводятся 14 видов клопов: *Bathysolen nubilus* (Fallén, 1807), *Ceraleptus gracilicornis* (Herrich-Schäffer, 1835), *Syromastus rhombeus* (L., 1767), *Ulmicola spinipes* (Fallén, 1807), *Trapezonotus dispar* (Stål, 1872), *Pentatoma rufipes* (L., 1758), *Piezodorus lituratus* (Fabricius, 1794), *Coptosoma scutellatum* (Geoffroy, 1785), *Adelphocoris seticornis* (Fabricius, 1775), *Globiceps flavomaculatus* (Fabricius, 1794), *Heterocordylus leptocerus* (Kirschbaum, 1856), *Lygus punctatus* (Zetterstedt, 1838), *Polymerus brevicornis* (Reuter, 1879), *Himacerus mirmicoides* (O. Costa, 1834).

Все виды клопов являются обычными для Республики Беларусь. Среди них нет инвазивных видов и видов, занесенных в Красную книгу Республики Беларусь. Можно лишь отметить, что *Ceraleptus gracilicornis* (Herrich-Schäffer, 1835) и *Polymerus brevicornis* (Reuter, 1879) впервые на территории РБ были отмечены в 2022 году [4, с. 48–60].

В последние годы для многих стран большой проблемой стало появление большого числа представителей семейства Scutelleridae. По результатам работы можно сказать, что в окрестностях г. Барановичи особи данного семейства встречаются крайне редко (0,9% от объема выборки) и пока не представляют большой угрозы.

В ходе проведенного анализа всех изученных насекомых по долготной протяженности можно разделить на 4 основных типа ареала: голарктический Палеарктика и Неарктика), транспалеарктический (Палеарктика и Северная Африка до Сахары), европейско-сибирский (Западная и Центральная Палеарктика до о. Байкал) и западно-палеарктический (Западная Палеарктика до Уральских гор) (Приложение 1).

Наиболее крупную группу образуют транспалеарктические виды (26 видов). Их доля составляет 40%.

Заключение. По результатам работы можно сделать следующие выводы:

1. Состав комплекса настоящих полужесткокрылых в окрестностях г. Барановичи представлен 12 семействами, 53 родами и 65 видами. Ядро гетероптерофауны как по числу видов, так и по числу экземпляров составляют представители семейств Miridae (37%; 47,8%), Pentatomidae (18,6%; 17,7%) и Lygaeidae (12%; 8,8%).

2. Анализ доминирования видов в сообществах показал, что супердоминантом среди изученных видов клопов является *Stenodema laevigata* (12,5%); доминантами являются *Nysius thymi*, *Aelia acuminata*, *Pyrrhocoris apterus*, *Stictopleurus punctatonevrosus*, *Adelphocoris lineolatus*, *Lygus rugulipennis*, индекс доминирования которых составляет от 5,5–7,5%.

3. Фауна клопов в своем большинстве представлена хортобионтными (52,3%) мезофильными (83%) видами. По типу питания лидируют фитофаги (80%), по происхождению – транспалеарктические виды (40%). Зимующая стадия полужесткокрылых по большей части (63%) представлена имаго; а по числу поколений в год преобладают моноvoltинные виды (80%).

4. В гетероптерофауне окрестностей г. Барановичи можно выделить 3 кластера: 1 кластер – смешанный лес, 2 кластер – суходольный луг, 3 кластер – агроценоз и пойменный луг.

Список цитируемых источников

1. Винокуров, Н. Н., Каниюкова, Е. В. Полужесткокрылые насекомые Сибири / Н.Н.Винокуров, Е.В.Каниюкова. — Новосибирск: Наука, 1995. — 238с.
2. Старков, В. А. Энтомофауна Южного Приуралья : учебное пособие / В.А.Старков. — Орск : Издательство ОГТИ, 2010 — 117 с.
3. Aukema, B. Catalogue of Heteroptera of the Palaearctic region. Supplement. Vol.6 / B.Aukema, C.Rieger, W.Rabitsch // The Netherlands Entomological Society. — Amsterdam, 2013. — 629 p.
4. Островский, А. М. Новые находки настоящих полужесткокрылых (Hemiptera: Heteroptera) с юга Беларуси / А. М. Островский, А. О. Лукашук // Вестник БарГУ. Сер. Биологические науки (Общая биология). Сельскохозяйственные науки (агрономия). — 2022. — Вып. 11. — С. 48–60.

УДК 556.18

А. А. Иванова, И. В. Хорохорина, А. В. Козачек

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный технический университет» Тамбов, Российская Федерация

УПРАВЛЕНИЕ ВОДНЫМИ РЕСУРСАМИ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОЖДЕВОЙ ВОДЫ, СОЗДАНИЕ БИОФИЛЬТРОВ И СИСТЕМ ОЧИСТКИ СТОЧНЫХ ВОД

Введение. В статье рассматриваются современные методы управления водными ресурсами, включающие сбор и использование дождевой воды, внедрение биофильтров и развитие эффективных систем очистки сточных вод. Анализируются преимущества комплексного подхода к сохранению и рациональному использованию водных ресурсов в условиях роста антропогенной нагрузки и изменения климата.

Рост населения, урбанизация и промышленное развитие приводят к увеличению потребления воды и загрязнению природных водоёмов. Это актуализирует внедрение инновационных решений для устойчивого управления водными ресурсами, включая альтернативные источники воды и экологически безопасные технологии очистки.

Основная часть. В данной работе проведено исследование о комплексном применении технологий, которые способствуют эффективному управлению водными ресурсами.

Сбор дождевой воды с крыш и других поверхностей позволяет существенно снизить нагрузку на системы централизованного водоснабжения. Для этого используются специальные водосборные конструкции, фильтры первичной очистки и резервуары для хранения. Дождевая вода применяется в технических целях, для полива, а при дополнительной обработке — даже для питья. Внедрение подобных систем особенно эффективно в регионах с нерегулярными осадками или дефицитом пресной воды.

Решение вопросов сбора, отведения и очистки дождевых вод представляет особую задачу. Дождевые стоки, образующиеся в районах функционирования многих промышленных предприятий, автозаправочных станций, и другие отличаются усложненным бытием сброшены в водные объекты. Проблема выбора путей достижения приемлемых результатов очистки дождевых вод на локальных очистных сооружениях обсуждалась неоднократно [1].

Биофильтры представляют собой многоуровневые системы с растительным покровом и субстратом (гравий, песок, почва), где вода очищается за счёт физических, химических и биологических процессов. Основную роль играют микроорганизмы, разлагающие органические загрязнения, и растения, которые поглощают питательные вещества. Биофильтры применяются для доочистки ливневых стоков, бытовых и промышленных сточных вод, снижая концентрации азота, фосфора и тяжелых металлов.

Биоочистка. Стадия биологической очистки сточных вод в большинстве случаев является обязательной операцией. Распространение в промышленно развитых странах получили биофильтры — системы, в которых реализуется взаимодействие очищаемой среды с составом, повышенной токсичностью и нуждаются в специальных методах очистки, прежде чем могут

биомассой, выполняющей взаимосвязанные функции адсорбции и биохимической деструкции органических соединений [2, 3]. Биомасса — микрофлора в виде биопленки из активного ила, который представляет собой темнокоричневые хлопья размером до нескольких сотен микрометров, в которых около 70% составляют живые микроорганизмы (относятся к родам *Acetomycetes*, *Arthrobacter*, *Bacillus*, *Corynebacterium*, *Desulfotomaculum*, *Micrococcus*, *Pseudomonas*, *Sarcina* и др.) и 30% — твердые частицы неорганической природы.

Современные системы очистки включают механическую, биологическую и химическую ступени. Механическая стадия удаляет крупные примеси; биологическая — преобразует органические вещества с помощью бактерий; химическая — нейтрализует остаточные загрязняющие вещества. Дополнительные методы доочистки (ультрафиолетовое обеззараживание, мембранные технологии) позволяют получить воду высокого качества для повторного использования или безопасного сброса в окружающую среду [4, 5].

Комплексное применение описанных технологий способствует эффективному управлению водными ресурсами: позволяет экономить пресную воду, снижает выбросы загрязнений в окружающую среду и повышает устойчивость населённых пунктов к засухам и наводнениям. Однако внедрение данных решений требует финансовых вложений, грамотного проектирования и регулярного обслуживания.

Заключение. Проведённый анализ показал, что интеграция систем сбора дождевой воды, биофильтров и современных методов очистки сточных вод является перспективным направлением развития городской инфраструктуры. Эти меры обеспечивают экологическую безопасность, способствуют сохранению ресурсов и адаптации к климатическим изменениям.

Список цитируемых источников

1. *Аврутин, О.* Оценка различных параметров очистных сооружений дождевых вод при их выборе, проектировании, строительстве и эксплуатации // *Вода*. №5, 2009. С. 23–24.
2. *Юровская, Е. М.* Микробиологическая очистка промышленных сточных вод. — Киев, 1984. — 160 с. *Тихомиров, В. Л.* Технологии очистки и повторного использования сточных вод. — М.: Дрофа, 2019. — 213 с.
3. Совершенствование технологий очистки сточных вод / *Е. М. Крючихин, А. Н. Николаев, Н. А. Жильникова, Н. Ю. Большаков* // *Экология производства*. № 9, 2005. С. 46–50.
4. *Головкин, В. Ф.* Экологические основы водопользования. — М.: Академия, 2018. — 49 с.
5. *Колесников, Н. А.* Инженерные системы водоснабжения и водоотведения. — СПб.: Питер, 2020. — 463 с.

УДК 332.05

В. Р. Исмаилова, С. В. Гордейчик

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

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИРОДНОГО КАПИТАЛА В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ: НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Введение. В условиях глобализации и перехода к экономике знаний, конкурентоспособность национальных хозяйственных систем все больше определяется способностью эффективно преобразовывать природные ресурсы в интеллектуальный и технологический потенциал нежелезы их объемом. Способность напрямую зависит от качества человеческого капитала, являющегося краеугольным камнем для развития таких аспектов как экономическое, социальное и экологическое развитие. На данном этапе Республике Беларусь важно найти

как можно больше способов для трансформации природного капитала в устойчивый инновационный человеческий капитал обеспечивающий экономический рост. Цель статьи: проанализировать существующие в Республике Беларусь институциональные механизмы, направленные на трансформацию природного капитала в инновационный человеческий капитал.

Основная часть. По мнению А. В. Неверова и И. П. Деревяго, природный капитал представляет собой все элементы природно-ресурсного потенциала (в воспроизводстве которого существует объективная потребность общества), приносящие эколого-экономический эффект и осуществляющие вклад в приращение национального богатства в течение длительного периода [1]. Понятно, что в данном случае авторы, хотя и не акцентируют внимание, но предполагают получение дохода за счет природного капитала, а иначе как же накапливать национальное богатство. В контексте данной статьи ключевое значение приобретает анализ институциональных механизмов, под которыми понимается система правовых норм, государственных программ и организационных структур, направленных на трансформацию природного капитала в человеческий.

Как следует из анализа проекта Общей части модельного Экологического кодекса для государств-участников СНГ и Концепции проекта Экологического кодекса Республики Беларусь, природный капитал представляет собой не только совокупность природных ресурсов (лесных, водных, земельных), но и объект комплексного правового регулирования. Его сохранение и рациональное использование обеспечивается через такие институты, как экологическое нормирование, оценка воздействия на окружающую среду, экономические механизмы охраны природы (платежи, страхование, аудит), что закладывает материальную основу для инвестиций в человеческий капитал [2].

Человеческий капитал в данном контексте рассматривается как продукт не только прямых инвестиций в образование и здравоохранение, но и результата обеспечения благоприятной окружающей среды — ключевой категории экологического законодательства. Проект модельного кодекса СНГ и белорусская Концепция прямо связывают право граждан на благоприятную окружающую среду с качеством жизни и здоровьем населения, что является фундаментальным компонентом человеческого капитала.

Институциональные механизмы трансформации находят свое выражение в экологическом законодательстве. Кодификация экологического права, как в рамках СНГ (модельный кодекс), так и на национальном уровне (Экологический кодекс РБ) [2], представляет собой высшую форму систематизации и совершенствования этих механизмов. Она направлена на:

- Гармонизацию законодательства (сближение понятийного аппарата, принципов и процедур в странах СНГ).
- Установление иерархии норм, где экологическое законодательство должно иметь приоритет над отраслевым природоресурсным (горным, лесным, водным) при регулировании экологических отношений.
- Закрепление экономических инструментов (нормирование, плата за загрязнение, экологическое страхование), которые создают финансовые источники и стимулы для инвестиций в здоровье и образование.
- Регламентацию прав граждан на экологическую информацию, участие в принятии решений и доступ к правосудию, что повышает экологическую культуру и ответственность — важнейшие составляющие качества человеческого капитала.

Основным инструментом трансформации в Беларуси выступает бюджетно-налоговая система. Доходы от использования природных ресурсов (лесное хозяйство, добыча калийных солей, торфа, водных ресурсов) через механизм налогов и платежей аккумулируются в государственном бюджете. Согласно данным Министерства финансов РБ, значительная часть этих средств направляется на финансирование социальной сферы, в том числе образования и здравоохранения. Например, в 2023 году расходы на образование составили 4,6% от ВВП, что является одним из самых высоких показателей среди стран СНГ [3].

Особенностью белорусской модели является централизованный характер перераспределения природной ренты. Государство, выступая собственником основных природных ресурсов, через систему государственных программ (Государственная программа "Образование и молодежная политика") направляет средства на развитие материально-технической базы образовательных учреждений, подготовку кадров для экологически ориентированных отраслей экономики, финансирование научных исследований в области рационального природопользования и развитие системы экологического образования. Экономические механизмы данной системы включают платежи за пользование природными ресурсами (лесной налог, платежи за добычу полезных ископаемых), экологические налоги (за выбросы загрязняющих веществ, размещение отходов), а также целевое бюджетное финансирование образовательных программ из средств, полученных от природопользования. Анализ статистических данных Белстата за 2021-2023 годы демонстрирует устойчивую корреляцию между объемами доходов от природ эксплотирующих отраслей и финансированием образования. В регионах с развитым лесным и сельским хозяйством, таких как Гродненская и Брестская области, отмечаются более высокие показатели финансирования образовательных учреждений [3].

Заключение. Проведенный анализ свидетельствует о том, что в Республике Беларусь сформирована комплексная система институциональных механизмов трансформации природного капитала в человеческий. Основой данной системы выступает централизованная модель перераспределения природной ренты через бюджетно-налоговую систему, которая позволяет направлять доходы от эксплуатации природных ресурсов в

развитие человеческого потенциала. Ключевая роль принадлежит экологическому законодательству, создающему правовые основы через систему экологических платежей, налогов и целевого финансирования образовательных программ.

Список цитируемых источников

1. Природный капитал в контексте устойчивого развития Республики Беларусь: сб. науч. ст. / Бел. гос. воен. эк. ун-т; Вызовы XXI века и стратегия устойчивого развития: А. В. Бондарь, А. П. Чуракова – Минск: БГЭУ, 2016. – 19 с.
2. Карпович, Н.А. Проект Общей части модельного Экологического кодекса для государств – участников СНГ и концептуальные основы кодификации экологического законодательства Республики Беларусь / Н.А. Карпович // Право и демократия: сб. науч. тр.; редкол.: В.Н. Бибило (отв. ред.) [и др.] – Минск: БГУ, 2006 – Спец. вып. С. 29-45.
3. Национальный статистический комитет Республики Беларусь: [сайт]. – Минск, 1998–2025. – URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/ssrd-mvf_2/natsionalnaya-stranitsa-svodnyh-dannyh/vvp-rasschitanniy-metodom-ispolzovaniya-dohodov/2023-god/ (дата обращения: 20.09.2025).

УДК 378.14

Е. Д. Русак

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ И ПРЕИМУЩЕСТВА АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДОВ ЗАХОРОНЕНИЯ

Введение. Проблема выбора способа погребения традиционно рассматривается сквозь призму этических, религиозных и культурных аспектов. Однако, в современном обществе, характеризующемся повышенным вниманием к вопросам экологической безопасности и устойчивого развития, данная проблема приобретает дополнительную актуальность, обусловленную ее неразрывной связью с конституционными правами граждан Республики Беларусь. В частности, статья 46 Конституции Республики Беларусь, закрепляющая за каждым гражданином право на благоприятную окружающую среду, в значительной степени определяет необходимость проведения тщательного анализа воздействия различных способов организации погребения, а именно традиционного захоронения и кремации, на экологическую систему. Целью данного анализа является выявление и последующее стремление к минимизации потенциальных негативных последствий, даже в столь деликатной и традиционно устоявшейся сфере, как похоронное дело.

Основная часть. В контексте конституционного права на благоприятную окружающую среду, закрепленного в законодательстве Республики Беларусь, целесообразно рассмотреть различные методы организации похорон с точки зрения их экологической безопасности и соответствия нормам природоохранного законодательства. Статья 55 Конституции Республики Беларусь устанавливает обязанность государства по обеспечению охраны окружающей среды и рациональному использованию природных ресурсов в интересах настоящего и будущих поколений. Данное конституционное положение, по моему мнению, имплицитно подразумевает оценку влияния любого способа погребения на состояние окружающей среды, что предопределяет необходимость учета экологических факторов при формировании законодательной и правоприменительной практики в сфере похоронного дела.

Традиционная практика захоронения в землю, несмотря на ее глубокие исторические корни и культурную значимость, сопряжена с рядом потенциальных экологических рисков, требующих тщательного анализа и оценки. Процессы естественного разложения человеческого тела, особенно в случаях применения формальдегида в качестве бальзамирующего средства (практика, демонстрирующая тенденцию к сокращению, но все еще имеющая место), приводят к инфильтрации токсичных веществ и соединений тяжелых металлов в почвенный слой и, как следствие, к загрязнению грунтовых вод. Подобное загрязнение представляет собой реальную угрозу для источников питьевой воды и, в конечном итоге, для здоровья населения.

Более того, анаэробное разложение органических веществ сопровождается выделением значительных объемов парниковых газов, в частности метана (CH₄) и диоксида углерода (CO₂), что вносит вклад в усиление парникового эффекта и, как следствие, в глобальное изменение климата.

Необходимо также учитывать ограниченность земельных ресурсов, занимаемых кладбищами. Экстенсивное расширение территорий захоронений неизбежно приводит к сокращению площадей, пригодных для сельскохозяйственного использования, строительства жилых и промышленных объектов, а также к вырубке лесных массивов и нарушению естественных экосистем.

Производство похоронной атрибутики, включая гробы, надгробные памятники и прочие ритуальные принадлежности, также оказывает негативное воздействие на окружающую среду, связанное с потреблением природных ресурсов, использованием энергоемких технологий, загрязнением атмосферного воздуха и образованием значительного количества отходов. Таким образом, комплексное рассмотрение экологических последствий традиционного захоронения представляется необходимым условием для разработки и внедрения более экологически устойчивых альтернативных методов погребения.

Альтернативой традиционному захоронению выступает кремация, которая, с одной стороны, позволяет решить ряд острых экологических проблем, но, с другой стороны, порождает новые вызовы, требующие тщательной оценки и регулирования. Кремация, осуществляемая в специализированных кремационных комплексах, характеризуется существенно меньшей потребностью в земельных ресурсах по сравнению с традиционными кладбищами.

Данный аспект особенно актуален в условиях высокой плотности населения и ограниченности доступных территорий, позволяя сохранить ценные земли для иных целей, таких как сельское хозяйство, жилищное строительство или сохранение природных ландшафтов. Кроме того, кремация полностью исключает риск загрязнения почвы и грунтовых вод продуктами разложения, а также инфильтрацию токсичных веществ, связанных с процессом бальзамирования.

Вместе с тем, процесс кремации сопряжен с выбросами в атмосферный воздух различных вредных веществ, таких как диоксины, фураны, оксиды азота (NOx), твердые частицы (PM), а также соединения тяжелых металлов, содержащихся в зубных протезах и пломбах. Указанные выбросы могут оказывать негативное воздействие на качество атмосферного воздуха и здоровье населения, особенно вблизи кремационных комплексов. Кроме того, для поддержания высоких температур, необходимых для процесса кремации, требуется значительное потребление энергии, что, в зависимости от используемого источника энергии, может сопровождаться выбросами парниковых газов и усугублять проблему изменения климата. Таким образом, внедрение современных технологий очистки выбросов и использование альтернативных источников энергии в кремационных комплексах представляется необходимым условием для минимизации негативного воздействия кремации на окружающую среду.

Сравнительный анализ двух способов погребения не позволяет однозначно определить экологически более безопасный вариант. Экологичность каждого из них определяется множеством факторов. Для захоронения важны наличие систем защиты грунтовых вод и использование экологически чистых материалов, а для кремации – эффективность систем фильтрации и применение современных технологий, снижающих энергопотребление и выбросы.

Реализация конституционного права на благоприятную окружающую среду в контексте организации похоронного дела в Республике Беларусь требует комплексного подхода. Необходимо совершенствование нормативно-правовой базы, разработка и внедрение экологических стандартов и сертификации для кладбищ и крематориев, повышение экологической грамотности населения и поддержка инноваций в сфере похоронного дела. Стимулирование разработки и внедрения альтернативных, экологически чистых способов погребения, таких как «эко-захоронения» или аквамация, представляется перспективным направлением.

Заключение. Выбор способа погребения должен основываться не только на личных убеждениях и культурных традициях, но и на понимании экологических последствий.

Список цитируемых источников

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г., 17 окт. 2004 г. и 27 фев. 2022 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. – 80 с.
2. Об охране окружающей среды : Закон Респ. Беларусь от 26 янв. 1992 г. : в ред. от 17 июля 2023 г. № 294-3 // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 19.09.2025).
3. О государственной экологической экспертизе, стратегической экологической оценке и оценке воздействия на окружающую среду : Закон Респ. Беларусь от 18 июля 2016 г. № 399-3 в ред. от 17 июля 2023 г. № 296-3 // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения 20.09.2025).
4. Об утверждении Положения о порядке организации и проведения общественных обсуждений проектов экологически значимых решений, отчетов об оценке воздействия на окружающую среду, экологических докладов по стратегической экологической оценке, учета принятых экологически значимых решений, участия в них юридических и физических лиц, в том числе индивидуальных предпринимателей: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 14 июня 2016 г. № 458 : в ред. от 12 дек. 2023 г. № 872 // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения 20.09.2025).

УДК 66.081.6

О. С. Филимонова, И. В. Хорохорина, С. И. Лазарев

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный технический университет» Тамбов, Российская Федерация*

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОДЕИОНИЗАЦИИ ДЛЯ ОЧИСТКИ ХРОМСОДЕРЖАЩИХ СТОЧНЫХ ВОД

Введение. Хром (в особенности его шестивалентная форма) является одним из наиболее опасных тяжелых металлов, часто встречающихся в сточных водах промышленных предприятий — гальванических производств, кожевенной обработки, металлургии, пигментной и химической промышленности. Cr(VI) обладает

высокой токсичностью, канцерогенным и мутагенным эффектом, активно мигрирует в водной среде и может накапливаться в организмах, нарушая экосистемы и представляя угрозу здоровью человека и животных [1].

Электродеионизация (EDI) представляет собой технологию, сочетающую функции ионообменных смол и электрического поля (обычно через разделительные мембраны), что позволяет удалять ионы из воды без необходимости частого использования химических веществ (кислоты, щёлочи). Это может снизить химическую нагрузку и уменьшить объём образующихся отходов, что особенно важно при очистке хромосодержащих сточных вод, где регенерация и обращение с побочными продуктами (осадками, регенератами) часто создают дополнительные экологические проблемы [2].

Кроме того, EDI может позволять получать воду высокой степени очистки, что может обеспечить повторное использование сточных вод, уменьшение сбросов и экономию ресурсов. Это важный аспект в условиях усиления требований по устойчивости и циркулярной экономике.

Существует множество публикаций, посвящённых удалению хрома из сточных вод с помощью адсорбции, осаждения, электрокоагуляции, мембранных методов и др. [3; 4].

Однако труда по оценке применения именно электродеионизации в контексте хромосодержащих стоков — особенно с учётом экологических факторов — значительно меньше, что создаёт пробел в знаниях.

Поэтому анализ экологических аспектов — эффективность, побочные продукты, потребность в регенерации, энергия, экономическая и экологическая устойчивость — в контексте электродеионизации хромосодержащих стоков является важным и своевременным.

Основная часть. В данной работе проведено исследование зависимости плотности тока от приложенного напряжения в процессе электродеионизационной очистки растворов от ионов шестивалентного хрома с использованием различных видов смол, так как вольт-амперная характеристика (ВАХ) один из важных аспектов процесса, позволяющий определить режимы работы, при которых достигается оптимальное удаление загрязняющих веществ. Правильный подбор параметров по ВАХ обеспечивает эффективное разделение и минимизацию энергозатрат.

Эксперимент проводился с применением ионообменных мембран: МК-40 (катионообменная) и МА-41П (анионообменная) и ионообменных смол (таблица 1).

Таблица 1. — Характеристика ионообменных смол

Наименование	Ионная форма	Состав	Соотношение в смеси	Функциональные группы
Катионообменная смола	Na^+	Стирол-дивинилбензол	-	-
Анионообменная смола	Cl^-	Стирол-дивинилбензол	-	$\text{R}-\text{N}^+(\text{CH}_3)_3$
Смешанная ионообменная смола 1	H^+/OH^-	Стирол-дивинилбензольная	49-51%/51-49%	$\text{H}^+-\text{RSO}_3\text{H}$ $\text{OH}^+-\text{R}_4\text{N}^+\text{OH}$
Смешанная ионообменная смола 2	H^+/OH^-	Гель полистирольный сшитый с дивинилбензолом	40%/60%	Сульфокислота (RSO_3H) и четвертичные соединения аммония тип 1

Подробно схема установки, условия проведения эксперимента, рассмотрены в работах [5].

На рисунке 1 представлены зависимости плотности тока от напряжения процесса электродеионизации при использовании различных видов ионообменных смол.

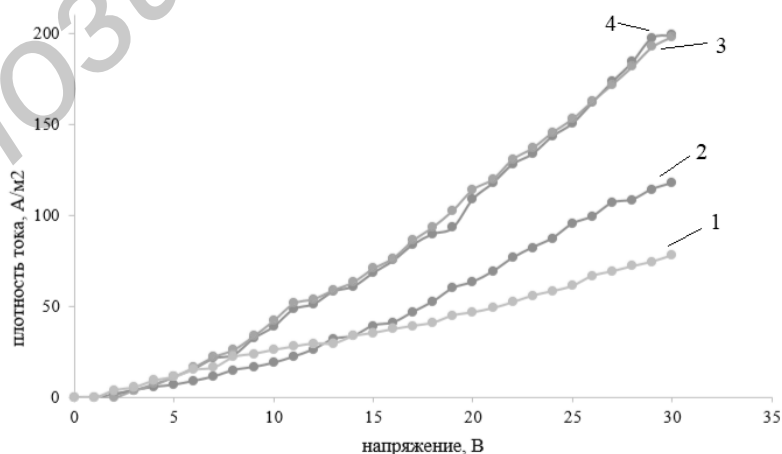


Рисунок 1 — Вольт-амперные характеристики процесса ЭДИ при использовании различных видов ионообменных смол:
1 — анионообменная смола; 2 — катионообменная смола; 3 — смешанная ионообменная смола 1; 4 — смешанная ионообменная смола 2

Графики демонстрируют линейную зависимость плотности тока от приложенного напряжения. При использовании смешанных ионитов отмечается существенное возрастание плотности тока вследствие роста числа активных центров регенерации внутри слоя смолы.

Заключение. Проведённый анализ показал, что электродеионизация (EDI) является перспективным и экологически безопасным методом очистки хромсодержащих сточных вод, особенно на стадиях доочистки и при необходимости достижения предельно низких концентраций ионов хрома в соответствии с современными нормативными требованиями.

Основные экологические преимущества применения EDI включают:

- отсутствие необходимости химической регенерации и, как следствие, снижение образования вторичных жидких и твёрдых отходов;
- возможность работы в непрерывном режиме с получением воды, пригодной для возврата в технологический цикл, что способствует реализации принципов замкнутого водооборота;
- сокращение углеродного следа по сравнению с традиционными методами очистки, за счёт уменьшения транспортировки и хранения реагентов.

Таким образом, электродеионизация может рассматриваться как ключевой элемент экологически ориентированных технологий очистки и рециркуляции сточных вод гальванических и других производств, при условии правильного подбора технологических параметров и обеспечения комплексного подхода к обращению с концентратами.

Благодарности: Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования РФ в рамках проекта «Теоретические и экспериментальные исследования электрокинетических и структурных характеристик полимерных мембран посредством применения искусственных нейронных сетей в процессах электро-мембранной очистки промышленных растворов, содержащих ионы металлов» (FEMU-2024-0011).

Список цитируемых источников

1. Мамедова Р. И., Чантаева А. С. Влияние хрома (VI) на окружающую среду и здоровье: технологий очистки сточных вод // Вестник науки №11 (80) том 3. С. 1301 - 1309. 2024 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: <https://www.vestnik-nauki.pf/article/18874> (дата обращения: 21.09.2025 г.).
2. Rath, B. S. A review on recent advances in electrodeionization for various environmental applications / B. S. Rath, P. S. Kumar, R. Parthiban // *Chemosphere*. – 2022. – Vol. 289, No. 4. – P. 133223. DOI: 10.1016/j.chemosphere.2021.133223
3. Каратаев, О. Р. Очистка сточных вод от ионов шестивалентного хрома / О. Р. Каратаев, Е. С. Кудрявцева, И. Х. Мингазетдинов // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17, № 2. – С. 52 – 54.
4. Шестаков, И. Я. Очистка воды от ионов хрома в диафрагменном электролизёре / И. Я. Шестаков, Е. А. Васильева, И. А. Ремизов // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. – 2016. – Т. 17, № 2. – С. 498 – 501.
5. Исследования вольт-амперных характеристик в процессе электродеионизационной очистки промышленных растворов от хромсодержащих веществ / О. С. Филимонова, И. В. Хорохорина, С. И. Лазарев, К. В. Брянкин // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2024. – № 2(92). – С. 53-63. – DOI 10.17277/voprosy.2024.02.pp.053-063. – EDN UQFRVO

УДК 502:37.03

А. И. Фролов, А. О. Сухова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный технический университет» Тамбов, Российская Федерация

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Введение. Сегодня перед российским обществом стоят серьезные вызовы, связанные с ухудшением состояния окружающей среды и необходимостью перехода к устойчивым формам развития экономики. Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего модернизацию производства, внедрение новых технологий и формирование осознанного отношения к природе у каждого гражданина.

Основная часть. Согласно данным исследований, проведённых Институтом экологии РАН, негативное воздействие антропогенных факторов на окружающую среду ведет к увеличению числа заболеваний, сокращению биоразнообразия и снижению качества жизни населения. Поэтому важнейшей задачей становится интеграция принципов устойчивого развития в экономическую политику государства и создание условий для повышения экологической грамотности всех слоев населения.

Цель экологического просвещения заключается в формировании активной гражданской позиции и ответственного поведения в области охраны окружающей среды. Она направлена на осознание каждым человеком своей ответственности за сохранение природных ресурсов и улучшение качества жизни будущих поколений.

Для достижения этой цели важно обеспечить доступ населения к объективной информации о состоянии окружающей среды, распространять знания о принципах рационального природопользования и развивать умения применять полученные знания на практике. Важнейшими направлениями являются:

- Формирование базовых представлений о функционировании экосистем и значимости сохранения природного наследия.
- Развитие навыков оценки последствий собственных действий на состояние окружающей среды.

— Стимулирование активного участия граждан в мероприятиях по охране природы и восстановлению нарушенных ландшафтов.

Одним из наиболее эффективных способов привлечения молодёжи к решению экологических проблем является организация волонтерских акций и мероприятий. Такие инициативы позволяют молодым людям непосредственно участвовать в практических действиях по улучшению состояния окружающей среды, приобретая необходимые навыки и опыт. Например, движение «Зеленый патруль» организует ежегодные акции по очистке берегов рек и озер, высадке деревьев и уборке территорий парков и скверов. Участниками этих мероприятий становятся тысячи молодых людей из разных регионов России, объединяя усилия в борьбе за чистоту природы [1].

Еще одной важной формой экологического просветительства является организация специализированных площадок для сбора и переработки отходов. Подобные площадки предоставляют населению возможность сортировать мусор и сдавать его на переработку, уменьшая нагрузку на полигоны твердых бытовых отходов. Так, проект «Переработка+», реализуемый в ряде городов России, позволяет жителям самостоятельно собирать пластиковые бутылки, бумагу, стекло и металлолом, сдавая их на специализированные предприятия для дальнейшей переработки. Это способствует созданию замкнутого цикла обращения с отходами и снижает количество выбросов вредных веществ в атмосферу.

Интеграция элементов экологического образования в школьную программу также играет важную роль в повышении уровня экологической грамотности молодого поколения. Учебники, разработанные ведущими специалистами в области экологии, содержат богатый материал о строении экосистем, влиянии человеческой деятельности на природу и путях преодоления экологических кризисов [2]. Кроме того, проводятся специальные мероприятия, направленные на привлечение внимания школьников и студентов к проблемам экологии [3]. Например, Всероссийский конкурс «Моя планета Земля» стимулирует интерес учащихся к изучению естественных наук и активному участию в защите окружающей среды.

Эффективность экологического просвещения во многом зависит от активности государственных структур и поддержки общественных объединений. Российское правительство реализует ряд мер, направленных на поддержку экологических проектов и инициатив.

Министерство природных ресурсов и экологии РФ ежегодно проводит конкурсы грантов для финансирования инновационных идей и проектов, связанных с охраной окружающей среды. Федеральная программа «Экология России» предусматривает выделение значительных финансовых средств на реализацию масштабных проектов по сохранению лесов, очистке водоемов и развитию инфраструктуры для раздельного сбора мусора.

Среди некоммерческих организаций, активно занимающихся проблемами экологии, выделяются такие организации, как «Гринпис Россия», «Русское географическое общество» и «Движение зеленых». Эти объединения проводят научные исследования, участвуют в разработке законодательных актов и оказывают содействие местным сообществам в решении локальных экологических проблем.

Заключение. Экологическое образование и воспитание – важный компонент устойчивого развития, способствующий достижению национальных целей развития Российской Федерации, определенных Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»: благополучию людей, сохранению их здоровья; созданию комфортной и безопасной среды для жизни.

Список цитируемых источников

1. *Хачатрян, Э. А.* Экологическое образование и экологизация образования / Э. А. Хачатрян. – Текст: непосредственный // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. – 2015 – Т. 221, № 1 — С. 232–234.
2. *Сергеева, И. В.* Экологическое образование через мероприятия экологической направленности / И. В. Сергеева, Ю. М. Андриянова, Ю. М. Мохонько // Качественное естественнонаучное образование – основа прогресса и устойчивого развития России: сб. статей междунар. симпозиума, г. Саратов, 2-3 марта 2016 г. – Саратов: ООО «Амирит», 2016 — С. 111-113.
3. *Чагин, А. Е.* О роли волонтерской деятельности в студенческой среде / А. Е. Чагин, М. В. Куимова // Молодой ученый. – 2015 – № 10 — С. 1327-1329.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. МАТЕМАТИКА. ФИЗИКА

УДК 004.4

П. М. Андросик, О. А. Андросик

Государственное учреждение образования «Средняя школа №1 г. Марьино Горка», Марьино Горка, Республика Беларусь

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСА GOOGLE EARTH, МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ GENIALLY И ДР. В СОЗДАНИИ ТУРИСТИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ПУХОВЩИНА — МОЯ МАЛАЯ РОДИНА»

Введение. В современном мире туризм становится все более интерактивным и технологичным. Путешественники ищут не просто информацию о местах, которые планируют посетить, но и возможности для глубокого погружения в культуру и историю региона. В связи с этим, создание привлекательных и информативных туристических проектов требует использования современных цифровых инструментов. В данной статье рассматриваются возможности применения многофункциональной платформы Genially, Canva и сервиса Google Earth для разработки туристических проектов на примере проекта «Пуховщина — моя малая родина», реализованного учащимися ГУО «Средняя школа №1 г. Марьино Горка»

Основная часть. Проект «Пуховщина — моя малая родина» направлен на продвижение туристических мест Пуховичского района Минской области через создание интерактивного маршрута, объединяющего уникальные объекты региона. Основная цель проекта — привлечь внимание к богатому наследию района и создать положительный имидж Пуховщины как привлекательного туристического направления. В задачи проекта входила разработка туристического маршрута по Пуховичскому району с созданием интерактивной карты, содержащей описание ключевых объектов, фото- и видеоматериалами, разработка КВИЗов для проверки знаний о регионе, и создание рекламной кампании с использованием цифровых и традиционных медиа. Для выполнения поставленных задач были использованы платформа Genially, Canva и сервис Google Earth.

Genially — это многофункциональная платформа, для создания интерактивного контента, позволяющая создавать интерактивные презентации, инфографики, обучающие материалы и т.д. Одной из ключевых особенностей Genially является возможность добавления интерактивных элементов, таких как кнопки, всплывающие окна, видео и аудио. Это делает контент более привлекательным и вовлекающим для пользователей. В рамках проекта «Пуховщина — моя малая родина» платформа Genially была использована для создания сайта проекта, содержащего всю информацию о маршруте. Сайт включает в себя описание туристического маршрута с указанием ключевых объектов, авторские фотоматериалы и видеоматериалы, интерактивную карту, КВИЗы и информацию о способах продвижения маршрута. На сайте проекта представлена общая информация о Пуховичском районе, его истории и культуре. Пользователи могут ознакомиться с описанием туристического маршрута, узнать о ключевых объектах и спланировать свою поездку. Интерактивные элементы, такие как кнопки и всплывающие окна, делают навигацию по сайту удобной и интуитивно понятной. Для проверки знаний о Пуховичском районе были разработаны КВИЗы с вопросами по истории, культуре и природе региона. КВИЗы представлены в интерактивном формате и позволяют пользователям проверить свои знания в игровой форме. Использование Genially позволило создать визуально привлекательный и удобный в использовании сайт, который эффективно представляет туристический потенциал Пуховичского района.

Google Earth — это сервис, предоставляющий возможность просмотра трехмерных моделей Земли, а также создания собственных карт и маршрутов. Одной из ключевых особенностей Google Earth является возможность добавления пользовательских меток с описаниями, фотографиями и видео (рисунок 1). В проекте «Пуховщина — моя малая родина» сервис Google Earth был использован для создания интерактивной карты туристического маршрута. На карте были отмечены 12 уникальных объектов Пуховичского района, каждый из которых сопровождается подробным описанием, фотографиями и видеоматериалами. Для удобства пользователей маршрут был разбит на 5 отдельных участков. Интерактивная карта (рисунок 2) позволяет пользователям визуально ознакомиться с расположением туристических объектов, получить подробную информацию о каждом объекте, просмотреть фотографии и видеоматериалы, проложить маршрут между интересующими объектами.



Рисунок 1 — Ссылка на сайт проекта, созданного с помощью платформы Genially



Рисунок 2 — Ссылка на карту проекта, созданную с помощью сервиса Google Earth

платные или условно-бесплатные сервисы, что делает их доступными для широкого круга пользователей. Данные сервисы обладают интуитивно понятным интерфейсом, что облегчает процесс создания и редактирования контента. Интерактивная карта Google Earth позволяет визуально представить туристический маршрут и объекты, что облегчает планирование поездок. Genially и Google Earth могут быть интегрированы в мобильные приложения.

Заключение. Многофункциональная платформа Genially и сервис Google Earth являются мощными инструментами для создания интерактивных и привлекательных туристических проектов. Они позволяют создавать наглядные карты, информативные сайты и увлекательные виртуальные туры. Проект «Пуховщина — моя малая родина» является ярким примером успешного их использования. Использование этих инструментов позволяет сделать туризм более доступным, интересным и познавательным для широкого круга путешественников. Сочетание Genially и Google Earth в рамках проекта «Пуховщина — моя малая родина» демонстрирует, как различные технологии могут работать в унисон для создания комплексного туристического опыта. Genially предоставляет возможность создания привлекательного визуального контента, в то время как Google Earth позволяет эффективно представлять географическую информацию.



Рисунок 3 — Ссылка на брошюру, созданную с помощью сервиса Canva

Список цитируемых источников

1. Canva : набор визуальных элементов для каждого. — URL: <https://www.canva.com/> — (дата доступа: 12.10.2025).

УДК 330

А. Н. Бойко, О. Л. Бушейко

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

ТРИГГЕРЫ POWERPOINT КАК СПОСОБ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Введение. В современных условиях развития образования особую актуальность приобретает внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения. Интерактивные технологии позволяют сделать эти процессы более эффективными и увлекательными для учащихся.

Microsoft PowerPoint является одним из наиболее доступных и эффективных инструментов для создания интерактивных учебных материалов. Особое место в арсенале возможностей PowerPoint занимают триггеры.

Основная часть. Триггеры PowerPoint представляют собой объекты на слайде, при взаимодействии с которыми происходит определенное действие: перемещение, изменение цвета, появление или исчезновение других объектов. Триггеры позволяют «запрограммировать» реакцию презентации на конкретные действия пользователей: щелчки по определенным кнопкам, месту на экране и прочее. Такая презентация становится более интерактивной, нежели с использованием обычных кнопок и ссылок, и подходит для работы на интерактивной доске или для индивидуальной работы пользователя. Такие элементы управления, позволяют создавать интерактивные задания с обратной связью (например, изменение цвета, звуковой сигнал, анимация) [1].

Процесс разработки интерактивных заданий начинается с подготовительного этапа. Для него нужно определить цели и задачи занятия, выбрать тип интерактивного занятия, подготовить необходимые материалы

(изображения, текст, аудио). Далее следует технический этап, в котором необходимо настроить анимационные эффекты, запрограммировать триггеры, протестировать работоспособность и при необходимости провести корректировку. Для обозначения интерактивных элементов желательно использование четких визуальных подсказок (например, значков, стрелок, выделений. Еще одним этапом может стать разработка инструкций для обучающихся, создание системы оценивания, определение времени выполнения задания. Однако необходимо избегать перегрузки слайдов информацией и интерактивными элементами.

В триггерах существует множество анимационных эффектов. Базовыми являются: эффекты ввода, выделения, выхода. В эффектах ввода можно выделить появление объектов, вылет элементов, движение по траектории. В эффектах выделения: изменение цвета, увеличение/уменьшение шрифта, мигание. В эффектах выхода: исчезновение объекта, растворение, перемещение за пределы слайда [2].

Основными типами интерактивных заданий учителя-филолога являются: грамматические упражнения, с помощью которых можно отрабатывать времена глаголов, написание слов, работа с падежами, синонимами, антонимами, омонимами и многие другие задания.

Педагогическая значимость использования триггеров обусловлена следующими факторами:

- повышение мотивации учащихся;
- индивидуализация процесса обучения;
- развитие самостоятельности в освоении материала;
- формирование навыков работы с современными технологиями;
- обеспечение мгновенной обратной связи.

Внедрение триггеров позволяет выделить 3 основных принципа:

1. Принцип доступности. В нем важно соблюдать возрастные особенности, уровень подготовки, простоту интерфейса.
2. Принцип эффективности. Заключается в четкой постановке учебных задач, согласно плану урока. Логичность и последовательность действий, а также наличие системы подсказок.
3. Принцип обратной связи основан на мгновенной проверке ответов, корректирующих комментариях, систему баллов и оценок.

Выделим преимущества и возможные проблемы использования триггеров в PowerPoint.

Положительные аспекты:

- повышение вовлеченности учащихся;
- активизация познавательной деятельности;
- развитие критического мышления;
- формирование цифровых компетенций;
- возможность многократного использования материалов [1].

Проблемы и ограничения, которые необходимо учитывать для обеспечения эффективности и удобства использования триггеров.

1. Сложность реализации. Внедрение сложных взаимодействий с использованием триггеров требует глубокого понимания функциональности PowerPoint и может быть трудоемким, особенно для пользователей с ограниченным опытом.
2. Совместимость. Презентации с триггерами могут некорректно отображаться или функционировать на старых версиях PowerPoint или на других платформах.
3. Производительность. Интенсивное использование триггеров, особенно с использованием сложных анимаций, может замедлить работу PowerPoint и привести к зависаниям.

Для базового пользования триггерами необходима техническая оснащенность и нужный уровень подготовки педагогов. Но не стоит исключать того, что частое применение триггеров на занятиях может привести к чрезмерной визуализации и потери внимания от учеников, так как каждый урок будет однообразен и интерактивная вставка утратит свой смысл. Нужно помнить о важности баланса между интерактивностью и содержательностью [3].

Заключение. Использование триггеров PowerPoint в обучении открывает широкие возможности для создания эффективных интерактивных материалов. Данный подход способствует повышению качества обучения и активизации познавательной деятельности обучающихся.

Список цитируемых источников

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева [и др.] ; под общ. ред. Е. С. Полат. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
2. Как создать триггеры в презентации — URL: <https://mts-link.ru/blog/trigger-presentation-powerpoint> (дата обращения : 19.09.2025).
3. Соколова, И. Ю. Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам/ И.Ю. Соколова. — СПб.: Питер, 2021. — 175.

ВЫПУКЛЫЕ ЛИНИИ УРОВНЯ ФУНКЦИИ, ОБРАТНОЙ К ФУНКЦИИ Н. Е. ЖУКОВСКОГО

Введение. Функция Н. Е. Жуковского

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

конформно и однолистно отображает как внутренность, так и внешность единичной окружности $|z|=1$ в комплексной z -плоскости на внешность отрезка $[-1, 1]$ в комплексной w -плоскости. В. К. Дзядык [1, с. 375] с внутренностью единичной окружности связывает малую прописную букву ψ . Обратной к функции Н. Е. Жуковского (1) является функция $z = \psi(C \setminus [-1, 1], w) \equiv w - \sqrt{w^2 - 1}$, где выбрана та ветвь двузначной функции корня квадратного, для которой $\sqrt{1} = 1$. Она проходимую в положительном направлении (против хода часовой стрелки) единичную окружность

$$w = e^{it}, \quad -\pi \leq t \leq \pi, \quad (2)$$

в комплексной w -плоскости переводит в проходимую в противоположном отрицательном направлении (по ходу часовой стрелки) кривую

$$\Gamma_{\text{Discus}} \equiv \left\{ z(e^{it}) \equiv e^{it} - \sqrt{e^{i2t} - 1} : -\pi \leq t \leq \pi \right\}, \quad (3)$$

которая напоминает контур осевого сечения диска (симметричной двояковыпуклой линзы) и которая имеет в z -плоскости в качестве осей симметрии вещественную $\text{Re } z$ и мнимую $i \text{Im } z$ оси и начало системы координат $z_0 \equiv 0$ в качестве центра симметрии.

Значению параметра $t_1 = 0$ соответствует точка $z_1 = e^{i \cdot 0} - \sqrt{e^{i2 \cdot 0} - 1} = 1$ на вещественной оси $\text{Re } z$, а для значения параметра $t_2 = \pi/2$ по формуле Эйлера $\forall z \in C \quad e^{iz} = \cos z + i \sin z$ получаем точку $z_2 = e^{i \cdot \frac{\pi}{2}} - \sqrt{e^{i2 \cdot \frac{\pi}{2}} - 1} = \cos \frac{\pi}{2} + i \sin \frac{\pi}{2} - \sqrt{\cos \pi + i \sin \pi - 1} = i - \sqrt{-2} = i - \sqrt{2i^2} = -(\sqrt{2} - 1)i$ на мнимой оси $i \text{Im } z$.

В случае значения параметра $t_3 = \pi/4$ имеем точку $z_3 = e^{i \cdot \frac{\pi}{4}} - \sqrt{e^{i2 \cdot \frac{\pi}{4}} - 1} = \cos \frac{\pi}{4} + i \sin \frac{\pi}{4} - \sqrt{\cos \frac{\pi}{2} + i \sin \frac{\pi}{2} - 1} = \frac{\sqrt{2}}{2} + i \frac{\sqrt{2}}{2} - \sqrt{-1 + i}$. Для корня квадратного по выбору ветви с $\sqrt{1} = 1$ получаем: $\sqrt{-1 + i} = \sqrt{\sqrt{2} \left(\cos \frac{3\pi}{4} + i \sin \frac{3\pi}{4} \right)} = \sqrt[4]{2} \left(\cos \frac{3\pi}{8} + i \sin \frac{3\pi}{8} \right)$. Согласно известным

формулам тригонометрии $\cos \frac{3\pi}{8} = \sqrt{\frac{1}{2} \left(1 + \cos \frac{3\pi}{4} \right)} = \sqrt{\frac{1}{2} \left(1 - \frac{\sqrt{2}}{2} \right)} = \frac{\sqrt{2 - \sqrt{2}}}{2}$,

$\sin \frac{3\pi}{8} = \sqrt{\frac{1}{2} \left(1 - \cos \frac{3\pi}{4} \right)} = \sqrt{\frac{1}{2} \left[1 - \left(-\frac{\sqrt{2}}{2} \right) \right]} = \frac{\sqrt{2 + \sqrt{2}}}{2}$. Подводим итог предыдущему: значению параметра

$t_3 = \pi/4$ соответствует точка $z_3 = \left(\sqrt{2} - \sqrt[4]{12 - 8\sqrt{2}} \right) / 2 + i \left(\sqrt{2} - \sqrt[4]{12 + 8\sqrt{2}} \right) / 2 \approx 0,3 - 0,4i$ на комплексной $(\text{Re } z + i \text{Im } z)$ -плоскости.

В (3) подкоренное выражение $e^{i2t} - 1 = (\cos 2t - 1) + i \sin 2t$ запишем в тригонометрической форме: $\rho(\cos \varphi + i \sin \varphi)$. Модуль подкоренного выражения

$$\begin{aligned} \rho &\equiv |e^{i2t} - 1| = |(\cos 2t - 1) + i \sin 2t| \equiv \sqrt{(\cos 2t - 1)^2 + \sin^2 2t} = \\ &= \sqrt{\cos^2 2t - 2 \cos 2t + 1 + \sin^2 2t} = \\ &= \sqrt{(\cos^2 2t + \sin^2 2t) + 1 - 2 \cos 2t} = \sqrt{2(1 - \cos 2t)} = \sqrt{2 \cdot 2 \sin^2 t} = 2|\sin t|. \end{aligned}$$

Тогда

$$\cos \varphi \equiv \frac{\cos 2t - 1}{\rho} = \frac{-2 \sin^2 t}{2|\sin t|} = -\frac{\sin t}{|\sin t|} \cdot \sin t = \cos\left(\frac{\pi}{2} + t\right),$$

$$\sin \varphi \equiv \frac{\sin 2t}{\rho} = \frac{2 \sin t \cos t}{2|\sin t|} = \frac{\sin t}{|\sin t|} \cdot \cos t = \sin\left(\frac{\pi}{2} + t\right).$$

Подкорненное выражение

$$e^{i2t} - 1 = 2|\sin t| \left[\cos\left(\frac{\pi}{2} + t\right) + i \sin\left(\frac{\pi}{2} + t\right) \right].$$

Главная ветвь корня квадратного

$$\begin{aligned} \sqrt{e^{i2t} - 1} &= \sqrt{2|\sin t|} \left[\cos\left(\frac{\pi}{4} + \frac{t}{2}\right) + i \sin\left(\frac{\pi}{4} + \frac{t}{2}\right) \right] = \\ &= \sqrt{2|\sin t|} \left\{ \cos \frac{\pi}{4} \cos \frac{t}{2} - \sin \frac{\pi}{4} \sin \frac{t}{2} + i \left[\sin \frac{\pi}{4} \cos \frac{t}{2} + \cos \frac{\pi}{4} \sin \frac{t}{2} \right] \right\} = \\ &= \sqrt{|\sin t|} \left[\left(\cos \frac{t}{2} - \sin \frac{t}{2} \right) + i \left(\cos \frac{t}{2} + \sin \frac{t}{2} \right) \right]. \end{aligned}$$

Строим Γ_{Discus} :

$$\cos t - \sqrt{|\sin t|} \left(\cos \frac{t}{2} - \sin \frac{t}{2} \right) + i \left[\sin t - \sqrt{|\sin t|} \left(\cos \frac{t}{2} + \sin \frac{t}{2} \right) \right],$$

где $-\pi \leq t \leq \pi$. Дiskoобразная кривая Γ_{Discus} проходит через две точки ± 1 , две точки $\pm(\sqrt{2}-1)i$, точку $\left(\sqrt{2}-\sqrt[4]{12-8\sqrt{2}}\right)/2 + i\left(\sqrt{2}-\sqrt[4]{12+8\sqrt{2}}\right)/2 \approx 0,3-0,4i$ и последней 1) одну центрально-симметричную точку и 2) две симметричные относительно координатных осей точки. В точках ± 1 выпуклая дiskoобразная область $\text{Int} \Gamma_{\text{Discus}}$ имеет внешние углы в радианах раствора $3\pi/2$. (рисунок 1).

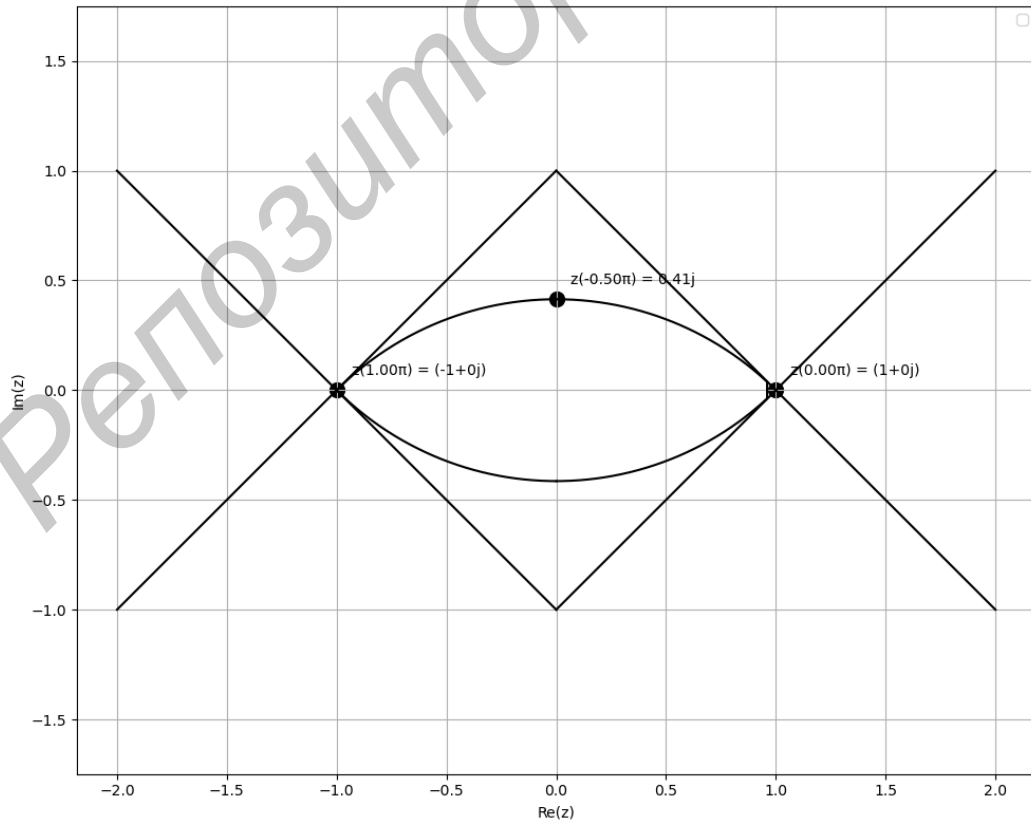


Рисунок 1 — Дiskoобразная кривая в z -плоскости

Теоретическая часть работы принадлежит обоим авторам. Все построения сделаны вторым автором.

Основная часть. Исходные окружности (прообразы линий уровня) на рисунке 2.

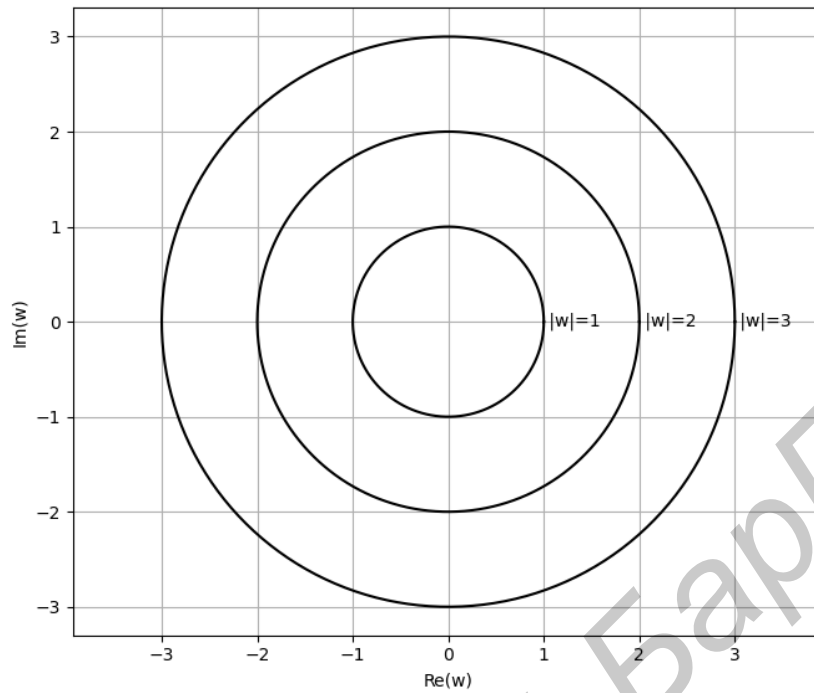


Рисунок 2 — Исходные окружности (прообразы линий уровня) в w -плоскости

Вместо единичной окружности (2) возьмём окружность радиуса R строго больше 1: $w = Re^{it}$, $-\pi \leq t \leq \pi$.

Тогда вместо (3) образом последней окружности будет линия уровня

$$\begin{aligned} z(R e^{it}) &\equiv R e^{it} - \sqrt{(R e^{it})^2 - 1} = \\ &= R(\cos t + i \sin t) - \sqrt{R^2(\cos 2t + i \sin 2t) - 1} = R(\cos t + i \sin t) - \sqrt{R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t}. \end{aligned} \quad (4)$$

Подкоренное выражение в (4) запишем в тригонометрической форме: $\rho(\cos \varphi + i \sin \varphi)$. Его модуль

$$\begin{aligned} \rho &\equiv |R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t| \equiv \sqrt{(R^2 \cos 2t - 1)^2 + (R^2 \sin 2t)^2} = \\ &= \sqrt{R^4 \cos^2 2t - 2R^2 \cos 2t + 1 + R^4 \sin^2 2t} = \sqrt{R^4(\cos^2 2t + \sin^2 2t) - 2R^2 \cos 2t + 1} = \\ &= \sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1}. \end{aligned} \quad (5)$$

Значение аргумента подкоренного выражения в (4) находим по известным формулам из системы

$$\begin{cases} \cos[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)] \equiv \frac{R^2 \cos 2t - 1}{\rho}, \\ \sin[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)] \equiv \frac{R^2 \sin 2t}{\rho}. \end{cases} \quad (6)$$

Главная ветвь корня квадратного

$$\begin{aligned} &\sqrt{R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t} = \\ &= \sqrt{\rho} \left\{ \cos \left[\frac{1}{2} \arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t) \right] + i \sin \left[\frac{1}{2} \arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t) \right] \right\}. \end{aligned}$$

Отсюда с помощью школьных формул

$$\cos \frac{\psi}{2} = \sqrt{\frac{1 + \cos \psi}{2}}, \quad \forall \psi \in (-\pi, \pi] \quad \sin \frac{\psi}{2} = \operatorname{sgn} \psi \sqrt{\frac{1 - \cos \psi}{2}}, \quad (7)$$

для главной ветви корня квадратного имеем:

$$\sqrt{R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t} = \sqrt{\rho} \left[\sqrt{\frac{1 + \cos[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)]}{2}} + \right.$$

$$+ i \operatorname{sgn}[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)] \sqrt{\frac{1 - \cos[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)]}{2}} \Bigg].$$

И линия уровня (4)

$$z(R e^{it}) = R \cos t - \sqrt{\rho} \sqrt{\frac{1 + \cos[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)]}{2}} + \\ + i \left[R \sin t - \sqrt{\rho} \operatorname{sgn}[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)] \sqrt{\frac{1 - \cos[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)]}{2}} \right], \quad (8)$$

где $-\pi \leq t \leq \pi$.

Из системы (6) следует, что $\operatorname{tg}[\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t)] = \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}$.

Как известно, главное значение аргумента комплексного числа $z = x + iy$

$$\forall z \in \mathbb{C} \setminus \{0\} \quad (-\pi, \pi] \ni \arg z = \begin{cases} \pi - \operatorname{arctg} \frac{y}{x}, & x < 0 \wedge y \geq 0, \\ \frac{\pi}{2}, & x = 0 \wedge y > 0, \\ \operatorname{arctg} \frac{y}{x}, & x > 0, \\ -\frac{\pi}{2}, & x = 0 \wedge y < 0, \\ -\pi - \operatorname{arctg} \frac{y}{x}, & x < 0 \wedge y < 0. \end{cases}$$

Тогда

$$\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t) = \begin{cases} \pi - \operatorname{arctg} \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}, & t < \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}, \\ \frac{\pi}{2}, & t = \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}, \\ \operatorname{arctg} \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}, & t > \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}, \\ -\frac{\pi}{2}, & t = \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}, \\ -\pi - \operatorname{arctg} \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}, & t < \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}. \end{cases}$$

Если $t = \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}$, то $\arg(R^2 \cos 2t - 1 + i R^2 \sin 2t) = \pm \frac{\pi}{2}$ и согласно (5) модуль

$$\rho = \sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2 \cdot \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2} + 1} = \sqrt{R^4 - 2R^2 \cos \left(\arccos \frac{1}{R^2} \right) + 1} = \sqrt{R^4 - 2R^2 \cdot \frac{1}{R^2} + 1} = \sqrt{R^4 - 1}, \text{ а на ли-}$$

нии уровня (8) точка

$$z \left(R e^{i \cdot \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}} \right) = R \cos \left(\frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2} \right) - \sqrt[4]{R^4 - 1} \sqrt{\frac{1 + \cos \left(\pm \frac{\pi}{2} \right)}{2}} + \\ + i \left[R \sin \left(\frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2} \right) - \sqrt[4]{R^4 - 1} \operatorname{sgn} \left(\pm \frac{\pi}{2} \right) \sqrt{\frac{1 - \cos \left(\pm \frac{\pi}{2} \right)}{2}} \right] =$$

$$= R \cos\left(\frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}\right) - \sqrt[4]{\frac{R^4-1}{4}} + i \left[\sin\left(\frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}\right) \mp \sqrt[4]{\frac{R^4-1}{4}} \right].$$

По школьным формулам (7)

$$\cos\left(\frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}\right) = \sqrt{\frac{1 + \cos\left(\arccos \frac{1}{R^2}\right)}{2}} = \sqrt{\frac{1 + \frac{1}{R^2}}{2}} = \sqrt{\frac{R^2+1}{2R^2}},$$

$$\sin\left(\frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}\right) = \operatorname{sgn}\left(\arccos \frac{1}{R^2}\right) \sqrt{\frac{1 - \cos\left(\arccos \frac{1}{R^2}\right)}{2}} = \sqrt{\frac{1 - \frac{1}{R^2}}{2}} = \sqrt{\frac{R^2-1}{2R^2}}.$$

Таким образом, если $t = \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}$, то на линии уровня (8) точка

$$\begin{aligned} z\left(R e^{i \cdot \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2}}\right) &= R \sqrt{\frac{R^2+1}{2R^2}} - \sqrt[4]{\frac{R^4-1}{4}} + i \left[R \sqrt{\frac{R^2-1}{2R^2}} \mp \sqrt[4]{\frac{R^4-1}{4}} \right] = \\ &= \sqrt{\frac{R^2+1}{2}} - \sqrt[4]{\frac{R^4-1}{4}} + i \left[\sqrt{\frac{R^2-1}{2}} \mp \sqrt[4]{\frac{R^4-1}{4}} \right]. \end{aligned} \quad (9)$$

Для $0 < \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2} < t < \frac{\pi}{2}$ с учётом (5) линия уровня (8)

$$\begin{aligned} z(R e^{it}) &= R \cos t - \sqrt[4]{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} \sqrt{\frac{1 + \cos\left(\arctg \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}\right)}{2}} + \\ &+ i \left[R \sin t - \sqrt[4]{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} \operatorname{sgn}\left(\arctg \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}\right) \sqrt{\frac{1 - \cos\left(\arctg \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}\right)}{2}} \right]. \end{aligned} \quad (10)$$

Из основного тригонометрического тождества $\forall \psi \in R \quad \cos^2 \psi + \sin^2 \psi = 1$ следует, что

$$\forall \psi \in \left(-\frac{\pi}{2}, \frac{\pi}{2}\right) \quad \cos \psi = \frac{1}{\sqrt{1 + \operatorname{tg}^2 \psi}}.$$

Тогда

$$\begin{aligned} \cos\left(\arctg \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}\right) &= \frac{1}{\sqrt{1 + \operatorname{tg}^2\left(\arctg \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}\right)}} = \frac{1}{\sqrt{1 + \left(\frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1}\right)^2}} = \\ &= \frac{|R^2 \cos 2t - 1|}{\sqrt{(R^2 \cos 2t - 1)^2 + R^4 \sin^2 2t}} = \frac{|R^2 \cos 2t - 1|}{\sqrt{R^4 (\cos^2 2t + \sin^2 2t) - 2R^2 \cos 2t + 1}} = \frac{|R^2 \cos 2t - 1|}{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1}}. \end{aligned} \quad (11)$$

Из (10) и (11) вытекает, что для $0 < \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2} < t < \frac{\pi}{2}$ линия уровня (8)

$$z(R e^{it}) = R \cos t - \sqrt[4]{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} \sqrt{\frac{1 + \frac{|R^2 \cos 2t - 1|}{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1}}}{2}} +$$

$$\begin{aligned}
& + i \left[R \sin t - \sqrt[4]{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} \operatorname{sgn} \left(\operatorname{arctg} \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1} \right) \sqrt{\frac{1 - \frac{|R^2 \cos 2t - 1|}{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1}}}{2}} \right] = \\
& = R \cos t - \sqrt[4]{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} \sqrt{\frac{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} + |R^2 \cos 2t - 1|}{2\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1}}} + \\
& + i \left[R \sin t - \sqrt[4]{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} \operatorname{sgn} \left(\operatorname{arctg} \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1} \right) \sqrt{\frac{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} - |R^2 \cos 2t - 1|}{2\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1}}} \right] = \\
& = R \cos t - \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} + |R^2 \cos 2t - 1|} + \\
& + i \left[R \sin t - \operatorname{sgn} \left(\operatorname{arctg} \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1} \right) \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} - |R^2 \cos 2t - 1|} \right].
\end{aligned}$$

Для $0 < \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{R^2} < t < \frac{\pi}{2}$ строим открытую дугу

$$\begin{aligned}
& R \cos t - \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} + |R^2 \cos 2t - 1|} + \\
& + i \left[R \sin t - \operatorname{sgn} \left(\operatorname{arctg} \frac{R^2 \sin 2t}{R^2 \cos 2t - 1} \right) \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt{\sqrt{R^4 - 2R^2 \cos 2t + 1} - |R^2 \cos 2t - 1|} \right]
\end{aligned}$$

и дополняем её точкой (9). Полученное множество отображаем 1) относительно вещественной $\operatorname{Re} z$ и мнимой $i \operatorname{Im} z$ осей и 2) центрально-симметрично относительно начало системы координат $z_0 \equiv 0$. Образы окружностей рис. 2, т. е. линии уровня, приведены на рисунке 3.

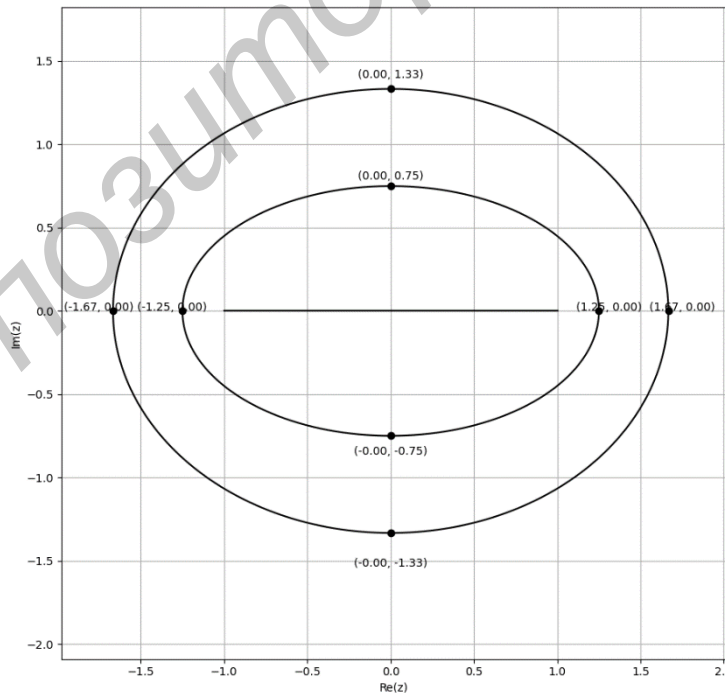


Рисунок 3 — Образы окружностей (линии уровня) в z -плоскости

Закключение. Могучие сибирские реки текут с юга на север. Поэтому половодье на них начинается с юга. Чтобы избежать катастрофических ледовых заторов, на фарватере реки лёд дробят взрывами. Перед опорами мостов со стороны потока ставят ледорёзы (трёхгранные быки). Смесь льда и воды, т. е. H_2O в двух фазовых

состояниях: твёрдом и жидком, называют шугой. На рисунке 4 направление движения шуги снизу вверх.

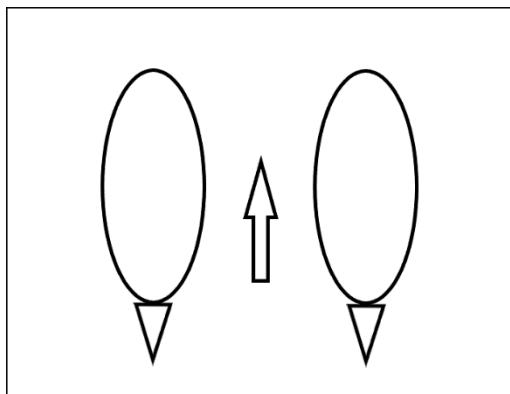


Рисунок 4 — Две опоры моста в z-плоскости

Авторы намерены в будущем с учётом вязкости среды, т. е. с помощью чисел Рейнольдса, рассчитать прохождение шуги между опорами моста.

Список цитируемых источников

1. Дзядык, В. К. Введение в теорию равномерного приближения функций полиномами / В. К. Дзядык. — М. : Наука, 1977. — 512 с.

УДК 621.315.322.4

Д. В. Гордич, А. Б. Пахольчик, И. В. Дубень

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

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ТЕМПЕРАТУРНЫМ РЕЖИМОМ КАРБОНОВОГО НАГРЕВАТЕЛЬНОГО ПРОВОДА

Введение. Современные системы электрообогрева требуют не только надежности и экономичности, но и высокой степени адаптивности к различным условиям эксплуатации. В последние годы наблюдается тенденция к широкому использованию интеллектуальных и автоматизированных решений, способных обеспечивать стабильный и безопасный нагрев в различных сферах — от бытовых приборов до промышленных установок. При этом всё большее значение приобретает возможность точного регулирования температуры, поскольку чрезмерный нагрев приводит к перерасходу электроэнергии и ускоренному износу оборудования, а недостаточный нагрев — к снижению эффективности и комфорту пользователя. Таким образом, возникает потребность в разработке систем, которые смогут сочетать доступность, простоту эксплуатации и высокую точность работы.

Основная часть. Объектом управления выступает карбоновый нагревательный провод, обладающий высоким удельным сопротивлением и стабильными тепловыми характеристиками [1]. Для управления его температурой разработана система, сочетающая в себе несколько режимов работы и способов взаимодействия с оператором.

Управление системой осуществляется с помощью энкодера и кнопок, что обеспечивает интуитивно понятный интерфейс настройки и мониторинга. Система поддерживает три основных режима работы:

Режим «Выкл.» — полное отключение нагрева.

Автоматический режим — поддержание заданной температуры с использованием алгоритма нечёткого регулирования (Fuzzy Logic). Это позволяет системе плавно изменять мощность нагрева в зависимости от текущей температуры и скорости её изменения, минимизируя перерегулирование и колебания.

Ручной режим — пользователь самостоятельно устанавливает уровень мощности нагрева в процентах.

В автоматическом режиме система непрерывно измеряет текущее сопротивление провода, которое используется для косвенного определения его температуры. На основе разницы между заданной и текущей температурой, а также скорости её изменения, нечёткий регулятор вычисляет необходимую мощность нагрева [2]. Управление мощностью осуществляется методом широтно-импульсной модуляции (ШИМ) путем включения и выключения силового реле.

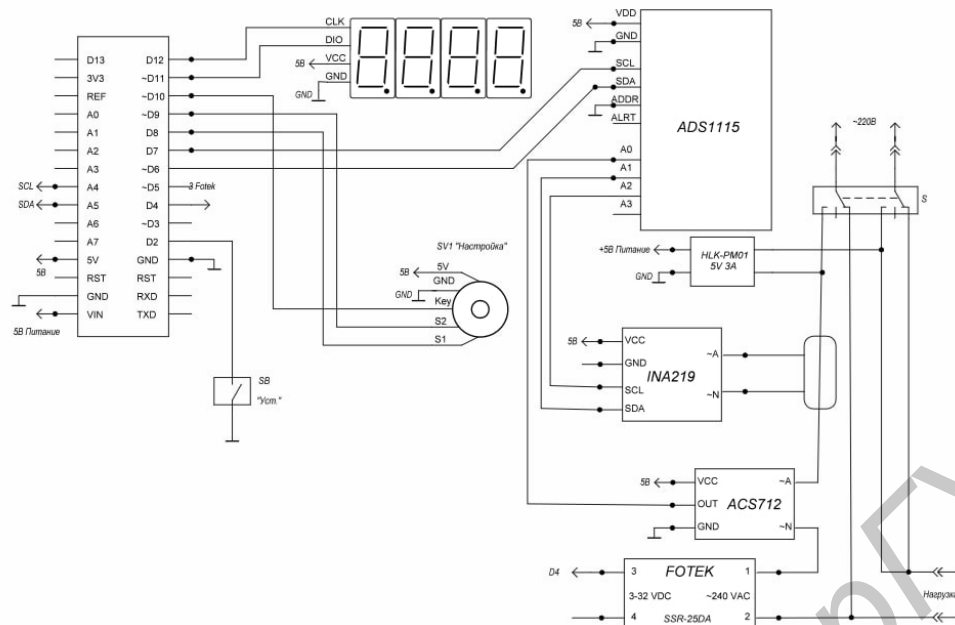


Рисунок 1 — Схема устройства по управлению температурным режимом карбонового нагревательного провода

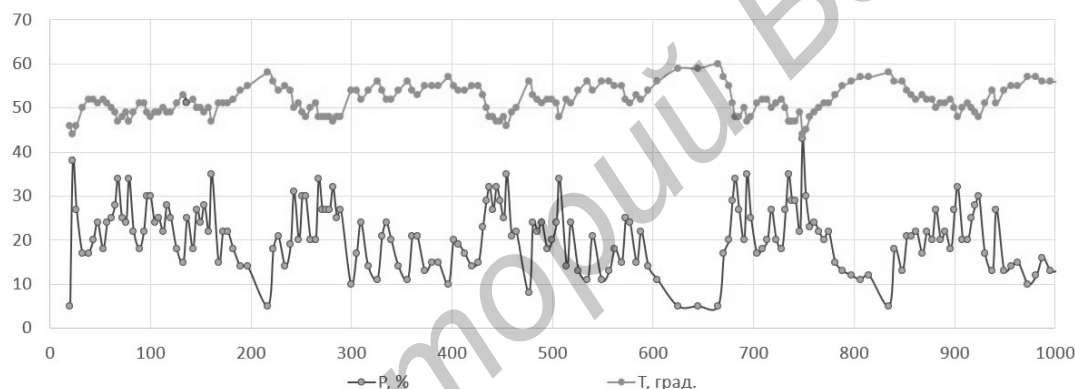


Рисунок 2 — График изменения температуры и мощности регулятора в автоматическом режиме

Отображение информации выводится на семисегментный дисплей. Пользователь может просматривать текущую мощность, температуру, ток и напряжение. Настройка параметров (температура, максимальная мощность, калибровочное сопротивление) производится с помощью энкодера.

Заключение. Разработанная система управления температурным режимом карбонового нагревательного провода позволяет достичь баланса между простотой эксплуатации и высокой эффективностью. Она сочетает в себе удобство для пользователя и надежность работы при различных условиях. Благодаря наличию нескольких режимов нагрева устройство может применяться как в автоматическом режиме, обеспечивая комфорт и экономичность, так и в ручном, предоставляя полный контроль оператору.

Система может быть использована в самых разных областях: в бытовых системах обогрева, строительстве для утепления помещений, а также в промышленности, где требуется поддержание стабильной температуры. Перспективность такого решения заключается в возможности его масштабирования и дальнейшего развития, что делает проект актуальным в условиях возрастающих требований к энергоэффективности и безопасности.

Таким образом, предложенная система не только решает задачу поддержания температуры, но и открывает потенциал для дальнейшего совершенствования и внедрения в новые сферы применения.

Список цитируемых источников

1. Электрические элементные нагреватели : пособие / А. Е. Заяц, В. С. Корко, Р. И. Кустова [и др.]; под ред. проф. Е. М. Зайца. — Мн. : БГАТУ, 2011. — 180 с.
2. Петин, В. В. Практическая энциклопедия Arduino : энциклопедия / В. В. Петин, А. А. Биняковский. — 2-ое изд., испр. и доп. — М. : ДМК Пресс, 2020. — 166 с.

СОЗДАНИЕ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ ВОЗДУШНЫХ СУДОВ

Введение. Дополненная реальность, как технология, представляет собой один из наиболее перспективных инструментов визуализации в инженерной и производственной среде. Она позволяет дополнить виртуальными объектами реальный мир для более глубокого понимания сложных технических конструкций. Актуально применение AR в сфере авиации, где высокая точность и наглядность информации играют ключевую роль. Актуальна разработка AR-приложения для увлекательной демонстрации 3D-моделей самолётов на выставках и в учебных центрах авиационной промышленности, обеспечивающего высокую наглядность и вовлечённость аудитории и демонстрации на предприятиях авиационной промышленности.

Применение AR-приложений в авиационной отрасли открывает новые горизонты для повышения качества подготовки кадров, демонстрации продукции и оптимизации производственных процессов. Внедрение AR-приложений в данные процессы позволяет сократить временные затраты, минимизировать ошибки, повысить уровень вовлечённости и усвоения информации. Такие приложения могут быть интегрированы в системы подготовки участников авиакружков, а также использоваться для создания обучающих программ, техдокументации нового типа и интерактивных руководств по эксплуатации самолетов.

Характерной особенностью нашего времени является растущий интерес к визуальным и интерактивным формам представления информации. Технологии визуализации и моделирования играют всё более важную роль в процессе технического образования, инженерной подготовки и производственного обучения. Использование AR становится важным инструментом социализации молодых людей и обеспечения непрерывного профессионального развития.

Основная часть. Работа с приложением начинается с инициализации AR-сессии и камеры устройства. На этом этапе приложение проверяет наличие необходимых разрешений (например, доступ к камере), а также поддержку устройства соответствующей платформы (ARCore для Android). В случае отсутствия поддержки или отклонения разрешения пользователем работа приложения прекращается, и выводится соответствующее уведомление. Если инициализация прошла успешно, начинается активный процесс сканирования изображения. Как только маркер попадает в зону видимости камеры и распознаётся системой, приложение определяет его тип и отображает привязанную к нему 3D-модель. Далее реализуется цикл взаимодействия пользователя с моделью — масштабирование, вращение и просмотр информации. Предусмотрена обработка исключений, таких как потеря маркера, закрытие камеры или выход за пределы сцены. При таких обстоятельствах модель скрывается, чтобы избежать отображения «висящих» объектов без привязки к реальному окружению. По завершении работы пользователь может закрыть приложение, при этом все активные компоненты корректно выгружаются из памяти, завершая жизненный цикл AR-сцены. Цель была обеспечить видимость воздушного судна прямо на телефоне — словно эти летающие аппараты настоящие и находятся рядом. Для этого было разработано приложение при помощи дополненной реальности.

Для его создания понадобился игровой движок, который поддерживает дополненную реальность Unity — это как конструктор, где можно собирать приложения и игры. В Unity много необходимых инструментов, таких как: AR Core и AR Foundation, которые помогают с помощью телефона увидеть виртуальный мир и показывать в нём 3D объекты. В Unity была создана сцена, с которой всё должно начинаться — это как место, куда складывается всё необходимое и где добавлена специальная камера — AR Camera, чтобы телефон мог видеть окружающий мир, в котором и будет появляться изображения.

Чтобы приложение показывало воздушные суда, требовалось их создать. Для создания воздушных судов понадобился Blender — это программа, где были созданы модели летающих аппаратов. В Blender по кусочкам создавались 3D модели воздушных судов. Они нарисованы. Была задана форма, а потом накладывались текстуры — чтобы модели выглядели как настоящие. Когда модели были готовы, их сохраняли в формате FBX, чтобы Unity мог их понять.

Чтобы модель самолёта появлялась в приложении, рисовались специальные картинки в Paint — это простые рисунки, вроде эмблем или силуэтов. Когда телефон видит эту картинку, сразу «размещает» туда нужную модель.

Далее в Unity разместили картинки, используя Image Manager — он позволяет приложению распознавать нарисованные изображения, после чего привязали каждое изображение к конкретной 3D модели [1, с.63].

После размещения картинок, создали скрипт, который был как маленькая инструкция «Если камера видит картинку №1 — значит покажи модель самолёта Су-25, если картинку №2 — покажи модель Су-27 и т.д.». Скомпилировав приложение, запустили его на телефоне. Наводив камеру на картинки, модели воздушных судов появлялись на экране телефона, иногда 3D модели были очень большие, тогда менялся их размер и местоположение. После чего добавился скрипт для вращения и изменения масштаба. Была создана иконка для приложения, чтобы на телефоне оно выглядело красиво. Когда всё сработало, нажали кнопку Build и получили готовое приложение, которое можно устанавливать и использовать.

Заключение. Данный программный продукт предоставляет пользователю возможность интерактивного взаимодействия с цифровыми моделями воздушных судов, реализуя отображение объектов в реальном времени на экране мобильного устройства. Пользователь может управлять масштабом и ориентацией модели, просматривать информацию о конструкции, а также взаимодействовать с элементами интерфейса, адаптированными для интуитивного использования.

Созданное AR-приложение может быть применено в различных отраслях: в сфере авиационной промышленности, технического образования, музейного и выставочного дела. Благодаря высокой степени визуализации, компактности реализации и простоте использования, приложение обладает значительным потенциалом для применения в демонстрационных целях, при проведении интерактивных экскурсий и обучения. В дальнейшем планируется развивать проект, расширяя набор отображаемых моделей, а также адаптируя его под другие области применения. Разработанное AR-приложение является функционально завершенным, технически реализуемым и перспективным решением, соответствующим текущим тенденциям в области информационных технологий. Оно может быть положено в основу дальнейших исследований и усовершенствований.

Список цитируемых источников

1. Макаров, В. В. Unity 2021: практическое руководство по созданию игр и AR/VR-приложений / В. В. Макаров. — СПб.: Питер, 2022. — 432 с.

УДК 004.8

А. П. Корбит

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

Научный руководитель В. В. Цуран

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРОГРАММЫ (СИСТЕМЫ) В ПРОМЫШЛЕННОСТИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Введение. В данной работе будут рассмотрены возможности развития искусственного интеллекта в Беларуси и его дальнейшего развития в промышленном секторе. В условиях стремительного развития цифровых технологий искусственный интеллект (далее — ИИ) становится ключевым фактором трансформации производственного сектора Республики Беларусь. Его внедрение в промышленность открывает новые горизонты для повышения эффективности, оптимизации ресурсов и обеспечения устойчивого роста. Современные белорусские предприятия, включая машиностроительные и сельскохозяйственные организации, уже интегрируют ИИ-решения в технологические процессы, что позволяет увеличить производительность, сократить потери и повысить точность операций. Такие результаты свидетельствуют о высокой адаптивности отечественного производства к интеллектуальным системам и подтверждают потенциал масштабного внедрения ИИ в стандартизированные и динамичные процессы.

Особое внимание уделяется автоматизации рутинных операций, где ИИ способен заменить человека на травмоопасных участках, а также обеспечить непрерывный контроль качества продукции. Алгоритмы машинного обучения активно применяются для оптимизации логистических цепочек, прогнозирования технического обслуживания оборудования и управления производственными рисками. Это особенно актуально в условиях глобальной конкуренции и необходимости оперативного реагирования на изменения спроса и ресурсной доступности.

Белорусская модель цифровизации производства демонстрирует устойчивую тенденцию к интеграции ИИ в рамках национальной стратегии технологического развития. Это включает не только техническое переоснащение, но и формирование нормативно-правовой базы, направленной на регулирование и стимулирование инновационной активности. Таким образом, применение искусственного интеллекта в производственной сфере Республики Беларусь представляет собой не просто технологический тренд, а системный подход к модернизации экономики, обеспечивающий повышение производительности, снижение издержек и формирование новых конкурентных преимуществ на международной арене.

Основная часть. На современном этапе развития экономики Республики Беларусь внедрение технологий искусственного интеллекта в производственные процессы приобретает стратегическое значение. ИИ выступает не только как инструмент автоматизации, но и как интеллектуальный модуль, способный адаптироваться к изменяющимся условиям, анализировать большие массивы данных и принимать решения в реальном времени. Это позволяет предприятиям переходить от традиционных моделей управления к гибким, цифрово ориентированным системам, обеспечивающим устойчивость и конкурентоспособность.

Одним из наиболее ярких примеров интеграции ИИ в белорусскую промышленность является деятельность машиностроительных и сельскохозяйственных предприятий, где интеллектуальные алгоритмы используются для анализа состояния узлов и конструкций техники. Это позволяет не только прогнозировать возможные поломки, но и оптимизировать графики технического обслуживания, снижая простои и повышая эксплуатационную надежность оборудования. В нефтехимической и металлургической промышленности ИИ применяется

для управления технологическими циклами, контроля качества продукции и оптимизации расхода сырья. Системы компьютерного зрения и машинного обучения позволяют в режиме реального времени отслеживать параметры производственного процесса, выявлять отклонения и автоматически корректировать настройки оборудования. Например, в компании ОАО «Горизонт» внедрение искусственного интеллекта в системы телевизоров для адаптированного использования потребителей [1]. Это особенно важно в условиях высокоточного производства, где даже незначительные ошибки могут привести к значительным финансовым потерям.

Кроме того, ИИ активно внедряется в логистику и управление цепочками поставок [2]. Белорусские предприятия используют интеллектуальные платформы для прогнозирования спроса, планирования маршрутов и оптимизации складских операций. Такие решения позволяют сократить издержки, повысить скорость доставки и обеспечить более точное распределение ресурсов. В условиях растущей глобальной конкуренции это становится важным фактором устойчивого развития.

Не менее значимым направлением является применение ИИ в управлении персоналом и производственной безопасностью [3]. Системы анализа поведения сотрудников, мониторинга состояния рабочих зон и прогнозирования рисков позволяют создавать более безопасную и продуктивную рабочую среду. Это особенно актуально для предприятий с повышенным уровнем травматичности, где ИИ способен заменить человека на критических участках или своевременно предупредить о потенциальной угрозе.

Также стоит отметить внедрение компанией ИНТЕРМЕХ интегрированной системы в производство, которые активно применяются в промышленности Республики Беларусь, играя ключевую роль в цифровизации инженерных процессов и автоматизации подготовки производства [4]. Её программные решения позволяют предприятиям ускорять разработку изделий, унифицировать конструкторскую и технологическую документацию, а также обеспечивать точное управление данными на всех этапах жизненного цикла продукции. Благодаря совместимости с популярными CAD/CAM/PLM-системами, такими как AutoCAD, SOLIDWORKS, Inventor и другими, ИНТЕРМЕХ легко интегрируется в существующую ИТ-инфраструктуру предприятий. Особое значение имеет возможность обмена данными между инженерными платформами и корпоративными системами ERP и MES, что обеспечивает сквозную цифровую трансформацию производственных процессов. Решения ИНТЕРМЕХ также поддерживают работу территориально распределённых организаций, позволяя филиалам и удалённым подразделениям эффективно взаимодействовать в едином цифровом пространстве. В Республике Беларусь программные продукты ИНТЕРМЕХ внедрены на десятках предприятий, включая машиностроительные заводы, проектные бюро и научно-производственные объединения, что подтверждает их высокую адаптивность и практическую ценность для отечественной промышленности.

Таким образом, искусственный интеллект и интегрированные системы в производственной сфере Беларуси уже сегодня демонстрирует высокую эффективность и широкий спектр применения [5]. Их внедрение способствует модернизации отраслей, повышению технологической зрелости предприятий и формированию новой модели промышленного развития, основанной на данных, адаптивности и интеллектуальной автоматизации. В перспективе это создаёт основу для формирования цифровой экономики, способной интегрироваться в глобальные производственные цепочки и обеспечивать устойчивый рост национального промышленного комплекса.

Заключение. Внедрение искусственного интеллекта и интегрированных систем в производственную сферу Республики Беларусь представляет собой важный этап технологической модернизации, способствующий формированию новой модели промышленного развития. На основе анализа текущих тенденций можно утверждать, что ИИ не только повышает эффективность и точность производственных процессов, но и способствует устойчивому росту, снижению издержек и повышению конкурентоспособности отечественных предприятий. Его применение охватывает широкий спектр задач — от технического обслуживания и контроля качества до логистики, безопасности труда и стратегического планирования.

Белорусская промышленность демонстрирует готовность к цифровой трансформации, опираясь на накопленный научно-технический потенциал, инженерные компетенции и стремление к инновациям. В условиях глобальных вызовов и необходимости адаптации к новым экономическим реалиям ИИ становится неотъемлемым элементом производственной стратегии, обеспечивая гибкость, адаптивность и интеллектуальную устойчивость. Закрепление этих процессов на уровне государственной политики и корпоративного управления позволит Беларуси занять достойное место в международной системе технологически развитых стран, формируя промышленность нового поколения.

Список цитируемых источников

1. Телевизоры Горизонт — URL: <https://www.google.com/amp/s/belta.by/amp/tech/view/tehnologicheskij-proryv-proizvodstvo-televizorov-s-ii-zapustil-gorizont-735980-2025/> (дата обращения 09.09.2025).
2. Применение ИИ в РБ — URL: <https://belta.by/comments/view/iskusstvennyj-intellekt-v-belarusi-kakie-tehnologii-razrabatyvajut-i-kak-ih-budut-regulirovat-9691/> (дата обращения: 09.09.2025).
3. Кругликов, С. Тенденции влияния технологий искусственного интеллекта на развитие цифровой экономики в Республике Беларусь / С. Кругликов, С. Касанин. — Наука и инновации, 2025. — №7. — С.6-10.
4. Официальный сайт ИНТЕРМЕХ — URL: <https://intermech.by/> (дата обращения: 09.09.2025).
5. Новиков, А. Условия практического применения ИИ в здравоохранении / А. Новиков, К. Гринкевич. — Наука и инновации, 2025. — №7. — С. 21-24.

РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ УЧЁТА СРЕДСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Введение. В условиях современного промышленного производства соблюдение требований охраны труда является критически важным аспектом, непосредственно влияющим на безопасность персонала и бесперебойность технологических процессов. Особую значимость приобретает организация эффективного управления средствами индивидуальной защиты, которые служат основным барьером между работником и производственными рисками. Традиционные системы учёта спецодежды, основанные на бумажных журналах и электронных таблицах, демонстрируют системную неэффективность: отсутствие оперативного контроля за сроками эксплуатации, человеческий фактор при расчётах дат замены, сложности в прогнозировании потребностей и значительные временные затраты на формирование отчётности [1].

Цель исследования заключается в разработке и внедрении специализированной автоматизированной системы учёта средств индивидуальной защиты, построенной на основе современных программных технологий. Разрабатываемое решение призвано кардинально оптимизировать процессы управления спецодеждой на предприятии — от момента её выдачи сотруднику до планирования сроков замены и формирования аналитической отчётности.

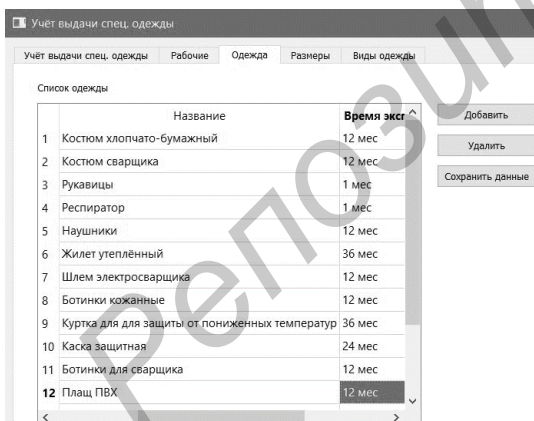
Объектом исследования выступает процесс автоматизации сквозного учёта и управления средствами индивидуальной защиты на промышленном предприятии.

Предметом исследования являются программные, алгоритмические и интерфейсные решения, обеспечивающие автоматизацию учёта спецодежды.

Основная часть. В качестве технологического стека выбраны язык программирования Python и библиотека PyQt5 для реализации кроссплатформенного десктопного приложения. Для хранения данных использовалась реляционная база данных SQLite, обеспечивающая надёжность хранения и высокую производительность запросов. Архитектура системы построена по модульному принципу с чётким разделением уровней представления, бизнес-логики и доступа к данным.

Разработанная система реализует комплексный подход к управлению СИЗ через следующие функциональные модули:

1. Интеллектуальный модуль управления сроками эксплуатации включает алгоритм парсинга и интерпретации сроков носки, поддерживающий различные форматы указания периодов износа. Периоды износа отображены на рисунке 1.



№	Название	Время эксп.
1	Костюм хлопчатобумажный	12 мес.
2	Костюм сварщика	12 мес.
3	Рукавицы	1 мес.
4	Респиратор	1 мес.
5	Наушники	12 мес.
6	Жилет утеплённый	36 мес.
7	Шлем электросварщика	12 мес.
8	Ботинки кожаные	12 мес.
9	Куртка для защиты от пониженных температур	36 мес.
10	Каска защитная	24 мес.
11	Ботинки для сварщика	12 мес.
12	Плащ ПВХ	12 мес.

Рисунок 1 — Форма указания периодов износа для средств индивидуальной защиты

Система автоматически вычисляет дату следующей выдачи на основе установленных нормативов и фиксированной даты предыдущей выдачи. Особенностью модуля является реализация системы превентивного оповещения — цветовая индикация записей при приближении срока замены (красный цвет — менее 30 дней, жёлтый — менее 60 дней). На рисунке 1 представлена карточка рабочего с превентивным оповещением.

2. Модуль предикативной аналитики генерирует гистограммы потребности в спецодежде на десятилетний период позволяя службе снабжения предприятия формировать обоснованные заявки на закупку средств индивидуальной защиты. Визуализация выполняется с накоплением данных по типам спецодежды, что обеспечивает наглядное представление о структуре будущих потребностей.

3. Динамическая система подбора размеров реализует автоматическое обновление доступных размеров в зависимости от выбранного типа спецодежды. При изменении типа выдаваемой спецодежды в

4. журнале выдачи система мгновенно фильтрует список доступных размеров, соответствующих выбранной категории, минимизируя вероятность ошибок при комплектации.

5. Модуль генерации отчетных документов обеспечивает экспорт данных в формате MS Excel с сохранением форматирования и цветовой индикации. Отчёты включают полную информацию о выдаче средств индивидуальной защиты с возможностью дальнейшей обработки в корпоративных системах предприятия.

6. Система управления доступом реализована с применением современных методов криптографической защиты — хэширование паролей с использованием алгоритма bcrypt. Реализована двухуровневая модель прав доступа (администратор/пользователь) с расширенными функциями администрирования, включая восстановление удалённых учётных записей.

Заключение. Внедрение автоматизированной системы учёта средств индивидуальной защиты позволяет достичь комплексной трансформации процессов обеспечения персонала средствами защиты. На операционном уровне радикально сокращаются временные затраты на рутинные процедуры учёта и отчётности, при этом обеспечивается стопроцентная точность данных за счёт исключения человеческого фактора. Интеллектуальные алгоритмы системы не просто фиксируют информацию, но и прогнозируют потребности, создавая основу для оптимизации складских запасов и значительного снижения затрат на закупки.

Ключевым преимуществом становится переход от реактивного к проактивному управлению безопасностью. Система заблаговременно предупреждает о необходимости замены спецодежды, обеспечивая непрерывное соблюдение нормативных требований охраны труда. Это не только исключает штрафные санкции, но и формирует культуру профилактики производственного травматизма. Персонализированный подход к подбору размеров повышает комфортность использования средств индивидуальной защиты, что напрямую влияет на готовность сотрудников соблюдать правила безопасности.

Таким образом, система преобразует традиционную административную функцию учёта спецодежды в стратегический актив предприятия, одновременно решая задачи экономической эффективности, юридической защищённости и социального развития организации.

Список цитируемых источников

1. Петрова, А. В. Охрана труда на производстве и в учебном процессе : учебное пособие / А. В. Петрова, А. Д. Корощенко, Р. И. Айзман. — Новосибирск : Сибирское университетское издательство, 2008. — 192 с.

УДК 004.925.84

В. С. Лещенко, А. В. Шах

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

СОЗДАНИЕ ТРЕХМЕРНОЙ МОДЕЛИ УЧЕБНЫХ КОРПУСОВ УНИВЕРСИТЕТА И ПОДГОТОВКА ЕЕ ДЛЯ 3D-ПЕЧАТИ

Введение. Актуальность темы создания трехмерной модели учебных корпусов университета и подготовка ее для 3D-печати обусловлена стремительным развитием цифровых технологий, которые все глубже проникают в сферы образования, архитектуры и культурного наследия. В современном образовательном процессе наглядность и интерактивность становятся ключевыми факторами эффективного усвоения знаний. Именно поэтому трехмерные модели, воплощенные в физической форме с помощью 3D-печати, позволяют студентам, абитуриентам и посетителям буквально «взять в руки» архитектуру учебного корпуса, понять масштаб, пропорции и планировочные решения здания. В архитектурной практике такие модели служат не только учебным, но и проектным инструментом, помогая визуализировать изменения, проводить сравнительный анализ или демонстрировать концепции застройки. Кроме того, миниатюрные копии корпусов становятся ценными экспонатами, сохраняющими облик университета и делающими его доступным для широкой аудитории, включая людей с ограниченными возможностями восприятия [1]. Таким образом, объединение точного цифрового моделирования с возможностями аддитивного производства открывает новые горизонты для популяризации архитектурного наследия, повышения качества преподавания и создания уникальных мультисенсорных образовательных ресурсов, что делает данное направление не просто технологически интересным, но и социально значимым.

Белов Пётр Сергеевич Рост: 170				
Закреплённая одежда:				
	Одежда	Размер	Дата выдачи	Следующая выдача
1	Костюм хлопчатобумажный	48-50	2024-06-02	2025-08-02
2	Костюм сварщика	48-50	2025-07-02	2026-07-02
3	Ботинки кожаные	41	2025-07-02	2026-07-02
4	Костюм хлопчатобумажный	48-50	2025-07-02	2026-07-02
5	Ботинки кожаные	41	2025-07-02	2026-07-02
6	Жилет утеплённый	48-50	2025-07-02	2028-07-02
7	Рукавицы	-	2025-07-02	2026-07-02
8	Респиратор	-	2025-07-02	2026-07-02
9	Наушники	-	2025-07-02	2026-07-02
10	Шлем электросварщика	-	2025-07-02	2028-07-02

Рисунок 2 — Карточка рабочего

Основная часть. Для создания трехмерных моделей применяется широкий спектр методов и инструментов, зависящих от целей проекта, доступных данных и требуемого уровня детализации. Одним из распространенных подходов является использование геоинформационных систем, которые позволяют строить реалистичные 3D-модели на основе простых процедур. Эти модели, основанные на реальных геоданных, полезны для навигации, управления активами и планирования. Однако применение данных из одного источника может приводить к проблемам, таким как деформация, искажения и размытые текстуры в нижней части зданий. Для достижения большей реалистичности и детализации, особенно при масштабировании на целый кампус или район, используются более продвинутые методы массового создания трехмерных зданий. Параллельно с ГИС-подходами активно применяется полигональное моделирование в специализированном программном обеспечении, который позволяет создавать как статические, так и интерактивные 3D-модели. Исследования также направлены на поиск эффективных и удобных процедур сборки цифровых 3D-моделей кампусов, сочетающих различные инструменты и ресурсы для оптимизации процесса [2]. Таким образом, выбор подхода часто представляет собой компромисс между точностью, основанной на реальных данных, возможностями художественного моделирования и вычислительной эффективностью.

Анализ проблем, возникающих при создании 3D-моделей зданий, выявляет целый ряд технических, методологических и ресурсных сложностей, с которыми сталкиваются разработчики на разных этапах работы. Одной из ключевых проблем является неточность или неполнота исходных данных — особенно когда речь идет о старых зданиях, где архивные чертежи могут отсутствовать, быть утрачены или не соответствовать фактическим изменениям, внесенным в конструкцию за годы эксплуатации. Даже при использовании современных методов, таких как фотограмметрия или лазерное сканирование, возникают трудности с обработкой данных: например, при съемке фасадов могут появляться искажения из-за перспективы, а при сканировании — «дыры» в геометрии из-за затененных или труднодоступных участков. Кроме того, модели, созданные на основе данных одного источника, часто страдают от деформаций и размытости текстур, особенно в нижней части зданий, что снижает их визуальную достоверность. Еще одна серьезная проблема — это высокая полигональность моделей, необходимая для детализации архитектурных элементов, что делает их тяжелыми для обработки, визуализации и, особенно, для последующей 3D-печати без предварительной оптимизации. Также часто встречаются геометрические ошибки — несвязные грани, перевернутые нормали, пересекающиеся поверхности, — которые могут не мешать визуальному восприятию на экране, но делают модель непригодной для физического производства. Все эти сложности требуют от создателя не только технических навыков, но и способности находить компромиссы между точностью, детализацией, производительностью и практической применимостью модели, особенно если она предназначена для аддитивного производства.

SolidWorks предлагает ряд возможностей, которые могут быть полезны для проведения исследования по созданию и оптимизации 3D-моделей зданий под печать. Прежде всего, это мощные инструменты для создания точных 3D-твердотельных моделей, позволяющие быстро разрабатывать как сложные детали, так и сборки на экране [3]. Программа также поддерживает моделирование сложных форм и больших сборок, что может быть актуально при работе с архитектурными объектами.

При создании модели учебных корпусов была использована строительная документация, пример которой представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 — Документация для создания модели

После подготовки 3D-модели каждого этажа начинается непосредственно процесс сборки всей конструкции. Для этого используется такой тип файла как сборка. Далее происходит размещение всех нужных компонентов на рабочей области как показано на рисунке 2.

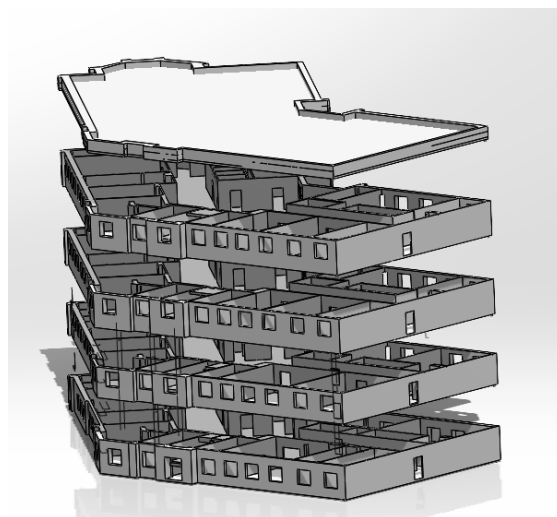


Рисунок 2 — Размещение компонентов модели

На рисунке 3 представлен общий вид созданной 3D-модели учебных корпусов.

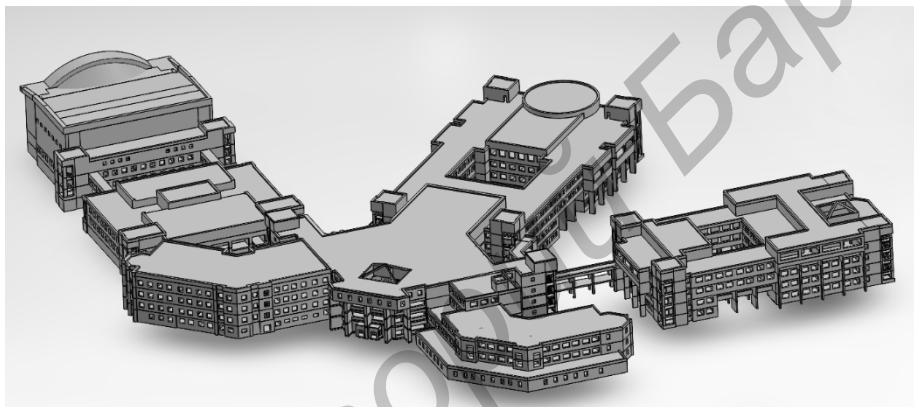


Рисунок 3 — Созданная 3D-модель

Для подготовки модели к печати используется ряд различных приложений. В данном курсовом проекте использовалась программа-слайдер Siga. Оно предоставляет нам возможность убедиться в корректности модели, а также узнать насколько затратен проект. Как показано на рисунке 4 модель одного этажа хорошо расположилась на рабочей области принтера и просчитала время печати одного этажа, в данном случае количество времени на печать данного этажа будет равняться девять часов тридцать девять минут непрерывной работы принтера. Размер модели составляет 205x129,5x17,6 мм. Количество затрачиваемого материала на один этаж составит 10,75 метра.



Рисунок 4 — Подготовка модели к печати

Заключение. Практическая польза данного проекта проявляется в создании реального, осязаемого инструмента — физической 3D-печатной модели учебных корпусов университета, которая сразу после завершения исследования может быть внедрена в повседневную деятельность вуза и использована в самых разных сферах. Для приемных комиссий и экскурсионных служб такая модель становится наглядным пособием, позволяющим абитуриентам и гостям буквально в руках увидеть структуру кампуса, расположение факультетов и особенности архитектуры, что значительно повышает эффективность презентации университета. В учебном процессе модель служит живым примером для изучения пропорций, конструктивных решений и истории застройки, заменяя или дополняя дорогостоящие и трудоемкие макеты, создаваемые вручную. Для музея университета эта модель превращается в экспонат, сохраняющий облик зданий на определенный момент времени и делающий архитектурное наследие доступным даже тем, кто не может посетить территорию — например, людям с ограниченной мобильностью или в рамках виртуальных выставок [4]. Кроме того, администрация университета может использовать модель для планирования реконструкций, демонстрации проектов благоустройства или согласования застройки с общественностью — физический макет в таких случаях оказывается гораздо более понятным и убедительным, чем чертежи или цифровые визуализации на экране. Наконец, сама методика, разработанная в ходе работы, — от сбора данных до оптимизации под печать — становится готовым решением, которое может быть применено для создания моделей других зданий, не только в рамках университета, но и в городской среде, музеях, школах или архитектурных бюро, что многократно усиливает практическую отдачу от проведенного исследования.

Список цитируемых источников

1. *Шах, А. В.* Строительная 3D-печать: берём на вооружение опыт Китайской Народной Республики / А. В. Шах, Е. Г. Шапович // Беларусь и Китай: многовекторность сотрудничества : сб. статей по результатам VI науч.-практ. круглого стола, Барановичи, 22 марта 2023 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климух (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2023. — С. 174–181.
2. *Шапович, Е. Г.* Виртуальная экскурсия как средство повышения имиджа учреждения высшего образования / Е. Г. Шапович, Ю. Е. Горбач, А. В. Шах / Виртуальное моделирование, прототипирование и промышленный дизайн : материалы IX Международной научно-практической конференции / под общ. ред. М. Н. Краснянского ; ФГБОУ ВО «ТГТУ» — Тамбов : Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ» — С. 154–159.
3. *Литвинко, Д. А.* Разработка 3-D макета университета / Д. А. Литвинко ; науч. рук. А. В. Шах // Новатор-2024 : материалы VI Баранович. науч.-образоват. форума, Барановичи, 16 окт. 2024 г. : в 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т, Инновацион. фонд Брест. обл. исполн. ком. ; редкол.: В. В. Климух (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2024. — Ч. 2. — С. 207-209.
4. *Литвинко, Д. А.* Разработка 3D-макета учебных корпусов Барановичского государственного университета / Д. А. Литвинко, А. В. Шах, В. А. Немтинов // Наука — практике : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 17 мая 2024 г. : в 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климух (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2024. — Ч. 1. — С. 210-212.

УДК 004.652.3

С. В. Лещинский

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

Научный руководитель М. А. Вареник

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ БАЗЫ ДАННЫХ ДЛЯ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ ПО ПОДБОРУ ПЕРСОНАЛА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ MONGODB

Введение. Основной задачей исследования является проектирование базы данных для веб-приложения для автоматизации процессов подбора персонала и управления вакансиями для Филиала ЗАО «Атлант» — Барановичский станкостроительный завод. Разработка программного решения направлена на повышение эффективности кадровой деятельности предприятия за счёт сокращения временных и трудовых затрат, а также улучшения взаимодействия между отделами.

База данных приложения будет разрабатываться с использованием СУБД MongoDB за счёт своей гибкости и способности хранить неструктурированные данные в формате JSON, что удобно при работе с динамически меняющейся информацией о вакансиях, откликах и пользователях. Данные хранятся онлайн в облачной среде, что обеспечивает постоянный доступ к информации из любой точки, позволяет легко масштабировать хранилище при росте объёма данных и повышает надёжность за счёт резервного копирования и отказоустойчивости серверной инфраструктуры [1].

Основная часть. Весь процесс проектирования базы данных состоит из трёх основных фаз: концептуального, логического и физического проектирования.

На концептуальном этапе проводится анализ предметной области, выделяются основные сущности и их взаимосвязи. Этот этап не зависит от конкретной СУБД и служит для формирования общей модели данных, понятной как разработчикам, так и представителям бизнеса.

Разработанная для проекта концептуальная модель базы данных представлена на рисунке 1.

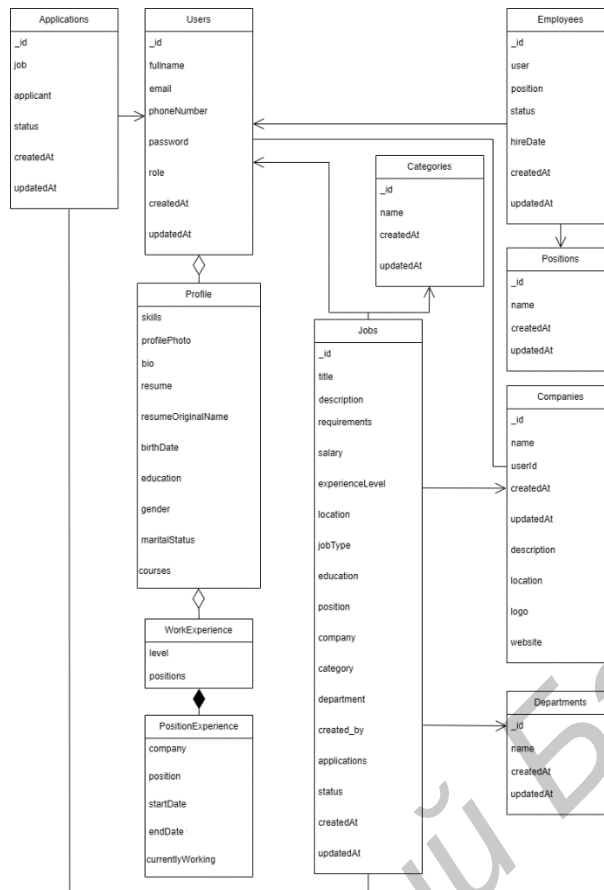


Рисунок 2 — Логическая модель базы данных

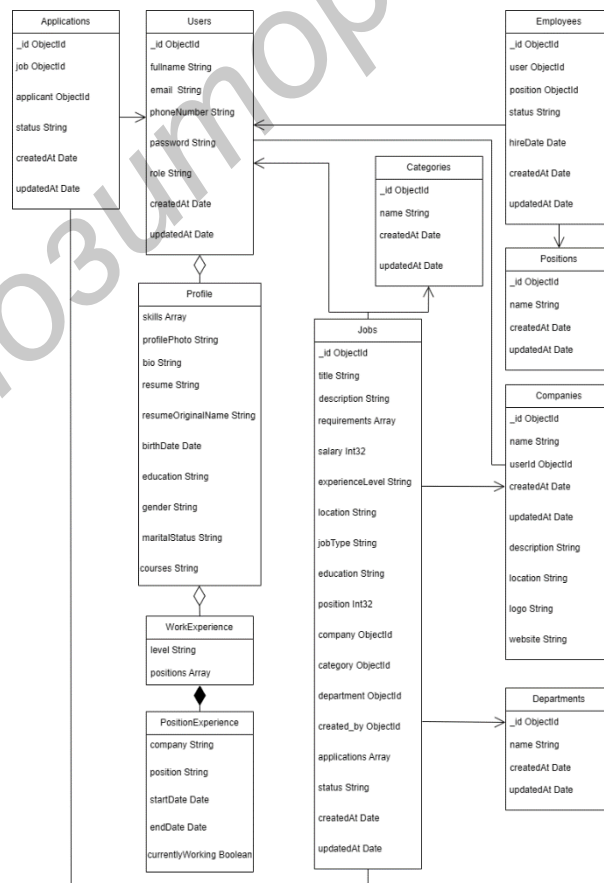


Рисунок 3 — Физическая модель базы данных

Разработанная структура базы данных обеспечивает надёжную основу для функционирования веб-приложения, способствует оптимизации кадровых процессов, повышает прозрачность взаимодействия между подразделениями и создаёт условия для дальнейшего расширения функциональности системы. Полученные результаты могут быть использованы при создании аналогичных информационных систем в сфере управления персоналом.

Список цитируемых источников

1. MERN Stack — MongoDB Developer Resources : [сайт]. — Нью-Йорк, 2017–2025. — URL: <https://www.mongodb.com/resources/languages/mern-stack> (дата обращения: 15.05.2025).

УДК 004.42:331.108

С. В. Лещинский

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

Научный руководитель М. А. Вареник

РАЗРАБОТКА ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ С ВАКАНСИЯМИ НА ПРЕДПРИЯТИИ ЗАО «АНТЛАНТ-БСЗ»

Введение. Предприятие филиал ЗАО «Атлант» — Барановичский станкостроительный завод осуществляет широкий спектр производственной деятельности, охватывающей различные направления машиностроения и металлообработки. Привлечение профессиональных кадров является ключевым фактором для обеспечения стабильной работы и развития завода, а также повышения качества выпускаемой продукции.

Актуальность разработки обусловлена быстрыми изменениями на рынке, ростом конкуренции и постоянной необходимостью повышения эффективности и качества выпускаемой продукции. В современных условиях ключевым фактором успешного развития и сохранения конкурентоспособности предприятия является наличие высококвалифицированных специалистов и эффективное управление кадровым потенциалом, что требует внедрения современных цифровых решений в процесс подбора и учёта персонала.

Основная часть. Основной задачей исследования является проектирование и разработка веб-приложения для автоматизации процессов подбора персонала и управления вакансиями для предприятия. Среди основных функциональных требований к разрабатываемому веб-приложению выделены следующие:

- регистрация и аутентификация пользователей с различными ролями;
- публикация и редактирование вакансий;
- возможность отклика на вакансию зарегистрированными соискателями;
- защита персональных данных и контроль доступа к функционалу в соответствии с ролью пользователя;
- хранение и отображение информации о пользователях, резюме и откликах;
- обеспечение эффективной фильтрации вакансий по различным параметрам;
- возможность отслеживания статуса поданной заявки в личном кабинете пользователя с отображением этапов рассмотрения;
- ведение статистики и отчётности по вакансиям и откликам;
- автоматический анализ соответствия кандидата требованиям вакансии;
- создание интуитивно понятного графического интерфейса.

Для разработки веб-приложения, предназначенного для автоматизации процессов подбора персонала и управления вакансиями, была выбрана современная и удобная среда Visual Studio Code. Она предоставляет широкий спектр возможностей для эффективной работы как над клиентской, так и над серверной частью проекта, а также поддерживает множество расширений, которые ускоряют и упрощают процесс разработки [1].

В качестве технологической основы был выбран стек MERN, включающий MongoDB, Express.js, React.js и Node.js. Данный стек обеспечивает эффективную реализацию одностраничного приложения с гибкой архитектурой и хорошей масштабируемостью [2].

Для эффективного управления состоянием приложения на стороне клиента применялся Redux Toolkit — современная библиотека, предназначенная для упрощения работы с Redux [3]. Для повышения эффективности процесса подбора персонала в систему интегрирован сервис DeepSeek — современный инструмент на базе искусственного интеллекта, который в данном веб-приложении будет использоваться для анализа данных профилей кандидатов. Взаимодействие с DeepSeek осуществляется через API платформы OpenRouter, что позволяет автоматически проводить качественный анализ данных о кандидатах, выявлять ключевые преимущества и недостатки, а также оценивать вероятность успешного найма.

Этапы проектирования разрабатываемого веб-сайта включали разработку базы данных, моделирование диаграмм приложения [4].

После успешного запуска веб-приложения пользователь может перейти на главную страницу сайта, которая показана на рисунке 1.

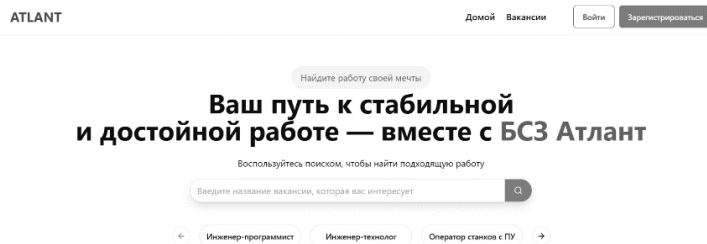


Рисунок 1 — Пример главной страницы

На главной странице можно зарегистрироваться, чтобы просматривать вакансии предприятия, или войти в приложение, если ранее регистрировался. Для осуществления поиска вакансий пользователь может воспользоваться строкой поиска, которая показана на рисунке 2. Результаты, соответствующие введённому запросу, отобразятся на экране. Пример отображения результатов поиска представлен на рисунке 3.

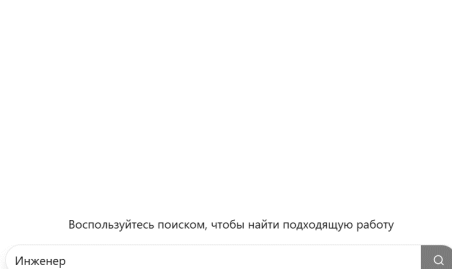


Рисунок 2 — Строка поиска

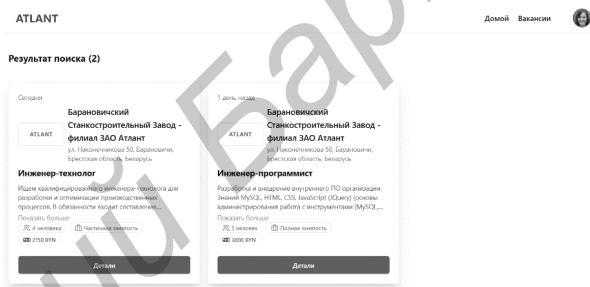


Рисунок 3 — Результат поиска

Для просмотра всех доступных вакансий необходимо перейти во вкладку «Вакансии». После этого список вакансий отобразится на экране. Пример данного отображения приведён на рисунке 4.

Для удобства поиска по необходимым критериям пользователь может воспользоваться фильтрами. Пример применения фильтров представлен на рисунке 5.

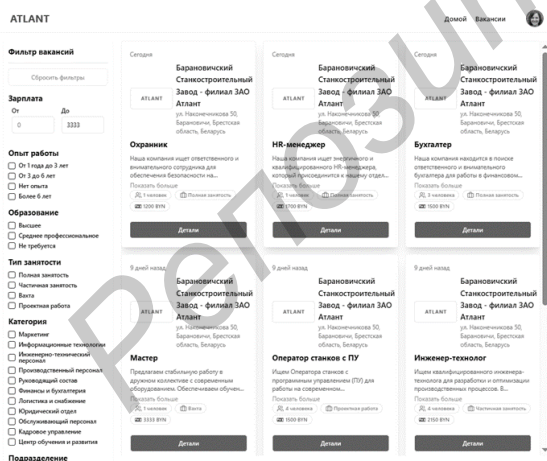


Рисунок 4 — Список всех доступных вакансий

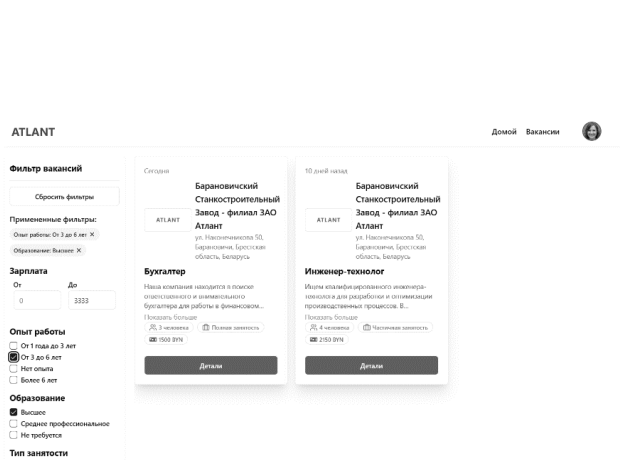


Рисунок 5 — Список вакансий после применения фильтров

Для просмотра подробной информации необходимо нажать кнопку «Детали», после чего отобразится расширенное описание вакансии. Пример представлен на рисунке 6.

Для подачи заявки на вакансию необходимо нажать кнопку «Откликнуться». После этого кнопка станет недоступной для повторного нажатия. Для просмотра статуса заявки необходимо перейти в профиль пользователя, нажав на изображение пользователя, затем выбрать пункт «Мой профиль».

Приложение позволяет сгенерировать резюме на основе данных, указанных в личном профиле. Пример сгенерированного резюме приведен на рисунке 7.

Оператор станков с ПУ

4 человека

Проектная работа

1500 BYN

Откликнуться

Должность: Оператор станков с ПУ

Расположение:

ул. Наконечникова 50, Барановичи, Брестская область, Беларусь

Описание:

Ищем Оператора станков с программным управлением (ПУ) для работы на современном производственном оборудовании. Ваша задача — обеспечение стабильной работы станков, контроль качества выпускаемой продукции и соблюдение технологических процессов.

Опыт работы:

Более 6 лет

Зарплата:

1500 рублей

Образование:

Среднее профессиональное

Категории:

Инженерно-технический персонал

Подразделение:

Производственный цех

Требования:

1. Внимательность и аккуратность при работе с оборудованием

2. Готовность быстро обучаться и осваивать новые технологии

3. Ответственное отношение к соблюдению техники безопасности

Количество откликов:

0

Дата публикации:

2025-05-23

Рисунок 6 — Подробная информация о вакансии

Резюме



ФИО: Полченя Виктория Алексеевна
 Email: vikaleksevna@gmail.com
 Телефон: +375295849511
 Дата рождения: 05.06.1991
 Пол: Женский
 Семейное положение: Женат/Замужем
 Образование: Среднее профессиональное
 Курсы: Нет информации

Навыки:

Работа с чертежами

Настройка оборудования

Контроль качества

О себе:

Ответственный и внимательный специалист, заинтересованный в работе с современным оборудованием. Быстро осваиваю новые технологии, соблюдаю точность и аккуратность при выполнении производственных задач. Умею работать в команде, а также принимать решения в рамках своей компетенции. Ориентирован на результат и качество выпускаемой продукции.

Опыт работы:

Компания: БПХО, Должность: Оператор с ПУ, Период: 22.10.2021 - 01.01.2025

Рисунок 7 — Сгенерированное резюме

Веб-приложение позволяет проводить анализ кандидата на свободную вакансию, по поданному им резюме. Пример анализа резюме приведен на рисунке 8.

Результат анализа профиля

Плюсы:

- Опыт работы более 3 лет (с марта 2022 по май 2025), что соответствует уровню Junior+/Middle.

- Владение ключевыми фронтенд-технологиями: HTML, CSS, JavaScript, React.

- Наличие высшего образования.

- Стабильность: работал в одной компании весь период, что указывает на лояльность.

- Упоминание ответственности в био — важный soft skill.

Минусы:

- Ограниченный стек технологий: нет упоминания о бэкенд-навыках, инструментах (Git, Webpack), тестировании или современных фреймворках (Next.js, TypeScript).

- Отсутствие информации о проектах: неясно, какие задачи решал, масштаб продуктов, вклад в команду.

- Молодой возраст (21 год): может вызывать вопросы о зрелости и опыте в сложных проектах.

- Резюме сфокусировано на базовых навыках: для уровня Middle

Заккрыть

Рисунок 7 — Результат анализа

Заключение. Веб-приложение разрабатывалось с учётом современных требований к безопасности: реализована защита пользовательских данных, хэширование паролей и проверка прав доступа.

В результате внедрения разработанной системы филиал ЗАО «Атлант» получает инструмент, способствующий цифровизации процессов найма, ускорению работы отдела кадров и повышению прозрачности взаимодействия с кандидатами.

В отличие от других проектов, реализуемое решение сочетает современную интеграцию с искусственным интеллектом DeepSeek и высокую экономическую эффективность за счёт использования оптимизированной архитектуры и гибкой масштабируемости, что позволяет быстро адаптировать систему под конкретные требования предприятия без значительных затрат на доработки и сопровождение.

Список цитируемых источников

1. Visual Studio Code : [сайт]. — Редмонд, 2015–2025. — URL: <https://sky.pro/wiki/profession/visual-studio-code-opisanie-i-funkcii/?clid=04ed0b23> (дата обращения: 15.05.2025).
2. MERN Stack — MongoDB Developer Resources : [сайт]. — Нью-Йорк, 2017–2025. — URL: <https://www.mongodb.com/resources/languages/mern-stack> (дата обращения: 15.05.2025).
3. Redux Toolkit — Official Documentation : [сайт]. — Торонто, 2019–2025. — URL: <https://redux-toolkit.js.org/> (дата обращения: 15.05.2025).
4. Лещинский, С. В. Проектирование веб-приложения для автоматизации процессов подбора персонала на предприятии // С. В. Лещинский, М. А. Вареник // Актуальные вопросы науки, общества и образования : сборник статей VII Международной научно-практической конференции. — Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». 2025. — С. 10–13.

ВЕБ-САЙТ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОТРЕБИТЕЛЯМИ

Введение. Цифровая трансформация радикально изменила способы взаимодействия компаний с рынком: веб-сайт перестал быть простой корпоративной визиткой и стал центром множества маркетинговых процессов. Современные ресурсы объединяют функции информирования, продажи, сервиса и сбора данных — они формируют первые впечатления о бренде, поддерживают покупательский путь и служат точкой входа для омниканальных кампаний. Для бизнеса любого масштаба сайт является не столько техническим активом, сколько инструментом управления отношениями с клиентами: через контент, сервисные сервисы и интерфейс происходит формирование доверия и удержание аудитории. В статье предлагается исследование этого феномена в прикладном ключе: проследить, каким образом архитектура, содержание и взаимодействие с пользователем усиливают маркетинговый эффект сайта.

Основная часть. Веб-сайт перестал быть просто «местом в сети» — он стал архитектурной единицей маркетинга, где пересекаются смысл, сервис и коммерция. Если раньше сайт служил преимущественно витриной, то сейчас он выполняет одновременно функции информационной базы, инструмента продаж, канала поддержки и поля для поведенческого анализа. Такое расширение ролей невозможно без чёткого представления о пути пользователя: от обнаружения информации до принятия решения и повторного взаимодействия. Понимание последовательности действий, которых придерживается современный потребитель, позволяет выстроить сайт так, чтобы он не только передавал ценностное предложение, но и активно сокращал расстояние между интересом и покупкой. Это требует интеграции контента, интерфейса и технологических решений в единую работу — не набор разрозненных задач, а процесс, ориентированный на конкретные коммерческие исходы.

Контент на сайте выполняет не одну, а ряд взаимосвязанных ролей: он привлекает релевантный трафик, снимает возражения, формирует доверие и остаётся базой для доведения до покупки. Грубо говоря, содержание страницы одновременно отвечает на вопросы «что это», «почему мне это нужно» и «как это получить». Практическое наблюдение показывает, что у пользователя часто есть три базовых запроса: фактическая информация о продукте, подтверждение качества (отзывы, кейсы, сертификаты) и логистика (цена, доставка, возврат). Стратегия контентного наполнения должна исходить из этих запросов: вместо универсальных описаний выгоднее проектировать материалы под конкретные сценарии принятия решения. Кроме того, значительная доля потребителей начинает процесс принятия решения с исследования: 53% покупателей утверждают, что всегда проводят исследование перед покупкой, чтобы убедиться, что делают наилучший выбор [1]. Это означает, что сайт часто выполняет роль финальной верификационной точки — даже в тех случаях, когда сама транзакция происходит на маркетплейсе или в офлайне. Поэтому качество, полнота и доступность информации напрямую влияют на вероятность позитивного исхода взаимодействия.

Не менее существенным является пользовательский опыт как инженерная дисциплина коммуникации: удобный интерфейс — это не роскошь, а инструмент сокращения когнитивной нагрузки посетителя и снижение трения на пути к цели. В отраслевой терминологии это выражено предельно просто: юзабилити (удобство использования) — это показатель качества, который оценивает, насколько просты в использовании пользовательские интерфейсы. [2] Практические исследования и полевые тесты подтверждают, что работа по юзабилити приносит измеримый эффект: упрощение формы оформления, явные и предсказуемые элементы навигации, понятная структура карточки товара и прозрачность условий покупки чаще всего улучшают ключевые метрики — глубину просмотра, конверсию в покупку и повторные визиты. Отдельно стоит отметить поведенческие инструменты — тепловые карты, запись сессий, анализ путей — которые позволяют не домысливать проблему, а фиксировать её и переводить в конкретные правки.

Технический пласт сайта формирует границы возможного: даже самый продуманный контент и тщательно отстроенный пользовательский опыт (User Experience, UX) неэффективны, если ресурс медленно загружается, неправильно рендерится на мобильных устройствах или теряет соединение при пиковых нагрузках. Рост мобильного трафика в последние годы делает приоритет мобильных устройств экономически обоснованным: отсутствие адаптивности — это не просто неудобство, а реальная причина потери части аудитории. Практические проверки демонстрируют, что оптимизация критического пути загрузки и сокращение блокирующих рендеринг ресурсов часто возвращают вложения быстрее, чем дорогостоящие рекламные кампании. Кроме того, вопросы безопасности, корректной работы форм и надёжности взаимодействия с платёжными шлюзами напрямую связаны с доверием пользователя и с юридическими рисками для компании.

Аналитика превращает сайт в инструмент обучения. Сбор и систематизация данных о поведении пользователей — от источника захода до микроконверсий внутри карточки товара — дают маркетологам и менеджерам продукта материал для проверки гипотез. Интеграция с CRM (система управления взаимоотношениями с клиентами; представляет собой единое рабочее пространство, заменяющее множество таблиц и блокнотов, и позволяет выстраивать долгосрочные отношения с клиентами, увеличивая продажи и лояльность [3]) и

системами автоматизации позволяет превратить наблюдения в управляемые сценарии: сегментация пользователей по поведению даёт возможность отправлять релевантные офферы, инициировать возврат через ремаркетинг и выстраивать персонализированные цепочки взаимодействия. Принципиально важно не столько накапливать данные, сколько уметь быстро переводить их в экспериментальную практику: гипотезы, A/B-тесты (метод маркетингового исследования, при котором сравнивают две версии элемента (например, сайта или рекламного объявления) — контрольную (А) и изменённую (В) — чтобы определить, какая из них более эффективна [4]), фиксирование эффекта и масштабирование успешных решений. Это системный цикл, который при правильной организации снижает риски и повышает отдачу от вложений в сайт и рекламные каналы.

Персонализация и динамический контент формируют следующий уровень зрелости маркетингового ресурса. Способность подстраивать сообщение под сегмент аудитории — будь то по географии, источнику трафика или истории взаимодействий — повышает релевантность и экономическую эффективность каждого контакта. Однако внедрение персонализации требует не только технических решений, но и этической ясности: прозрачность в сборе данных, понятная политика согласий и инструменты контроля для пользователя минимизируют риски потери доверия. На практике лучше идти шаг за шагом: сначала тестировать персонализацию на небольших сегментах и измерять эффект, затем масштабировать наиболее действенные конфигурации, не превращая интерфейс в «чёрный ящик» для пользователя.

Организационная и процессная сторона задаёт темп изменений. Технические специалисты, маркетологи, продуктовые менеджеры и аналитики должны работать в едином цикле: формулировка гипотезы — реализация минимального изменения — замер эффекта — масштабирование. Без такого цикла сайт остаётся набором оторванных улучшений; с циклом он превращается в инструмент постоянного роста. Важным элементом является установление ответственных за ключевые метрики (например, кто отвечает за конверсию карточки товара, кто за скорость загрузки, кто за качество контента) и расписание регулярных ретроспектив, где обсуждаются результаты последних экспериментов и принимаются решения о дальнейших шагах. Для команд с ограниченными ресурсами полезна правило «малых побед»: сначала исправляются самые болезненные точки, дающие быстрый эффект, затем — масштабируются более сложные инициативы.

Для устойчивого управления результатами необходим набор сквозных KPI (числовые метрики, которые помогают измерить и оценить степень достижения целей и результативность работы компании, отдела или отдельного сотрудника [5]). Рекомендуемые метрики охватывают как трафик, так и качество взаимодействия и экономику:

- объём релевантного трафика (органический, реферальный, платный);
- конверсия по ключевым воронкам (просмотр → добавление в корзину → оформление заказа);
- средний чек (AOV) и средняя маржа по заказу;
- показатель оттока/покинутых корзин;
- LTV (lifetime value) и повторные покупки;
- стоимость привлечения клиента (CAC) и соотношение CAC / LTV;
- технические метрики: время до первого байта, время полной загрузки, процент ошибок 5xx;
- пользовательские индикаторы: глубина просмотра, время на странице, доля возвратов.

Эти показатели даются не ради отчётности сами по себе, а чтобы видеть, какие именно изменения приводят к коммерческому результату.

Методологически полезно сочетать качественные и количественные методы. Количественный анализ включает логи, сегментацию и A/B-тестирование; качественный — интервью с пользователями, дневниковые исследования, тесты юзабилити и анализ записей сессий. Практика показывает: количественные данные часто указывают «где» проблема, а качественные — «почему» она возникает. Совмещение обоих подходов ускоряет нахождение рабочих решений и уменьшает число ложных гипотез. A/B-тестирование же даёт способ получать причинно-следственные выводы, если эксперимент корректно спроектирован (чёткие KPI, достаточный объём выборки, ограниченный период теста, корректная сегрегация аудитории).

При планировании инициатив полезно использовать приоритизацию (например, оценивать инициативы по ожидаемому эффекту, сложности реализации и рискам). Это помогает распределить ограниченные ресурсы и не распыляться на низкоэффективные задачи. Простая матрица приоритетов (высокий/низкий эффект × высокая/низкая сложность) в большинстве случаев эффективнее формальных моделей, потому что даёт понятный и оперативный фокус: сначала — быстрые выигрышные изменения, затем — более сложные проекты с долгосрочным эффектом.

Несколько практических примеров и рекомендаций по реализации:

- архитектура сайта: гибкая CMS (система управления контентом) и модульная фронтенд-структура облегчают тестирование и быстрые изменения;
- карточка товара: явные и структурированные характеристики, блоки «для кого», «в чём преимущество», реальные фотографии и видео использования; путь оформления: минимизация полей, опции гостевой покупки, прозрачное отображение всех сборов и сроков доставки;
- доверие и социальное доказательство: видимые отзывы, отметки о сертификации и политике возвратов; интеграции: связать сайт с CRM и почтовой платформой, чтобы автоматизировать воронки и персональные цепочки;

– безопасность и правовая составляющая: политика конфиденциальности, соответствие локальному законодательству о данных и понятные настройки согласий;

– сопровождение: регулярный технический аудит и календарь контентных обновлений, который освобождает маркетинг от «горячих правок» и переводит работу в системный режим.

Особенное внимание стоит уделить масштабируемости: улучшения, которые работают при текущих объемах, должны быть спроектированы так, чтобы сохранять эффект при росте трафика и расширении ассортимента. Для крупных компаний это означает внедрение микросервисной архитектуры и продвинутой системы персонализации; для малых — фокус на простых, но правильно реализованных решениях, которые снижают барьеры принятия решения и повышают доверие.

Заключение. В заключение, веб-сайт перестал быть лишь витриной: он выступает ключевым инструментом маркетингового продвижения, объединяя функции информирования, привлечения и удержания клиентов, а также стимулирования продаж. Его эффективность определяется качеством контента, удобством навигации, уровнем доверия пользователей и интеграцией с другими каналами цифрового маркетинга. Грамотно разработанный сайт не только формирует имидж компании, но и напрямую влияет на конкурентоспособность, обеспечивая бизнесу устойчивое развитие на современном рынке..

Список цитируемых источников

1. Consumer Insights. — URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/consumer-insights/consumer-trends/shopping-research-before-purchase-statistics> (дата обращения 20.09.2025).
2. Usability 101: Introduction to Usability — URL: <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability> (дата обращения 20.09.2025).
3. CRM — что это такое? — URL: <https://crm.ru/blog/crm-cto-eto-takoe> (дата обращения 20.09.2025).
4. А/В-тестирование: зачем оно нужно — URL: <https://skillbox.ru/media/marketing/abtestirovanie-zachem-ono-nuzhno-kak-ego-provesti-i-kak-pravilno-otsenit-rezultaty> (дата обращения 20.09.2025).
5. KPI — что это такое, зачем нужны и как их считать — URL: <https://teamly.ru/blog/kpi-kak-rasschitat-i-zachem-vnedrjat> (дата обращения 20.09.2025).

УДК 004.42

Я. А. Лукашевич

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

Научный руководитель О. Д. Кравчук

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ

Введение. В условиях цифровой трансформации образования значительно возрастает роль объективных и эффективных инструментов для контроля и оценки знаний. Традиционные методы тестирования, сопряженные с бумажным документооборотом, требуют больших временных затрат на проведение и проверку, а также подвержены влиянию субъективного фактора. Современные системы компьютерного тестирования позволяют не только автоматизировать процесс оценки, обеспечивая его оперативность и беспристрастность, но и предоставляют богатые возможности для анализа результатов, выявления индивидуальных и групповых проблем в знаниях, а также для адаптивного обучения.

Широкое распространение подобных систем в высших и средних учебных заведениях, а также в корпоративной среде для проведения тренингов и аттестаций, обуславливает постоянный интерес к разработке новых, более функциональных и удобных программных решений данного класса [1].

Объектом исследования является процесс проектирования и разработки программного обеспечения, предназначенного для автоматизации процедуры создания тестов и тестового контроля знаний в образовательном процессе.

Предметом исследования являются методологические основы, алгоритмические и программные решения, а также инструментальные средства, используемые для создания надежной, функциональной и удобной системы компьютерного тестирования.

Целью исследования выступает разработка защищенной системы, совмещающей редактор тестов для преподавателя и автономный исполняемый модуль для студента, с автоматизацией процесса проверки и оценки знаний.

Основная часть. Разработанная система компьютерного тестирования представляет собой комплексное решение, предназначенное для автоматизации процесса контроля знаний в учебных заведениях. Гибкость системы проявляется в двух ключевых способах формирования тестовых материалов: преподаватели могут как загружать вопросы из структурированных текстовых файлов, так и создавать их самостоятельно через интуитивный графический интерфейс. Окно создания вопроса для теста представлено на рисунке 1.

Для преподавателей система открывает возможности формирования банка тестовых заданий с использованием двух взаимодополняющих подходов. Это позволяет либо импортировать существующие наработки из файлов, либо создавать новые тесты с нуля непосредственно в программе. Структурированные текстовые файлы позволяют массово загружать вопросы, в то время как интуитивный графический интерфейс обеспечивает точечное редактирование и создание новых заданий. Каждый вопрос, как в сформированном, так и в загружаемом файле выделен курсивом, что визуально отделяет его от остальных элементов. Ответы располагаются один под другим без нумерации, что делает структуру лаконичной и понятной. Правильный ответ выделяется жирным начертанием. Между вопросами остается пустая строка, создающая визуальное разделение при навигации по документу. Вид импортируемого файла представлен на рисунке 2.

Ключевым преимуществом является функция генерации исполняемых файлов, которые не требуют установки дополнительного программного обеспечения на компьютерах студентов. Механизм случайного перемешивания вопросов и вариантов ответов создает уникальные условия для каждого тестируемого, обеспечивая объективность оценки. По завершении тестирования система автоматически формирует структурированные отчеты с результатами, готовые для последующего анализа в специализированных программах.

Рисунок 1 — Окно создания тестового вопроса

Название: Объектно-ориентированное программирование
 Инструкция: Вам необходимо прочитать вопрос и выбрать правильные на ваш взгляд варианты ответа, для выбора другого вопроса нажать на кнопки «Следующий вопрос» и «Предыдущий вопрос» внизу окна. По завершению теста нажать на кнопку «Завершить попытку».
 Время: 30 в минутах

Вопрос: Какой модификатор доступа позволяет использовать член класса только внутри самого класса?
protected
private
public
internal

Вопрос: Что означает наследование в ООП?
 Возможность создавать новый класс на основе существующего, наследуя его свойства и методы
 Возможность скрыть реализацию
 Возможность создавать объекты
 Возможность перегрузки методов

Вопрос: Что такое полиморфизм?
 Использование конструкторов
 Создание экземпляров класса
 Способность объектов вести себя по-разному в зависимости от контекста
 Связывание данных и методов

Рисунок 2 — Вид импортируемого файла

Студенты получают доступ к тестированию через файлы, что исключает необходимость установки дополнительного программного обеспечения. Процесс тестирования сопровождается таймером обратного отсчета и возможностью навигации между вопросами. По окончании теста система мгновенно вычисляет результаты на основе процентного соотношения правильных ответов и отображает полученную оценку согласно установленной шкале. Для обеспечения академической честности реализован механизм файлов-меток, который контролирует возможность повторного прохождения теста в зависимости от предыдущих результатов.

Аналитический компонент системы предоставляет детализированную статистику по результатам тестирования. Преподаватель получает возможность выявлять проблемные темы и вопросы, которые вызвали

наибольшие затруднения у студентов. Это позволяет не только объективно оценивать знания, но и корректировать учебный процесс на основе полученных данных.

Ключевые алгоритмы, реализованные в системе, обеспечивают ее основную функциональность:

1. Алгоритм парсинга тестовых заданий осуществляет чтение структурированного текстового файла, распознает вопросы, варианты ответов.

2. Алгоритм генерации вариантов теста, который реализует случайную перестановку как порядка вопросов, так и порядка вариантов ответов для каждого запуска теста. Это обеспечивает высокий уровень защиты от списывания и создает уникальные условия для каждого тестируемого.

3. Алгоритм контроля повторного прохождения основан на механизме "файлов-меток". При первом прохождении теста создается файл с хэшированными данными студента и результатом. При повторном запуске система проверяет наличие и содержимое этого файла, блокируя попытку, если оценка выше установленного порога. Это гарантирует соблюдение академической честности.

4. Алгоритм оценивания реализует гибкую шкалу перевода процента правильных ответов в итоговую оценку.

Заключение. Итогом исследования стала разработка системы создания и проведения тестов, которая имеет модульную архитектуру, что позволяет легко адаптировать её под специфические требования различных сфер применения. Это качество обеспечивает возможность интеграции с существующими электронными журналами и системами управления обучением, что создает единую цифровую образовательную экосистему.

Масштабируемость решения позволяет использовать систему как в малых группах, так и в крупных учебных заведениях. Это особенно актуально в условиях массового образования, когда необходимо обеспечить одинаковое качество контроля знаний для больших потоков учащихся.

Адаптивность пользовательского интерфейса разработанного приложения обеспечивает комфортную работу с системой пользователям с разным уровнем компьютерной грамотности. Это способствует снижению психологических барьеров при внедрении цифровых технологий в образовательный процесс и ускоряет процесс адаптации преподавательского состава.

Список цитируемых источников

1. Оськин, Д. А. Тестирование, как инструмент измерения усвоения знаний и персонализации обучения / Д. А. Оськин. //Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сб. статей V Международной научно-практической конференции, 14—15 ноября 2024 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. — М. : Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2024.— С. 543–553.

УДК 004.42

К. Ю. Матусевич

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

Научный руководитель О. Д. Кравчук

ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЕ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦИИ РАБОТЫ ЛОГИСТИЧЕСКОГО ОТДЕЛА ПРЕДПРИЯТИЯ

Введение. Эффективное управление предприятием в современных условиях невозможно без использования компьютерных технологий. Правильный выбор программного продукта — это первый и определяющий этап автоматизации. В настоящее время проблема выбора информационной системы из специфической задачи превращается в стандартную процедуру [1].

Объектом разработки является веб-приложение для управления логистическими бизнес-процессами предприятия ОАО «Торгмаш», предназначенное для автоматизации планирования, контроля и анализа процессов доставки, координации взаимодействия между логистическим отделом и водителями, а также централизованного управления информацией о перевозках, товарах и складах.

Предметом исследования служит информационная система, которая включает функциональные модули для управления перевозками, аналитики и отчетности, управления пользователями и справочной информацией, реализованная в виде клиент-серверного веб-приложения с использованием современных технологий разработки.

Цель разработки: создание удобного и эффективного веб-приложения, которое автоматизирует ключевые процессы управления логистикой на предприятии. Приложение должно обеспечивать централизованный учет и контроль всех логистических операций, улучшать координацию между отделами за счет прозрачности и оперативности информации о перевозках, а также повышать общую эффективность логистических процессов через автоматизацию планирования доставок, мониторинга выполнения заданий и анализа ключевых показателей.

Основная часть. До внедрения специализированного веб-приложения для управления логистическими процессами на предприятии ключевые операции по планированию, контролю и выполнению перевозок осуществлялись вручную, что порождало ряд системных проблем:

1. Планирование и назначение перевозок осуществлялось с использованием электронных таблиц и телефонных переговоров. Это приводило к несвоевременному информированию водителей, ошибкам в согласовании деталей заказа и сложностям в оперативном перераспределении заданий.

2. Логисты не имели возможности в реальном времени отслеживать статус выполнения перевозки, что делало процесс непрозрачным и вынуждало постоянно связываться с водителями для уточнения обстановки, отвлекая их от управления транспортом.

3. Учет товаров и управление складскими остатками были частично автоматизированы или также велись вручную. Отсутствие оперативной связи между фактом отгрузки со склада и актуализацией его остатков в системе могло приводить к расхождениям в данных и ошибкам при формировании последующих заказов.

4. Взаимодействие между логистами и водителями было децентрализованным и осуществлялось преимущественно через личные сообщения и звонки в мессенджерах. Это приводило к потере истории переговоров, сложностям в поиске нужной информации по конкретной перевозке и отсутствию единого канала связи.

5. Формирование аналитической отчетности по выполненным перевозкам требовало ручного сбора и обработки данных из разрозненных источников, что было трудоемко и часто приводило к неточностям.

6. Назначение водителей на перевозки часто происходило без учета их текущей загрузки, локации и специализации, что снижало общую эффективность использования транспортного ресурса и увеличивало время простоя.

Внедрение веб-приложения для управления логистическими бизнес-процессами позволит комплексно автоматизировать указанные операции. Система предоставит инструменты для централизованного создания и отслеживания перевозок в реальном времени, интегрирует учет товаров, обеспечит прозрачность всех этапов доставки для логистов, предоставит водителям четкие задания через мобильное приложение и автоматизирует формирование ключевых отчетов для анализа эффективности логистики.

Веб-приложение для управления логистическими процессами доступно по адресу <https://web-logistics-phi.vercel.app>. Интерфейс системы состоит из боковой панели навигации и основной рабочей области. Важной особенностью является ограниченный доступ к функционалу для неавторизованных пользователей - для начала работы необходимо пройти процедуру аутентификации, нажав кнопку «Войти» в нижней части бокового меню.

Внешний вид приложения представлен на рисунке 1.

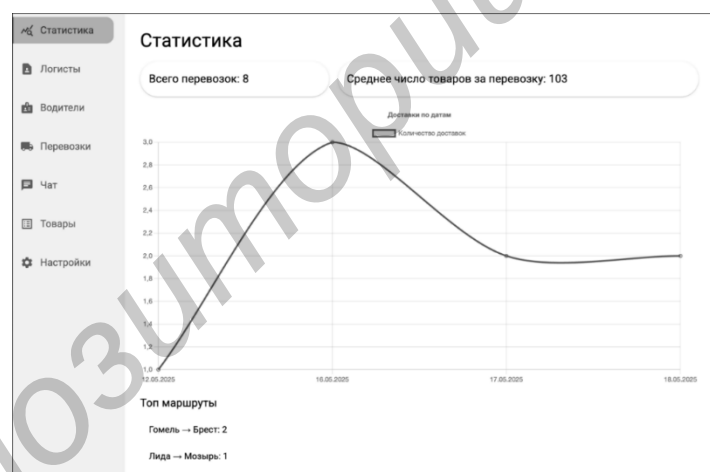


Рисунок 1 — Страница по умолчанию для авторизованного пользователя

После успешного входа в систему с использованием логина и пароля пользователь получает доступ ко всем разделам приложения. В нижней части интерфейса отображается имя текущего пользователя и кнопка для выхода из системы. По умолчанию после авторизации открывается страница статистики перевозок, содержащая ключевые показатели эффективности: общее количество перевозок, среднее количество товаров в одной перевозке, а также интерактивный график динамики перевозок по датам.

Административный раздел «Логисты» доступен только пользователям с расширенными правами. Этот модуль предоставляет возможности управления учетными записями логистов: просмотр списка сотрудников, информации об их правах доступа и закрепленных водителях. Для добавления новых пользователей предусмотрена специальная форма, при этом система автоматически генерирует логин на основе транслитерации имени и фамилии, а также создает сложный пароль из 10 символов.

Раздел «Водители» позволяет работать с базой данных водителей компании. Интерфейс предоставляет функционал для просмотра списка всех зарегистрированных водителей и добавления новых сотрудников через специальную форму. Для каждого водителя система хранит полную информацию, необходимую для эффективного управления перевозками.

Центральным элементом системы является модуль управления перевозками. На соответствующей странице отображаются все текущие перевозки с детальной информацией по каждой: статус выполнения, адреса отправления и назначения, перевозимые товары и планируемое время доставки. Система поддерживает несколько статусов перевозок, включая «создан», «в пути», «завершен» и «ошибка».

Процесс создания новой перевозки представляет собой многоэтапную процедуру. Пользователь выбирает города отправления и назначения (из списка популярных маршрутов или вручную), указывает дату и время через всплывающий календарь, выбирает товары из каталога с указанием количества, и назначает подходящего водителя из числа доступных. Все этапы оформления интуитивно понятны и сопровождаются визуальными подсказками.

Завершает функционал системы раздел «Товары», который представляет собой каталог всей продукции, доступной для перевозки. Для каждого товара указывается наименование, подробное описание, габаритные размеры в сантиметрах, текущее количество на складе и вес в килограммах. Этот модуль обеспечивает актуальность информации о товарных остатках и упрощает процесс формирования грузов для перевозок.

Заключение. Разработка и внедрение специализированного веб-приложения для автоматизации работы логистического отдела является стратегически важным шагом для современных предприятий, стремящихся к повышению операционной эффективности, снижению издержек и усилению контроля над цепью поставок. В рамках данного проекта было успешно спроектировано, реализовано и протестировано комплексное программное решение, доказавшее свою практическую значимость и соответствие поставленным задачам.

Внедрение системы позволит сократить время на планирование доставок и повысит прозрачность логистических операций за счёт автоматизации и отслеживания статусов в реальном времени. Это приведёт к снижению операционных издержек и исключению ошибок, вызванных ручным управлением данными.

Список цитируемых источников

1. Муромцев, В. В. Информационные технологии в профессиональной деятельности : учебник и практикум / В. В. Муромцев, А. В. Муромцева. — Москва ; Вологда : Инфра-Инженерия, 2023. — 384 с.

УДК 004.42

К. Ю. Матусевич

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

Научный руководитель О. Д. Кравчук

РАЗРАБОТКА МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ НА REACT NATIVE ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ГРУЗОПЕРЕВОЗКАМИ

Введение. Современная логистика характеризуется высокой динамичностью и требовательностью к оперативности управления процессами грузоперевозок. В условиях роста конкуренции и повышения стандартов сервиса, предприятиям необходимы инструменты, обеспечивающие мгновенный обмен информацией между диспетчерскими центрами и исполнителями на линии. Одним из наиболее эффективных решений данной задачи является внедрение мобильных приложений, которые предоставляют водителям прямой доступ к заданиям, маршрутам и средствам коммуникации, а логистам — инструменты для контроля в режиме реального времени [1].

Объектом разработки является мобильное приложение для управления грузоперевозками предприятия ОАО «Торгмаш», предназначенное для оперативного взаимодействия водителей с логистическим отделом, получения и выполнения заданий по доставке, отслеживания маршрутов, контроля статусов перевозок, а также оперативной коммуникации через встроенную систему чатов.

Предметом исследования служит кроссплатформенное мобильное приложение, интегрированное с корпоративной веб-системой управления логистикой, реализованное на платформе React Native с использованием современных подходов к разработке мобильных приложений, включая работу с геолокацией, push-уведомлениями и offline-режимом.

Цель разработки: создание интуитивного и надежного мобильного приложения, которое обеспечивает водителей централизованным доступом к актуальной информации о заданиях, упрощает процесс выполнения перевозок за счет интеграции с картографическими сервисами, улучшает координацию с логистическим отделом через мгновенные уведомления и чат, а также повышает прозрачность и контролируемость процесса доставки в реальном времени.

Основная часть. Выбор средств разработки был обусловлен необходимостью создания комплексного решения, объединяющего веб- и мобильные компоненты. Для серверной части использовался микрофреймворк Flask, обеспечивающий гибкость и быстрое развертывание RESTful API, а для хранения данных — документоориентированная СУБД MongoDB, идеально подходящая для работы со сложными иерархическими структурами. Веб-интерфейс для логистов реализован на React с использованием сборщика Vite, что позволило создать производительный и удобный интерфейс.

Для реализации мобильного приложения был выбран React Native — современный фреймворк с открытым исходным кодом, разработанный и поддерживаемый компанией Meta. Он позволяет создавать кроссплатформенные мобильные приложения для iOS и Android с использованием единой кодовой базы на языке JavaScript, что значительно упрощает процесс разработки и сопровождения проекта.

React Native предоставляет разработчикам возможность создавать мобильные приложения для iOS и Android на единой кодовой базе, что значительно ускоряет процесс разработки и снижает затраты на поддержку. Благодаря встроенному механизму взаимодействия с нативными компонентами платформ, фреймворк обеспечивает высокую производительность и позволяет реализовывать сложные интерфейсы с сохранением нативного пользовательского опыта. Его активное сообщество, богатая экосистема библиотек и поддержка горячей перезагрузки делают разработку более гибкой, удобной и адаптированной к современным требованиям мобильной среды [2].

Мобильное приложение обеспечивает водителей удобным и эффективным инструментом для управления логистическими заданиями. Доступ к системе осуществляется через защищенную авторизацию с использованием уникальных учетных данных, выдаваемых при зачислении в штат компании. Для обеспечения совместимости требуется устройство с операционной системой Android версии 6.0 и выше.

После успешной аутентификации пользователь попадает на главный экран приложения — «Перевозки», который представлен на рисунке 1.

В случае отсутствия активных заданий система отображает соответствующее информационное сообщение, что исключает недопонимание и сокращает время на проверку статусов.

Каждое задание содержит детализированную информацию о перевозке: номера и количество коробок, адреса погрузки и доставки, временные рамки. Для просмотра дополнительных сведений предусмотрена интерактивная кнопка-стрелка.

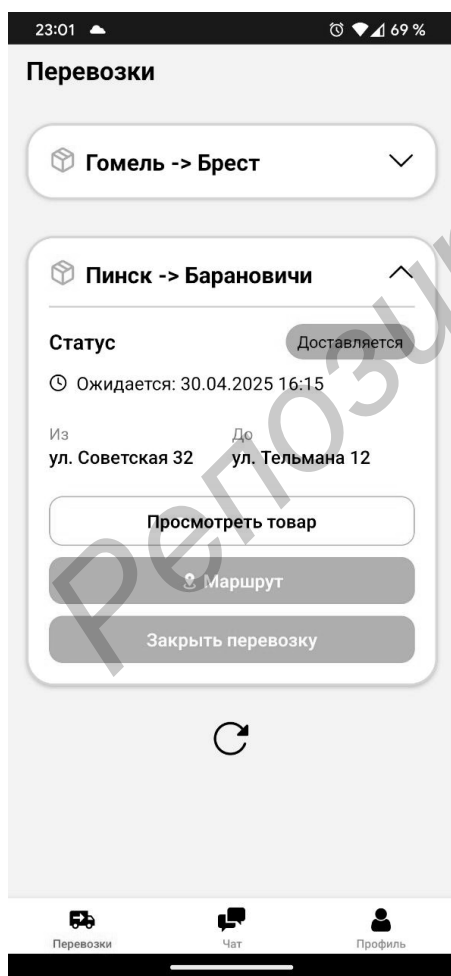


Рисунок 1 — Страница перевозок

Ключевой особенностью является интеграция с картографическими сервисами: при нажатии кнопки «Маршрут» система перенаправляет водителя в приложение Google Maps (при его наличии) или веб-версию сервиса. Построение маршрута осуществляется через API OpenStreetMap, который преобразует текстовые адреса в географические координаты и предоставляет оптимальные пути следования.

Статусы перевозок («в пути», «доставлен», «не принят» и др.) обновляются в реальном времени. Завершение задания возможно только по истечении часа от планового времени доставки, что предотвращает преждевременное закрытие заказов. При подтверждении операции перевозка автоматически архивируется в историю.

Для обеспечения полной информационной поддержки реализованы два дополнительных модуля:

1. Карточка товара — содержит краткое описание груза, его характеристики и особенности.
2. Встроенный чат — позволяет оперативно связаться с логистом для уточнения деталей. Интерфейс чата адаптирован под мобильные устройства.

Заключение. Разработанное мобильное приложение на React Native стало ключевым элементом комплексной системы автоматизации логистических процессов предприятия ОАО «Торгмаш». Реализованное решение успешно интегрировано с существующей веб-платформой и обеспечивает полный цикл управления грузоперевозками — от получения заданий до фиксации результатов доставки.

Наиболее значимыми результатами внедрения стали:

1. Сокращение времени на коммуникацию между водителями и логистами за счет встроенного чата и системы push-уведомлений.
2. Повышение точности планирования маршрутов благодаря интеграции с картографическими сервисами.

3. Увеличение прозрачности процессов доставки за счет системы статусов и автоматического архивирования выполненных перевозок.
 4. Снижение количества ошибок при обработке грузов благодаря детализированной информации о товарах.
- Применение технологического стека на основе React Native доказало свою эффективность для решения промышленных задач в логистике. Кроссплатформенный подход позволил обеспечить одинаковое качество работы на устройствах iOS и Android при сокращении затрат на разработку и поддержку.

Список цитируемых источников

1. *Новаков, А. А.* Логистика в деталях: учебное пособие / А. А. Новаков. — Москва ; Вологда : Инфра-Инженерия, 2021. — 528 с.
2. *Стефанов, С.* React. Быстрый старт, 2-е изд. / С. Стефанов. — СПб : Питер, 2023. — 304 с.

УДК 004.8

М. М. Мультан

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

Научный руководитель О. Д. Кравчук

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Введение. Активное развитие цифровых образовательных ресурсов и увеличение объёмов электронных текстовых материалов обуславливают необходимость создания эффективных систем для проверки оригинальности контента. Проблема академического плагиата остается одной из наиболее актуальных в современной образовательной среде [1]. Традиционные системы антиплагиата часто ограничены поиском дословных совпадений, в то время как современные методы модификации текста, такие как замена символов, синонимизация и перефразирование, требуют применения более сложных алгоритмов анализа на основе искусственного интеллекта.

Целью исследования является разработка программного комплекса для автоматизированного выявления текстовых заимствований с применением методов искусственного интеллекта, способного эффективно обнаруживать как прямые заимствования, так и скрытые модификации текста.

Объектом исследования выступает процесс обработки, анализа и сравнения текстовых данных, который включает:

1. Векторизацию текста — преобразование семантических единиц текста в числовые векторы в многомерном пространстве с помощью нейросетевых моделей, что позволяет улавливать их смысловое содержание.
2. Семантический анализ — оценку смыслового содержания текста, выявление основной темы, тональности и ключевых концепций, что критически важно для обнаружения парафразирования.
3. Сравнение документов на основе нейросетевых моделей — вычисление метрик семантического сходства (например, косинусной близости) между векторными представлениями текстов для определения степени их смысловой схожести даже при отсутствии дословных совпадений.

Основная часть. Разрабатываемый программный комплекс представляет собой десктопное приложение, реализованное на платформе .NET с использованием языка C# и технологии Windows Forms. Архитектура системы построена по модульному принципу и включает следующие ключевые компоненты:

1. Модуль обработки входных данных обеспечивает приём и предварительную обработку текстовых документов различных форматов (DOCX, TXT). Функционал модуля включает: автоматическое определение кодировки текстовых файлов, извлечение текстового содержимого из документов MS Word с сохранением структурной целостности, предварительную очистку текста от служебных символов и элементов форматирования, нормализацию текста (приведение к нижнему регистру, удаление лишних пробелов).
2. Модуль лингвистического анализа осуществляет глубокую обработку текста с использованием алгоритмов NLP: токенизацию текста на предложения и отдельные слова, стемминг и лемматизацию для приведения слов к нормальной форме, выявление и коррекцию подменённых символов (замена букв кириллицы на латинские аналоги и наоборот), синтаксический анализ структуры предложений.
3. Модуль векторного представления текста реализует преобразование текста в числовые векторы с использованием предобученных нейросетевых моделей. Модуль обеспечивает: интеграцию с Python-скриптами для использования библиотек машинного обучения, применение модели для генерации семантических векторных представлений предложений, кэширование эмбедингов для ускорения последующих проверок.
4. Подсистема хранения данных и реализована на СУБД MySQL. Схема базы данных включает: таблицу для хранения метаданных об эталонных документах, таблицу для хранения предложений и их библиотечных векторных представлений и таблицу для ведения истории проведённых проверок. Для обеспечения высокой производительности применены оптимизированные индексы.

5. Ядро системы, реализующее алгоритмы выявления заимствований по средствам вычисления косинусной меры сходства между векторными представлениями проверяемого и эталонных предложений. Ядро осуществляет многоуровневую проверку (символьный и семантический анализ), определение и применение порогового значения сходства для фильтрации ложных срабатываний, ранжирование результатов по степени схожести.

6. Интуитивный интерфейс на базе WinForms предоставляет два основных функциональных раздела: вкладка «Проверка на плагиат» для загрузки и анализа документов, вкладка «Управление базой» для пополнения корпуса эталонных текстов. Интерфейс обеспечивает визуализацию результатов проверки с цветовым выделением степени заимствования и экспорт отчетов. На рисунке 1 представлена форма приложения при проведении проверки.

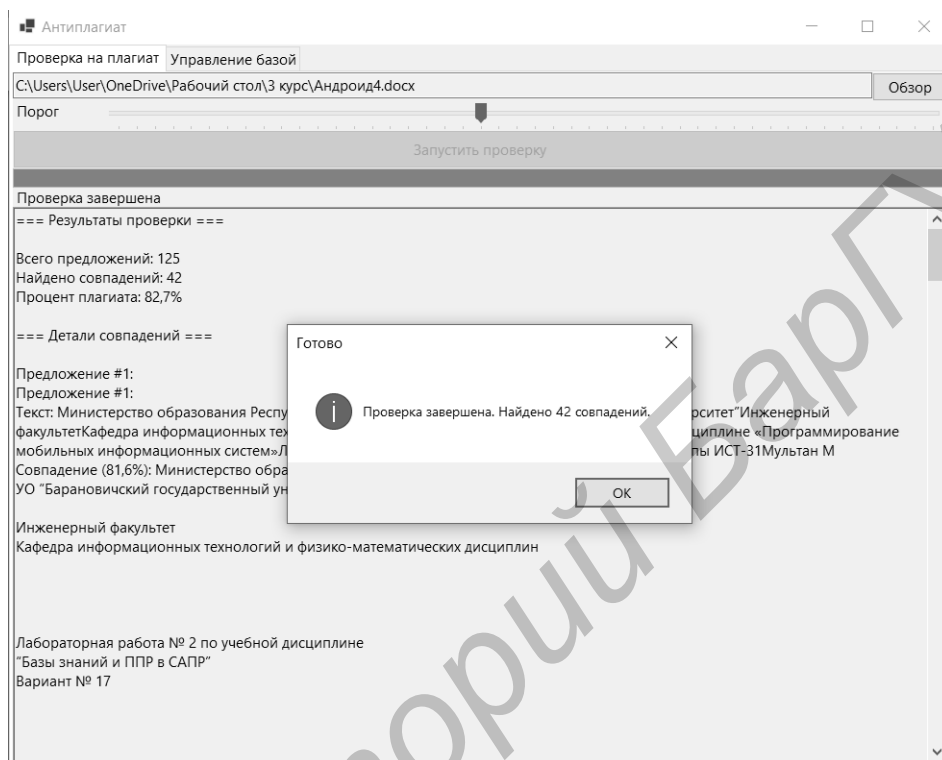


Рисунок 1 — Форма приложения при проверке

7. Система интеграции с Python обеспечивает межплатформенное взаимодействие между C#-приложением и Python-скриптами, содержащими логику машинного обучения. Реализована через: межпроцессное взаимодействие с запуском отдельного процесса Python, передачу данных через сериализацию в JSON-файлы, обработку ошибок и исключений для обеспечения отказоустойчивости.

Заключение. Проведенное исследование и разработка программного комплекса для выявления текстовых заимствований позволяют сделать вывод о практической значимости и эффективности предложенного подхода.

Разработанный комплекс позволит:

1. Автоматизировать процесс проверки учебных работ, существенно сократив временные затраты на анализ текстовых документов и минимизировав влияние человеческого фактора при выявлении заимствований.
2. Повысить точность детектирования различных форм плагиата за счет применения многоуровневой системы анализа, сочетающей символьные методы и семантическое сравнение на основе нейросетевых моделей, что обеспечивает выявление как дословных заимствований, так и скрытых модификаций текста.
3. Обеспечить объективность оценки оригинальности материалов благодаря использованию формализованных алгоритмов вычисления семантического сходства и адаптивных пороговых значений, исключающих субъективность при принятии решений.
4. Расширить функциональные возможности существующих систем проверки за счет реализации механизма работы с различными форматами документов, выявления замены символов и семантического парафразирования, что особенно актуально в условиях развития цифровых образовательных ресурсов.

Список цитируемых источников

1. Козлов, В. В. Академическая честность в цифровую эпоху / В. В. Козлов. — М. : Academia, 2022. — 198 с.

РАЗРАБОТКА ИНТЕРАКТИВНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ПОИСКА И КАТАЛОГИЗАЦИИ МЕДИАКОНТЕНТА

Введение. В современной цифровой среде наблюдается стремительный рост объемов медиаконтента, что создает значительные сложности для пользователей в организации эффективного доступа к информации. Разрозненность платформ распространения контента и отсутствие унифицированных инструментов управления приводят к фрагментации пользовательского опыта. Существующие решения часто ограничены узкой специализацией и не обеспечивают комплексного подхода к каталогизации разнородных медиаресурсов.

Возникает объективная потребность в создании интегрированных систем, способных объединять контент из различных источников через стандартизированные интерфейсы API. Такие системы должны обеспечивать персонализированную работу с медиабibliothечками, предлагая гибкие инструменты для систематизации и поиска. Особую значимость приобретают решения, сочетающие производительность настольных приложений с широкими возможностями веб-интеграции [1].

Ключевой целью исследования является разработка программного обеспечения, обеспечивающего унифицированный доступ и эффективную систематизацию медиаконтента. Достижение этой цели предполагает интеграцию разнородных источников данных через стандартизированные API-интерфейсы, что позволит реализовать персонализированные подходы к управлению медиабibliothечками.

В качестве объекта исследования выступают сложные процессы интеграции, каталогизации и визуального представления медиаконтента, поступающего из распределенных источников. Особое внимание уделяется особенностям реализации этих процессов в рамках desktop-приложений, что обусловлено требованиями к производительности и функциональности.

Предмет исследования охватывает комплекс методов и алгоритмов, направленных на решение ключевых задач. В первую очередь, это методы объединения разнородных медиаресурсов через API-интерфейсы, обеспечивающие согласованную работу с различными форматами данных.

Основная часть. Для достижения поставленной цели было разработано специализированное desktop-приложение, архитектура которого построена на принципах модульности и четкого разделения ответственности между компонентами. В качестве технологического стека выбраны платформа Visual Studio и язык программирования C++, что обусловлено требованиями к высокой производительности при рендеринге графических элементов интерфейса и работе с памятью в условиях отображения большого массива медиаданных [2].

Для получения актуальной информации об аниме-контенте приложение взаимодействует с REST API платформы Shikimori.one. Обмен данными осуществляется через защищенные HTTPS-запросы, обеспечивающие целостность и конфиденциальность передаваемой информации. Полученные данные в формате JSON подвергаются парсингу с последующей десериализацией во внутренние структуры приложения, что позволяет унифицировать обработку разнородных данных, поступающих из распределенного источника.

Модуль пользовательского интерфейса реализует трехкомпонентную архитектуру представления:

1. Верхний блок управления содержит элементы для первичной навигации и управления состоянием системы: поле ввода для контекстного поиска по названию, элемент отображения идентификатора авторизованного пользователя и кнопку сброса интерфейса к исходному состоянию.

2. Центральный блок навигации обеспечивает переключение между двумя основными режимами просмотра: полным каталогом и персонализированной коллекцией «Избранное». Для оптимизации нагрузки на систему и улучшения юзабилити реализован механизм постраничного вывода контента (пагинация), управляемый соответствующими кнопками навигации. Общий вид главного окна приложения представлен на рисунке 1.

На рисунке 2 представлен общий вид панели «Избранное».

3. Блок визуализации контента предназначен для отображения массива данных в виде сетки карточек. Каждая карточка представляет собой комплексный элемент интерфейса, агрегирующий графический постер, текстовое название и интерактивный элемент управления (кнопку добавления/удаления из избранного).

Такой подход к организации интерфейса позволяет эффективно решить задачу управления крупными медиатеками, обеспечивая пользователю интуитивно понятный и производительный инструмент для взаимодействия с контентом.

Реализация функциональности приложения основана на взаимодействии двух ключевых модулей: модуля работы с данными и модуля представления.

Модуль работы с данными отвечает за асинхронное выполнение HTTP-запросов к API Shikimori.one. Полученный ответ в формате JSON обрабатывается с использованием алгоритмов синтаксического анализа, которые извлекают необходимые атрибуты (название, URL изображения постера) и преобразуют их в объекты предметной области. Графические данные постеров загружаются и кэшируются локально для минимизации сетевых запросов и повышения скорости отклика интерфейса.



Рисунок 1 — Общий вид главного окна приложения



Рисунок 2 — Вид панели «Избранное»

Модуль представления динамически формирует интерфейс на основе полученных данных. Основной элемент — карточка контента — генерируется программно.

Алгоритм пагинации рассчитывает подмножество карточек для отображения на текущей странице, исходя из общего количества элементов и заданного лимита на страницу. Это позволяет оптимизировать потребление ресурсов системы, избегая создания чрезмерного количества графических элементов управления одновременно.

В результате, разработанное приложение представляет собой решение, которое на практике реализует описанные во введении принципы интеграции, каталогизации и персонализированного управления медиаконтентом.

Заключение. Проведенное исследование демонстрирует практическую реализацию эффективного подхода к решению проблемы фрагментации медиаконтента. Разработанное приложение позволяет пользователю централизовать работу с аниме-каталогом, обеспечивая быстрый доступ к актуальной информации через интеграцию с внешним API. Ключевым преимуществом системы является возможность персонализированного управления медиатекой через механизм "Избранного", что создает удобную среду для систематизации просматриваемого контента.

Архитектурные решения, включая трехкомпонентную организацию интерфейса и механизм пагинации, направлены на оптимизацию производительности при работе с большими объемами данных. Сочетание возможностей desktop-платформы с веб-технологиями позволяет достичь высокой отзывчивости интерфейса, что выгодно отличает решение от браузерных аналогов.

Таким образом, приложение представляет собой законченный инструмент, который на практике реализует принципы унифицированного доступа и систематизации медиаконтента, предлагая пользователю удобный и производительный способ взаимодействия с персональной медиатекой.

Список цитируемых источников

1. Алпатов, А. Н. Интерфейсы прикладного программирования : учебное пособие / А. Н. Алпатов. — М. : РТУ МИРЭА, 2024. — 157 с.
2. Рысин, М. Л. Основы программирования на языке C++ : учебное пособие / М. Л. Рысин, М. В. Сартаков, О. В. Макеева. — М. : РТУ МИРЭА, 2022. — 118 с.

РАЗРАБОТКА «УМНОГО» СВЕТИЛЬНИКА НА ПЛАТФОРМЕ ARDUINO

Введение. В последние годы умные технологии становятся неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, обеспечивая удобство, экономию энергии и возможность автоматизации различных процессов. Одним из интересных и практичных приложений в этой области является разработка умного светильника. Такой светильник способен адаптироваться к условиям окружающей среды и потребностям пользователя, обеспечивая не только оптимальное освещение, но и функции управления через мобильные приложения или голосовые команды.

Платформа Arduino, благодаря своей доступности и широким возможностям, является идеальной основой для реализации проектов в области умного дома. Она предоставляет разработчикам гибкие инструменты для создания прототипов и внедрения различных сенсоров, модулей связи и других компонентов, необходимых для создания функционального устройства. В данной статье будет рассмотрен процесс разработки умного светильника на платформе Arduino, включая выбор компонентов, схемотехнику, программирование и тестирование устройства.

Цель данного проекта заключается в разработке и программировании «умного» светильника на базе платформы Arduino, который будет иметь функции дистанционного управления и возможность настройки освещения в соответствии с предпочтениями пользователя. В ходе выполнения проекта будет изучено, как применять различные сенсоры и модули для создания функционального устройства.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- ознакомиться с основами работы платформы Arduino и компонентами, необходимыми для создания умного светильника;
- разработать схему подключения сенсоров и модулей, используемых для управления светильником;
- реализовать программный код, обеспечивающий функциональность умного светильника, включая управление яркостью и цветом.

Провести тестирование разработанного устройства для оценки его работы и выявления потенциальных недостатков.

Платформа Arduino зарекомендовала себя как одна из самых популярных сред для разработки электронных проектов благодаря своим многочисленным преимуществам. Во-первых, она предлагает широкий ассортимент плат и модулей по доступным ценам, что делает её идеальным выбором для образовательных проектов и хобби [1]. Во-вторых, интерфейс Arduino IDE интуитивно понятен и легок в освоении, что позволяет даже новичкам быстро начать программировать благодаря простому синтаксису и большому количеству примеров.

Кроме того, активное сообщество пользователей и разработчиков обеспечивает доступ к помощи, советам и множеству готовых проектов, что значительно упрощает процесс обучения и разработки. Платформа также отличается гибкостью, поддерживая множество различных датчиков, модулей и компонентов, что позволяет создавать разнообразные проекты — от простых до сложных.

Таким образом, разработка умного светильника на платформе Arduino представляет собой увлекательный и полезный проект, который позволяет не только углубить знания в области электроники и программирования, но и внести вклад в создание более комфортной и эффективной среды обитания.

Основная часть. Принципиальная схема устройства представлена на рисунке 1.

Для питания схемы использован внешний источник постоянного напряжения на 5В и 4А, так как максимальный ток, который можно получить при питании от USB, равен 500 мА, чего не хватит для питания светильника.

Светодиодная лента подключена к микроконтроллеру к 6-му цифровому порту через резистор на 300 Ом, необходимый для защиты от помех на линии передачи данных между Arduino и светодиодной лентой.

Порт TX Bluetooth-модуля HC-05 подключен к 12-му цифровому порту Arduino, а порт RX — к 11-му порту через резисторы на 1000 и 2000 Ом, которые необходимы для создания делителя напряжения, чтобы обеспечить уменьшение напряжения на вход RX Bluetooth-модуля до 3,3 В.

Также во время сборки данного устройства были задействованы конденсаторы на 470 мкФ для питания ленты и на 1000 мкФ для питания микроконтроллера с целью защиты компонентов от возможных помех при подаче питания [2].

Внешний вид светильника представлен на рисунке 2.

Для того, чтобы включить светильник, его необходимо подключить к разъёму к блоку питания. После чего он загорится красным. Вид включенного светильника показан на рисунке 3.

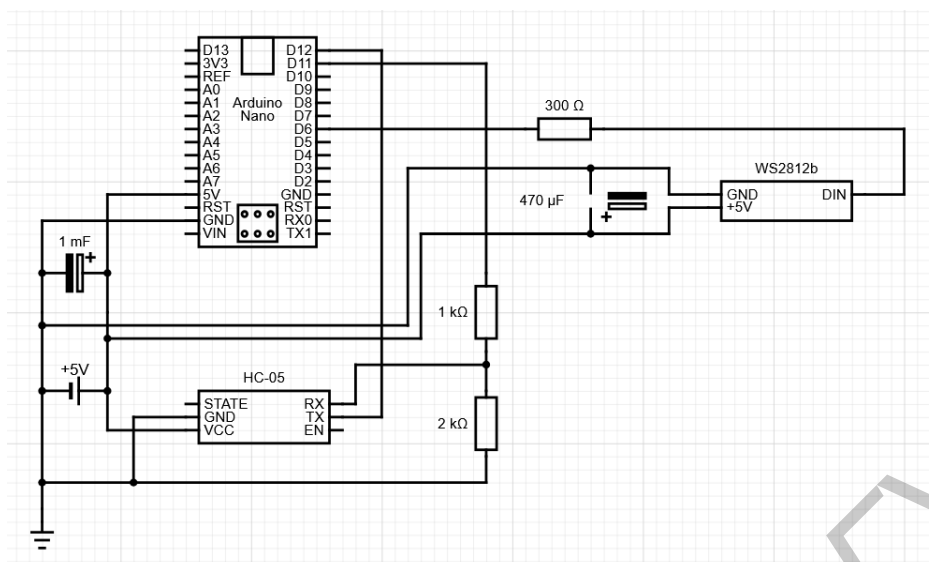


Рисунок 1 — Принципиальная схема устройства



Рисунок 2 — Внешний вид светильника



Рисунок 3 — Первое включение светильника

Далее, предварительно включив Bluetooth, необходимо запустить мобильное приложение SmartLight, интерфейс которого продемонстрирован на рисунке 4.

Далее, немного подождя либо нажав кнопку «Подключиться», появится запрос о подключении устройства, как показано на рисунке 5.

После успешного установления соединения с устройством светильник готов к работе. Первоначальный режим, который предлагается пользователю, называется «Сплошной цвет». В нём пользователь может изменять оттенок и насыщенность цвета (параметр «Яркость» является общим для всех режимов работы). Пользователю предоставляется выбор из 5 различных эффектов, список которых можно увидеть на рисунке 6.

В зависимости от того, какой режим работы выбрал пользователь, будут представлены различные параметры настроек эффекта. Например, в режиме «Радуга» недоступны такие настройки, как «Оттенок» и «Насыщенность», присутствует только параметр «Скорость», что показано на рисунке 7.



Рисунок 4 — Интерфейс мобильного приложения

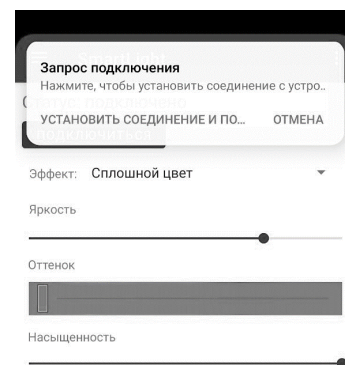


Рисунок 5 — Запрос о подключении

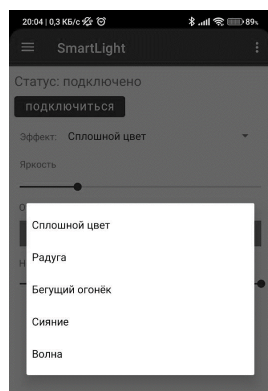


Рисунок 6 — Список эффектов

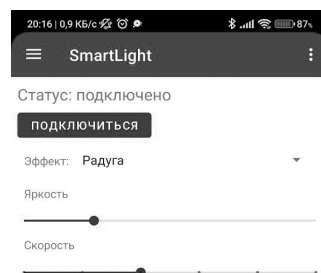


Рисунок 7 — Режим работы «Радуга»

Заключение. В ходе работы над проектом «Разработка «умного» светильника на платформе Arduino» были достигнуты важные результаты, подтверждающие эффективность и практическую значимость разработанной системы.

Во-первых, реализованный «умный» светильник демонстрирует высокую степень адаптивности к условиям окружающей среды, что позволяет значительно улучшить качество освещения в различных помещениях. Интеграция компонентов, таких как Bluetooth-модуль, обеспечивает функциональность, соответствующую современным требованиям пользователей.

Во-вторых, разработанное приложение для управления светильником обеспечивает интуитивно понятный интерфейс, что делает использование устройства удобным и доступным для широкой аудитории.

Практическая значимость работы заключается в возможности автоматизации освещения, что способствует улучшению энергосбережения и создания эстетически привлекательного интерьера. Кроме того, проект может служить образовательной платформой для студентов и начинающих разработчиков, знакомя их с современными технологиями.

Список цитируемых источников

1. Монк, С. Программируем Arduino. Профессиональная работа со скетчами / С. Монк. — СПб. : Питер, 2017. — 252 с.
2. Гайд по адресной светодиодной ленте — AlexGyver Technologies [сайт]. — URL: <https://alexgyver.ru/ws2812guide/?ysclid=mbe04pol6v103363228> (дата обращения: 20.09.2025).

УДК 004.457+159.972

Д. О. Павловская

Учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», Минск, Республика Беларусь

Е. Г. Шапович

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

TELEGRAM-БОТ ДЛЯ ПОМОЩИ МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ ПО ВОПРОСАМ ТРУДОВОГО ПРАВА

Введение. В условиях динамично меняющейся трудовой среды и растущей сложности правовых норм молодые специалисты в Республике Беларусь часто сталкиваются с трудностями в понимании своих прав и обязанностей при оформлении трудовых отношений, однако более большинство из них не могут чётко сформулировать условия своего трудового договора или объяснить процедуру увольнения по собственному желанию. При этом обращения в органы по труду, занятости и социальной защите остаются низкими из-за недостатка доверия, страха перед работодателем или простого незнания о существовании таких механизмов. В этой ситуации цифровые инструменты становятся важным каналом правового просвещения.

Telegram — один из самых популярных мессенджеров среди белорусской молодёжи. Платформа сочетает в себе простоту интерфейса, мгновенную доставку информации и высокий уровень вовлеченности, что делает её идеальной средой для создания образовательных и консультативных сервисов.

В рамках настоящей работы разработан Telegram-бот «На связи: карманный помощник молодым специалистам по вопросам трудового права», предназначенный для оперативного и доступного информирования о нормах Трудового кодекса Республики Беларусь, разъяснениях Министерства труда и социальной защиты, а также практических кейсов, актуальных для начинающих работников. Бот реализован на языке программирования Python с использованием асинхронной библиотеки aiogram и построен на принципах асинхронного

программирования (asynсio), что обеспечивает высокую производительность, низкую задержку ответа и возможность масштабирования под растущую аудиторию.

Целью статьи является описание архитектуры бота, методов структурирования юридической информации, подходов к диалоговому взаимодействию и обеспечению достоверности источников. Особое внимание уделяется адаптации контента под психологические и когнитивные особенности молодой аудитории, для которой юридический язык часто кажется непонятным и отстранённым.

Разработка подобных решений соответствует национальным стратегиям по повышению правовой культуры населения и развитию цифровых государственных услуг [1].

Основная часть. Для разработки Telegram-бота «На связи» был выбран язык программирования Python — в силу его простоты синтаксиса, богатой экосистемы и широкого применения в сфере разработки чат-ботов и сервисов обработки естественного языка. Ключевым преимуществом Python является наличие специализированных библиотек для взаимодействия с Telegram API, в частности — aiogram.

Библиотека aiogram представляет собой современный, асинхронный фреймворк, построенный на основе модуля asynсio, входящего в стандартную библиотеку Python. Использование асинхронного подхода позволяет обрабатывать тысячи пользовательских запросов одновременно без блокировки основного потока выполнения, что критически важно для обеспечения низкой задержки ответа и масштабируемости сервиса [2].

Для того чтобы воспользоваться телеграм-ботом необходимо перейти по ссылке <https://t.me/NaSuvyaziBot>.

После того, как вы перейдет в бот, вы увидите приветственный экран с информацией о боте. Данное окно представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 — Приветственное окно

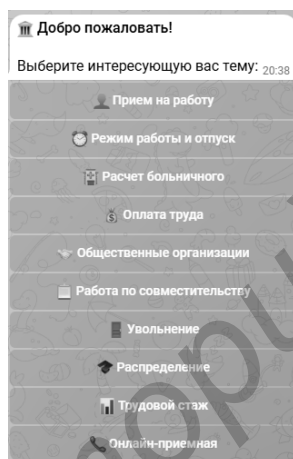


Рисунок 2 — Главное меню

После нажатия на кнопку «Старт» откроется главное меню бота (рисунок 2).

Бот реализован по принципу иерархического меню с контекстно-зависимыми состояниями. Главное меню содержит 10 основных тем, соответствующих ключевым разделам трудового законодательства Республики Беларусь («Прием на работу», «Оплата труда», «Распределение» и др.). При выборе темы пользователь переходит в подменю, где отображаются подкатегории (например, для «Приема на работу» — «Виды трудового договора», «Порядок приема», «Срок заключения контракта» и т.д.).

Выбрав один из пунктов меню, например, «Увольнение», откроется подменю (рисунок 3).

Каждый пункт подменю реализован как отдельный обработчик сообщений, связанный с уникальным идентификатором. При нажатии на кнопку бот отправляет короткое обучающее видео, подготовленное и оформленное в дружелюбной, молодежной подаче (рисунок 4).

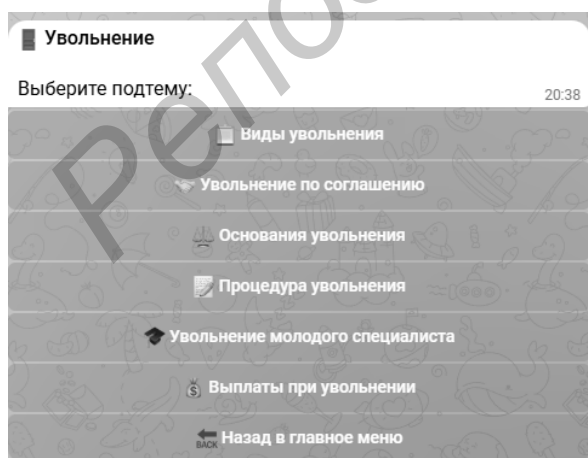


Рисунок 3 — Подменю пункта «Увольнение»



Рисунок 4 — Пример обучающего видео

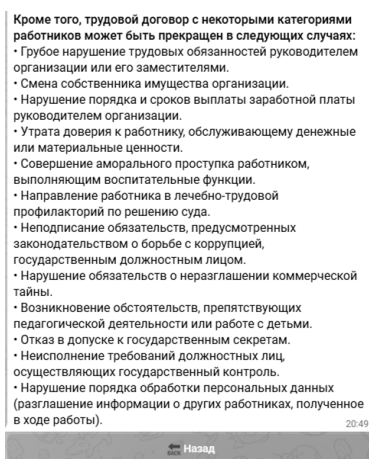


Рисунок 5 — Подробное текстово
разъяснение

3. Заем ФИО полностью — для идентификации.
4. Затем — должность и место работы — чтобы специалисты могли адаптировать ответ под конкретную профессиональную среду.
5. После этого — номер телефона (или возможность отправить контакт через Telegram).
6. Наконец, пользователь вводит текстовый вопрос — свободное поле, где он может описать свою ситуацию.

Процесс обработки запроса ботом представлен на рисунке 6.

Все данные (ФИО, должность, место работы, телефон, вопрос) автоматически формируются в структурированное сообщение и отправляются в закрытый чат-канал (рисунок 7), где находятся квалифицированные юридические специалисты (сотрудники Министерства труда и социальной защиты, профсоюзов или партнёрских юридических центров).

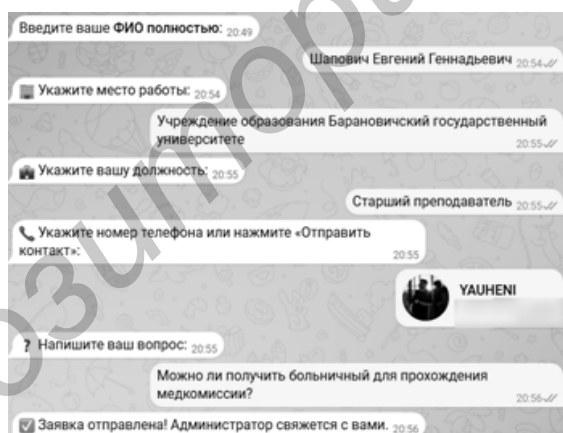


Рисунок 6 — Процесс работы с онлайн-приемной

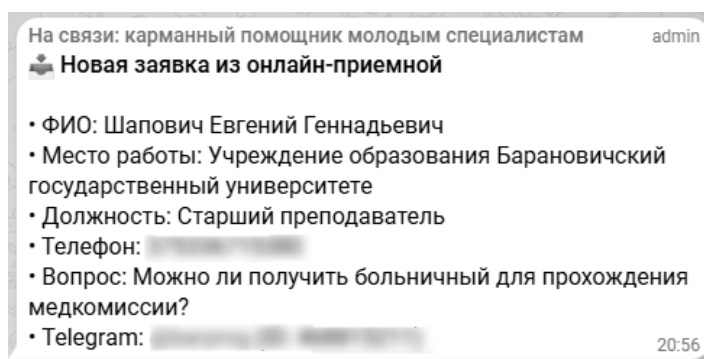


Рисунок 7 — Структурированно сообщение

Под видео находятся две интерактивные кнопки:

- «Назад» — переходит к меню;
- «Подробнее» — переход к развёрнутому текстовому разъяснению.

При нажатии на кнопку «Подробнее» бот присылает подробное текстовое разъяснение (рисунок 5).

Текстовые разъяснения хранятся в структурированной базе знаний (в текущей реализации — в виде JSON-файлов с привязкой к идентификаторам), что обеспечивает единый источник истины и упрощает последующую модернизацию контента без изменения кода.

Особое внимание уделено функционалу «Онлайн-приёмная» — механизму, позволяющему пользователям получить индивидуальную консультацию в случае, если их вопрос не нашёл ответа в базе знаний бота.

Процесс взаимодействия выстроен следующим образом:

1. Пользователь выбирает пункт «Онлайн-приёмная».
2. Бот запрашивает согласия на обработку персональных данных — обязательный шаг в соответствии с Законом Республики Беларусь «О защите персональных данных» [3].

Специалисты оперативно анализируют запрос, связываются с пользователем по указанному номеру телефона и дают персонализированный ответ, который затем может быть добавлен в базу знаний бота (после анонимизации и согласования) для будущих пользователей.

Этот механизм создаёт гибридную систему поддержки:

1. Автоматизированная — для типовых вопросов (через видео и текст).
2. Человеческая — для сложных, нестандартных случаев.

Такой подход соответствует мировым практикам *human-in-the-loop AI*, где алгоритмы работают в паре с экспертами, обеспечивая высокую точность и доверие.

Для управления состоянием диалога (например, чтобы бот «помнит», в каком разделе находится пользователь) используется встроенный механизм FSM (Finite State Machine) из *aiogram*. Каждое главное меню и подменю соответствует отдельному состоянию, что позволяет:

- избежать конфликтов при одновременном взаимодействии;
- корректно обрабатывать команду `/start` в любой момент;
- реализовать «хлебные крошки» для возврата на предыдущий уровень.

Все видео загружаются в Telegram один раз при старте бота, а последующие отправки осуществляются по `file_id`, что минимизирует трафик и ускоряет доставку.

Преимущества выбранного подхода:

Доступность — видеоформат снижает порог входа для пользователей, не знакомых с юридической терминологией.

Гибкость — возможность выбора между видео и текстом учитывает разные стили восприятия информации.

Поддерживаемость — чёткая иерархия тем и идентификаторов позволяет легко обновлять контент (например, при изменении Трудового кодекса).

Производительность — асинхронная архитектура на *asyncio* обеспечивает стабильную работу даже при росте аудитории.

Таким образом, техническая реализация бота полностью подчинена его социально-образовательной миссии — сделать трудовое право понятным, доступным и близким каждому молодому специалисту в Республике Беларусь.

Заключение. Разработанный Telegram-бот «На связи: карманный помощник молодым специалистам по вопросам трудового права» отвечает ключевым потребностям современной молодёжи в Республике Беларусь. Исследования показывают, что поколение Z и молодые миллениалы всё чаще предпочитают получать информацию через короткие видеоформаты, а не текстовые документы или официальные сайты. Визуальный, динамичный и эмоционально вовлекающий контент воспринимается как более доступный, понятный и запоминающийся — особенно в сфере, традиционно перегруженной юридической терминологией.

Бот учитывает эту тенденцию: каждый раздел начинается с лаконичного видеоролика, в котором сложные нормы Трудового кодекса объясняются простым языком. При этом сохраняется возможность перейти к подробному текстовому разъяснению — для тех, кто предпочитает глубокое погружение.

Кроме того, молодёжь всё чаще избегает личных визитов в инстанции и отдаёт предпочтение удалённому, анонимному и удобным форматам обратной связи. Именно поэтому в бот интегрирована функция «Онлайн-приёмная», позволяющая задать индивидуальный вопрос, указав контактные данные, и получить персонализированный ответ от квалифицированного специалиста — без очередей, бюрократии и страха быть осуждённым.

Таким образом, проект объединяет современные ИТ-решения (асинхронный Python, *aiogram*, иерархическая навигация), педагогические принципы (ступенчатая подача информации: видео → текст → живая консультация) и социальную миссию — повышение правовой грамотности молодых работников через каналы, которые они уже используют ежедневно.

Бот «На связи» — это не просто цифровой справочник, а живой, адаптивный инструмент правовой поддержки, созданный с молодёжью, для молодёжи. Его дальнейшее развитие может включать интеграцию с государственными сервисами, добавление интерактивных тестов и персонализированных напоминаний, что делает его ещё более значимым элементом экосистемы трудовых прав в Беларуси.

Список цитируемых источников

1. О Государственной программе «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 2 февр. 2021 г. № 66 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100066> (дата обращения: 20.09.2025).
2. Aiogram Documentation. — URL: <https://docs.aiogram.dev/> (дата обращения: 20.09.2025).
3. О защите персональных данных : Закон Респ. Беларусь от 7 мая 2021 г. № 99-3 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12100099> (дата обращения: 20.09.2025).

РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ПЛАНАМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Введение. Современные образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью эффективного управления индивидуальными планами преподавателей, включающими учебную, научную и организационную деятельность. Ручное формирование отчетов по этим планам, их анализ и экспорт в структурированные форматы требуют значительных временных затрат и подвержены ошибкам. Автоматизация этих процессов с использованием современных технологий разработки пользовательских интерфейсов и баз данных позволяет повысить точность, скорость и прозрачность управления учебной нагрузкой. В данном контексте применение Windows Presentation Foundation (WPF), C# и Entity Framework предоставляет мощные инструменты для создания интуитивно понятных приложений с надежной интеграцией баз данных [1].

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки автоматизированной системы, которая упрощает формирование и экспорт отчетов по индивидуальным планам преподавателей. Такая система востребована в вузах для оптимизации процессов планирования и контроля выполнения планов.

Цель исследования — разработка приложения на основе WPF и C# для автоматизации формирования и экспорта отчетов по индивидуальным планам преподавателей с использованием Entity Framework и EPPlus. Объектом исследования выступает процесс формирования и управления индивидуальными планами преподавателей в образовательных учреждениях. Предметом исследования является разработка приложения для формирования отчетов с использованием Entity Framework для работы с базой данных и интеграции с библиотекой EPPlus для экспорта данных в Excel.

Основная часть. Разрабатываемая автоматизированная информационная система «Индивидуальный план преподавателя» предназначена для хранения, обработки и анализа данных о планах преподавателей, включая учебную нагрузку, научную деятельность и другие виды работ. Система включает реляционную базу данных для хранения информации о преподавателях, кафедрах, факультетах, учебных годах и планах, а также пользовательский интерфейс на WPF для динамического отображения и фильтрации данных.

Структура базы данных охватывает ключевые сущности: преподаватели (ФИО, год рождения, адрес, контакты, ученая степень, звание), факультеты, кафедры, должности, виды работ (учебная, научно-исследовательская и т.д.) и планы с разбивкой по семестрам (план и факт в часах). Учет ведется по форме отчета индивидуального плана, где фиксируются объемы работ по семестрам (осенний и весенний). При разработке базы данных были соблюдены все этапы проектирования баз данных. На рисунке 1 представлен результат этапа физического проектирования.



Рисунок 1 — Физическая модель базы данных

При сборе требований к программному продукту была разработана диаграмма вариантов использования

(UseCase), которая используется для моделирования функциональных требований системы с точки зрения её пользователей [2]. Полученная диаграмма представлена на рисунке 2.

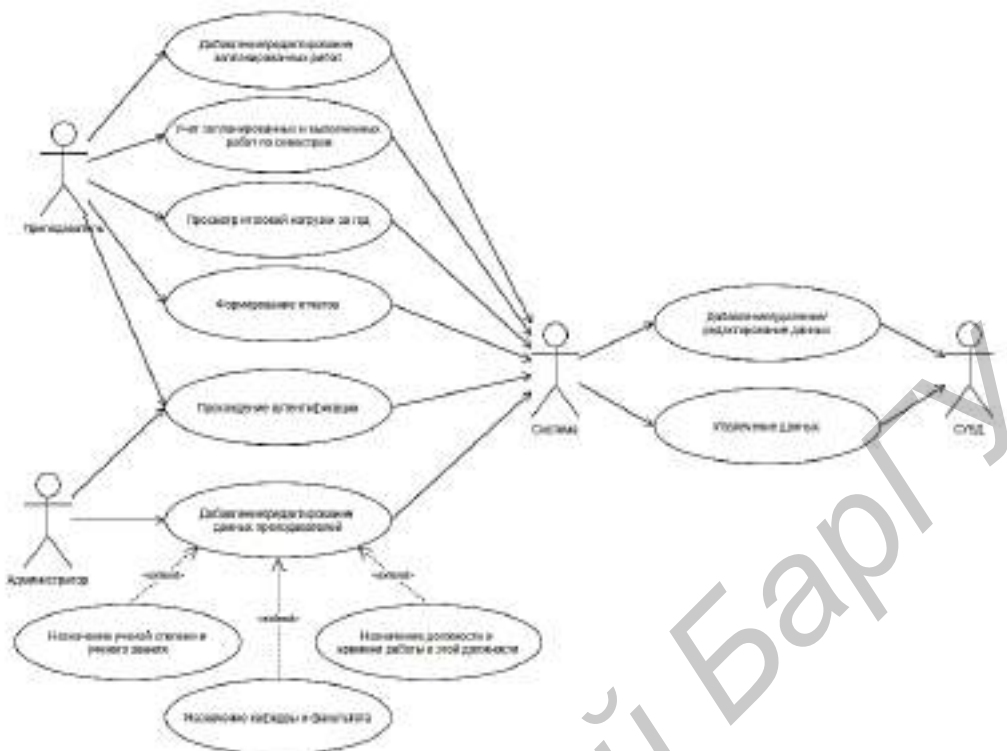


Рисунок 2 — Диаграмма вариантов использования

- Приложение реализовано с использованием следующих технологий:
- 1. WPF и XAML для создания динамических форм и таблиц, включая DataGrid для отображения и фильтрации данных.
 - 2. C# с объектно-ориентированным подходом для логики приложения.
 - 3. Entity Framework для работы с базой данных, выполнения запросов и управления данными.
 - 4. EPPlus для экспорта отчетов в формат Excel с динамической структурой.
- Функционал системы разделен на модули:
- 1. Управление данными: добавление, редактирование и удаление записей о преподавателях, кафедрах и планах с учетом ролевого доступа (преподаватель или администратор). Реализована аутентификация пользователей с хэшированием паролей (BCrypt). На рисунке 3 представлена страница с данными преподавателей.

Меню

Словари

Профили

Области науки

Академический год

Мета-работ

Организация

Преподаватели

Индивидуальные планы

Академические данные

Отчеты

Пользователи

Выйти

Список преподавателей

ФИО

Кафедра

Телефон

Адрес

Роль

Дата рождения

Выбор даты

Добавить

Удалить

Id	ФИО	Кафедра	Телефон	Адрес	Роль	Дата рождения
1	Беликов Эмиль Гаврилович	Кафедра автомобильных двигателей	+375 (29) 344-61-62	г. Минск, ул. Ленина, д. 12, кв. 34	Совместитель	29.04.1979
2	Васильева Анна Сергеевна	Кафедра автомобильных двигателей	+375 (33) 427-02-90	г. Гродно, ул. Советская, д. 45, кв. 17	Штатный сотрудник	28.04.1967
3	Большакова Василиса Аркадьевна	Кафедра тракторов и сельхозмашин	+375 (25) 969-69-13	г. Вилейка, пр-т Фрунзе, д. 23, кв. 35	Штатный сотрудник	02.05.1990
4	Афанасьева Оксана Михайловна	Кафедра тракторов и сельхозмашин	+375 (29) 123-45-47	г. Брест, ул. Гоголя, д. 78, кв. 12	Штатный сотрудник	24.02.1959
5	Королева Зоя Александровна	Кафедра механизмов и прочности материалов	+375 (44) 567-89-01	г. Гомель, ул. Баранова, д. 75, кв. 3	Штатный сотрудник	08.04.1959
6	Васильев Захар Юрьевич	Кафедра механизмов и прочности материалов	+375 (33) 186-23-40	г. Могилев, ул. Первомайская, д. 57, кв. 41	Совместитель	02.04.1986
7	Полова Мелита Григорьевна	Кафедра технологии машиностроения	+375 (29) 327-70-81	г. Барановичи, ул. Кирова, д. 9, кв. 2	Совместитель	14.08.1966
8	Емельянов Александр Станиславович	Кафедра технологии машиностроения	+375 (25) 694-51-52	г. Борисов, ул. Чапаева, д. 6, кв. 5	Совместитель	20.02.1975
9	Цетков Кирилл Игоревич	Кафедра электроэнергетики	+375 (29) 465-48-12	г. Пинск, ул. Иркутско-Пинской дивизии, д. 5, кв. 9	Штатный сотрудник	14.08.1974
10	Антонова Полина Максимовна	Кафедра электроэнергетики	+375 (33) 905-32-72	г. Орша, ул. Владимира Ленина, д. 51, кв. 28	Совместитель	13.02.1961
11	Лазарева Анна Андреевна	Кафедра тепловых электрических станций	+375 (25) 193-49-48	г. Мозырь, ул. Парковая, д. 14, кв. 25	Штатный сотрудник	08.05.1970
12	Рогова Любовь Николаевна	Кафедра тепловых электрических станций	+375 (29) 515-72-86	г. Солігорск, ул. Ленинградская, д. 22	Штатный сотрудник	19.09.1983
13	Муравьева Елена Станиславовна	Кафедра военной подготовки	+375 (33) 068-68-99	г. Лида, ул. Советская, д. 18	Совместитель	24.08.1967
14	Шарова Ангелина Егоровна	Кафедра военной подготовки	+375 (25) 657-02-35	г. Новополоцк, ул. Молодежная, д. 3, кв. 6	Совместитель	13.04.1982
15	Миронов Михаил Германович	Кафедра технического обеспечения войск	+375 (29) 101-01-01	г. Слуцк, ул. Максима Богдановича, д. 15	Штатный сотрудник	25.08.1971
16	Демидов Дмитрий Григорьевич	Кафедра технического обеспечения войск	+375 (29) 010-90-43	г. Жлобин, ул. Вокзальная, д. 57, кв. 72	Штатный сотрудник	31.05.1969
17	Журавлев Артем Иванович	Кафедра алгоритмов и программирования	+375 (25) 790-47-05	г. Кобрин, ул. Дружбы, д. 58, кв. 27	Штатный сотрудник	02.10.1979
18	Ковалева Регина Владимировна	Кафедра алгоритмов и программирования	+375 (33) 222-32-44	г. Волковыск, ул. Железнодорожная, д. 57	Совместитель	29.12.1986
19	Суханова Клавдия Тарасовна	Кафедра математического моделирования	+375 (29) 847-38-24	г. Светлогорск, ул. Зеленая, д. 3, кв. 2	Штатный сотрудник	21.06.1972
20	Бекас Валерий Александрович	Кафедра математического моделирования	+375 (44) 808-81-20	г. Речица, ул. Набережная, д. 7	Штатный сотрудник	26.11.1989
21	Пахомова Ольга Ивановна	Кафедра международного права	+375 (25) 675-19-20	г. Жидово, ул. 50 лет Октября, д. 12	Совместитель	22.08.1970
22	Ковалева Юлия Дмитриевна	Кафедра международного права	+375 (29) 205-56-21	г. Дзержинск, ул. Ленинградская, д. 8	Совместитель	16.01.1992
23	Щукина Галина Валентиновна	Кафедра международных отношений	+375 (33) 036-37-17	г. Ивацевичи, ул. Школьная, д. 46	Совместитель	23.01.1981
24	Крюков Владимир Федорович	Кафедра международных отношений	+375 (29) 854-00-99	г. Пухович, ул. Пушкина, д. 18, кв. 3	Совместитель	22.06.1988

Рисунок 3 — Страница преподавателей

2. Формирование отчетов: динамический экспорт в Excel с учетом структуры данных. На рисунке 4 представлена страница формирования отчетов.

№	Наименование работы	План осень	План весна	Факт осень	Факт весна
1	Учебная работа	346,00	326,00	321,00	261,00
2	Учебно-методическая работа	77,00	57,00	55,00	42,00
3	Научно-методическая работа	59,00	39,00	44,00	38,00
4	Организационно-методическая работа	33,00	38,00	28,00	24,00
5	Прочие виды работ	16,00	10,00	9,00	8,00

Рисунок 4 — Страница отчетов

Для экспортирования отчета в Excel файл необходимо нажать соответствующую кнопку. Экспортированный файл показан на рисунке 5.

Итоговые суммы по преподавателям					
Преподаватель: Антонова Полина Максимовна, Учебный год: 2015/2016					
Дата формирования: 07.05.2025					
№	Наименование работы	План осень	План весна	Факт осень	Факт весна
1	Учебная работа	376	356	301	291
2	Учебно-методическая работа	79	59	57	44
3	Научно-методическая работа	51	36	36	34
4	Организационно-методическая работа	35	30	30	26
5	Прочие виды работ	18	12	11	6
	Итого	559	493	435	401

Рисунок 5 — Отчет «Итоговые суммы по преподавателям» в Excel

Пользовательский интерфейс адаптируется под роль, обеспечивая фильтрацию.

Заключение. Разработанная автоматизированная информационная система демонстрирует эффективность современных технологий в управлении индивидуальными планами преподавателей. Она позволяет сократить временные затраты, повысить точность данных и обеспечить прозрачность в распределении нагрузки, способствуя повышению качества образовательного процесса [3]. Перспективы развития включают интеграцию с внешними системами (например, API вузовских баз) и добавление аналитики на основе машинного обучения для прогнозирования нагрузки. Область применения — образовательные учреждения для автоматизации отчетности, аккредитации и внутренней аналитики.

Список цитируемых источников

1. Обзор Windows Presentation Foundation: [сайт]. — 2025. — URL: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/dotnet/desktop/wpf/overview/> (дата обращения: 15.09.2025).
2. Вигерс, К. Разработка требований к программному обеспечению / К. Вигерс, Дж. Битти. — СПб.: БХВ, 2021. — 718 с.
3. Смит, Дж. Современные подходы к автоматизации управления в вузах / Дж. Смит. — Нью-Йорк: Academic Press, 2022. — 180 с.

УДК 004.9:621.382.049.77

Д. И. Пилевич

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

Научный руководитель М. А. Вареник

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СВЕТОДИОДНЫМ КУБОМ 8×8×8 НА БАЗЕ МИКРОКОНТРОЛЛЕРА STC12C5A60S2

Введение. Активное развитие микропроцессорной техники и светодиодных технологий открывает широкие возможности для создания сложных систем визуализации. Особый интерес представляют объемные светодиодные дисплеи (кубы), способные отображать динамические трехмерные образы. Практическая реализация таких устройств сопряжена с проблемой управления большим количеством светоизлучающих элементов при ограниченном количестве портов микроконтроллера. Целью данного исследования является разработка

аппаратно-программного комплекса для управления светодиодным кубом $8 \times 8 \times 8$, обеспечивающего стабильное отображение сложных трехмерных эффектов с минимальным использованием выводов управляющего микроконтроллера.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью создания доступной и масштабируемой системы управления светодиодным кубом, которая могла бы эффективно применяться как в учебном процессе, так и в творческих проектах. Разработка на базе микроконтроллера STC12C5A60S2 и защелкивающихся регистров позволяет решить эту задачу, сочетая в себе высокую производительность, гибкость управления и экономическую целесообразность.

Основная часть. В основе разработанного устройства лежит трехмерная матрица, состоящая из 512 синих светодиодов. Для управления данной матрицей был выбран микроконтроллер STC12C5A60S2, основанный на архитектуре 8051. Его ключевыми преимуществами для данного проекта являются высокая тактовая частота (до 35 МГц), наличие 60 КБ флэш-памяти и 36 линий ввода/вывода [1].

Для решения задачи мультиплексирования и сокращения количества используемых выводов микроконтроллера применена каскадная схема на восьми восьмиразрядных защелкивающихся регистрах SN74HC573N [2]. Данные в регистры передаются через высокоскоростной последовательный интерфейс SPI. Четыре регистра управляют анодными линиями (столбцами) куба, формируя текущий кадр изображения. Остальные четыре регистра через мощный драйвер ULN2803APG, способный коммутировать ток до 500 мА на канал, поочередно подключают общие катоды каждого из восьми слоев куба к земле [3]. Такой подход позволяет организовать динамическую индикацию с поэлементным управлением каждым светодиодом, используя всего несколько выводов микроконтроллера для управления всей матрицей.

Для обеспечения стабильной работы системы тактирования используется внешний кварцевый резонатор на 12 МГц. Расчет токов через светодиоды выполнен с применением резисторов номиналом 510 Ом, что обеспечивает оптимальный режим их работы [4]. Функциональная схема устройства представлена на рисунке 1.

Программное обеспечение микроконтроллера разработано на языке С. Ядро системы составляет алгоритм динамической развертки, при котором слои куба активируются последовательно с высокой частотой (порядка 1 кГц), создавая для человеческого зрения иллюзию непрерывного свечения всей трехмерной матрицы. Для хранения текущего состояния каждого вокселя используется двумерный массив `cube[8][8]`, где каждый бит соответствует состоянию светодиода в столбце. Непосредственно в код прошивки микроконтроллера реализован набор алгоритмов для генерации различных трехмерных эффектов, таких как движение светящихся плоскостей в пространстве, анимация перемещающихся точек, эффект пульсирующего куба, изменяющего свой размер, а также волновое заполнение объема. Алгоритмы оптимизированы для минимизации мерцания и обеспечения плавности анимации.

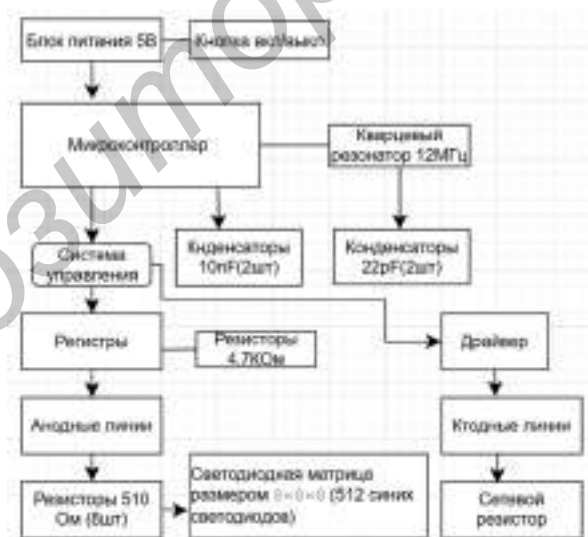


Рисунок 1 — Функциональная схема устройства

Программная реализация управления светодиодным кубом построена на эффективном использовании интерфейса SPI и возможностей микроконтроллера. В основе системы лежит принцип динамической развертки, обеспечивающий стабильное отображение трехмерных эффектов.

Основные компоненты системы:

1. Ядро визуализации:
 - функция `renderCube()` для аппаратно-ускоренного вывода;
 - трехмерный буфер `cube[8][8]` хранения состояния.
2. Библиотека визуальных эффектов:
 - `planeBoing()` — движение плоскостей в 3D-пространстве;

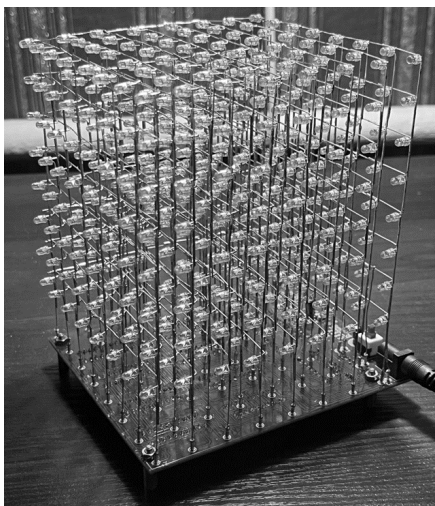


Рисунок 2 — Изображение прибора

- sendVoxels() — анимация перемещающихся точек;
- woopWoop() — трансформирующийся кубический объект;
- heartBeat() — объемная пульсирующая фигура;
- sinusFill() — волновые заполнения.
- 3. Системные компоненты:
 - автоматический механизм смены эффектов;
 - таймерная система управления анимацией.

Программа демонстрирует сбалансированный подход к управлению сложной светодиодной матрицей, сочетая производительность с понятной структурой кода. Реализация позволяет легко расширять набор визуальных эффектов и адаптировать систему под различные сценарии использования.

Светодиодный куб представляет собой открытую конструкцию на двухслойной печатной плате. На верхней поверхности расположены 512 светодиодов, образующих кубическую матрицу. На нижней стороне находятся: разъем питания (5V), кнопка вкл/выкл, индикаторный светодиод (красный). Светодиодный куб представлен на рисунке 2.

Для работы необходимо подключить стабилизированный источник питания 5V к соответствующему разъему. Потребляемый ток не должен превышать 2A.

Заключение. В результате работы был разработан, собран и успешно протестирован функционирующий прототип светодиодного куба 8×8×8. Устройство демонстрирует стабильную работу при напряжении питания 5 В, потребляя ток до 2 А в пиковом режиме. Достигнута равномерная яркость свечения всех светодиодов и отсутствие видимого мерцания благодаря оптимизированным алгоритмам развертки и высокой частоте обновления. Практическая значимость работы заключается в создании масштабируемой и эффективной системы управления, которая может быть использована в учебном процессе для демонстрации принципов микропроцессорной техники, трехмерной визуализации и работы с периферийными устройствами. Перспективными направлениями дальнейшего развития проекта являются увеличение разрешения куба, реализация RGB-цветности и разработка системы удаленного управления для создания сложных световых сцен.

Список цитируемых источников

1. STC12C5A60S2 Datasheet. — URL: <https://www.stcmicro.com/datasheet/STC12C5A60S2-en.pdf> (дата обращения: 22.05.2025).
2. SN74HC573N Datasheet. — URL: <https://www.ti.com/lit/ds/symlink/sn74hc573.pdf> (дата обращения: 22.05.2025).
3. ULN2803APG Datasheet. — URL: <https://www.ti.com/lit/ds/symlink/uln2803a.pdf> (дата обращения: 22.05.2025).
4. Динамическая индикация в LED-матрицах. — URL: <https://microsin.net/programming/avr/led-matrix-dynamic-indication.html> (дата обращения: 22.05.2025).

УДК 004.42

В. Г. Сапега

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

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ АВТОМАТИЗАЦИИ ПРОПУСКНОГО РЕЖИМА НА ОСНОВЕ ВЕБ-ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Современные промышленные предприятия предъявляют повышенные требования к контролю доступа и фиксации посещений так как возникает необходимость документирования визитов, предварительной проверки личности посетителей, автоматизации процессов одобрения заявок и обеспечения доступа в условиях многопользовательской эксплуатации. Ручные процедуры и бумажный документооборот создают узкие места в администрировании и повышают вероятность ошибок и нарушений внутренней регламентации. В этих условиях разработка специализированного веб-приложения, обеспечивающего прозрачный и контролируемый процесс обработки заявок, является практической и научно-технической задачей, актуальной для промышленных предприятий и объектов с режимным доступом.

Основная часть. Целью проекта является создание веб-приложения для автоматизации учёта и контроля посещений на территорию ОАО «Торгмаш». Требования к приложению:

- поддержка разграничения прав доступа (роли «администратор» и «пользователь»);
- регистрация и подтверждение учётных записей;
- подача и обработка заявок с историей статусов;
- формирование электронных пропусков с QR-кодом;

- ведение журнала действий и возможность генерации отчётов,
- настраиваемые системные параметры (время действия авторизации, ограничение количества одобренных заявок на день и т. п.).

Разработка приложения осуществлялась в несколько этапов:

- аналитика предметной области и формализация требований;
- проектирование архитектуры и модели данных (логическая и физическая модели);
- разработка прототипа интерфейса и пользовательского руководства (набор UML-диаграмм — Use Case, Sequence, Activity, диаграммы навигации);
- реализация клиентской и серверной частей;
- тестирование функциональной составляющей прототипа и подготовка рекомендаций по внедрению.

Такой пошаговый подход соответствует классическим методам инженерии программного обеспечения и позволяет обеспечивать воспроизводимость и управляемость разработки.

Для клиентской части была выбрана библиотека React (JavaScript), что обеспечивает компонентный подход к построению интерфейса [1] и возможность быстрого масштабирования интерфейсных модулей. Для организации стилей применён CSS-фреймворк Tailwind, сокращающий время верстки и упрощающий поддержку адаптивного оформления. Серверная часть реализована на Python с использованием лёгкого фреймворка Flask, ориентированного на построение REST-API и удобного для быстрой разработки бизнес-логики. В качестве СУБД использована MySQL как проверенное реляционное решение с возможностями настройки индексов, транзакций и резервного копирования. Среда разработки — Visual Studio Code, выбранная за богатую экосистему расширений и удобство для обеих частей стека. Обоснование выбора базируется на балансе скорости разработки, производительности и возможности дальнейшего сопровождения решения.

В приложении реализован классический клиент-серверный подход. Фронтенд (React) взаимодействует с бэкендом (Flask) посредством HTTP/HTTPS запросов к REST-эндпоинтам. Аутентификация построена на основе JSON Web Tokens (JWT): при успешной авторизации сервер формирует токен, который передается клиенту и используется для авторизации последующих запросов; токен хранится на клиенте в безопасном хранилище и может быть настроен по сроку жизни. Такой метод упрощает масштабирование и интеграцию с внешними сервисами, однако требует корректной политики по защите токенов и их обновлению [2]. Архитектурная схема включает слой базы данных (MySQL) с четко спроектированными таблицами.

Пароли в базе данных хранятся в зашифрованном виде, дабы обеспечить безопасность пользователей приложения. Аутентификация будет осуществляться через сравнение хеша. Для хеширования использован алгоритм хеширования Bcrypt. Для дополнительной безопасности будет реализована авторизация с созданием токена авторизации, время действия которого можно будет настраивать в самом приложении. Благодаря данным токенам сервер может легко идентифицировать пользователя перед выполнением определённой функции. Реализация авторизации с токеном способствует повышению безопасности, так как с истечением срока действия токена доступ к защищённым ресурсам автоматически прекращается, и пользователю необходимо повторно пройти аутентификацию.

В ходе работы над проектом выполнено тестирование прототипа, включающее проверку основных пользовательских сценариев, корректности работы ролей и базовых механизмов безопасности. Функциональные тесты подтвердили работоспособность механизма подачи и обработки заявок, формирование пропусков и работу журнала действий.

Интерфейс приложения со списком поступивших заявок на посещение предприятия представлен на рисунке 1.

На рисунке 2 представлен вид пропуска на посещение предприятия. Для удобства проверяющих в самом пропуске указывается QR код, который при сканировании перенаправляет пользователя на электронную версию пропуска.

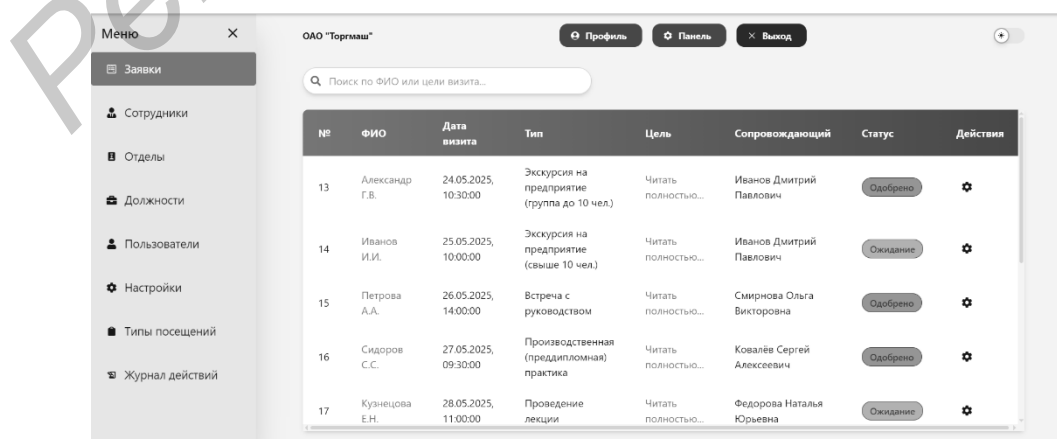


Рисунок 1 — Страница с заявками на посещение



Рисунок 2 — Электронный пропуск в виде документа

Заключение. Разработанная система демонстрирует функциональную полноту для автоматизации учёта и контроля посещений на уровне типичного промышленного предприятия [3]. Важным достоинством является продуманная модель данных, интеграция актуальных веб-технологий и применение современных практик безопасности.

Список цитируемых источников

1. Сапега, В. Г. Сравнение графических редакторов для проектирования дизайна веб-сайтов / В. Г. Сапега, А. В. Шах // Новатор-2022 : материалы IV Баранович. науч.-образоват. форума, Барановичи, 20 окт. 2022 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол. : В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2023. — С. 411–414.
2. Сапега, В. Г. Разработка архитектуры веб-приложения для автоматизации учета и контроля посещений на территорию предприятия / В. Г. Сапега, А. В. Шах // Молодой учёный: сборник статей XX Международного научно-исследовательского конкурса. — Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». — 2025. — С. 14 – 18.
3. Сапега, В. Г. Веб приложение для автоматизации пропускного режима / В. Г. Сапега, А. В. Шах // Лучшие студенческие исследования 2025 : сборник статей VII Международного научно-исследовательского конкурса. — Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». — 2025. — С. 27 — 32

УДК 004.3

В. А. Семашко

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

Научный руководитель О. Д. Кравчук

РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ПОСТУПАЮЩИХ ЗАКАЗОВ

Введение. Современные тенденции развития электронной коммерции характеризуются ростом объемов онлайн-продаж и ужесточением требований к скорости и качеству обслуживания клиентов. В этих условиях эффективное управление заказами становится критически важным для обеспечения конкурентоспособности предприятия. Традиционные методы обработки заказов с использованием электронных таблиц (например, Microsoft Excel) демонстрируют ряд существенных недостатков: высокую вероятность ошибок при ручном вводе данных, отсутствие централизованного контроля, сложности с одновременной работой нескольких пользователей и ограниченные возможности анализа [1].

Цель исследования заключается в создании современной, высокоэффективной автоматизированной системы распределения заказов, построенной на robust-платформе .NET и надежной системе управления базами данных SQL Server. Разрабатываемое решение призвано кардинально трансформировать логистические процессы интернет-магазина, обеспечив не просто автоматизацию, а интеллектуальное управление всем жизненным циклом заказа — от момента его поступления до финальной доставки клиенту.

Объектом исследования выступает комплексный процесс автоматизации сквозных логистических бизнес-процессов в контексте электронной коммерции.

Предметом исследования являются программные и алгоритмические решения, обеспечивающие автоматизацию распределения поступающих заказов.

Основная часть. Разрабатываемая система представляет собой десктопное приложение для управления заказами в интернет-магазине, специализирующемся на продаже товаров. Она заменяет ручное распределение заказов через Excel-таблицы, обеспечивая автоматизированное назначение задач на транспортные средства и

водителей, учет статусов и генерацию аналитических отчетов. Приложение разработано на платформе .NET с использованием C# и фреймворка WPF для создания интуитивного интерфейса, а в качестве хранилища данных выбрана SQL Server для надежной работы с объемными данными.

Система реализует модель ролевого доступа, включающую четыре основные категории пользователей: администратор, менеджер, клиент и водитель. Каждой роли соответствуют строго определенные права и функциональные возможности, что обеспечивает соблюдение принципа минимальных привилегий и повышает общий уровень безопасности.

Ключевые функциональные модули системы включают:

1. Модуль управления пользователями и аутентификации обеспечивает процессы регистрации, авторизации и управления учетными записями. Пароли пользователей хранятся в базе данных в хэшированном виде, что исключает возможность их несанкционированного использования. Интерфейс модуля позволяет администраторам добавлять, редактировать и удалять пользователей, назначая им соответствующие роли.

2. Модуль обработки и распределения заказов является центральным компонентом системы. Его функционал включает:

a) Создание и редактирование заказов через электронную форму с указанием магазина-отправителя, клиента, адреса доставки и номенклатуры товаров, где стоимость рассчитывается автоматически на основе актуальных цен.

b) Визуализация и навигация с отображением заказов в двух синхронизированных таблицах, где назначенные заказы визуально выделяются, а их выбор подсвечивает соответствующую запись.

c) Назначение на исполнение с распределением заказов по транспортным средствам и водителям с фиксацией даты выполнения через интуитивные элементы управления.

d) Поиск и фильтрация с поддержкой полнотекстового поиска по всем реквизитам заказа и фильтрацией по номеру автомобиля и дате.

e) Аналитика со встроенными инструментами для выявления ключевых метрик, включая заказ с наибольшим количеством позиций и самого активного клиента.

f) Формирование отчетов с функцией экспорта данных из любой таблицы в форматы MS Excel и Word для последующего анализа.

На рисунке 1 изображен интерфейс модуля обработки и распределения заказов.

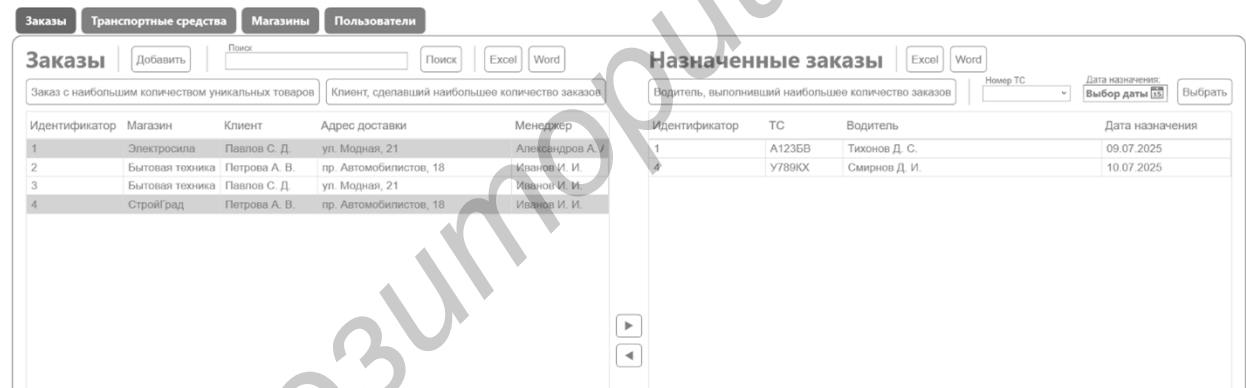


Рисунок 1 — Интерфейс модуля обработки и распределения заказов

3. Модуль управления транспортными средствами позволяет вести учет автомобильного парка, доступного для доставки. По каждой единице транспорта хранится информация о номере, типе и текущем статусе (доступен/занят).

4. Модуль управления магазинами и товарами предназначен для ведения каталога товаров и привязки их к конкретным магазинам. Предусмотрена возможность просмотра детальной информации о магазине вместе с ассортиментом товаров.

Заключение. Использование разработанной автоматизированной системы распределения заказов обеспечит сокращение операционных расходов на логистику за счет оптимизации маршрутов доставки и уменьшения трудозатрат, снизит финансовые потери от ошибок ручного ввода данных и неэффективного распределения ресурсов, увеличит оборачиваемость товарных запасов благодаря ускорению процесса обработки заказов и повысит рентабельность за счет уменьшения времени простоя транспортных средств.

Дополнительным эффектом станет повышение точности прогнозирования логистических потребностей, что позволит оптимизировать складские запасы и минимизировать затраты на хранение. Интеграция системы с учетными платформами обеспечит автоматизацию финансового планирования и повысит точность калькуляции себестоимости доставки, создавая основу для обоснованного ценообразования и повышения маржинальности логистических операций.

Список цитируемых источников

1. Инновационные стратегии в условиях глобальной конкуренции: переход к цифровой экономике и устойчивому развитию. Монография / Д. П. Бригадин, И. И. Ганчерёнок, И. Н. Гераськина, [и др.]: Частное учреждение высшего образования «Международный институт управления и предпринимательства». — Мн. : «Ковчег», 2024. — 262 с.

УДК:004.4:658.78

Д. В. Сергеев

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

РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ УЧЕТА ТОВАРОДВИЖЕНИЯ НА СКЛАДЕ

Введение. В современных условиях активной цифровизации и роста объёмов логистических операций предприятия сталкиваются с рядом проблем, связанных с ручным ведением складского учёта. Использование бумажных носителей и электронных таблиц существенно усложняет поиск информации, увеличивает вероятность ошибок, требует дополнительных временных и трудовых затрат, а также не обеспечивает должного уровня достоверности, безопасности и прозрачности данных. Это снижает оперативность при формировании отчётности и затрудняет принятие управленческих решений [1].

Актуальность разработки заключается в необходимости перехода от устаревших методов фиксации информации к современному, автоматизированному подходу, способному повысить эффективность складских операций, снизить нагрузку на персонал и минимизировать ошибки, связанные с ручной обработкой данных.

Целью исследования является создание автоматизированной информационной системы учёта и анализа складских операций, предназначенной для регистрации, хранения, анализа и визуального представления информации об отправке продукции. Основное внимание в рамках разработки уделено упрощению документооборота, созданию интуитивно понятного десктопного интерфейса, охватывающего ключевые процессы: ведение справочников (продукция, склады, получатели), учёт хранения, оформление перемещений, расчёт загрузки складов и отображение статистики с элементами визуальной аналитики.

Основная часть. Реализация программного продукта была разделена на следующие модули:

1. Модуль главного окна выполняет роль центрального окна приложения, объединяя основные навигационные элементы пользовательского интерфейса. Через него осуществляется доступ ко всем ключевым разделам системы, включая управление продукцией, складами, получателями, перемещениями и просмотр статистики. Модуль реализует механизм переключения представлений в зависимости от выбранного раздела меню, а также содержит обработчики событий пользовательских действий. Главное окно служит точкой входа в приложение и управляет логикой отображения дочерних окон в пределах основной рамки, обеспечивая плавную и логичную навигацию.

Главное окно программы с переключателем модулей представлено на рисунке 1.

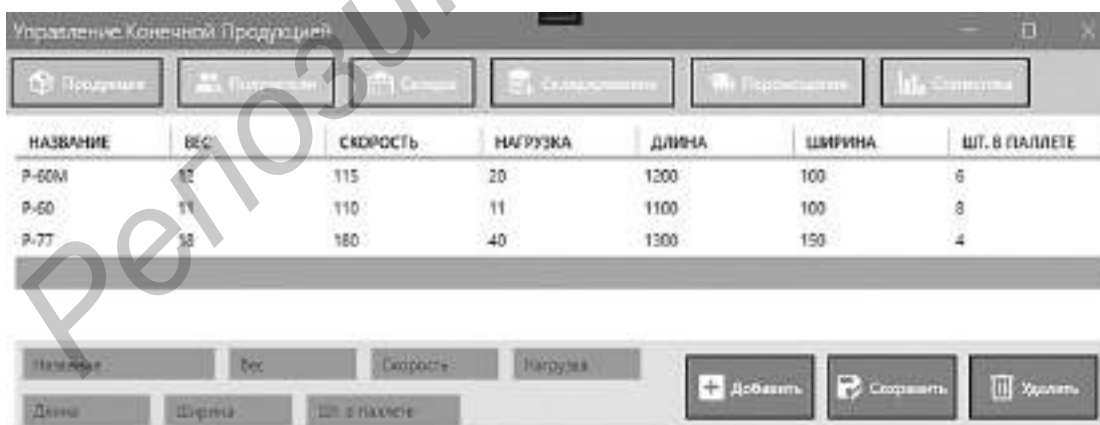


Рисунок 1 — Главное окно программы

2. Модуль представления продукции отвечает за отображение и управление справочником продукции. Он предоставляет интерфейс для добавления, редактирования и удаления записей о товарах, включая их наименование и упаковочные характеристики (например, количество единиц в одной паллете). Модуль взаимодействует с базой данных для получения списка продукции и реализует проверки корректности ввода. Интерфейс поддерживает сортировку и быстрый поиск по наименованию, облегчая работу пользователя с большим количеством позиций.

3. Модуль представления получателей реализует представление списка получателей продукции. Он используется для ведения справочника организаций или подразделений, получающих продукцию со складов. Интерфейс позволяет добавлять новых получателей, редактировать существующих и удалять неактуальные записи. В процессе работы реализуется валидация ввода, а также контроль уникальности имени получателя.

4. Модуль представления складов представляет визуальный компонент для работы со справочником складов. Через него осуществляется управление данными о складах предприятия, включая их обозначения и возможные характеристики. Модуль взаимодействует с базой данных для загрузки и изменения записей, а также обеспечивает интеграцию со связанными модулями, например, с учётом хранения и перемещений продукции.

5. Модуль представления складских запасов обеспечивает отображение актуального состояния складских запасов. Он связывает данные из таблиц продукции и складов, позволяя отследить, в каком количестве и на каких складах размещена продукция. Пользователь может выполнять операции поиска, фильтрации и редактирования записей хранения. Представление служит основой для анализа загрузки складов и подготовки отчётной информации.

6. Модуль представления перемещений реализует интерфейс оформления и просмотра перемещений продукции между складами и получателями. Он обеспечивает ввод основных параметров перемещения (склад, получатель, продукт, количество), выбор текущего статуса и контроль допустимого количества на складе. Модуль предоставляет удобный механизм редактирования и отображения истории перемещений, а также реализует фильтрацию по дате, складу, получателю или статусу. Дополнительно предусмотрена защита от ошибок, связанных с недостатком товара на складе или некорректным вводом данных.

7. Модуль представления статистики выполняет роль аналитического компонента, предоставляя сводную информацию о работе системы в виде текстовой статистики и графических диаграмм. Он визуализирует данные о статусах перемещений, активности получателей, объёмах отгрузок по месяцам и продаваемой продукции. Отчёты представлены с помощью библиотеки для построения графиков, что позволяет пользователю получить наглядное представление о ключевых показателях. Кроме того, реализована функция экспорта статистических данных в табличный процессор с сохранением на рабочем столе и автоматическим построением диаграмм, что способствует формированию отчётов и управленческой аналитики.

Модуль статистики представлен на рисунке 2.

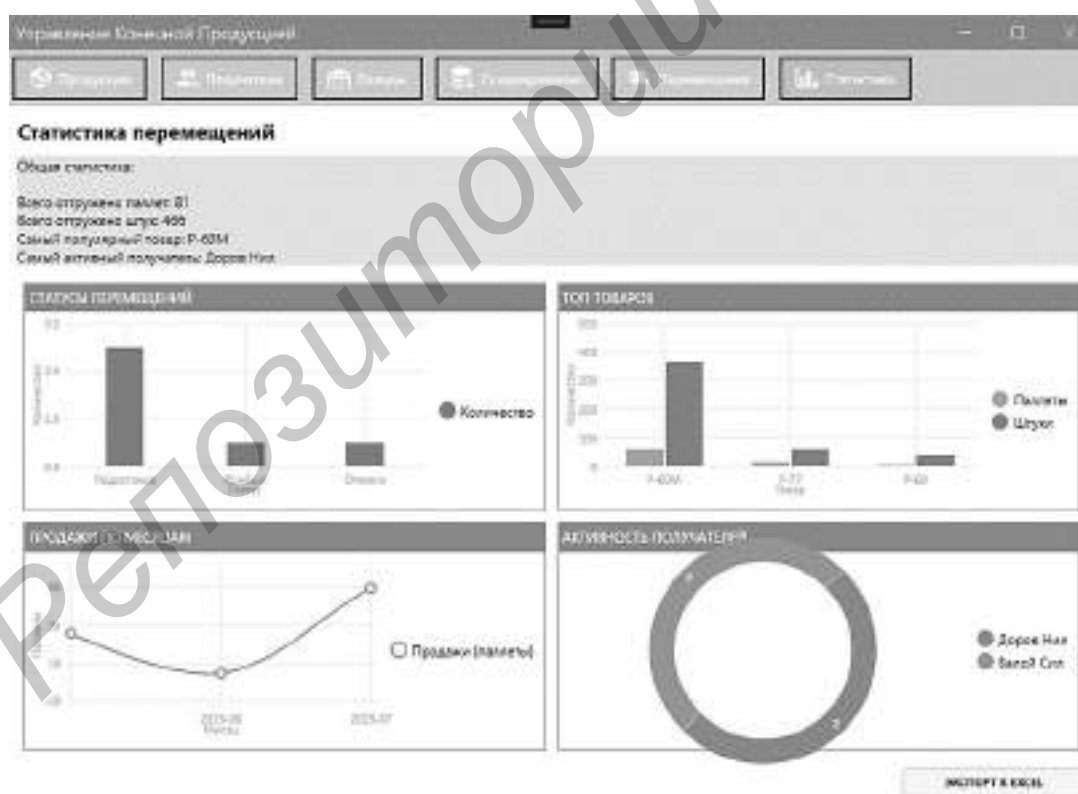


Рисунок 2 — Окно статистики

Заключение. В рамках исследования была успешно выполнена задача по разработке автоматизированной системы учёта складских операций. В результате проведённой работы было создано программное обеспечение, обеспечивающее полный цикл управления материальными потоками: от учёта номенклатуры до анализа отгрузок.

Основным результатом работы стало внедрение системы, поддерживающей базовые операции обработки данных (добавление, редактирование, удаление, поиск), а также расширенный функционал, включающий фильтрацию, экспорт отчетов в Excel и визуализацию данных с помощью диаграмм. Особое внимание

было уделено проектированию интуитивного пользовательского интерфейса, реализующего такие функции, как выбор значений из выпадающих списков, взаимозависимая фильтрация по товарам и складам, автоматический расчёт доступных остатков. Эти решения позволили минимизировать вероятность ошибок ввода и значительно повысить удобство работы пользователей.

Разработанное приложение позволяет повысить эффективность управления складскими процессами за счёт сокращения времени на оформление операций, уменьшения количества учетных ошибок и предоставления персоналу инструментов для аналитической работы. Наглядное представление статистической информации в графическом виде способствует оперативному принятию обоснованных управленческих решений.

Список цитируемых источников

1. Лебедев, Е. А. Основы логистики транспортного производства и его цифровой трансформации : учебное пособие. / Е. А. Лебедев, Л. Б. Миротин. — М. : Инфра-Инженерия, 2019 — 212 с.

УДК 004.94

А. А. Сиваева, А. В. Ритус

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

Научный руководитель А. И. Калько

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ЯДЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕДИЦИНЕ

Введение. Актуальность данной темы заключается в том, что с развитием информационных технологий находятся множество методов улучшения образовательного процесса один из них геймификация, она достаточно развита в гуманитарных науках и точных науках такие как: математика, физика, медицина, биологии, бизнес. Есть различные виды геймификации, которые по определенным критериям могут улучшить аспекты образования по узкоспециализированным дисциплинам или специальностям. Она позволяет повысить мотивацию обучающихся, улучшить концентрацию внимания, развить личностные качества и снизить уровень тревожности перед сложными или рискованными задачами. В области атомных технологий элементы геймификации встречаются преимущественно в энергетике, однако проекты, направленные на медицинское применение ядерных технологий, пока практически отсутствуют. Между тем именно ядерная медицина играет важную роль в современном здравоохранении, обеспечивая эффективные методы диагностики и терапии.

Цель работы заключается в разработке концепции видеоигры, позволяющей в интерактивной форме познакомить обучающихся с базовыми принципами ядерных технологий в медицине. Игровой процесс предполагает использование диалогов с виртуальными персонажами, обучающих мини-игр и симуляционных заданий, моделирующих ключевые этапы производства и применения радиофармацевтических препаратов.

Основная часть. Сначала рассмотрим понятия геймификация, ядерная технологии, ядерная медицина, радиофармпрепараты (далее — РФП).

Геймификация — применение в прикладном программном обеспечении и веб-сайтах техник и подходов, характерных для компьютерных игр с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение деловых задач, использование продуктов, услуг.

Ядерная технологии — множество технологий, в которых используются различные ядерные реакции, например, ядерный синтез или деление ядер. Самые известные ядерные технологии — это ядерное оружие, ядерная медицина и ядерная энергетика.

Ядерная медицина — раздел клинической медицины, который занимается применением радионуклидных фармацевтических препаратов в диагностике и лечении. Ядерная медицина связана с использованием радионуклидов в медицине для диагностики, определения стадии заболевания, терапии и мониторинга реакции на процесс заболевания [1].

Радиоактивные фармацевтические препараты (радиофармпрепараты) — фармацевтические препараты, в составе которых присутствует нестабильный изотоп, делающий эти препараты радиоактивными. Излучение может использоваться либо для оценки метаболизма меченого изотопом вещества в организме, либо для угнетения тканей, абсорбировавших изотоп. Предназначены для медико-биологических исследований, радиоизотопной диагностики и лечения различных заболеваний, главным образом для лучевой терапии злокачественных опухолей [2].

Геймификация в образовании применяется для повышения мотивации и увлеченности в образовательный процесс.

Геймдизайн видеоигры будет основан на нескольких моделях геймификации: модель PBL, модель Ю-Кай Чоу.

Из модели PBL будет взят методы вознаграждения, таблица лидеров.

Геймдизайн видеоигры основана на 3 блоках: Доставка, Производство, Больница.

В блоке «Доставка» моделируется логистика сырья для производства РФП. Игрок узнаёт о сроках годности материалов, особенностях их хранения и транспортировки.

В блоке «Производство» нужно расставлять и заказывать аппаратуры для переработки сырья, приготовления РФП и дальнейшее их хранения до использования. Аппаратуру еще нужно обеспечивать технический осмотр и ремонт, за это отвечает ремонтный отдел. После использования приготовленных препаратов нужно их утилизировать, способы утилизации, который зависит от бюджета, будет выбирать игрок. Данный этап позволяет понять, как формируется радиофармпрепарат, какие ресурсы требуются и каковы правила обращения с радиоактивными отходами.

В блоке «Больница», реализована симуляция клинической практики. Игрок управляет работой учреждения: проводит диагностические и терапевтические процедуры, принимает решения по использованию РФП и формирует бюджет клиники. Из этого блока узнается как применяться препараты, и в каких случаях их нужно использовать.

Важным элементом геймдизайна являются диалоговые сценарии с виртуальными наставниками, которые объясняют новые термины и процессы. Более сложные понятия осваиваются через мини-игры, например, моделирующие соединение изотопа и лиганда или выбор правильного метода диагностики для пациента.

Схема геймдизайна по основным блокам представлена на рисунке 1.

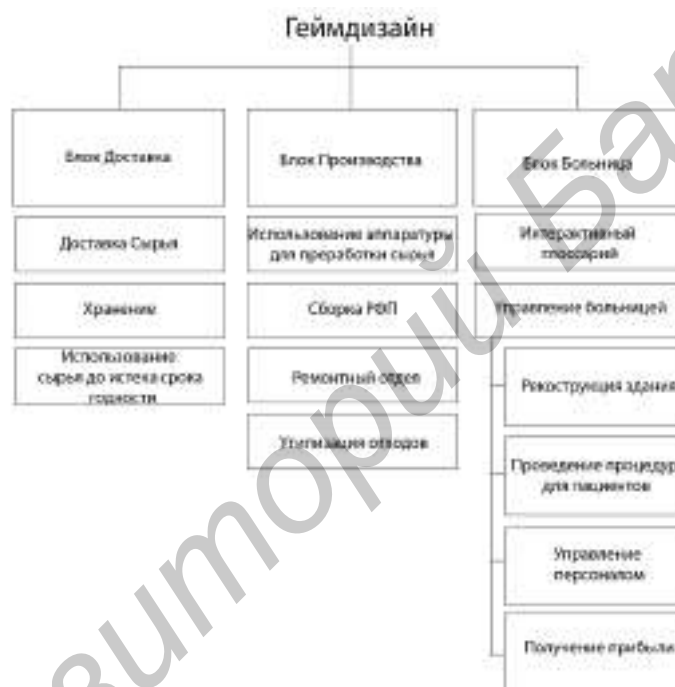


Рисунок 1 — Схема геймдизайна

Заключение. Применение геймификации в образовательном процессе по направлению ядерных технологий в медицине обладает значительным потенциалом. Видеоигровой формат способствует повышению мотивации, облегчает усвоение сложных теоретических концепций и развивает практико-ориентированное мышление. Среди преимуществ можно выделить: наглядность, снижение когнитивной нагрузки, формирование навыков принятия решений и повышение вовлечённости обучающихся.

Однако существуют и ограничения. Создание качественной образовательной игры требует значительных временных и финансовых ресурсов, привлечения междисциплинарных специалистов, а также регулярного обновления контента в связи с развитием ядерной медицины и технологий.

После реализации видеоигры до alpha версии, будет проводиться аналитическая работа. Насколько эффективно геймификацию применять в образовании. Будет проводиться опрос, разделенный по возрасту и статусу игроков.

Список цитируемых источников

1. Физика ядерной медицины : пособие для преподавателей и студентов / МАГАТЭ ; пер. на рус. яз. под ред. Н. М. Богатова, А. Л. Еремина, Л. Р. Григорьян [и др.]. — Краснодар : КубГУ, 2024. — 724 с.
2. Бочкарев, В. В. Радиоактивные препараты / В. В. Бочкарев // Краткая медицинская энциклопедия / гл. ред. Б. В. Петровский. — 2-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1989. — 573 с.

ПРОЕКТ «МЕСТО ПОИСКА - ЗЕМЛЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА ПО ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОМУ АВТОНОМНОМУ ОКРУГУ — ЮГРЕ

Введение. Погружение в историю и культуру родного края является важным условием для становления достойного гражданина. Одним из способов формирования единства народов России, как базовой национальной ценности, является образовательный туризм.

Туризм — это путешествие, совершаемое человеком в свободное от основной работы время в оздоровительных, профессионально-деловых и иных целях.

Зорин И.В., Квартальнов В.А. считают, что образовательный туризм — это туристские поездки, экскурсии с целью образования, удовлетворения любознательности и других познавательных интересов. В то время как Сангинов Д.Ш. считает образовательный туризм длительным путешествием, целью которого является повышения квалификации, либо углубления знаний по тем или иным дисциплинам [1, с.57].

Анализ определений различных авторов позволяет определить, что образовательный туризм включает в себя две компоненты — туризм и образование, которые в целом и определяют его суть. С одной стороны, это туристическое путешествие, а с другой — обучение и воспитание всесторонне развитой личности [2, с.111].

В отличие от традиционного туризма, его цель не только в посещении локаций, но и в осмысленном изучении территорий посредством выполнения исследовательских заданий, наблюдения, проблемно-поисковой деятельности. Такой вид туризма с элементами геймификации набирает все большую популярность и находит свое отражение в школьных учебных программах, способствуя формированию у обучающихся основ гражданской идентичности, национального самосознания и духовно-нравственных ценностей.

Глобальная цифровизация, охватившая все сферы человеческой жизни, отразилась и на образовательном туризме. Если ранее реализация подобных проектов требовала сложной организации: сопровождения групп, наличия экскурсоводов, обеспечения безопасности и значительных материальных затрат, то сегодня информационные технологии позволяют перенести путешествие в виртуальную среду.

Особое внимание развитию цифровых решений в сфере путешествий уделяется в рамках реализации национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства» [3]. Именно он стимулирует создание новых форм взаимодействия с культурным наследием, в том числе, через виртуальные маршруты и интерактивные платформы.

Основная часть. Проект «Место поиска — Земля» представляет собой интерактивную цифровую платформу, посвящённую путешествию по городам и территориям Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. Платформа объединяет элементы туристического гид-путеводителя и исследовательской игры. В формате виртуального геокешинга пользователям предлагается исследовать регион, преодолевая цифровые маршруты, выполняя задания и открывая новые локации [4, с.6].

Особенность проекта заключается в том, что он объединяет географию, краеведение и интерактивное повествование, реализованные в цифровой среде. Пользователь не просто читает историю города, он становится участником «поискового путешествия».

Содержательная структура проекта организована в виде трёх крупных блоков-маршрутов, каждый из которых несёт свою смысловую миссию:

1. «Нефтяная история Югры» — раскрывает путь региона от первых разведок до формирования крупнейшего нефтяного центра России. Здесь представлены города, сыгравшие ключевую роль в промышленном освоении Западной Сибири.

2. «Многонациональная Югра» — посвящён культурному многообразию округа. В этом маршруте пользователь знакомится с традициями коренных жителей ханты, манси, а также народов, прибывших в Югру в XX веке.

3. «Красная книга Югры» — экологический маршрут, ориентированный на природную идентичность региона. Здесь каждая локация связана с редкими видами животных и растений, охраняемыми территориями и природными символами.

Каждый маршрут состоит из цепочек городов и мест, в которых пользователь получает тематические знания о регионе: исторические, этнографические или природные.

Каждая локация оформлена как отдельная интерактивная страница с мультимедийным контентом.

Титульная страница локации. При переходе в очередной город игрок попадает в интерактивную презентацию (рисунок 1), созданную на платформе Genially [5, с.41].

Презентация включает:

- фотографии города и ключевых объектов, которые создают эффект присутствия;
- анимированные элементы и карты, которые визуализируют путешествие;
- интерактивные кнопки — каждая из которых ведёт в информационные разделы по теме маршрута.



Рисунок 1 —Интерактивная презентация

Тематические разделы внутри локации. Каждый город содержит **три раздела**, оформленных в виде кликабельных кнопок:

1. Историческая справка.
2. Интересные факты.
3. Герои, события или символы города.

В разделах размещены:

- текстовые мини-справки;
- архивные и современные фотографии;
- интерактивные видео с выбором сюжета.

Финальное испытание — тест. После изучения всех разделов игроку предлагается пройти **тест**, вопросы которого напрямую связаны с информацией из разделов, что стимулирует внимательное изучение контента. Форматы вопросов могут быть:

- выбор одного ответа;
- соединение факта и описания;
- завершение фразы/описание термина.

В случае верных ответов система открывает секретный пароль (ключ) для перехода к следующей локации. Секретные пароли. Каждый пароль связан с природой, культурой или историей Югры. Это не просто код — это символ региона, который усиливает ощущение путешествия.

Примеры ключей:

- нефть — как начало промышленной истории;
- тайга — главный природный массив Югры;
- морошка — северная ягода — «золото болот».

Каждый пароль становится частью легенды, а игрок, как будто, собирает артефакты Югры.

Прогресс и эффект экспедиции. Успешно введенный пароль открывает:

- новую локацию на карте;
- новые задания;
- новые вписанные страницы в «дневник путешественника».

В финале маршрута игрок получает звание (например: «Следопыт нефти», «Хранитель легенд» и т. д).

Заключение. Проект «Место поиска — Земля» демонстрирует, как образовательный туризм может выйти за рамки традиционных экскурсий, превратившись в интерактивное цифровое путешествие. Используя игровые механики, мультимедийный контент и культурно-краеведческий материал, платформа формирует у пользователей не только знания о Югре, но и личную вовлечённость в историко-культурное пространство региона.

Таким образом, «Место поиска — Земля» становится примером того, как цифровые технологии могут служить развитию современного образовательного туризма.

Список цитируемых источников

1. Шамилова, Н. А. Основные подходы к понятию «образовательного туризма» / Н. А. Шамилова // Вестник магистратуры. — 2018. — № 12-2 (87). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-ponyatiyu-obrazovatel'nogo-turizma> (дата обращения: 11.10.2025).
2. Андреева, В. Л. Аналитический обзор понятия «образовательный туризм» / В. Л. Андреева // Труды БГТУ. Серия 1: Лесное хозяйство, природопользование и переработка возобновляемых ресурсов. — 2023. — № 2 (270). — С. 110–119. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskiy-obzor-ponyatiya-obrazovatel'nyy-turizm> (дата обращения: 11.10.2025).
3. Сайт «Национальные проекты». Раздел «Туризм и индустрия гостеприимства — URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/turizm/> (дата обращения: 11.10.2025)

4. Громова, С. Ф. Виртуальный геокешинг — ещё один инструмент формирования метапредметных компетенций школьников / С. Ф. Громова, Н. С. Скоробогатов // Математика и информатика — предметы формирования основ логического мышления : Сборник материалов XII региональной научно-практической конференции, Ханты-Мансийск, 08 ноября 2024 года. — Ханты-Мансийск : Югорский государственный университет, 2024. — С. 4–15.

5. Громова, С. Ф. «Вокруг света за 34 часа». Виртуальный геокешинг как средство формирования метапредметных компетенций обучающихся / С. Ф. Громова, Н. С. Скоробогатов // Информатика в школе. — 2025. — Т. 24, № 1. — С. 39–52.

УДК 004.4'2:502.3

П. А. Сундуков

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

Научный руководитель О. Д. Кравчук

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ И УЧЕТА ВЫБРОСОВ В АТМОСФЕРНЫЙ ВОЗДУХ

Введение. В условиях современного промышленного производства вопросы экологической безопасности и охраны окружающей среды приобретают первостепенное значение. Одним из ключевых направлений экологического контроля является мониторинг выбросов вредных веществ в атмосферный воздух. Своевременный учёт и анализ параметров выбросов позволяют не только обеспечивать соблюдение природоохранного законодательства, но и повышать экологическую устойчивость предприятий за счёт оптимизации технологических процессов [1].

Существующие решения в области автоматизированного экологического мониторинга часто опираются на использование промышленного оборудования, включая программируемые логические контроллеры, обеспечивающие сбор и передачу данных от датчиков выбросов [2]. Однако разработка и тестирование программного обеспечения для таких систем требуют наличия дорогостоящего оборудования, что затрудняет проведение исследований и отработку алгоритмов на стадии проектирования.

В этих условиях актуальной задачей является создание программных инструментов, позволяющих моделировать работу систем автоматизированного контроля и учёта выбросов без необходимости подключения к реальным программируемым логическим контроллерам. Подобные решения упрощают процесс разработки, обеспечивают воспроизводимость экспериментов и снижают затраты на внедрение.

Цель исследования — разработка клиент-серверного приложения для автоматизированного контроля и учёта выбросов в атмосферный воздух, включающего программный модуль-эмулятор программируемого логического контроллера, генерирующий телеметрические данные датчиков. Реализация выполнена на платформе .NET с использованием языка программирования C# и технологий WPF, Microsoft SQL Server и Entity Framework, что обеспечило построение функциональной системы сбора, хранения и анализа данных.

Объект исследования — процесс разработки клиент-серверных приложений для автоматизации экологического мониторинга.

Предмет исследования — программные методы моделирования работы программируемых логических контроллеров и обработки телеметрических данных в системах контроля выбросов.

Основная часть. Разрабатываемое программное обеспечение представляет собой клиент-серверную систему для автоматизированного контроля и учёта выбросов в атмосферный воздух. Архитектура решения включает серверный модуль, выполняющий функции симулятора программируемого логического контроллера, и клиентское приложение, обеспечивающее взаимодействие пользователя с системой, визуализацию данных и управление конфигурацией установок.

При запуске приложения пользователь проходит процедуру авторизации, которая обеспечивает разграничение прав доступа и хранение персонализированных данных. После успешного входа открывается главное окно системы, содержащее навигационное меню. Навигация реализована по кольцевому принципу: переход между разделами осуществляется с помощью кнопок или стрелок перелистывания, что обеспечивает удобство и непрерывность работы.

Основные функциональные модули системы:

1. Установки. В данном разделе отображается список всех доступных установок предприятия. Программа выполняет автоматическое подключение по заданным IP-адресам. В случае недоступности установки строка таблицы подсвечивается красным цветом. Пользователь может добавлять новые установки или редактировать существующие, изменяя их название, расположение, параметры подключения и список датчиков.

2. Данные датчиков в реальном времени. Модуль отображает телеметрию, поступающую от сервера-симулятора программируемого логического контроллера. Данные обновляются каждую секунду и визуализируются в таблице. Пользователь может приостановить поток информации (режим «Пауза») или отфильтровать показания по отдельному датчику. При выходе значений за пределы допустимого диапазона они подсвечиваются красным цветом, что повышает наглядность анализа.

3. Виды датчиков. Здесь представлен перечень зарегистрированных в системе типов датчиков. Реализована возможность добавления и редактирования записей. Данный модуль служит основой для формирования конкретных датчиков, привязанных к установкам.

4. Виды загрязнений. Раздел аналогичен предыдущему и содержит список контролируемых

загрязняющих веществ с указанием единиц измерения. Пользователь может изменять данные о конкретном виде загрязнения, что обеспечивает гибкость конфигурации системы.

5. Пользователи и настройки. Система поддерживает работу с учетными записями пользователей, позволяя добавлять новых сотрудников и назначать им роли. Каждая роль определяется набором прав доступа, что позволяет гибко разграничивать возможности пользователей при работе с системой.

Особое внимание уделяется симулятору программируемого логического контроллера, реализованному в составе серверного модуля. Симулятор генерирует значения датчиков в заданных диапазонах и передает их в клиентское приложение. Такой подход обеспечивает возможность тестирования алгоритмов и логики работы без необходимости использования реального оборудования.

На рисунке 1 продемонстрирован основной функционал приложения.



Рисунок 1 — Основной функционал приложения

Заключение. В ходе исследования была разработана клиент-серверная система для автоматизированного контроля и учёта выбросов в атмосферный воздух. Особенностью решения стало использование программного симулятора программируемого логического контроллера, позволяющего генерировать телеметрические данные датчиков в реальном времени. Такой подход обеспечил возможность тестирования и отладки функционала системы без необходимости подключения к реальному оборудованию, что значительно снизило затраты и повысило гибкость разработки.

Разработанное приложение включает модули для работы с установками, датчиками, видами загрязнений и пользователями, а также предоставляет средства визуализации данных и гибкую систему разграничения прав доступа. Это позволило реализовать комплексное программное решение, охватывающее ключевые задачи экологического мониторинга.

Практическая значимость разработки заключается в том, что созданная система может быть использована как прототип при внедрении промышленных систем мониторинга выбросов, а также как обучающий инструмент для студентов и инженеров в области автоматизации и информационных технологий.

Перспективы развития приложения связаны с расширением функциональности:

1. Интеграция с реальными программируемыми логическими контроллерами и промышленными датчиками.
2. Добавление средств аналитической обработки данных, включая прогнозирование превышений допустимых значений.
3. Визуализация динамики показателей в виде графиков.

Таким образом, разработанная система демонстрирует возможности современных технологий в области автоматизации экологического мониторинга и может служить основой для дальнейших прикладных и исследовательских проектов.

Список цитируемых источников

1. Бузмаков, С. А. Экологический мониторинг : учебник для вузов / С. А. Бузмаков, С. М. Костарев, О. С. Клочихина. — Санкт-Петербург : Лань, 2025. — 140 с.
2. Siemens SIMATIC S7-1200: Programmable Logic Controller. Technical Documentation: [сайт]. — 2025. — URL: <https://www.siemens.com/simatic-s7-1200> (дата обращения: 19.09.2025).

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ В УПРАВЛЕНИИ

Введение. Современная экономика основана на знаниях и информации, которая становится одним из важнейших ресурсов организации наряду с трудовыми, материальными и финансовыми. Эффективное управление информационными ресурсами позволяет не только ускорить принятие управленческих решений, но и повысить конкурентоспособность организации на рынке. Однако, несмотря на значимость, процесс управления информационными ресурсами сопровождается рядом проблем и вызовов, требующих комплексного анализа и поиска решений [1].

Основная часть. Информационные ресурсы представляют собой совокупность данных и знаний, которые используются организацией в процессе управления, анализа и прогнозирования. Они включают в себя широкий спектр элементов: статистические данные, нормативно-правовые акты, внутренние документы, базы данных клиентов и поставщиков, а также результаты аналитических исследований [2]. В современных условиях, когда информация становится движущей силой бизнеса, информационные ресурсы закономерно выступают стратегическим активом организации, определяя её устойчивое развитие и обеспечивая способность быстро и эффективно адаптироваться к динамично изменяющейся внешней среде. Грамотное управление этими ресурсами напрямую влияет на способность компании принимать обоснованные решения и оперативно реагировать на вызовы рынка.

В условиях глобальной цифровизации экономики наблюдается активное развитие электронного документооборота, позволяющего значительно сократить время на обработку и передачу информации. Широкое применение облачных технологий обеспечивает гибкость и масштабируемость инфраструктуры, а мобильные приложения и платформы оптимизируют доступ к данным для сотрудников, находящихся вне офиса, повышая общую эффективность работы. Всё большее значение приобретают технологии Big Data, предоставляющие инструменты для анализа огромных массивов информации и выявления скрытых закономерностей, трендов и взаимосвязей, невидимых при традиционных методах анализа. Это открывает принципиально новые возможности для точного прогнозирования спроса, оптимизации бизнес-процессов, персонализации предложений для клиентов и существенного повышения качества управленческих решений.

Таким образом, экспоненциальный рост объёмов информации, характерный для цифровой эпохи, требует не только современных подходов к её систематизации и организации хранения, но и усиления внимания к вопросам защиты данных и обеспечения информационной безопасности [3]. Эффективное использование информационных ресурсов становится одним из важнейших факторов, определяющих конкурентоспособность организаций, позволяя им занимать лидирующие позиции на рынке и сохранять устойчивое развитие в долгосрочной перспективе. В конечном итоге, способность организации извлекать полезную информацию из больших данных и использовать её для принятия стратегических решений является ключевым условием для достижения успеха в современной экономической среде.

Несмотря на развитие технологий, организации сталкиваются с рядом проблем при управлении информационными ресурсами (таблица 1):

1. Устаревание и дублирование информации, что снижает её актуальность и ценность.
2. Нарушения в сфере информационной безопасности: утечки данных, кибератаки, человеческий фактор.
3. Отсутствие единой системы классификации и регламентов работы с информацией.
4. Недостаточный уровень подготовки сотрудников, работающих с информационными системами.
5. Финансовые и организационные барьеры при внедрении современных ИТ-решений.

Таблица 1 — Основные проблемы и их последствия

Проблема	Последствия для организации
Устаревание информации	Ошибки в управленческих решениях, снижение эффективности анализа
Дублирование данных	Избыточные расходы на хранение, путаница в документации.
Информационные угрозы	Утечка коммерческой тайны, репутационные и финансовые потери
Отсутствие регламентов	Несо согласованность действий сотрудников, снижение качества управления.
Недостаток квалификации персонала	Ошибки в работе с системами, низкий уровень использования ресурсов.

Для повышения эффективности управления информационными ресурсами необходимы комплексные меры:

1. Внедрение систем управления знаниями (Knowledge Management Systems).
2. Использование ERP, CRM и BI-систем для интеграции данных и автоматизации процессов.

3. Разработка внутренних регламентов и инструкций по работе с информацией.
4. Повышение квалификации сотрудников и обучение работе с современными ИТ-решениями.
5. Применение технологий искусственного интеллекта для анализа и прогнозирования данных [4].

Заключение. Информационные ресурсы, будучи стратегическим активом организации, играют ключевую роль в ее способности эффективно управлять бизнес-процессами, принимать обоснованные решения и уверенно развиваться в условиях динамичной цифровой экономики. Однако управление этими ресурсами сопряжено с рядом серьезных вызовов, включая устаревание и дублирование данных, что снижает их достоверность и ценность. Угрозы информационной безопасности, такие как утечки конфиденциальной информации и кибератаки, представляют серьезную опасность для непрерывности бизнеса и репутации организации. Кроме того, отсутствие четких регламентов и стандартов работы с информацией, а также недостаточный уровень компетенций персонала, снижают эффективность использования информационных ресурсов в целом. Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего внедрение современных информационных систем, обеспечивающих эффективную обработку и анализ данных, разработку нормативной базы, регламентирующей все аспекты работы с информацией, и систематическое повышение уровня компетенций сотрудников в области информационных технологий и безопасности. Только таким образом организация сможет в полной мере использовать потенциал своих информационных ресурсов для достижения стратегических целей и укрепления конкурентных позиций на рынке.

Список цитируемых источников

1. *Беляев, В. И.* Информационные ресурсы и их использование в управлении / В. И. Беляев. — М.: Инфра-М, 2021. — 312 с.
2. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. — URL: <https://www.belstat.gov.by/> (дата обращения: 10.09.2025).
3. *Лебедев, А. Н.* Информационный менеджмент / А. Н. Лебедев. — СПб.: Питер, 2020. — 368 с.
4. SAP. Официальный сайт ERP-систем SAP. — URL: <https://www.sap.com/> (дата обращения: 10.09.2025).

УДК 004.8

Е. Ю. Чембровиц, Е. Э. Шельпук

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

МЕТРОЛОГИЯ, СЕРТИФИКАЦИЯ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ В ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Введение. Современные информационные технологии являются фундаментом цифровой экономики. Их эффективность и надежность во многом зависят от точности измерений параметров, соблюдения международных и национальных стандартов, а также подтверждения качества продукции и услуг. Поэтому в информационных технологиях ключевую роль играют три взаимосвязанных направления — метрология, стандартизация и сертификация [1].

Основная часть. Метрология обеспечивает точность и воспроизводимость измерений характеристик оборудования и программного обеспечения. В условиях цифровой трансформации именно корректные измерения позволяют объективно сравнивать производительность различных систем и выбирать оптимальные решения.

Основные направления метрологии в ИТ включают (таблица 1):

- производительность вычислительных систем;
- параметры сетей связи (пропускная способность, задержка, вероятность ошибок);
- качество программного обеспечения (время отклика, надежность, уровень отказов);
- измерение параметров кибербезопасности (время обнаружения угроз, уровень защищенности) [2].

Таблица 1— Примеры применения метрологии в информационных технологиях

Область	Измеряемые параметры	Цель
Вычислительные системы	скорость обработки данных, объем памяти	оценка производительности
Сети связи	задержка, пропускная способность, уровень ошибок	обеспечение надежности передачи данных
Программное обеспечение	время отклика, устойчивость, надежность	повышение качества ПО
Кибербезопасность	время отклика на угрозы, уровень защиты	оценка безопасности системы

Примечание — Источник [3].

Стандартизация направлена на установление единых требований к системам и их компонентам. Она способствует развитию совместимости и интероперабельности систем, а также играет важную роль в обеспечении безопасности данных и надежности ИТ-инфраструктуры.

Ключевые цели стандартизации:

- совместимость и интероперабельность;
- повышение качества и надежности;
- информационная безопасность;
- гармонизация международных и национальных требований [4].

Примеры международных стандартов:

- ISO/IEC 27001 — управление информационной безопасностью;
- ISO/IEC 25010 — модель качества ПО;
- IEEE 802.11 — стандарты беспроводных сетей (Wi-Fi);
- ISO/IEC 12207 — процессы жизненного цикла программного обеспечения [5].

Стандарты разрабатываются с участием международных экспертов, что обеспечивает учет различных точек зрения и интересов. Они также оказывают влияние на законодательство, создавая основу для нормативных требований и повышения уровня соблюдения правил в индустрии.

Сертификация — это подтверждение соответствия продукции или услуг установленным стандартам. В ИТ-сфере сертификация выполняет роль гарантии качества и доверия со стороны пользователей.

Основные направления сертификации (таблица 2):

- оценка безопасности информационных систем;
- подтверждение качества программного обеспечения;
- сертификация средств защиты информации (например, Common Criteria);
- сертификация соответствия международным стандартам ISO/IEC [6].

Таблица 2 — Примеры элементов методологии, стандартизации и сертификации в ИТ

Элемент	Основная функция	Пример в ИТ
Метрология	Измерение параметров и характеристик	Скорость передачи данных, надежность ПО
Стандартизация	Установление единых требований и правил	ISO/IEC 27001, IEEE 802.11
Сертификация	Подтверждение соответствия стандартам	Common Criteria, сертификация ПО

Примечание — Источник [7].

Совокупность метрологии, стандартизации и сертификации формирует основу доверия к цифровым системам. Эти процессы обеспечивают конкурентоспособность продукции и услуг на международном рынке, а также позволяют государствам развивать электронное правительство, кибербезопасность и инновационные отрасли.

В практической деятельности организаций метрология, стандартизация и сертификация позволяют не только гарантировать качество продукции, но и обеспечивают доверие со стороны партнеров и заказчиков. Например, в сфере облачных технологий сертификация по международным стандартам ISO/IEC 27001 является необходимым условием для выхода на зарубежные рынки. В свою очередь, стандартизация протоколов связи позволяет создавать совместимые устройства, а метрологические исследования обеспечивают устойчивую работу аппаратных и программных решений.

Особое значение данные процессы приобретают в условиях развития киберфизических систем, Интернета вещей (IoT) и искусственного интеллекта. Без единых стандартов и объективных измерений невозможно обеспечить масштабируемость, совместимость и безопасность таких технологий [8].

Заключение. Внедрение комплексного подхода к метрологии, стандартизации и сертификации в информационных технологиях обеспечивает формирование цифровой экосистемы, способной гарантировать качество, надежность и безопасность. В условиях цифровизации экономики данные процессы становятся неотъемлемой частью стратегий развития организаций и государств. Современные вызовы — киберугрозы, интероперабельность устройств, трансграничная обработка данных — усиливают значение этих направлений.

Таким образом, можно заключить, что метрология обеспечивает объективность измерений, стандартизация создает правила взаимодействия и совместимости, а сертификация формирует доверие. Только их совместное применение позволяет строить устойчивые и конкурентоспособные цифровые системы.

Список цитируемых источников

1. BIPM. Metrology in the Digital Age. — URL: <https://www.bipm.org/en/metrology/metrology-in-digital-age> (дата обращения: 10.09.2025).
2. National Institute of Standards and Technology (NIST). Performance Measurement Guide for Information Security (NIST SP 800-55). — URL: <https://csrc.nist.gov/publications/detail/sp/800-55/rev-1/final> (дата обращения: 10.09.2025).
3. ISO/IEC TR 9126. Software engineering — Product quality. — URL: <https://www.iso.org/standard/22749.html> (дата обращения: 10.09.2025).
4. International Organization for Standardization (ISO). Benefits of standards. — URL: <https://www.iso.org/benefits-of-standards.html> (дата обращения: 10.09.2025).
5. ISO/IEC 27001:2013 Information security management systems; ISO/IEC 25010:2011 Systems and software quality models; IEEE 802.11 Wireless LAN standards; ISO/IEC/IEEE 12207:2017 Software life cycle processes. — URL: <https://www.iso.org> (дата обращения: 10.09.2025).
6. Common Criteria Portal. Common Criteria for Information Technology Security Evaluation. — URL: <https://www.commoncriteriaportal.org> (дата обращения: 10.09.2025).
7. ISO/IEC 17025:2017 General requirements for the competence of testing and calibration laboratories. — URL: <https://www.iso.org/standard/66912.html> (дата обращения: 10.09.2025).

УДК 004.056.55:004.272.2

И. С. Чердаило

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

Научный руководитель А. И. Калько

МНОГОПОТОЧНАЯ БРУТФОРС-ПОДБОРКА ПАРОЛЕЙ: ВЛИЯНИЕ ДЛИНЫ КЛЮЧА И ЧИСЛА ПОТОКОВ

Введение. В современном цифровом пространстве пароли остаются основным механизмом защиты информации, от учётных записей в интернете до конфиденциальных документов Microsoft Office. С развитием вычислительных платформ и распространением многопоточности bruteforce-подбор однажды простых паролей может быть выполнен в считанные минуты, что существенно повышает риски несанкционированного доступа и кражи данных. Оценка времени, необходимого для полного перебора ключевого пространства, позволяет настроить требования к длине и сложности пароля, а также определить слабые места в используемом оборудовании [1].

В рамках исследования ставились следующие задачи:

1. Получить экспериментальные данные по времени перебора паролей длиной от 3 до 6 символов на ПК уровня Intel Core i5-10400 при 1, 2, 4 и 8 потоках.
2. Экстраполировать различные сценарии многопоточности на более длинные пароли (8, 10, 12, 16 и 20 символов) и оценить теоретическое время полного перебора.
3. Проанализировать зависимость ускорения от числа потоков, нагрузку на процессор и объём потребляемой оперативной памяти для всех сценариев.

Основная часть. Брутфорс — универсальный метод подбора паролей, основанный на полном переборе всех возможных комбинаций символов из заданного алфавита. При этом любая потенциальная строка формируется последовательно и проверяется на совпадение с заданным ключом до тех пор, пока подбор не завершится успехом или пока не будут исчерпаны все варианты.

Многопоточность — способ организации выполнения программы, при котором её алгоритм разделяется на несколько независимых или слабо связанных «потоков» (threads). Каждый поток работает в своём контексте, выполняя часть общего объёма задач параллельно с другими. Это позволяет задействовать несколько ядер процессора и ускорять обработку больших наборов данных за счёт одновременного выполнения нескольких последовательностей инструкций [2].

Экстраполяция — метод прогнозирования значений за пределами области экспериментальных данных на основе построенной модели. В контексте данного исследования экстраполяция используется для оценки времени перебора длинных паролей ($L \geq 8$), не замеренных напрямую.

Теоретические основы:

При алфавите из N символов (латинские прописные буквы и цифры, $N = 36$) объём пространства ключей длины L выражается формулой: $V = 36^L$.

Последовательное время перебора пропорционально V , а при T потоках в идеале сокращается примерно в T раз. Фактическое ускорение ниже из-за:

- накладных расходов на создание и завершение потоков;
- дисбаланса задач между потоками;
- переключений контекста ОС;
- конкуренции за кэш и подсистему памяти.

Аппаратная платформа и методика. Эксперименты проводились на следующем оборудовании:

- Процессор: Intel Core i5-10400 (6 физических ядер / 12 логических потоков, 2,9 ГГц, Turbo Boost до 4,3 ГГц).
- Оперативная память: 16 ГБ DDR4-2666.
- Накопитель: SSD Samsung 970 EVO NVMe 500 ГБ.
- Операционная система: Windows 10 Pro (64-bit).
- Среда разработки: Delphi 10.4 Sydney, Win64.

Алфавит: 26 латинских прописных букв + 10 цифр (0–9) = 36 символов. Сценарии многопоточности: 1, 2, 4, 8 потоков. Длины паролей L : 3, 4, 5, 6 (эксперимент), 8, 10, 12, 16, 20 (теоретическая экстраполяция).

Методика:

1. Каждый эксперимент повторялся трижды, результаты усреднялись.
2. Измерялись:
 1. Полное время перебора (в секундах или часах);

2. Средняя загрузка CPU (в % по всем ядрам);
 3. Пиковый объём потребляемой оперативной памяти (в МБ).
- Результаты для $L = 3 \dots 6$ представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Результаты для $L = 3 \dots 6$

Длина L	Пространство $V = 36^L$	Потоков	Время, с	CPU, %	Пик ОЗУ, МБ
3	46 656	1	0,11	12	48
3	46 656	2	0,06	22	50
3	46 656	4	0,04	38	54
3	46 656	8	0,03	55	60
4	1 679 616	1	3,80	10	52
4	1 679 616	2	2,00	21	54
4	1 679 616	4	1,10	36	60
4	1 679 616	8	0,75	60	65
5	60 466 176	1	134,50	8	60
5	60 466 176	2	67,80	17	64
5	60 466 176	4	34,20	32	68
5	60 466 176	8	21,50	55	75
6	2 176 782 336	1	4 930,00	5	68
6	2 176 782 336	2	2 470,00	14	74
6	2 176 782 336	4	1 250,00	23	82
6	2 176 782 336	8	820,00	42	100

Теоретическая экстраполяция для $L = 8 \dots 20$ представлена в таблице 2.

Таблица 2 — Теоретическая экстраполяция для $L = 8 \dots 20$

Длина L	36^L (млрд)	1 поток	2 потока	4 потока	8 потоков
8	2,82	472,0	238,0	132,5	84,0
10	60,47	10 130	5 075	2 825	1 790
12	1 296,0	217 000	108 500	60 000	38 000
16	28 200 000	4 720 000	2 360 000	1 320 000	840 000
20	3 656 000 000	613 000 000	306 500 000	162 000 000	93 250 000

Анализ зависимостей:

1. Экспоненциальный рост времени. Последовательное время перебора увеличивается крайне быстро с ростом длины пароля. Уже при $L = 8$ один поток требует сотни часов, а при $L = 12$ — десятки тысяч часов.
2. Выигрыш от параллелизма. Многопоточность в 2 и 4 потока даёт ускорение близкое к идеальному для больших пространств ($L \geq 8$), поскольку накладные расходы на синхронизацию становятся незначительными по сравнению с общим временем перебора [3].
3. Лимиты многопоточности. При 8 потоках ускорение не достигает $8\times$ из-за конкуренции за кэш и переключений контекста. Чем больше L , тем ближе ускорение к числу потоков, так как фиксированные затраты «распыляются» на больший объём работы.
4. Загрузка CPU и память. Загрузка процессора растёт почти линейно до 60–70 % при 8 потоках, что соответствует возможностям 6 ядер / 12 потоков. Объём памяти увеличивается от 48 МБ до ~100 МБ за счёт стеков и внутренних буферов — несущественно для современных систем.

Практические выводы:

1. Для паролей длиной больше 8 символов даже 8-поточный брутфорс остаётся чрезмерно долгим; требуется GPU-акселерация (использование графического процессора для массового параллелизма) или гибридные методы (словарный перебор + маски) [4].
2. На платформе Core i5-10400 оптимальным оказывается 4 потока: дальнейшее увеличение даёт всё меньший выигрыш.
3. Для средних длин ($L = 5 \dots 8$) четырёхпоточный режим ускоряет перебор в 3,5–3,8 раза без значительных затрат памяти.
4. Динамическое распределение диапазонов потоков снижает дисбаланс и повышает общую эффективность.

Заключение. Исследование подтвердило экспоненциальный рост времени перебора с длиной пароля и практически линейный выигрыш от распараллеливания до числа физических ядер. Алгоритм потребляет мало памяти, но чувствителен к аппаратным характеристикам — числу ядер, объёму кэша и пропускной способности памяти. Для объективной оценки стойкости пароля важно учитывать и параметры целевой платформы.

Список цитируемых источников

1. Иванова, Е. В. Многопоточность в современных приложениях / Е. В. Иванова. — М. : Информатика, 2020. — 240 с.
2. Кузнецов, П. В. Эффективное использование CPU и GPU в криптоанализе / П. В. Кузнецов. — М. : Наука, 2021. — 280 с.
3. Калько, А. И. Проектирование приложений с использованием DLL-библиотек / А. И. Калько, А. А. Масло, О. И. Наранович // Сдружество наук. Барановичи-2015 : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей. Барановичи, 21-22 мая 2015 г. : в 3 кн. / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — Кн. 2. — С. 37–40.
4. Intel 64 and IA-32 Architectures Software Developer's Manual / Intel Corporation. — 2020. — 1024 с.

УДК 004.457+159.972

Е. Г. Шапович

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

РАЗРАБОТКА ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ БОРЬБЫ С ПАНИЧЕСКИМИ АТАКАМИ

Введение. Разработка мобильных приложений для поддержания психического здоровья становится все более актуальной, особенно в контексте растущего числа людей, сталкивающихся с паническими атаками и повышенной тревожностью. Эти состояния, характеризующиеся внезапными и интенсивными приступами страха, могут значительно ухудшить качество жизни, приводя к избеганию социальных ситуаций и ограничению повседневной деятельности. В последние годы технологии предлагают новые подходы к управлению этими состояниями, предоставляя пользователям доступ к инструментам и техникам самопомощи прямо на своих смартфонах.

Данная статья посвящена процессу разработки приложения на платформе Flutter, цель которого — предоставить эффективные и доступные средства для борьбы с паническими атаками. Мы рассмотрим, как мультисенсорные методы — от дыхательных упражнений и звуковой терапии до тактильной обратной связи и визуализации, которые будут интегрированы в единое приложение для создания комплексного инструмента поддержки. Это приложение предлагает ряд интерактивных упражнений, таких как регулирование дыхания с визуальными подсказками, фокусировка на звуках природы, вибрационная стимуляция, а также упражнения на воображение запахов и вкусов, дополненные игрой «Лопание пузырей» для когнитивной концентрации.

Цель этой работы не только описать технические аспекты создания такого приложения, но и подчеркнуть его потенциал в качестве средства для обучения саморегуляции и восстановления контроля во время приступов паники.

Основная часть. Для реализации приложения была выбрана кроссплатформенная среда Flutter, разработанная компанией Google. Flutter — это UI-фреймворк с открытым исходным кодом, позволяющий создавать нативные приложения для Android, iOS, веб- и настольных платформ с использованием единой кодовой базы. Основным языком программирования во Flutter является Dart — современный, объектно-ориентированный язык с поддержкой асинхронного программирования, JIT- и AOT-компиляцией, что обеспечивает как высокую производительность, так и удобство разработки [1].

Одной из ключевых задач приложения является визуальное сопровождение дыхательных и сенсорных упражнений: плавные анимации, визуализация звукового спектра, интерактивные элементы (например, лопание пузырей). Flutter использует собственный рендеринг-движок Skia, который отрисовывает каждый пиксель напрямую, минуя нативные UI-компоненты операционной системы. Это позволяет добиваться стабильной частоты 60 (а на поддерживаемых устройствах — 120) кадров в секунду [1], что критически важно при создании успокаивающего и отзывчивого пользовательского приложения.

Приложение для борьбы с паническими атаками состоит из шести терапевтических модулей, объединённых единой эстетикой и принципами осознанности. Каждый экран спроектирован как «точка опоры» — простой, безопасный, без давления. Ниже представлены основные экраны приложения с пояснением их функциональности.

Главная страница (рисунок 1) представляет собой интуитивно понятную экран с изображением воинственного облака, задающий вопрос: «У вас паническая атака?». Центральное место занимает иллюстрация: милый мозг с мечом, противостоящий призраку тревоги. Это метафора внутренней силы — не борьбы, а осознанного действия. Фон — градиент от синего к бирюзовому, что способствует снижению визуального напряжения.

При нажатии на кнопку «Давайте начнем» откроется экран с дыхательным упражнением, представленный на рисунке 2.

Экран дыхательного упражнения построен вокруг анимированного облака, которое плавно увеличивается во время вдоха (3 секунды), замирает на задержке (3 секунды) и уменьшается при выдохе (3 секунды).



Рисунок 1 — Главная страница

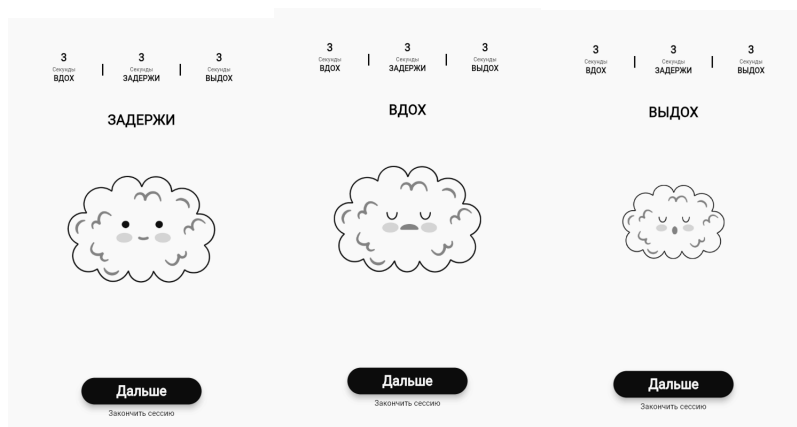


Рисунок 2 — Экран дыхательного упражнения

Техника основана на активации парасимпатической нервной системы через ритмичное дыхание — снижает частоту сердечных сокращений и уровень кортизола [2].

При нажатии на кнопку «Дальше» открывается экран с упражнением «Фокусировка на звуке» (рисунок 3).



Рисунок 3 — Экран фокусировки на звуке

Экран включает:

- выбор из 6 природных треков: океанские волны, лесной дождь, пение птиц, потрескивание костра, шелест листвы, завывание ветра;
- минималистичный аудиоплеер с кнопками выбора трека, паузы/проигрывания и индикатором воспроизведения;
- визуализацию звукового спектра в виде пульсирующих вертикальных линий или мягких волн.

Звуки природы снижают уровень стресса и улучшают когнитивную функцию [2].

При нажатии на кнопку «Дальше» открывается экран с упражнением «Фокусировка на вибрации» (рисунок 4).

Этот экран предлагает простое, но мощное тактильное упражнение:

- при переходе на этот экран устройство начинает ритмичную вибрацию;
- на экране появляется анимация — концентрические круги, расходящиеся от центра.
- кнопка паузы управляет вибрацией устройства.

Тактильные стимулы активируют проприоцептивную систему, восстанавливая связь с телом [2].

При нажатии на кнопку «Дальше» открывается экран с упражнением на вкусовое воображение, представленный на рисунке 5.

Белый фон с контурными рисунками десертов: пончик, мороженое, ананас, коктейль. Текст: «Представьте себе вкус клубничного мороженого. Или найди что-нибудь вкусное». Инструкция даёт свободу выбора — важный элемент при панике, когда человек чувствует потерю контроля. Вкусовые образы активируют лимбическую систему мозга, связанную с эмоциями и памятью [2]. При нажатии на кнопку «Дальше» открывается экран с упражнением на обонятельное воображение, представленный на рисунке 6.

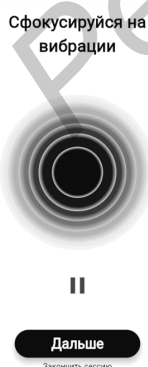


Рисунок 4 — Фокусировка на вибрации



Рисунок 5 — Экран «Вкусовое воображение»



Рисунок 6 — Экран «Обонятельное воображение»

пузырь — это маленькая победа [2].

При нажатии на кнопку «Дальше» открывается завершающий экран, представленный на рисунке 8.

В верхней части экрана — крупный, тёплый заголовок: «Поздравляем!». Под ним — важное, но спокойное утверждение: «Вы пережили паническую атаку, вы контролируете свой разум и тело». Это не просто фраза — это психологическая рефрейминг-инструкция. Вместо того чтобы говорить «вы справились», что может звучать как требование, здесь акцент на факте переживания — что уже само по себе является победой. А фраза: «Вы контролируете свой разум и тело» — это усиление чувства контроля, которое часто теряется во время паники.

Этот экран выполняет ключевую функцию в терапевтическом цикле — закрепление положительного опыта. Исследования показывают, что позитивное подкрепление после преодоления стрессовой ситуации значительно повышает уверенность в своих силах и снижает риск повторных приступов [2].

Кроме того, использование метафоры награды активирует систему вознаграждения мозга — дофаминовый выброс усиливает чувство удовлетворённости и мотивацию использовать приложение снова в будущем.

Заключение. В ходе разработки приложения для борьбы с паническими атаками была реализована комплексная стратегия поддержки, основанная на проверенных психотерапевтических подходах: техника осознанности, сенсорного заземления и когнитивной перестройки. Каждый из шести модулей — от дыхательного упражнения до игры «Лопание пузырей» — тщательно продуман не только с точки зрения функциональности, но и с учётом эмоционального состояния пользователя в момент кризиса.

Использование фреймворка Flutter и языка Dart позволило создать отзывчивый, визуально гармоничный и кроссплатформенный продукт с плавными анимациями, интуитивным интерфейсом и минимальной когнитивной нагрузкой — что особенно важно при высоком уровне тревожности. Дизайн приложения следует принципам эмоциональной безопасности: от мягкой цветовой палитры до формулировок, дающих пользователю чувство контроля и достоинства.

Разработанное приложение демонстрирует, как технологии могут стать не просто инструментом, а союзником в заботе о психическом здоровье — доступным, деликатным и по-человечески тёплым. В будущем планируется внедрение поддержки мультиязычности, чтобы помощь была доступна как можно большему числу людей.

Аналогично предыдущему, но с растительными мотивами: лаванда, мята, хвоя. Текст: «Представьте себе запах лаванды. Или понюхайте любой доступный аромат». Лаванда выбрана за её успокаивающие свойства — снижает тревожность и замедляет сердцебиение. Обонятельная система напрямую связана с эмоциональной памятью — мощный инструмент заземления [2].

При нажатии на кнопку «Дальше» открывается экран с игрой «Лопайте пузыри по порядку», представленный на рисунке 7.

Пользователь должен найти и нажать пузырь с цифрой «1», затем «2» и т. д. Задача требует внимания и зрительного поиска, что эффективно перенаправляет тревожные мысли. Игра активирует систему вознаграждения мозга. Каждый лопнувший



Рисунок 7 — Игра «Лопайте пузыри по порядку»

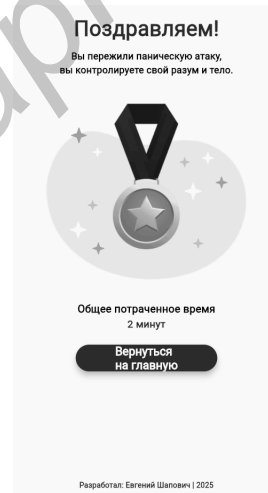


Рисунок 8 — Завершающий экран

Список цитируемых источников

1. Learn Flutter. — URL: <https://docs.flutter.dev/get-started/learn-flutter> (дата обращения: 20.09.2025).
2. Липовая, О. А. Психологические особенности панических атак / О. А. Липовая, Г. В. Соколовский // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2017. — № 1. — С. 57-60. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-panicheskikh-atak> (дата обращения: 20.09.2025).

РУССКИЙ ЯЗЫК. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА. БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК. БЕЛОРУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

УДК 821.16

В. Д. Абрамович

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ДРЕВНЕРУССКИХ ТЕКСТОВ НА ПРИМЕРЕ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»

Введение. «Слово о полку Игореве» (далее — «Слово») — общепризнанный памятник древнерусской литературы, искусства, литературы и истории, созданный в конце XII в. анонимным автором. Самые известные поэтические переводы на русский язык принадлежат В. А. Жуковскому, Н. А. Заболоцкому, Н. И. Рыленкову, Д. И. Лихачёву. На белорусский язык «Слово» переводили Я. Купала, Г. Бородулин. Отдельные фрагменты перевода «Слова» на украинский язык принадлежат Т. Г. Шевченко.

Сравнительный анализ текста «Слова» в переводах Д. С. Лихачёва, Н. А. Заболоцкого, В. А. Жуковского, Я. Купалы является целью нашего исследования.

Основная часть. В переводах «Слова» можно выделить композиционные, лексические и содержательные отличия. У Н. А. Заболоцкого текст состоит из разного объёма строк. Д. С. Лихачёв абзацами выделяет смысловые части, у Я. Купалы строфы поделены на части и пронумерованы. У В. А. Жуковского строфы совпадают с абзацами оригинального текста «Слова».

Отличаются переводы и по составу лексики, синтаксису предложений. Н. А. Заболоцкий смешивает устаревшие слова с современными. В переводе В. А. Жуковского присутствуют современные грамматические формы слов, например, *начати* — *начать*, *помняшетъ* — *памятно*, *растекашется* — *растекался*, *пояше* — *пелась*, *земли незнаме* — *земле незнаемой*, что позволяет читателю лучше понимать содержание. Также для перевода В. А. Жуковского характерно употребление обратного порядка слов, что по звучанию приближает текст к бытине. Переложение Я. Купалы насыщено авторскими средствами художественной выразительности, которые влияют на изображение исторического фона и художественные образы произведения. Прозаический перевод белорусского поэта имеет большую точность с оригинальным текстом.

Некоторые факты в переводах могут претерпевать незначительные смысловые отличия. Так, в описании битвы с половцами на реке Каяле читаем: «*Се ветри, Стрибожи внуци, веють съ моря стрелами на храбрыя плъки Игоревы*» [1, с. 91]. В переводах Д. С. Лихачёва, Я. Купалы, В. А. Жуковского сохраняются «храбрые полки». У Н. А. Заболоцкого: «*И взметнули вражеские луки // Тучу стрел на русские полки*» [1, с. 8]. Хотя определение *храбрые* также не нарушает ритм строфы.

В «смутном» сне князь Святослав видит, что его одевают в чёрную *паполому* («*си ночь съ вечера одевахуть мя чръною паполомоу*» [2]). Д. С. Лихачёв переводит это как «одевали меня чёрным саваном», В. А. Жуковский — «одевали чёрным покровом», Н. А. Заболоцкий — «покрывали чёрной пеленою», Я. Купала — «*адзявалі мяне пасцілкай чорнай*». Каждый из переводчиков заменяет древнерусское слово *паполома* понятным читателю словом. Но можно отметить, что некоторые слова переводчики могут заменить словом с иным значением. В лирическом плаче супруга Игоря Ярославна произносит, что полетит «*зегзицею по Дунаеви*» (кукушкой по Дунаю). В переводах Н. А. Заболоцкого, Д. С. Лихачёва, Я. Купалы *зегзица* переводится как *кукушка*, у В. А. Жуковского — *чечётка*.

Некоторые художественные образы претерпевают значительные смысловые искажения. В «смутном» сне Святослав видит, как «*чрепахуть ми синее вино, съ трудомъ смешено*» [2] (трудъ — скорбь, горе, печаль). У В. А. Жуковского эта фраза звучит как «*черпали мне синее вино, с горечью смешанное*», у Д. С. Лихачёва — «*синее вино, с горем смешанное*», у Я. Купалы в прозаическом переводе — «*сіняе віно, змешане з зеллем*», в стихотворном переводе — «*віно сіняе чэрпалі мне, бы ў вяселлі, а ў віне тым благое наmeshана зелле*». У Н. А. Заболоцкого: «*Черпали мне синее вино, // Горькое отравленное зелье*». У автора «Слова» отсутствует намёк на отравление и сравнение со свадьбой. Замечено, что в переводе Н. А. Заболоцкого чаще встречаются отсутствующие в оригинальном тексте предложения, дающие оценку событиям или героям. Так, поэт подсказывает читателю толкование сна Святослава: «*Златоверхий терем мой стоял // Без конька, // И, предвещая горе, // Серый ворон в Плесенске кричал*» [1, с. 13]. В «золотое слово» также добавляет в начале речи фразу «не ждал я зла такого», но убирает имена сыновей, к которым обращается князь Святослав.

Автор «Слова» начинает своё повествование со слов, не выражающих никаких оценок князю Игорю: «*Не лепо ли ны бяшетъ, братие, начяти старыми словесы трудныхъ повестий о плъку Игореве, Игоря Святъславича? Начати же ся тѣй песни по былинамъ сего времени, а не по замышлению Бояню!*» [2]. В переводах В. А. Жуковского, Д. С. Лихачёва, Я. Купалы эта часть вступительного слова по содержанию при-

ближена к оригиналу. У Н. А. Заболоцкого вступительная часть более расширенная, переводчик добавляет похвалу князю: «*Не пора ль нам, братия, начать // О походе Игорево слово, // Чтоб старинной речью рассказать // Про деянья князя удалого? // А воспеть нам, братия, его — // В похвалу трудам его и ранам*» [1, с. 3].

Идейная направленность «Слова» — призыв к остановке междоусобных войн и объединению. Несмотря на то, что произведение отличается единством содержания, некоторые фрагменты изображаются переводчиками по-разному. У Н. А. Заболоцкого итог битвы на Немиге звучит так: «*Берега Немиги той проклятой // Почернели от кровавых трав — // Не добром засеял их ораи, // А костями русскими — Всеслав*» [1, с. 19]. Незнакомый автор «Слова» не обвиняет Всеслава: «*Немизе кровави брези не бологомъ бяхуте посеяни, посеяни костями рускихъ сынове*» [2]. Некоторые смысловые отличия прослеживаются и в сообщении о том, что Всеслав направился из Белгорода в Новгород и взял город. Я. Купала это событие передает такими словами: «*Ахутаўся сіню мглой, // А раннем, узяўшысь да зор, // Навограду браму лязом // Сякераю настез адпёр*» [1, с. 64]. У Н. А. Заболоцкого эта часть звучит: «*И Всеслав, повиснув в синей мгле, // Вискочил из Белгорода зверем — // Не жалец на киевской земле*» [1, с. 19]. У Автора «Слова» нет упоминания о киевской земле и фраз, которые по смыслу соответствовали бы выражению «не жалец на киевской земле»: «*Скочи отъ них лютымъ зверем въ плъки изъ Белграда, обесися сине мгле*» [2]. Из-за отличия в выбранной лексике, в средствах художественной выразительности в переводах Я. Купалы и Н. А. Заболоцкого создается полярный образ князя Всеслава. В оригинальном тексте о получении Всеславом престола киевского князя говорится так: «*Тъй клюками подпръ ся о кони и скочи къ граду Киеву и дотчеся стружнемъ значи стола киевского. Скочи отъ них лютымъ зверем...*» [2]. В переводе Я. Купалы добавлены словосочетания «пусціўся ў хітрыкі», «усеўся на борздага каня», что создает образ деятельной личности, склонной к авантюрам. Н. А. Заболоцкий добавляет в характер Всеслава злонамерение, жесткость: «*Замышляя новую крамолу, // Он опору в Киеве нашёл // И примчался к древнему престолу // И копьем ударил о престол*». Княжение Всеслава в Киеве также передано в переложениях «Слова...» с определенными смысловыми искажениями. Я. Купала создает образ мудрого и справедливого князя, который разрешает конфликты: «*Усяслаў-князь людзям суд судзіў, // Гарадамі князёў надзяляў, // А сам поначы, свету на дзіў, // Ваўкалакам ці воўкам гуляў*» [1, с. 65]. Здесь имеется отсылка к способности Всеслава по ночам превращаться в волка. У Н. А. Заболоцкого этот момент звучит так: «*Тот Всеслав людей судом судил, // Города Всеслав князьям делил, // Сам всю ночь, как зверь, блуждал в тумане...*» [1, с. 20]. Особенности перевода, иной порядок слов придают образу князя отрицательные черты. Получается, что он не организовывал суды, чтобы разрешать споры, а чинил суд над людьми, наказывал.

Заключение. Из проанализированных переложений наиболее близкими к оригинальному тексту «Слова» являются переводы Д. С. Лихачёва, В. А. Жуковского. Перевод любого древнерусского текста не может быть дословным, но в процессе художественного переложения наблюдаются наибольшие композиционные, лексические и содержательные изменения. Чем современнее и поэтичнее перевод, тем больше изменяется замысел и первоначальная концепция древнерусского текста.

Список цитируемых источников

1. Слово о полку Игореве : [перевод]. Песнь о Зубре : [перевод : для среднего и старшего школьного возраста] / Николай Гусовский ; [сост. Г. М. Юстинская]. — Минск : Беларусь, 2009. — 220 с.
2. Слово о полку Игореве // Древнерусская литература. — URL: <https://drevne-rus-lit.niv.ru/drevne-rus-lit/text/slovo-o-polku-igoreve/slovo-o-polku-igoreve-original.htm> (дата обращения: 10.09.2025).

УДК 882

С. А. Белохвостик

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

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕДНЫЕ ЛЮДИ»

Введение. Мир художественного произведения, связанный с миром реальной действительности, не может существовать вне времени и пространства. Данные категории являются ключевыми в описании параметров эстетической действительности, вымышленной автором и материализованной им в словесно-художественной форме [1, с. 919]. Т. В. Матвеева считает, что текстовая категория времени определяется как категория, «с помощью которой содержание текста соотносится с осью времени: реальной исторической перспективой действительности или ее преломлением» [2, с. 536].

Категория художественного времени играет существенную роль в формировании содержания текста. При этом автор текста создает в каждом конкретном случае новый образ мира. Он располагает его в различных определенных рамках времени и пространства, свойственных (или несвойственных) данной ситуации, что обусловлено установкой автора [3, с. 166]. «Временной и пространственный язык» используется авторами художественных произведений как средство выражения собственной субъективной позиции. Художественное

время не столько календарный отсчет событий, сколько соотносительность событий, установление ассоциативных, причинно-следственных, психологических связей между ними, создание сложного ряда событий, выстраиваемых в сюжетной канве. Это форма бытия идеального мира эстетической действительности, временной континуум изображаемых явлений, отличный от реального пространственно-временного континуума [4, с. 16].

Художественное время — одно из самых существенных сторон художественной изобразительности в романах Ф. М. Достоевского — почти век является предметом исследований, главным образом, потому, что ощущение времени у героев Достоевского крайне субъективно. Мгновение может «остановиться», а длительный период «промелькнуть». По концепции М. Бахтина, в романах Достоевского проявляется «неготовое настоящее», «становящаяся современность», «незавершенная действительность», возникает событие героев. В каждом романе у Ф. М. Достоевского субъективное восприятие времени — это одна из форм изображения действительности [5, с. 138].

В исследованиях о произведениях Ф. М. Достоевского отмечены такие характеристики его художественного времени, как густота событий, компактность, насыщенность, катастрофичность. Среди хорошо известных, но не получивших однозначной интерпретации особенностей его романов есть и такая черта, как лихорадочный темп повествования [6, с. 112].

Основная часть. В романе «Бедные люди» календарь, по сути, является внешним, официальным временем, которое контрастирует с внутренним, индивидуальным временем героев. Время для Девушкина и Вареньки — это прежде всего череда тягот, лишений и унижений. Восприятие времени в «Бедных людях», лаконично передают фаталистическую покорность героев своему угнетенному положению. Время для них — это не череда возможностей, а неизбежная данность, предопределяющая страдание. *«Сегодня и тоска, и скучно, и грустно! Знать, уж день такой!»* [7, с. 6], *«... уж денек такой на мою долю горемычную выдался!»* [7, с. 6].

Тем не менее в рутине повседневной жизни переписка вносит движение. Промежутки между письмами воспринимаются как период ожидания, как надежда на передышку и свежий воздух. В них герои открывают свои мысли, чувства и впечатления от прочитанных книг, пытаясь вырваться из удушающей атмосферы нищеты и гнета: *«Конечно, письма хорошее дело; все не так скучно»* [7, с. 6], *«Я вам иной раз письмо напишу и все чувства в нем изложу, на что подробный ответ от вас получаю»* [7, с. 35].

Ф. М. Достоевский мастерски показывает, как эмоциональное состояние героев растягивает или сжимает время. Для Вареньки время, проведенное в тревоге за будущее, тянется мучительно долго: *«Тяжело то, что я в такой неизвестности, что я не имею будущности, что я и предугадывать не могу о том, что со мной станет. Назад и посмотреть страшно. Там все такое горе, что сердце пополам рвется при одном воспоминании»* [7, с. 6]. Ее болезнь, ожидание помощи, страх перед Анной Федоровной или Быковым — все это создает эффект замедления.

В то же время, редкие мгновения счастья пролетают мгновенно. Получение денег от Макара Алексеевича, чтение книги — это короткие вспышки света в длинной череде темных дней, которые лишь подчеркивают общую безысходность: *«Вчера вы так и смотрели мне в глаза, чтоб прочесть в них то, что я чувствую, и восхищались восторгом моим»* [7, с. 26], *«ваши последнее пошло мне на наряды, на конфеты, на прогулки, на театр и на книги, — то за все это я теперь дорого плачу сожалением о своей непростительной ветрености (ибо я принимала от вас все, не заботясь о вас самих); и все то, чем вы хотели доставить мне удовольствие, обратилось теперь в горе для меня и оставило по себе одно бесполезное сожаление»* [7, с. 39].

Парадоксально, но роман, построенный на субъективном восприятии, буквально пронизан точными датами. Почти каждое письмо имеет четкую хронологическую привязку: *«Апреля 8»*, *«Сентября 5»*, *«Июня 25»*. Эта документальная точность служит двум целям. Во-первых, она создает эффект подлинности, реалистичности происходящего. Читатель верит, что держит в руках настоящую переписку. Во-вторых, и это главное, контраст между объективной датой и субъективным содержанием письма усиливает трагизм. Календарь хладнокровно отсчитывает дни, недели, месяцы, в то время как жизнь героев за это время не улучшается, а лишь катится к окончательной катастрофе. Время, фиксируемое в датах, безжалостно и неумолимо.

Ключевым моментом, определяющим художественное время в романе, является его трагическая развязка. К концу романа переписка между Девушкиным и Варенькой становится все реже, а их жизни постепенно разрушаются. Если прошлое — это боль утраты, то будущее в «Бедных людях» — это исключительно источник страха и неизбежной угрозы. Герои почти не строят планов, они лишь боятся того, что принесет следующий день. Для Вареньки будущее — это замужество с ненавистным Быковым, для Макара Алексеевича — окончательное разорение и потеря Вареньки. Кульминацией этого страха становится финал романа. Время для их переписки останавливается. Последнее письмо Макара Девушкина — это крик отчаяния человека, у которого не осталось ни прошлого, ни будущего, а настоящее превратилось в невыносимую пустоту: *«Ведь вот я теперь и не знаю, что это я пишу, никак не знаю, ничего не знаю, и не перечитываю, и слогу не выправляю, а пишу только бы писать, только бы вам написать побольше...»* [7, с. 71]. Это создает ощущение нарушенного временного потока, что характерно для состояния сильного эмоционального потрясения. Время как будто распадается на отдельные фрагменты.

Заключение. Художественное время в романе «Бедные люди» является важным элементом, раскрывающим тему социальной несправедливости, нищеты и угнетения. Ф. М. Достоевский мастерски использует ор-

ганизацию времени, переписку героев, мотив памяти и связь времени с пространством, чтобы создать глубокий и трагичный образ жизни людей, лишенных возможности изменить свою судьбу. В «Бедных людях» время не просто течет, а давит, угнетает и, в конечном счете, разрушает жизни героев.

Список цитируемых источников

1. Нестерик, Э. В. Свойства и функции исторического времени в художественном тексте / Э. В. Нестерик, В. О. Клуная // Молодой ученый. — 2016. — № 2 (106). — С. 919—922.
2. Матвеева, Т. В. Текстовое время / Т. В. Матвеева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка // под ред. М. Н. Кожин; члены редкол.: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковродников. — М.: Флинта: Наука, 2006. — С. 536—539.
3. Папина, А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории: учебник / А. Ф. Папина. — М.: УРСС, 2002. — 368 с.
4. Тураева, З. Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное: учеб. пособие / З. Я. Тураева. — М.: Высш. шк., 1979. — 219 с.
5. Серопян, А. С. Концепт «время» в творчестве Ф. М. Достоевского. Культурологический аспект: дис. ... канд. культурол. наук: 24.00.01 / Серопян Авестис Серажаевич; Шуйск. гос. пед. ун-т. — Шуя: Шуйский гос. пед. ун-т, 2009. — 138 с.
6. Ковалев, О. А. Время и нарратив в творчестве Ф. М. Достоевского / О. А. Ковалев. — Барнаул: Алтайский ун-т, 2011. — 316 с.
7. Достоевский, Ф. М. Бедные люди / Ф. М. Достоевский. — М.: ООО «ДА!Медиа», 2014. — URL: https://rusneb.ru/catalog/010000_000060_ART-e928a15b-7ed6-405f-a910-f949895cbbab/ (дата обращения: 21.08.2025).

УДК 882

С. А. Белохвостик, А. А. Воронцевич

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

ПРОБЛЕМА ЗНАНИЯ И НЕВИННОСТИ В РАССКАЗЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «СОН СМЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА»: МОЖНО ЛИ БЫТЬ СЧАСТЛИВЫМ, НЕ ЗНАЯ СТРАДАНИЯ?

Введение. Фантастический рассказ «Сон смешного человека» (1877 г.) принадлежит к числу наиболее сложных и даже загадочных произведений Ф. М. Достоевского, не поддающихся однозначному толкованию. В последние годы интерес исследователей к этому рассказу значительно усилился [1, с. 63]. «“Сон смешного человека”, — отмечал М. М. Бахтин, — это рассказ, в котором на очень-очень маленьком пространстве обозначены практически все основные огромные темы позднего Ф. М. Достоевского» [2, с. 174].

В рассказе «Сон смешного человека» Ф. М. Достоевский проводит рискованный эксперимент, помещая своего героя, современного ему разочарованного человека, в условия абсолютного, райского бытия. Центральным конфликтом этого произведения становится антиномия — столкновение двух, казалось бы, неоспоримых, но взаимоисключающих истин: безмятежной невинности, не ведающей зла, и горького знания, принесенного страданием. Возможно ли подлинное счастье в неведении, или оно обретает ценность лишь после познания горя? Попытаться ответить на этот вопрос и является целью нашего исследования.

Основная часть. Планета, которую посещает во сне герой, — воплощение утраченного человечеством идеала. Ее обитатели живут в полной гармонии с миром и собой. Они не знают вражды, собственности, ревности; их любовь всеобща и лишена эгоизма. В них нет страха смерти, потому что они воспринимают ее как естественную часть жизни. Это состояние Ф. М. Достоевский описывает как «цельное чувство», полное и непосредственное переживание бытия.

Планета, которую посещает во сне герой, — воплощение утраченного человечеством идеала. Ее обитатели живут в полной гармонии с миром и собой. У них нет знаний («...знание их восполнялось и питалось иными проникновениями, чем у нас на земле, и что стремления их были тоже совсем иные. Они не желали ничего и были спокойны, они не стремились к познанию жизни так, как мы стремимся познать ее, потому что жизнь их была восполнена. Но знание их было глубже и высшее, чем у нашей науки» [3, с. 7]), они не знали, что такое болезни и горе в нашем понимании («У них почти совсем не было болезней, хоть и была смерть; но старики их умирали тихо, как бы засыпая» [3, с. 7]), они живут в абсолютной гармонии с собой и с природой («Они указывали мне на деревья свои, и я не мог понять той степени любви, с которою они смотрели на них: точно они говорили с себе подобными существами... Так смотрели они и на всю природу — на животных, которые жили с ними мирно, не нападали на них и любили их, побежденные их же любовью» [3, с. 7]). Их счастье было полным, но основанным на незнании альтернативы. Герой задается вопросом: можно ли считать это состояние истинным, если оно не прошло проверку опытом? «Они не желали ничего и были спокойны, они не стремились к познанию жизни так, как мы стремимся познать ее, потому что жизнь их была восполнена» [3, с. 7]. Это состояние подобно райскому саду до грехопадения — совершенно, но хрупко и, как выясняется, неспособно к защите от знания о зле.

Герой, будучи носителем земного становится причиной катастрофы. Он сам не понимает, как это происходит: «Как это могло совершиться — не знаю, не помню ясно» [3, с. 8]. Он подобен «скверной трихине, как атом чумы, заражающий целые государства» [3, с. 9]. Знание, которое он невольно приносит, — это прежде всего знание лжи.

Этот «атом лжи» становится катализатором цепной реакции падения. За ложью следует сладострастие, за ним — ревность, а затем и жестокость. Знание о альтернативе — о возможности иметь «мое и твое» — разрушает изначальное единство. Люди узнают стыд и возводят его в добродетель, изобретают понятия о чести и справедливости, создают кодексы, законы и гильотину для их защиты. Так знание, призванное нести свет, оборачивается инструментом разделения и страдания.

Самое парадоксальное, что, вкусив от плода познания, люди уже не могут и не хотят вернуться в прежнее состояние невинности. Они называют его «мечтой» и «сказкой», но при этом бессознательно тоскуют по нему, обожествляя саму идею утраченного счастья («Они чуть-чуть лишь помнили о том, что потеряли, даже не хотели верить тому, что были когда-то невинны и счастливы. Они смеялись даже над возможностью этого прежнего их счастья и называли его мечтой» [3, с. 9], «Они до того захотели быть невинными и счастливыми вновь, опять, что пали перед желанием сердца своего, как дети, обоготворили это желание, настроили храмов и стали молиться своей же идее, своему же «желанию» [3, с. 9]).

Они начинают верить, что истинное знание и сознание жизни — выше самой жизни, а страдание — единственный путь к истине: «Они познали скорбь и полюбили скорбь, они жаждали мучения и говорили, что Истина достигается лишь мучением» [3, с. 9].

Так Ф. М. Достоевский показывает трагический круг: стремление к знанию разрушает невинность и счастье, а порожденное этим страдание объявляется новой, высшей ценностью и единственным средством для достижения утраченной гармонии, которая теперь кажется принципиально недостижимой.

Ф. М. Достоевский не дает однозначного ответа, какое состояние предпочтительнее. Он сталкивает два полюса:

1. Счастье без знания: абсолютное, но, возможно, «спящее» блаженство. Это состояние целостности, но лишенное выбора, рефлексии и, с земной точки зрения, глубины. Герой признается, что не мог до конца понять их знание, но его сердце «проникалось им безотчетно» [3, с. 8].

2. Знание без счастья: мучительное, раздробленное существование, полное страдания, но именно оно порождает сознание, науку, искусство, религию — всю сложную и трагическую культуру человечества.

В «Сне смешного человека» писатель покажет, как один человек заразил и развратил все человечество. Но, принимая доказательство от противного, нужно заключить, что с одного человека может начаться и прозойти и исцеление всего человечества» [4, с. 24]. Герой, пробудившись, делает свой выбор. Он видел истину и не может забыть ее. Его проповедь — это не призыв вернуться в животное неведение, а попытка донести до людей, уже познавших зло, тот идеал любви, который он видел («Главное — люби других как себя, вот что главное, и это все, больше ровно ничего не надо: тотчас найдешь как устроиться» [3, с. 11]). Он понимает, что его миссия обречена на непонимание и насмешки в мире, где «сознание жизни выше жизни, знание законов счастья — выше счастья» [3, с. 11], но он готов к этому. Его вера основана на живом опыте: «Я не хочу и не могу верить, чтобы зло было нормальным состоянием людей... я видел истину, — не то что изобрел умом, а видел, видел, и живой образ ее наполнил душу мою навеки» [3, с. 10].

Заключение. Проблема знания и невинности в «Сне смешного человека» остается открытой. Ф. М. Достоевский не утверждает, что невинность — это утопия, недостойная разумного существа. Наоборот, он показывает ее как утраченный идеал, к которому бессознательно стремится даже падшее человечество. Однако он также показывает, что путь назад закрыт. Знание, раз полученное, нельзя отменить. Счастье, не знающее страдания, возможно, но лишь как данность, как райское состояние, которое хрупко и может быть разрушено самим фактом познания. Истинное же человеческое счастье, по Ф. М. Достоевскому, возможно не в избегании страдания и не в возврате в невинность, а в преодолении зла через сознательный, деятельный выбор любви и сострадания, даже в самом сердце трагического опыта. Герой в финале идет не в райский сад, а к «маленькой девочке» [3, с. 11] — символу страдающего мира, чтобы нести свою проповедь, тем самым выбирая путь деятельной любви в условиях уже обретенного знания.

Список цитируемых источников

1. Степанян, К. А. Загадки «Сна смешного человека» / К. А. Степанян // Достоевский и мировая культура. — СПб., 2014. — № 32. — С. 63—83.
2. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — 4-е изд. — М.: Советская Россия, 1979. — 318 с.
3. Достоевский, Ф. М. Сон смешного человека / Ф. М. Достоевский. — URL: https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/dostoevskii_fedor_son_smeshnogo_cheloveka.pdf (дата обращения: 15.07.2025).
4. Касаткина, Т. А. Сон смешного человека: личность как рычаг преобразования мира / Т. А. Касаткина // Герменевтика. Медленное чтение. — С. 16—44. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/son-smeshnogo-cheloveka-lichnost-kak-rychag-preobrazheniya-mira?ysclid=mhi76hllql435424302> (дата обращения: 15.07.2025).

ОСНОВНЫЕ ТЕХНИКИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Введение. Современный этап развития общества связан с эпохой глобализации и информатизации, что, с одной стороны характеризуется постоянным увеличением объема поступающей информации, с другой стороны, появлением новых способов ее обработки. Перед учителем стоит задача сформировать у обучающихся навыки эффективного восприятия, переработки и запоминания информации. Один из эффективных подходов к активизации обучения в данном случае — это техники визуализации учебной информации, которые имеют большое образовательное значение и соответствуют требованиям, предъявляемым к организации образовательного процесса.

Основная часть. Термин «визуализация» в переводе с латинского “visualis” означает воспринимаемый зрительно, наглядный. Данное понятие подразумевает «процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания; придание зримой формы любому мыслимому объекту, процессу, субъекту и т. д.». Визуализировать можно абсолютно любые данные [1, с. 37]. Дидактический принцип наглядности стал научно оформляться одним из первых в истории педагогики, в его обоснование внесли существенный вклад Т. Мор, Ф. Рабле, Т. Кампанелла, К. Д. Ушинский [2, с. 64]. Изучением данного вопроса занимались Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Л. Я. Зорина, В. Ф. Шаталов и др., особенностям использования техник визуализации в образовательном процессе посвящены работы С. Х. Айдаровой, Л. В. Занкова, Т. Г. Рамзаевой и др.

Считается, что визуальные элементы активируют различные области мозга, создавая множественные нейронные связи и усиливая долгосрочное запоминание. В процессе обучения зачастую возникает проблема, вызванная необходимостью усвоения большого объема информации. Перед учителем встает задача — упростить материал (сделать его более понятным), т. е. помочь ученику освоить его за короткий промежуток времени. Решить данную проблему помогает применение визуализации, инфографики, что позволяющей сжать (уплотнить) учебный материал. Различные виды визуализаций, используемые в образовательном процессе, целесообразно рассматривать следующим образом (таблица 1) [3, с. 5].

Таблица 1 — Виды визуального представления учебного материала на уроке

Вид визуализации	Характеристика
1. Иллюстративный	Демонстрация реальных объектов, явлений, событий с помощью фотографий, репродукций, рисунков, слайдов
2. Символический	Использование условных обозначений
3. Инфографический	Сочетает текст, изображения, графики и диаграммы
4. Пространственный	Отображения объектов в объёме или пространстве — карты, модели, таблицы
5. Цифровой и интерактивный	Онлайн-ресурсы, виртуальные модели, динамические рисунки и обучающие симуляторы

Сформировать устойчивые знания, умения и навыки помогают эффективно разработанные техники визуализации, в основе которых лежит особенность зрительной системы и врожденная способность мозга человека работать со зрительными образами. Использование различных техник визуализации повышает коэффициент усвоения учебного материала, способствует повышению мотивации учащихся, качество успеваемости по предмету. Развиваются такие психические процессы, как критическое мышление, воображение, логика, память, восприятие. Возрастает познавательная деятельность обучающегося. Визуальная информация не является лишь иллюстрацией к изучаемому материалу. Она становится независимым, альтернативным источником на уроке [4, с. 40].

Техники визуализации, имеющее наиболее широкое распространение на уроках русского языка, зачастую сочетают в себе различные виды визуализации:

1. «Облако слов» — техника визуализации информации, представляющая собой графическое изображение ключевых слов или фраз, связанных с определенной темой или концепцией, которая используется в образовании для организации и стимулирования учебного процесса. Суть техники заключается в том, чтобы представить информацию в удобной и наглядной форме, что делает ее более доступной и понятной. В образовании используется в качестве организации и визуализации информации, а также для стимулирования мыслительных процессов учащихся.

2. Кластер, интеллект-карта (mind map), ментальная схема — графические формы организации информации, основанной на выделении смысловых единиц, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними; представляют собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала, что позволяет охватить большое количество информации, вовлекая всех участников коллектива в обучающий процесс. Центром интеллект-карты является ключевое понятие или тема, от которого радиально в виде древовидной структуры расходятся основные идеи и подтемы. Данный инструмент визуализации мыслительного процесса помогает учащимся увидеть взаимосвязи между различными элементами информации. Ключевая проблема (идея) отображается в центре, а связанные с подтемы разветвляются и конкретизируют ее отдельные аспекты через ключевые слова, символы, небольшие рисунки [5].

Популяризатором техники использования ментальных карт выступил американский лектор Тони Бьюзен, который занимался вопросами интенсификации мышления. Применение ментальных карт заставляет активно работать оба полушария мозга. Базовым способом формирования ментальной, или интеллектуальной карты, является выделение какого-то основного образа, занимающего главенствующую позицию в структуре. После этого, справа по часовой стрелке отображается спектр дополнительных тем, детализирующих выделенный основной образ. При составлении интеллектуальных карт важна цветовая кодировка. Большинство исследователей в области педагогики и психологии рекомендуют использовать красный цвет для отображения основного образа, аргументируя это тем, что такая реализация ментальной карты повышает уровень восприятия информации учащимися. Наименьшую степень влиятельности на восприятие имеют зелёные и голубые оттенки. Кроме того, рекомендуется использовать объемные образы, насыщая их изображениями или дополнительными звуковыми файлами. Основными инструментами для формирования ментальных карт являются автоматизированные программы SpiderScribe, Xmind, Mindomo, Wisemapping, iMindMap и др. [6, с. 371].

3. Мультимедийная презентация (использование программных средств) — программа, которая содержит текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое оформление, видеофрагменты и анимацию. Главное ее отличие от остальных способов представления информации — особая насыщенность содержанием и интерактивность. Мультимедийная презентация может быть подготовлена с помощью таких компьютерных программ, как PowerPoint, Prezi и Keynote.

4. Инфографика — визуальная подача разнообразной, в том числе статистической информации. Инфографика дает возможность приобрести учениками навыки организации собственного информационного пространства, найти эффективные способы поиска и преобразования информации для решения поставленных учебных задач и самостоятельной познавательной деятельности. Возможности реализации техники инфографики могут быть реализованы в виде диаграмм Венна. Данная форма способствует развитию критического мышления, увеличивает процент успешного усвоения материала, а также способствует развитию фотографической памяти. Для создания диаграмм и схем рекомендуется использовать: Excel, Infogram, Sigma.js, Aristochart и др.

В контексте уроков русского языка техники визуализации выполняют ряд языковых и неязыковых задач. К языковым относятся такие задачи, как обеспечение коммуникативно-речевой наглядности, демонстрация языковых явлений в обособленном виде (звуков, морфем, слов, предложений и т. п.) в устной или письменной форме, а также обеспечение лингвистической и грамматической схематической наглядности (схемы, таблицы, алгоритмы). Наглядность способствует реализации экстралингвистического принципа в преподавании русского языка через представление явлений окружающей действительности в виде естественной, изобразительной наглядности (картины, фотографии). Создание визуальных паттернов для запоминания применимо к различным разделам курса русского языка. Например, при изучении грамматики графические схемы с временными линиями помогают различать совершенный и несовершенный вид глагола, показывая завершенность действия; древовидные диаграммы визуализируют особенности дифференциации различных частей речи при склонении и спряжении, конкретизируют виды связи в словосочетании и в сложном предложении. Целесообразно использовать техники визуализации в работе по расширению словарного запаса: созданию прочных ассоциативных связей между словами и их значениями способствует использование карточек с изображениями, реальных фотографий для конкретных объектов, иллюстраций для абстрактных понятий в сочетании с примерами использования слова в контексте; разработку кластеров семантических полей, синонимических рядов и др.

Заключение. Визуализация в учебном процессе понимается как интерпретация неких смысловых форм посредством мыслительных процессов из слова в образ или из образа в слово. При этом, визуализация представляет собой технологию изложения материала, которая имеет определённые функции и цели. Перечисленные выше техники визуализации можно использовать на различных этапах обучения русскому языку: при объяснении нового материала, повторении, закреплении, контроле и систематизации изученного, обобщении. Кроме этого, визуализация применяется в групповых, коллективных и индивидуальных формах организации работы на уроках русского языка.

Список цитируемых источников

1. Зелова, Л. Н. Визуализация обучения как средство развития учебных способностей в начальной школе / Л. Н. Зелова // Решение : материалы Пятой Всерос. науч.-практ. конф., Березники, 14 окт. 2016 г. / М-во образования и науки РФ, Перм. нац. исслед. политех. ин-т. — Пермь, 2016. — Т. 1. — С. 37—39.
2. Гусейнов, А. З. Развитие принципа наглядности в истории педагогики / А. З. Гусейнов, Г. Д. Турчин // Известия Саратовского университета. — Т. 7. — № 1. — С. 64—67.
3. Беломедведев, Г. Визуализация на уроке / Г. Беломедведев // Новые уроки. — 17 с. — URL: <https://newuroki.net/wp-content/uploads/2025/05/vizualizacija-na-uroke.pdf> (дата обращения: 10.09.2025).
4. Зуфарова, А. С. Роль технологии визуализации в учебной информации / А. С. Зуфарова // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 9. — С. 39—41.
5. Беломедведев, Г. Интеллект-карта на уроке / Г. Беломедведев // Новые уроки. — 46 с. — URL: <https://newuroki.net/wp-content/uploads/2024/05/Intellekt-karta-na-uroke.pdf> (дата обращения: 10.09.2025).
6. Никулова, Г. А. Средства визуальной коммуникации — инфографика и метадизайн / Г. А. Никулова, А. В. Подобных // Образовательные технологии и общество. — 2010. — № 2. — С. 369—387.

МАСТАЦКАЯ РОЛЯ ВОБРАЗА ЧЫГУНКІ Ў ПРАЗАІЧНЫХ ТВОРАХ

Уводзіны. Чыгунка ў мастацкай літаратуры — гэта не проста транспартны сродак, а шматгранны сімвал, які адлюстроўвае тэхнічны прагрэс, сацыяльныя змены і звязаныя з імі чалавечыя лёсы. Яна становіцца важным сродкам у выяўленні асаблівасцей пэўнай гістарычнай эпохі, грамадскіх канфліктаў і маральных пошукаў герояў. Чыгунка — гэта «артэрыя» цывілізацыі, якая злучае розныя куткі краіны і свету, спрыяе развіццю гандлю, культурнаму абмену і міграцыі насельніцтва. Чыгунка можа ўвасабляць як рух наперад і новыя грамадскія магчымасці, так і разбурэнне традыцыйных каштоўнасцей, адчужэнне чалавека ў індустрыяльным свеце.

Мэтай дадзенага артыкула з'яўляецца даследаванне ў прازیчных творах мастацкай ролі вобразаў цягніка, вагона, трамвая, чыгуначных вакзалаў і станцый, якія разам ствараюць вобраз чыгункі, а таксама вызначэнне сімвалічнага значэння гэтых вобразаў у кантэксце гістарычных і сацыяльных змен.

Асноўная частка. *Цягнік* з яго магутным лакаматывам і вагонамі сімвалізуе рух наперад, прагрэс і змены. У апавяданні Кузмы Чорнага «Жалезны крык» цягнік — гэта «жалезны пасланец горада», які ўрываецца ў ціхае вясковае жыццё, парушаючы яго адвечную нерухомасць. Ён прыносіць змены, новыя магчымасці, а таксама ўвасабляе разбурэнне звыкллага ладу жыцця. «Жалезны крык» цягніка сімвалізуе іншы час, які нясе як пазітыўныя, так і негатыўныя наступствы развіцця індустрыяльнага свету:

«Эх ты, зямля чалавечая!

Закрычы ты ўся, загрузай жалезам машын!

Загрымі гулам жалезнага імкнення чалавека!..

Г-гэй, адыходзь далей, г-гэ-э-эй!..» [1, с. 102].

Кузьма Чорны стварае вобраз цягніка як чагосьці велізарнага, магутнага, амаль жывога. Ён апісваецца як «маса каменя і жалеза», «жалезны пасланец горада», «грымучая жалезная машына», «жалезны гром». Яму прыпісваюцца чалавечыя рысы: «дыхае цяжка гарачаю парай», «хрыпла крычыць», «абкураныя грудзі», «тры круглыя вочы», «жалезнае горла» [1, с. 90—95]. Вобразныя сродкі падкрэсліваюць сілу цягніка і яго істотны ўплыў на навакольны свет. Метафара «раскінула пры зямлі і ўскінула ўвыш роўна-бліскучыя сонцы» [1, с. 90] надае вобразу цягніка эпічны размах, узвышае яго над паўсядзённасцю.

Вагон цягніка ў мастацкіх творах адлюстроўвае падарожжы, змены ў жыцці герояў. Гэта больш лакалізуе ў параўнанні з цягніком месца выпадковага суіснавання людзей у час вандровак. У апавесці Міхася Лынькова «Міколка-паравоз» галоўнымі героямі, аднак, з'яўляюцца не пасажыры цягнікоў, а чыгуначнікі, якія жывуць у вагоне. Вагон у творы — гэта не проста жыллё герояў, а сімвал іх неўладкаванага існавання, няпэўнага сацыяльнага становішча: «Вагон сапраўды дзіравы. Вагон — хата Міколкава» [2, с. 3]. «Дзіравы» і «стары паражнявы» вагон падкрэслівае беднасць і нястачу ў жыцці герояў, але ён адначасова з'яўляецца іх домам, цёплым і ўтульным месцам.

У іншым творы, апавяданні Яўгена Васілёнка «Апошні вагон», вагон стаў месцам нечаканай сустрэчы герояў, якія даўно страцілі адзін аднаго. Ён сімвалізуе надзею і, разам з тым, адзіноту ў жыцці мужчыны і жанчыны. Сустрэча герояў вяртае іх у мінулае, у час маладосці і кахання: «І тады Канстанцін Пятровіч адразу пазнаў яе. Нейкі час ён адно ўзіраўся ў яе вочы, адчуваючы, як моцна закалацілася раптам сэрца» [3, с. 270]. Апошні вагон даў героям надзею пачаць усё нанова, аднак праз іх нерашучасць гісторыя з расстаннем паўтарылася.

У наш час трамвай і яго вагоны сталі часткай урбаністычнага пейзажу. У мастацкай літаратуры ён увасабляе жыццё вялікіх гарадоў, дзе людзі павінны хутка перамяшчацца і мець магчымасць зносін. Падобныя матывы назіраюцца ў творах, якія адлюстроўваюць жыццё горада, хуткасць яго рытму. Трамвай з'яўляецца метафарай часу, які нястрымна рухаецца наперад, сімвалам чалавечых лёсаў, што складаюцца ў гарадскіх умовах. Трамвай атаясамліваецца з будзённасцю гарадскога жыцця. Ён сімвалізуе паўсядзённы рух і пастаянныя сацыяльныя кантакты. У апавяданні Яўгена Васілёнка «Асенні трамвай» вобраз трамвая ўяўляе сабой замкнёную прастору, дзе выпадкова збіраюцца непадобныя паміж сабой людзі, прадстаўнікі розных сацыяльных груп і прафесій: «Насупраць мяне сядзеў пажылы чыгуначнік з худым, у зморшчынах, тварам і чытаў нейкую тоўстую патрапаную кнігу. Спінаю да чыгуначніка стаяў юнак у расхрыстанай кашулі і ў ссунутай набакір маленькай кепачцы; падыхаўшы на шкло пары, ён раз за разам выводзіў пальцам адзін і той жа малюнак...» [3, с. 61].

Чыгуначныя вакзал і станцыя — гэта месца, дзе пераплятаюцца чалавечыя лёсы, адбываюцца сустрэчы і расстанні, узнікаюць звязаныя з імі пачуцці надзеі і расчаравання. Вобраз вакзала непарыўна звязаны з матывам чакання, якое стварае асаблівую атмасферу напружанасці. У апавесці Хвядоса Шынклера «Сонца пад шпалы» вакзал — гэта не проста транспартны вузел, а сімвал жыцця ў руху, пастаянных пераездаў і чаканняў. У творы паказаны працоўныя будні чыгуначнікаў, іх нялёгкая, але важная праца. Вобраз вакзала — гэта месца, дзе праходзіць большая частка жыцця галоўнага героя Дзераша. Менавіта тут, а не ў традыцыйным сямейным

асяроддзі, ён існуе. Вакзал становіцца цэнтрам яго паўсядзённасці, дзе ён вымушаны прыстасоўвацца да незвычайных умоў. Тут ён вучыць урокі, чакаючы цягнік, або знаходзіць ціхую прастору ў самім вагоне, каб паглыбіцца ў кнігі і прачытаць іх, нягледзячы на мутнае святло ліхара.

У апавяданні Яўгена Васілёнка «Помнік» вакзал становіцца пунктам, дзе Павел Лыкоўскі, былы салдат, пачынае сваё падарожжа ў мінулае, у роднае сяло Сысоеўку, з якім звязаны яго ўспаміны пра вайну і сябра. Вакзал тут сімвалізуе пераход ад сучаснасці да мінулага, ад гарадскога жыцця да вясковай цішыні. Павел Лыкоўскі вяртаецца ў вёску Сысоеўка пасля вайны, каб ажыццявіць сваю мару — паставіць помнік свайму сябру, Сашу Пасмітнаму, які быў закатаваны фашыстамі ў гэтай вёсцы.

Чыгуначная станцыя ў параўнанні з вакзалам увасабляе больш лакалізаваныя мастацкую прастору і рух. Як і ў апавяданні «Помнік», у творы «Як назвалі станцыю» Яўген Васілёнак звяртаецца да ўспамінаў герояў пра вайну. Станцыя «Надзея» сімвалізуе памяць пра яе і сувязь паміж чалавечымі лёсамі. Яна паўстае не проста як геаграфічны пункт, дзе калісьці напружана працавала «разведвальная партыя», якая даследавала трасу для чыгункі. Станцыя стала месцам сустрэчы і яднання людзей, якія прыехалі з розных куткоў краіны, бо дала ім магчымасць пазнаёміцца і падзяліцца сваімі гісторыямі: «Мы разгаварыліся. Сусед быў не такі ўжо негаваркі чалавек, як здалося мне спачатку» [3, с. 338].

Заклучэнне. Вобраз чыгункі ў беларускай літаратуры — гэта шматзначны сімвал, які адлюстроўвае гістарычныя, сацыяльныя і культурныя змены ў жыцці народа і асобных людзей. Вобразы цягніка, вагона, трамвая, вакзала і станцыі дапамагаюць раскрыць матывы грамадскага прагрэсу, сацыяльных канфліктаў, чалавечых лёсаў. Даследаванне гэтых вобразаў дазваляе глыбей зразумець беларускую літаратуру ў гістарычным і культурным кантэксце часу.

Спіс цытуемых крыніц

1. Чорны, К. Збор твораў : у 8 т. / К. Чорны ; рэдкал. : В. В. Барысенка, А. Адамовіч. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1972—1975. — Т. 1 : Апавяданні 1923—1927 / рэд. тома А. Ф. Харкевіч, В. В. Барысенка, А. Д. Атаева. — 1972. — 542 с.
2. Лынькоў, М. Міколка-паравоз : апавесць / М. Лынькоў. — Мінск : Мастацкая літаратура, 2016. — 123 с.
3. Васілёнак, Я. П. Выбраныя творы : у 2 т. / Я. П. Васілёнак. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1977. — Т. 1 : Апавяданні. — 359 с.

УДК 821.161.3

Г. В. Вярбіцкая

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ТЫПАЛОГІЯ ГЕРОЯЎ ПРАЗАІЧНЫХ ТВОРАЎ У КАНТЭКСЦЕ «ЧЫГУНАЧНЫХ» МАТЫВАЎ

Уводзіны. «Чыгуначныя» матывы займаюць значнае месца ў беларускай літаратуры, адлюстроўваючы як тэхнічны прагрэс, так і яго ўплыў на чалавечыя лёсы. У гэтым кантэксце ўзнікаюць розныя тыпы герояў, кожны з якіх па-свойму ўспрымае і перажывае звязаныя з чыгункай змены. Ад працаўнікоў чыгункі, якія адчуваюць сябе часткай магутнай сістэмы, да выпадковых пасажыраў, чые жыццёвыя шляхі часова пераплятаюцца, — кожны вобраз раскрывае пэўны аспект узаемадзеяння чалавека і тэхнікі, традыцый і новага часу. Разгляд тыпалогіі гэтых герояў дазваляе глыбей зразумець адлюстраванне эпохі ў літаратуры і выявіць асноўныя тэмы, якія хваляюць беларускіх пісьменнікаў. У прааналізаваных творах намі вылучаны наступныя вобразы: машыністы-рамантыкі, адданыя працаўнікі, качагары, злодзеі, бунтары і музыканты.

Асноўная частка. *Машыністы-рамантыкі* — гэта асобы, якія знаходзяць паэзію і веліч у тэхнічным прагрэсе. Яны не проста кіруюць цягнікамі, а адчуваюць сябе «пілотамі» сталёвых птушак, якія імчаць у будучыню. Прыкладам служыць вобраз Андрэя Летуна з аднайменнага апавядання Міхася Лынькова. Герой бачыць у цягніку не проста сродак перамяшчэння, а крылы, якія нясуць яго ў будучыню: «І ляцім жа, браткі!.. Э-эх, ляцім!.. Даганяй — не дагоніш...» [1, с. 28]. Андрэй адчувае сябе свабодным і шчаслівым чалавекам менавіта ў руху, за рулём цягніка. Выраз «даганяй — не дагоніш» выяўляе гонар за ўласную працу і майстэрства.

Адданыя працаўнікі. Гэты тып герояў увасабляе сумленнасць, працавітасць і вернасць сваёй справе. Адданыя працаўнікі могуць быць нешматслоўнымі і суровымі, але за знешняй стрыманасцю хаваецца пачуццё глыбокай адказнасці. Яскравым прыкладам з'яўляецца машыніст з апавядання Кузьмы Чорнага «Жалезны крык». Гэта «чалавек чорны і маўклівы, пакрыты тонкім пластам мокрай сажы і мутнага поту», яго постаць выяўляе цвёрдую ўпэўненасць у сваёй сіле і вернасць справе [2, с. 92]. Чорны колер у творах Кузьмы Чорнага сімвалізуе не толькі цяжкую працу, але і саму эпоху індустрыялізацыі. Машыністы ў Кузьмы Чорнага, — як правіла, маўклівыя і сур'ёзныя людзі, адданыя сваёй справе. Чорны колер падкрэслівае гэтыя рысы характару.

Побач з машыністамі часта працуюць іх памочнікі — *качагары*. Яны звычайна больш жывыя і вясёлыя персанажы, таксама адданыя сваёй працы. Кузьма Чорны ў апавяданні «Жалезны крык» апісвае качагара як «высокага, тонкага і вёрткага чалавека», які весела і з усмешкай кідае вугаль у «рот машыны», ствараючы кантраст з задуменым машыністам [2, с. 92].

У творы Хвядоса Шынкlera «Апошні рэйс» падкрэсліваецца, што машыніст, памочнік і качагар разам нясуць вялікую адказнасць за бяспеку пасажыраў і захаванасць груза. Героі адчуваюць веліч сваёй місіі, нягледзячы на знешнюю непрывабнасць і складанасць прафесіі чыгуначніка: «Запалам сваім на працы, захапленнем працоўным працэсам рамонту пуцэй, прыкладам сваім уздзеянчаў на іх, выклікаў павагу да чыгункі, да вірлівага суладжанага жыцця яе» [3, с. 234].

У творах пра чыгунку прысутнічаюць і адмоўныя персанажы — такія, як Клемас Вітка з апавядання Лукаша Калогі «Зоры Вам Вядомага горада». Гэта не проста *злодзей*, а складаная асоба, якая бачыць у крадзяжы своеасаблівы выклік грамадству. Клемаса Вітку прывабляе не столькі вынік, колькі сам працэс падрыхтоўкі злачынства, які ён лічыць «амаль навуковай працай», што патрабуе вывучэння раскладаў і «артыстычнага» ўмення злавацца, застаючыся незаўважным [4, с. 499].

Эпоха тэхнічнага прагрэсу нараджае і *бунтароў*, якія супрацьстаяць панаванню машыны над чалавекам. Такім прыкладам з'яўляецца вобраз селяніна ў апавяданні Кузьмы Чорнага «Жалезны крык». У свеце тэхнікі гэты герой адчувае сябе адчужаным, ён аддае перавагу гармоніі з прыродай. Яго трагічная гібель пад коламі цягніка сімвалізуе канфлікт паміж традыцыйным укладам жыцця і наступаючай цывілізацыяй. Нават пасля смерці постаць героя «захавала адзнакі натугі», што падкрэслівае ў характары ўнутранае напружанне і боль ад сутыкнення з новым светам: «...ў сваёй постаці захаваў ён адзнакі натугі — пальцы былі сціснуты ў кулакі, ніжняя губа была глыбока пракушана зубамі» [2, с. 98].

Нярэдка на чыгунцы сустракаюцца і *музыканты*, якія прыносяць радасць і святло ў аднастайнае жыццё пасажыраў. Такім персанажам з'яўляецца стары Баталевіч у апавяданні Яўгена Васілёнка «Асенні трамвай». Яго з'яўленне ў вагоне ажыўляе ўсіх навокал. Музыка баяна стварае непаўторную атмасферу: «Здавалася, што ў старэнькім, няважненькім на выгляд баяне схаваны цэлы аркестр» [5, с. 63]. Гукі інструмента выклікаюць у слухачоў асацыяцыі з вобразамі прыроды і далёкіх падарожжаў, ператвараючы звычайную паездку ў чароўнае імгненне.

Заклучэнне. У беларускай літаратуры «чыгуначныя» матывы служаць для адлюстравання сутнасці тэхнічнага прагрэсу і яго ўплыву на чалавечыя лёсы. Вылучаныя тыпы герояў — машыністы-рамантыкі, адданыя працаўнікі, качагары, злодзеі, бунтары і музыканты — раскрываюць розныя аспекты ўзаемадзеяння чалавека і тэхнікі, традыцый і новага часу.

Пісьменнікі паказваюць складаныя адносіны паміж чалавекам і машынай. З аднаго боку, чыгунка стварае новыя магчымасці, пашыраючы гарызонты жыцця і паскараючы яго тэмп. З іншага боку, яна можа стаць прычынай адчужэння людзей, страты імі звыкллага ладу існавання, што можа прывесці нават і да трагедыі. Героі твораў адлюстроўваюць увесь спектр гэтых узаемаадносін: ад захаплення прагрэсам да супраціўлення яму. Такім чынам, разнастайнасць характараў, звязаных з чыгункай, дазваляе глыбей зразумець адлюстраванне эпохі ў мастацкай літаратуры і выявіць асноўныя тэмы, якія хвалявалі беларускіх пісьменнікаў у перыяд вялікіх сацыяльных і тэхналагічных змен.

Спіс цытуемых крыніц

1. *Лынькоў, М.* Над Бугам : выбраннае / М. Лынькоў. — Мінск : Мастацкая літаратура, 2002. — 446 с. — (Серыя: Беларуская проза XX стагоддзя).
2. *Чорны, К.* Збор твораў : у 8 т. / К. Чорны ; рэдкал. : В. В. Барысенка, А. Адамовіч. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1972—1975. — Т. 1 : Апавяданні 1923—1927 / рэд. тома А. Ф. Харкевіч, В. В. Барысенка, А. Д. Атаева. — 1972. — 542 с.
3. *Аповесць 1920—1930-х гадоў* : т. 20 / навук. рэд. Я. А. Гарадніцкі ; [уклад., прадм., камент. І. М. Шаладонава]. — Мінск : Мастацкая літаратура, 2020. — 782 с. — (Серыя: Залатая калекцыя беларускай літаратуры).
4. *Калюга, Л.* Творы: роман, аповесці, апавяданні, лісты / Л. Калюга. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1992. — 607 с. — (Серыя: Спадчына).
5. *Васілёнак, Я. П.* Выбраныя творы : у 2 т. / Я. П. Васілёнак. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1977. — Т. 1 : Апавяданні. — 359 с.

УДК 821.161.3

А. М. Гурэцкая

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ГРАФІЧНЫЯ СРОДКІ ВЫРАЖЭННЯ ЭМОЦЫЙ У РАМАНЕ І. МЕЛЕЖА «ЛЮДЗІ НА БАЛОЦЕ»

Уводзіны. У цэнтры ўвагі сучаснай лінгвістыкі знаходзіцца ў тым ліку і праблема функцыянавання сінтаксічных адзінак. Асаблівую значнасць набывае даследаванне экспрэсіўных сінтаксічных канструкцый — сінтаксічных сродкаў, якія ўдзельнічаюць у перадачы эмоцый, пачуццяў, ацэнак, надаюць паведанню вобразнасць і выразнасць.

Асаблівасці індывідуальна-аўтарскага светаўспрыняцця перадаюцца праз графіка-пунктуацыйнае афармленне мастацкага твора, дзякуючы якому пісьменнік можа максімальна поўна «перадаць самыя тонкія эсэсавыя і эмацыянальныя адценні выказвання, а таксама праявіць сваю індывідуальнасць і аўтарскі стыль» [1, с. 93].

Асноўная частка. Сярод сродкаў графічнай выразнасці асобае месца займаюць пунктуацыйныя знакі, паколькі яны здольныя не толькі падзяляць тэкст на сказы, а сказы на асобныя часткі, але і ўказваць важныя ў эмацыянальна-экспрэсійных адносінах пазіцыі. «Пунктуацыя перадае адносіны аўтара да выказанай думкі, падказвае наяўнасць імпліцытнай інфармацыі або неабходнасць адпаведнай эмацыянальнай рэакцыі. Інакш кажучы, пунктуацыя адыгрывае значную ролю ў фарміраванні прагматычнага патэнцыялу тэксту» [2, с. 164].

А. Доўгаль канстатуе, што дапускаецца магчымасць стылістычнай функцыі знакаў прыпынку і тлумачыць гэта тым, што пры дапамозе іх перадаюцца эмацыянальна-экспрэсійныя адценні слоў і выразаў; спецыфічнае іх прымяненне адлюстроўвае своеасаблівасць пісьменніцкага выкладу [2, с. 29].

Нягледзячы на адсутнасць кадыфікаваных пунктуацыйных нормаў пры перадачы эмоцый у пісьмовых тэкстах, ужыванне некаторых знакаў прыпынку замацавана правіламі беларускай пунктуацыі.

На думку А. Доўгаль, «павелічэнне эмацыянальнай узрушанасці моўцы прыводзіць да ўзмацнення інтанацыйных параметраў маўлення, што ў пісьмовых тэкстах адлюстроўваецца праз ужыванне ў канцы сказа двух і нават трох клічных знакаў замест аднаго» [2, с. 24].

Іван Мележ у рамане «Людзі на балоце» актыўна выкарыстоўвае падвоены (іншы раз патроены) клічнік для перадачы стану псіхалагічнай узрушанасці сваіх герояў, напрыклад: «— Я — вінаваты!!! Я!!!» [3, с. 295]; «— Праўда?! — Глушак наліўся крывёю. — Маўчы! Шчаня!!!» [3, с. 295]; «— Ты што это, смурод!.. Кінь!!!» [3, с. 337] і інш.

Клічнік сустракаем і ў канцы вакатыўных сказаў, якія «выражаюцца назойнікам у Н. скл., абазначаюць асобу (адрасата маўлення), перадаюць розныя пачуцці і волевыя ўленні» [3, с. 387], напрыклад:

— заклік, просьбу, загад адрэагаваць, звярнуць увагу, напрыклад: «— Ганно-о! Дзе ты, нячыстая сіла?!» [3, с. 9]; «— Яўхім! — павысіў голас стары Корч. Пасля паўзы ён запытаўся строга: — Ты куды?» [3, с. 23] і інш.;

— радасць, захапленне, напрыклад: «Хадоська замест адказу радасна пазвала: — Ой, Гануля! Хадзі сюды!» [3, с. 69]; «— Яўхім! — ішчаслівая, прашаптала Хадоська» [3, с. 79]; «— От хлопец! — Хоць яна не сказала імя Хоні, усе зразумелі, кім захапляецца і па кім журыцца. — Это ж трэба — бяда такая! Матка — як дзераво зрэзанае, з ложку не ўстае, дзяцей чарада на яго руках, накармі ўсіх, дагледзь!..» [3, с. 134] і інш.;

— здзіўленне, адчай, распач, напрыклад: «— Чараўніка?! — здзівілася Ганна. — Якого? Што ў Хвоенцы?» [3, с. 36]; «— Яўхім? [3, с. 105]; — Васіль!.. — адарвалася Ганна ад веснічак насустрач» [3, с. 63]; «— Міканорко! — Ён заўважыў: у матчыных вачах былі трывога, распач. — На што табе это? На што чапаць табе яго? Ці ж ён пагане табе што зрабіў?» [3, с. 80] і інш.;

— страх, спалох, расчараванне, напрыклад: «“Маслакі!” — як маланка, успыхнула ў важкай, быццам налітай вадой галаве» [3, с. 47]; «І раптам у Ганны вырвалася спалоханае, як маланка ўдарыла: — Бацько!!!» [3, с. 95]; «— Ат, Грыбок» [3, с. 41]; «— Зіма! Толькі гразі лішняя, грэц яго, наробіць!..» [3, с. 135] і інш.

Для перадачы сумнення, здзіўлення ў змесце тэксту знаходзім прыклады выкарыстання пыталніка ці спалучэнне пыталніка з клічнікам, шматкроп'ем, напрыклад: «Вернешся?.. Вернешся?.. Вернешся?..» [3, с. 13]; «Сход. Апраўдваешся, сволач?! — Т-ты это — мне?» [3, с. 294]. «Т-ты это — мне? Т-ты м-не — указ?!» [3, с. 294]; «І пасля — на вяселле прысунецца?!» [3, с. 309] і інш.

Клічнік з пыталнікам І. Мележ спалучае ў канцы сказа, у якім клічная інтанацыя суправаджаецца пыталным адценнем, напрыклад: «— Чаго з ім вачка?! — нецярпліва адгукнуўся адзін, які стаяў далей. — Развідняе скоро... Кокнуць і — ўсё!» [3, с. 48]; «Ламалі калёсы, коней тапілі, самі, мусіць, тапіліся!» [3, с. 148]; «І сабака яго знае, дакуль жа мы будзем самі ад дабра свайго адварочвацца!» [3, с. 143] і інш.

Клічнік са шматкроп'ем сустракаецца ў канцы сказаў, якія маюць клічную інтанацыю і ўжываюцца для перадачы незакончаных або перарывістых паведамленняў, напрыклад: «Дык ці ж ён сам набіваўся! Выбралі — выбралі на яго галаву!» [3, с. 47]; «— Зноў! Сама на ражон лезе!» [3, с. 51]; «— Ён... Яна яго кеб трохі — прыстрэліла бы!.. Кеб яшчэ трохі!, канец быў бы яму!.. А вы кажашце!» [3, с. 57]; «— А мой жа ты дубочак, мясячык ты мой залаценькі!.. А як жа ты адзін!» [3, с. 62] і інш.

Пунктуацыйныя знакі могуць не толькі рэгуляваць тэмп маўлення, выражаць эмоцыі, але і надаваць выказванню дадатковае семантычнае адценне. Сярод такіх знакаў найбольш выразным варта прызнаць шматкроп'е.

Па меркаванні Л. М. Ткачэнка, ніводнаму іншаму знаку прыпынку не ўласціва такая ступень мнагазначнасці, экспрэсійнасці і стылістычнай афарбаванасці, як шматкроп'ю. Менавіта гэты знак прыпынку як асобна, так і ў спалучэнні з іншымі знакамі дапамагае арыгінальнаму выражэнню імпліцытнасці, уплывае на фарміраванне індывідуальнага стылю пісьменніка [1, с. 95].

Шматкроп'е з'яўляецца найбольш эфектным экспрэсійным полісемантычным знакам, прагматычны патэнцыял якога ў творах мастацкай літаратуры невычарпальны.

Шматкроп'е ў сваім рамане І. Мележ выкарыстоўвае ў дыялогах, каб перадаць самыя розныя пачуцці герояў, маўчанне замест адказу на зварот суразмоўцы:

— усхваляванасць, напрыклад: «Але гэта было — потым. Пакуль жа цвіло іх лета. Лета-песня, лета-свята... За летам была свята-восень...» [3, с. 39] і інш.;

– разгубленасць, напрыклад: «Як пазварэлі людзі, наляцелі, — бы з ланцуга сарваліся, жывога месца не пакінуць...» [3, с. 101]; «Што такое значыць служба ў Чырвонай Арміі, і каму мы служым...» [3, с. 130]; «І без таго кожны часта ні дня, ні ночы не бачыць з турботы: б'юцца як рыба аб лёд, каб скарынку хлеба, расол мець, каб прабавіцца неяк ад лета да лета...» [3, с. 164] і інш.;

– радасць, напрыклад: «Учора, калі заходзіў сюды, усё гэта здавалася яшчэ нібы непраўдзівым, цяпер жа радасць была яснішая і як бы больш трывалая...» [3, с. 123]; «Рады ўсе зас, та-сказаць, бачыць зноў на нашай куранёўскай почве...» [3, с. 130] і інш.;

– сум, напрыклад: «Абуджаныя гэтымі словамі сум, крыўда зноў ажылі, горкай хваляй падступіліся к горлу...» [3, с. 72]; «месяц не чутна было нічога з сельсавета, з вобласці, не было газет...» [3, с. 189] і інш.;

– расчараванне, напрыклад: «— Другі раз хай Прося гарбатая цябе столькі чакае. А я не буду...» [3, с. 31]; «Гэта быў апошні вокліч, апошняе надзея, мальба аб літасці...» [3, с. 98] і інш.

Для адлюстравання паўз, якія узнікаюць пры эмацыйнай узрушанасці, аўтар таксама выкарыстоўвае шматкроп'е: «— Васіль, — сказала раптам Ганна дзіўна, нясмела і вінавата, — ты, мабуць, сердзішся... што я пасмяялася... Пра вочы і пра валасы — розныя...» [3, с. 26]; «— А ты ляж, паспрабуй... Заснеш, можа... — парайла Ганна» [3, с. 26]; «— У тым і соль, што пабачыў. Па-рознаму — пабачыў — распісуюць усе — святых і Бога... Як буў у Маньжурый, дак там — саўсім іначы Бог. Жоўты, касавокі, хітры такі паглядам... Усё адно як іх некалькі, багоў...» [3, с. 168] і інш.

Заклучэнне. Графічныя сродкі выражэння эмоцый у рамане «Людзі на балоце» з'яўляюцца важным элементам аўтарскага стылю Івана Мележа. Яны дапамагаюць стварыць больш глыбокі і шматгранны партрэт унутранага свету герояў, перадаць увесь спектр іх пачуццяў і перажыванняў. На падставе прааналізаванага тэарэтычнага і фактычнага матэрыялу можна зрабіць наступныя высновы: усе функцыі пунктуацыйных знакаў ні ў якім разе не супярэчаць адна адной, а, наадварот, дапаўняюць, умацняюць адна адну, падкрэсліваючы значымасць выдзеленай канструкцыі.

Прыведзены ілюстрацыйны матэрыял пацвярджае, што пунктуацыя з'яўляецца надзвычай важным сродкам уздзеяння на чытача. Яна дапамагае раскрываць самыя складаныя пачуцці і перажыванні персанажаў, іх стан, адносіны да пэўнай сітуацыі. Надзвычай выразнымі экспрэсіўнымі пунктуацыйнымі знакамі з'яўляюцца клічнік, шматкроп'е, спалучэнне знакаў прыпынку: яны візуальна прыцягваюць ўвагу чытача, выступаючы своеасаблівым аўтарскім заклікам да сумеснай творчасці.

Спіс цытуемых крыніц

1. Ткаченко, Л. Н. Функционирование пунктуационно-графических средств в произведениях Фр. Бегбедера / Л. Н. Ткаченко // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — № 14 (305). — С. 93—98.
2. Доўгаль, А. В. Сродкі выражэння эмоцый у сучаснай беларускай мове / А. В. Доўгаль. — Мінск : Тэхналогія, 2008. — 176 с.
3. Мележ, І. Зборнік твораў : у 10 т. / І. Мележ. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1981. — Т. 5. — 415 с.

УДК 821.161.3-3.09

П. А. Дыдышка

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ВАЕННЫЯ ДАРОГІ АРКАДЗЯ КУЛЯШОВА

Уводзіны. Аркадзь Куляшоў — прадстаўнік пакалення паэтаў-франтавікоў, чыё жыццё пачалося ў 1914 годзе, у віхуры Першай сусветнай вайны, зведаў на сваім шляху неспакойныя дарогі XX стагоддзя. Аднак найбольш цяжкім выпрабаваннем для яго і для ўсёй краіны стала Вялікая Айчынная вайна, якую ён прайшоў ваенным карэспандэнтам. Гэты трагічны досвед глыбока адбіўся на яго творчасці, вызначыўшы асноўныя матывы і вобразы яго паэзіі [1, с. 416].

Асноўная частка. А. Куляшоў усё жыццё асэнсоўваў трагічны момант вайны як вышэйшы выраз народнага духу. Ён, магчыма, не задумваўся, ці варта «купляць» мары коштам чалавечай крыві, але яго паэтычная мара была агромністай: выратаванне чалавецтва ў далёкай перспектыве, нават калі свет засланы дымам і агнём. Яго талент адточваўся праз трагедыю, а ён выпрабавваў розныя мастацкія падыходы для яе перадачы.

Пачуўшы страшную вестку аб вераломным нападзе гітлераўскай Германіі на Савецкі Саюз, Аркадзь Куляшоў едзе з Хоцімска ў Мінск. 3 ліста А. Куляшова да П. Панчанкі ад 16 студзеня 1942 года: «У першы ж дзень я пайшоў у райкам партыі, адтуль ехала легкая машына да станцыі — такім чынам, я выехаў з Хоцімска і паехаў у Мінск» [2, с. 74].

Прыехаўшы з Хоцімска ў Мінск, А. Куляшоў ідзе у ваенкамат, але там ужо нікога не застае. Разам з А. Бялёвічам ён начуе ў доме, дзе яны раней жылі з Ю. Таўбіным і З. Астапенкам, на свае вочы бачыць, як гарыць дом ад нямецкага снарада. Па тэлефоне звязваецца з М. Лыньковым. Міхась Ціханавіч абяцае ўзяць

яго на працу ў «Красноармейскую правду», але затым у рэдакцыі яму адмаўляюць у гэтым, бо «штаты перапоўнены», як адзначаў Варлен Бечык [2, с. 75]

24 чэрвеня А. Куляшоў пакідае палаючы Мінск. 3 ліста ад 16 студзеня 1942 года да П. Панчанкі: «Карацей кажучы, апынуўся я на шасэ Мінск — Орша, ішоў разам са Шведзікам і яго жонкай. Потым нас дагнаў Ц., а яшчэ далей яны селі на грузавік, а я пайшоў пешкі, па дарозе заходзячы ў раённыя ваенкаматы. Там я сустрэўся і з работнікамі свайго Мінскага ваенкамата» [2, с. 75]. У інтэрв'ю «Этапы вялікага шляху» А. Куляшоў сказаў: «Я сапраўды ў першыя дні вайны пакінуў Мінск «нямецкай бамбёжкаю гнаны», разам з іншымі таварышамі, групаю ў чалавек пяцьсот, доўга блукаў у пошуках ваенкамата ці ваеннай часці, дзе можна было б стаць на ваенны ўлік, прызвацца ў дзеючую армію. Спачатку мы накіраваліся пехатой у Смалявічы, адтуль нас паслалі назад у Калодзішчы. У Калодзішчах таксама не засталі той часці, у якую былі накіраваны. Было прынята рашэнне разбіцца на групы больш дробныя і прасочвацца на ўсход. Паўднёвей Барысава давялося пераходзіць Бярэзіну і ісці ў Крупкі» [2, с. 75].

З вялікімі цяжкасцямі дабраўся з групай таварышаў да Віцебска, а адтуль, ужо цягніком — у Калінін, дзе быў залічаны ў рады Чырвонай Арміі. Рваўся на фронт, але яго накіравалі спачатку ў ваенна-палітычнае вучылішча, а потым на службу ў армейскую газету «Знамя Советов». А. Куляшоў быў засмучаны і тым, што не ведаў пэўна, дзе яго сям'я. Але ён ужо тут напісаў рускаю моваю два вершы пра вайну і здаў у рэдакцыю калінінскай газеты [2, с. 76]. У гэты час ён піша ліст да П. Панчанкі і паведамляе, што ў хуткім часе паедзе ў Маскву, «зайздросціць» беларускім пісьменнікам, якія маюць магчымасць пісаць на роднай мове [2, с. 82]. У лісце да жонкі, Аксаны Фёдараўны, скардзіцца: «Я имею возможность подать рапорт об использовании меня в белорусской прессе. Но это связано с возможно длительным и неопределённым пребыванием в резерве, и я пока никак не могу решиться. Но все же, я возможно решусь на этот шаг, поскольку меня здорово тянет к белорусскому языку и я уже ощущаю острую необходимость в этом. Ведь иначе можно вообще отвыкнуть и перестать быть тем, чем был раньше» [2, с. 85].

У плане кар'еры руская мова адкрывала з усім іншым магчымасці: на некалькі парадкаў большыя тыражы і, адпаведна, ганарары, іншыя магчымасці друкавацца. Перакладчыкі А. Куляшова ў Маскве атрымлівалі за пераклад яго вершаў значна больш, чым ён у Беларусі за публікацыю ўласных. Да таго ж кожны буйны твор паэта прабіваў сабе дарогу да беларускага чытача толькі пасля таго, як быў надрукаваны ў перакладзе. Яго патрыятызм не раздвойваўся на дзяржаўны і нацыянальны і не ўносіў у душу разладу. Бо А. Куляшоў быў чалавекам бездакорнай грамадзянскасці і валодаў рускай мовай не горш, чым беларускай. Тым больш, ён скончыў рускую пачатковую школу, бо яго родныя Саматэвічы, як і ўся Магілёўшчына, да 1926 года заставаліся ў складзе РСФСР.

На пасяджэнні Праўлення ССП БССР, якое рэгулярна праводзіць абмеркаванне новых твораў, напісаных беларускімі пісьменнікамі ў дні Вялікай Айчыннай вайны, у Маскоўскім клубе пісьменнікаў была абмеркавана паэма «Сцяг брыгады». Аркадзь Куляшоў расказаў: «Аднойчы рэдактар узяў мяне з сабой на франтавую нараду палітработнікаў. Там, між іншым, гаварылі пра сцяг, пра яго значэнне у войску. І тут — як адкрыццё. Назад у рэдакцыю ехаў ужо з загалоўкам. Папрасіўшы рэдактара, каб мяне па магчымасці не турбавалі вечарамі (удзень я, вядома, свае абавязкі па службе выконваў), дзён праз сорак скончыў паэму» [2, с. 95—96].

У 1944 годзе Аркадзь Куляшоў едзе ў Мінск і адтуль піша ліст да жонкі: «Ужо некалькі дзён, як я ў Мінску. Мінск цяжка пазнаць: так яго зруйнавала нямецкая свалата, але ўсё ж багата ў якіх раёнах дамы захаваліся па сённяшні дзень. Працаваць буду ў “Звяздзе”» [2, с. 102]. У красавіку 1945 года загадам Беларускага штаба партызанскага руху А. Куляшоў быў узнагароджаны медалём «Партызану Айчыннай вайны» 1 ступені за актыўны ўдзел у арганізацыі партызанскага руху на Беларусі [2, с. 104].

Заклучэнне. Вайна ў лёсе Аркадзя Куляшова — гэта не толькі біяграфічныя факты, але і выток яго таленту, сфарміраванага ў агні вайны. Яго творчасць застаецца важным сведчаннем пра Вялікую Айчынную вайну, напамінам пра мужнасць і гераізм беларускага народа, а таксама пра цану, якую давялося заплаціць за мір. А. Куляшоў пранёс праз усё жыццё памяць пра вайну, і яго творы працягваюць гучаць актуальна і сёння, напамінаючы пра важнасць міру, памяці і чалавечнасці. Памяць пра ваенныя дарогі паэта Аркадзя Куляшова — гэта наша агульная гісторыя і адказнасць перад будучымі пакаленнямі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / Нацыянальная акадэмія навук Беларусі, Інстытут літаратуры імя Янкі Купалы ; рэд: У. В. Гніламёдаў, В. П. Жураўлёў, В. В. Зуёнак [і інш.]. — 2001. — Т. 3. 1941—1965. — 951 с.
2. Голуб, Т. С. Летапіс жыцця і творчасці Аркадзя Куляшова / Т. С. Голуб. — Мінск : Беларус. навука, 2012. — 308 с.

ЯЗЫК ГОСУДАРСТВЕННОГО УСТРОЙСТВА СССР 20—30-Х ГОДОВ

Введение. Как отмечают в своей статье Г. М. Шипицына и Ю. О. Мамонова: «Необходимость изучения языка советского времени обусловлена тем, что этот период оказал значительное влияние на формирование обновленной национальной картины мира последующих периодов жизни россиян. Советский период оказывается одним из важных звеньев в общей динамике развития народа. Он нашел достойное отражение не только в обновленной языковой системе этих лет, но и в национальной культуре, в том числе в огромном вербальном макротексте того времени, поскольку в каждой сфере жизнедеятельности советского народа (наука, производство, искусство, в том числе художественная литература и т. д.) были созданы творения, нужные и интересные для последующих поколений россиян» [1, с. 22]. Здесь можно отметить, что советский период оказал огромное влияние на развитие не только России, но и всех постсоветских республик и не только. Этот период ознаменовался изменениями во всех сферах жизни, включая также и русский язык. Этой эпохе также присущ свой уникальный языковой вкус. В. Г. Костомаров определял понятие языкового вкуса так: «Вкус — это, в сущности меняющийся идеал пользования языком соответственно характеру эпохи» [2, с. 32]. Также В. Г. Костомаров отмечал, что «На культурно-речевой вкус, его изменения оказывают влияние объективные социальные функции языка в данную эпоху. Важную роль, например, сыграло то обстоятельство, что русский язык был средством межнационального общения и сотрудничества народов СССР и стал общепринятым мировым языком» [2, с. 37]. С этим утверждением нельзя не согласиться, так как влияние того периода слишком очевидно. Можно сказать, что русский язык, в том виде к которому мы привыкли, окончательно сформировался именно в советскую эпоху.

Целью данной статьи является рассмотрение лексических единиц разного уровня, характерных для языка государственного устройства СССР 20—30-х гг., передающих своеобразный «языковой вкус» того времени.

Материалом для написания статьи послужили единицы, отобранные методом сплошной выборки из следующего источника: Энциклопедия для детей [3, с. 349—489]. Всего нами выделено 142 единицы.

Основная часть. Анализ фактического языкового материала позволил составить корпус лексики и представить классификацию отобранных единиц.

1. Самую многочисленную группу (66 единиц) составили понятия и термины, обозначающие различные общественно-политические явления и события:

а) оппозиционные группы: *старая партийная гвардия*, *ленинское ядро* (большевики, прибывшие Лениным из эмиграции и долгое время игравшие в СССР ключевую роль), *троцкисты* (сторонники Льва Троцкого), *«левая оппозиция»* (сторонники доктрины мировой революции внутри ВКП(Б)), *правая оппозиция* (сторонники продолжения политики НЭП), *союз марксистов-ленинцев* (правая оппозиционная группа внутри ВКП(Б)), *политический Красный крест* (организация, созданная женой Максима Горького, для помощи политзаключенным);

б) судебные процессы, происходившие в СССР 20—30-х годов: *Осуждение Каменева и Зиновьева*, *Процесс Пятакова и Радека*, *Процесс Бухарина и Рыкова*, *Репрессии 1937—1938 гг.*, *«Процесс Эсеров»*, *«Шахтинский процесс»* (судебный процесс, происходивший над группой инженеров), *«Дело Промпартии»* (крупный судебный процесс по сфабрикованным материалам), *«Процесс меньшевиков»*, *«Дело Тухачевского»*, *«Ленинградское дело»*;

в) термины, относящиеся к структуре советской власти: *большевики*, *Красная армия*, *Советская власть*, *Советская армия*, *Интернационал*, *Социализм в отдельно взятой стране*, *«тройки»*, *«чекисты»*, *советские республики*, *Генеральный секретарь ЦК*, *партийный аппарат*;

г) исторические события: *Первый съезд Советов СССР*, *Ленинский призыв* (массовый набор в ВКПБ, начавшийся после смерти Ленина), *кулачество*, *Встреча Бухарина с Каменевым*, *борьба с правым уклоном*, *общепартийная дискуссия*, *Демонстрация троцкистов в десятилетие октября*, *съезд победителей*, *Оценка эпохи Ивана Грозного*, *Отмена «Тайной дипломатии»*, *«Полоса признаний»*;

д) исторические процессы: *коллективизация*, *индустриализация*, *пятилетка*, *раскулачивание*, *культ личности Сталина*, *красный террор*, *ежовщина*, *борьба с формализмом*, *великий перелом*.

е) названия общественных классов, неугодных советской власти: *кулак*, *вредители*, *безродные космополиты*, *лишenci*, *стиляги*;

ж) названия политических теорий: *«Мировая революция»*, *«Демократический централизм»*, *«Социализм в отдельно взятой стране»*;

и) понятия, относящиеся к быту советских граждан 20—30-х годов: *бытовые свободы*, *новый быт советского человека*, *пионерия*, *свободная любовь*, *революционные имена*, *общество «Долой стыд»*, *Стахановское движение*, *сменовеховство*, *красные орден*.

2. Значительную группу составили имена собственные (37 единиц), которые включают в себя имена:

а) руководителей: *Вячеслав Молотов*, *Анастас Микоян*, *Вячеслав Менжинский*, *Лаврентий Берия*, *Андрей Вышинский*, *Климент Ворошилов*, *Лазарь Каганович*, *Михаил Калинин*, *Анатолий Луначарский*;

- б) выдающихся деятелей эпохи СССР: *Владимир Ленин, Иосиф Сталин, Феликс Дзержинский*;
в) представителей партийной оппозиции: *Лев Каменев, Николай Бухарин, Лев Троцкий, Генрих Ягода, Григорий Зиновьев, Моисей Фрумкин, Алексей Рыков, Михаил Томский, Михаил Тухачевский*;
г) антисоветских деятелей: *Борис Савинков, Леонид Николаев, Фани Каплан, Леонид Канегисер, Виктор Ларионов*;
д) советских писателей и поэтов: *Максим Горький, Константин Симонов, Михаил Булгаков, Осип Мандельштам, Юлиан Семенов, Алексей Толстой*;
е) репрессированных советской властью: *Дмитрий Плетнев, Леонид Левин, Игнатий Казаков, Леонид Рамзин*.

3. Третью группу составили различные географические названия (17 единиц): *Лубянка, «Соловки», Беломорско-Балтийский канал, Колыма, Шевченко, Октемберян, Маяковский, Фрунзе, Кировскан, Орджоникидзе, Свердловск, Ленинан, Кировабад, Цители-Цкаро, Ворошиловград, Жданов, Гегечкори*.

4. Отдельно выделены названия документов и печатных изданий (11 единиц), изданных и издававшихся в данный период времени: *Союзный договор, «Закон от 1 декабря», «Закон о трех колосках», «Декрет о свободе совести», «Декрет о социализации женщин», Реформы календаря, Сталинская конституция, «Завещание Ленина», «Головокружение от успехов», журнал «ЛЕФ», газета «Правда»*.

5. Известно, что во время СССР в русском языке появилось значительное количество различных аббревиатур, что подтверждает и отобранный материал (11 единиц): *РКП(б) ← Российская коммунистическая партия (большевиков), ЦК ВКПБ ← Центральный Комитет Всесоюзной Коммунистической партии большевиков, РСФСР ← Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика, СССР ← Союз Советских Социалистических Республик, ВКП(б) ← Всесоюзная коммунистическая партия (большевиков), ВЧК ← Всероссийская чрезвычайная комиссия, ГПУ ← Государственное политическое управление, НКВД ← Народный комиссариат внутренних дел, ГУЛАГ ← Главное управление исправительно-трудовых лагерей, Политбюро, Комсомол ← Всесоюзный Коммунистический Союз Молодежи*.

Заключение. Анализ языковых единиц, составивших корпус исследования, позволил выделить 5 групп различной наполненности: понятия и термины, обозначающие различные общественно-политические явления и события, имена собственные, географические названия, названия документов и печатных изданий, аббревиатуры. Данный период пополнил русский язык новыми единицами, которых ранее не было в русском языке. Рассмотренные понятия представляют, так называемый, «вкус» государственного устройства СССР 20—30-х годов, имена собственные и географические названия характеризуются отсылкой к тому времени и создают определенные ассоциации, понятия и термины характерны непосредственно для того периода времени, поэтому в современном русском языке перешли в пассивный словарный запас, являются историзмами.

Список цитируемых источников

1. Шпицына, Г. М. Общий взгляд на лексику русского языка советского периода / Г. М. Шпицына, Ю. О. Мамонова // НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ, Серия Гуманитарные науки. — 2016. — № 14 (235), Вып. 30. — С. 21—28. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschiy-vzglyad-na-leksikon-russkogo-yazyka-sovetskogo-perioda> (дата обращения: 17.09.2025).
2. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений за речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. — СПб.: «Златоуст», 1999. — 320 с.
3. Энциклопедия для детей : в 10 т. / гл. ред. С. Т. Исмаилова. — М.: Аванта+, 1995. — Т. 5. История России и ее ближайших соседей, Ч. 3. XX век. — 672 с.

УДК 81'37

Д. М. Кононович

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

НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ СИНТАКСИСА ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. История изучения односоставных предложений в русской лингвистической науке отражает общую эволюцию синтаксических теорий и включает различные точки зрения. Направления исследований синтаксиса односоставных предложений связаны с классификацией односоставных предложений, характеристикой структурных особенностей односоставных предложений различных типов, анализом синтаксической организации односоставных предложений, определением синтаксической квалификации главного члена односоставного предложения, выделением их функций в тексте, оценкой исторических изменений синтаксической структуры односоставных предложений в русском языке (В. В. Бабайцева, В. А. Белошапкова, В. В. Виноградов, А. М. Пешковский, А. А. Шахматов и др.).

Основная часть. Дефиниция понятия «односоставное предложение» базируется на выделении в его грамматическом составе одного независимого главного члена, являющегося предикативной основой предложения и характеризующегося некоторой неопределенностью предмета мысли [1, с. 68; 2, с. 90; 3, с. 8—9].

Первоначально в рамках логико-грамматического направления предложения с одним главным членом рассматривались как неполные, эллиптические конструкции. Такой подход основывался на представлении о том, что каждое предложение должно соответствовать логической модели суждения, предполагающей наличие субъекта и предиката [4, с. 45]. Считалось, что главный член односоставных предложений является сказуемым независимо от формы его выражения, поскольку предложений без сказуемого быть не может. Позднее в работах представителей психологического направления наметился переход к признанию самостоятельности односоставных предложений. В частности, А. А. Потебня и его последователи утверждали, что в основе предложения может лежать как двучленное логическое суждение, так и одночленное психологическое, выраженное односоставной конструкцией [4, с. 48].

Новый этап в исследовании односоставных предложений связан с именем А. А. Шахматова, который разработал целостную теорию простого предложения. Структуру односоставных предложений ученый рассматривал по аналогии со структурой двусоставных, отмечая, что в односоставных предложениях главный член по форме соответствует сказуемому или подлежащему двусоставных предложений [5, с. 108]. Классификация А. А. Шахматова, основанная на морфологической природе главного члена, стала фундаментом для последующих исследований в этой области. Ученый разделил все односоставные предложения на два основных разряда: сказуемые (глагольные) и подлежащие (именные). К первым он относил определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные и безличные предложения; ко вторым — номинативные (назывные) конструкции [5, с. 110—115].

Вопрос, касающийся природы главного члена в односоставных предложениях, также не имеет единой трактовки. Например, по мнению В. В. Виноградова, главный член в односоставном предложении не является ни подлежащим, ни сказуемым. В свою очередь, В. А. Белошапкова отмечала специфичность статуса главного члена в односоставном предложении, составляющего предикативную основу предложения и выражающего подлежащно-сказуемые отношения [2, с. 92—93]. Различие, имеющееся в выражении главного члена в глагольных и именных односоставных предложениях, было отмечено В. В. Бабайцевой, поскольку сложность характеристики главного члена именных односоставных конструкций определяет предмет речи (мысли), а не его признаки. Главный член именных односоставных предложений, выраженный существительным в именительном падеже, А. М. Пешковский, Ф. Ф. Фортунатов называли сказуемым с подразумеваемым подлежащим и глаголом-связкой [3, с. 11].

Современные исследования синтаксиса односоставных предложений характеризуются не только наличием структурно-семантического направления, но и особым вниманием к функционально-стилистической роли таких предложений. Так, например, в книге И. Б. Голуб «Стилистика русского языка» анализируются возможности стилистического использования различных типов простого предложения. В частности, автор конкретизирует функционально-стилевой потенциал употребления односоставных синтаксических конструкций, выделяя наиболее яркие функциональные черты этих предложений: лаконизм, образность и динамичность определенно-личных предложений; разговорный характер и отсутствие особой экспрессивности, свойственные неопределенно-личным предложениям; эмоциональность, публицистичность обобщенно-личных предложений; многообразие стилистического применения в речи безличных предложений — типичность для разговорной речи, наличие канцелярской окраски, а также лиризм; афористичность инфинитивных конструкций; изобразительные способности номинативных предложений [6, с. 402—412].

Классификация односоставных предложений представляет собой развитую систему, учитывающую как структурные, так и семантические характеристики этих конструкций. Типология односоставных предложений выстраивается с учетом различных критериев (таблица 1) [1—3; 7].

Таблица 1 — Классификация односоставных предложений

Критерий классификации	Сущностная характеристика предложения	Тип односоставного предложения	Примеры
1. Способ выражения (морфологической формы) главного члена	В форме именительного падежа	Номинативные (назывные)	Чистая работа! («И разыгрались же кони в поле») [8, с. 23].
	В форме родительного падежа	Генитивные	Здесь как проклятый: ни дня, ни ночи. Ни воскресенья. Что же, без дров сидеть? — спросила Нюра, жена Ивана («Волки») [8, с. 37].
	В форме инфинитива	Инфинитивные	Плевать мне на твою душу! («Одни») [8, с. 16].
2. Синтаксические свойства сочетаемости главного члена с носителем предикативного признака	Невозможность сочетаться с подлежащим	Безличные	Надо же уметь помаленьку! («Сельские жители») [8, с. 5].
3. Семантика главного члена	Значение определенности лица, которое не названо, но ясно из контекста или ситуации	Определённо-личные	Придем после Нового Года. («Сельские жители») [8, с. 5].

Критерий классификации	Сущностная характеристика предложения	Тип односоставного предложения	Примеры
	ации общения. Сказуемое выражается глаголом в форме 1-го или 2-го л. ед. или мн. числа изъявительного наклонения, а также глаголом в форме повелительного наклонения		
	Значение неопределенности лица. Сказуемое выражается глаголом в форме 3-го л. мн. числа настоящего или будущего времени, а также во мн. числе прошедшего времени	Неопределённо-личные	Вечером составляли телеграмму в Москву. («Сельские жители») [8, с. 4].
	Потенциальная отнесенность к любому лицу. Типичная форма выражения сказуемого — глагол во 2-м л. ед. ч. настоящего или будущего времени	Обобщенно-личные	Многое понимаешь в такие минуты, и очень хочется жить («Воскресная тоска») [8, с. 11].
4. Интонационное оформление	Передают призыв к действию или эмоциональную реакцию, содержат существительное или местоимение в И. п.	Вокативные	Антип, а Антип!.. («Одни») [8, с. 17].

Несмотря на длительную историю изучения, многие вопросы, связанные с исследованием односоставных предложений, остаются дискуссионными: 1) статус обобщенно-личных предложений, поскольку ряд исследователей считает их смысловой разновидностью определенно-личных или неопределенно-личных предложений, однако их устойчивое выделение в отдельный тип обусловлено особой функцией — выражением общего суждения, максимальной обобщенности действия [4, с. 110]; 2) статус генитивных и вокативных предложений, которые иногда относят к номинативным [2, с. 93]; 3) определение различий между односоставными и неполными предложениями; критерием разграничения с позиций современного языкознания выступает не наличие или отсутствие второстепенных членов, а структурная полнота или неполнота грамматической основы [4, с. 125]; 4) классификация инфинитивных предложений, рассматриваемых как особый тип односоставных предложений, обладающих специфической модальной семантикой, выражающих потенциальность действия, его возможность, необходимость [4, с. 74].

Заключение. Проведенное исследование позволяет проследить основные направления в изучении синтаксиса односоставных предложений в русском языке. Эволюция научных взглядов на эту проблему прошла сложный путь от первоначального отрицания самостоятельности односоставных конструкций до их признания как полноправных структурных типов простого предложения. Современная классификация односоставных предложений представляет собой разветвленную систему, включающую определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные и номинативные (назывные) типы конструкций. Каждый из этих типов обладает специфическими структурными и семантическими характеристиками, связанными с семантикой и способом выражения главного члена, синтаксическими свойствами сочетаемости главного члена с носителем предикативного признака, интонационным оформлением, что определяет их функционирование в речи.

Список цитируемых источников

1. Горбацевич, О. Е. Современный русский литературный язык : УМК / О. Е. Горбацевич, А. В. Чуханова. — Минск : БГПУ, 2010. — 244 с.
2. Пипченко, Н. М. Современный русский язык : Синтаксис словосочетания и простого предложения / Н. М. Пипченко. — Минск : БГУ, 2008. — 196 с.
3. Ратько, Т. В. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения : УМК / Т. В. Ратько, О. Е. Горбацевич, И. В. Гормаш. — Минск : БГПУ, 2006. — 47 с.
4. Тимошенко, Е. И. Синтаксис современного русского языка / Е. И. Тимошенко. — М. : Просвещение, 2021. — 275 с.
5. Гневко, В. Т. Современный русский язык (односоставные предложения) / В. Т. Гневко, З. Ф. Кравченко. — М. : Высш. шк., 1985. — 174 с.
6. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка : учеб. пособие / И. Б. Голуб. — 3-е изд., испр. — М. : Айрис-Пресс : Рольф, 2001. — 441 с.
7. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. — М. : Айрис-Пресс, 2006. — 448 с.
8. Шукшин, В. До третьих петухов / В. Шукшин ; сост. Л. Н. Федосеева-Шукшина. — Минск : Юнацтва, 1993. — 236 с.

АДМЕТНАСЦЬ МАТЫВУ КАНТРАБАНДЫ Ў ТВОРАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Уводзіны. Матыў — гэта прасцейшая састаўная частка сюжэта, тэма ў творах мастацтва [1]. Ён рэалізуецца праз паўтаральныя элементы (вобразы, ідэі, структуры, словы) і можа ўвасабляцца як на ўзроўні асобнага твора, так і ў творчасці пісьменніка ў цэлым, ахопліваць цэлыя літаратурныя жанры ці нават эпохі, выступаючы сувязным звяном сюжэтаў і сэнсаў. Матывы разглядаюцца ў асноўным на сюжэтным узроўні твора.

У беларускай літаратуры, асабліва ў прозе першай паловы XX стагоддзя, вылучаецца матыў кантрабанднай дзейнасці, які мае гістарычную абумоўленасць і спецыфічнае ідэйна-мастацкае напаўненне.

Паводле аднаго з азначэнняў, кантрабанда — гэта патаемны бясшпільны правоз або перанос праз дзяржаўную мяжу тавараў, каштоўнасцей і інш., а таксама самі тавары, перапраўленыя такім спосабам [2]. У XIX стагоддзі, калі беларускае друкаванае слова было пад забаронай, шляхам патаемнага правозу, а часцей пераносу на тэрыторыю тагачаснага Паўночна-Заходняга краю траплялі кнігі на роднай мове. Так, кантрабандай з Кракава, які ў той час уваходзіў у склад Аўстрыйскай імперыі, былі дастаўлены кнігі Францішка Багушэвіча. У апавяданні У. Караткевіча «Кніганосы» расказваецца пра людзей, якія кантрабандай, у карабах, праносілі на Беларусь беларускія кнігі, выдадзеныя за мяжой, і часта гінулі, бо ў іх загадана было страляць. І ўсё ж яны насілі, хаваючыся, рызыкуючы на кожным кроку.

Асноўная частка. У працэсе працы над тэмай нашу ўвагу выклікала балада Янкі Сіпакова «Кантрабанда», якая ўваходзіць у зборнік «Веча славянскіх балад», што пабачыў свет у 1973 годзе. У кнігу увайшло 96 прытчападобных балад, у якіх уваскрасаюцца драматычныя старонкі гісторыі славянскіх народаў ад першага да дваццатага стагоддзя нашай эры. У творах паўстаюць гістарычныя постаці Кірылы і Мяфодзія, Скарыны, Каперніка, Яна Гуса, Ламаносава і іншых, а таксама ўслаўляюцца проста безыменныя героі з народа, чыё самаахвярнае жыццё злучыла мінулае і будучыню. Я. Сіпакоў асэнсоўвае гісторыю славянскіх народаў як частку агульначалавечай гісторыі. Ён пашырае жанравыя межы балады, выкарыстоўваючы балады-легенды, балады-прамовы, балады-жарты, балады-плачы і інш. Я. Сіпакоў — майстар эпіка-лірычнай балады, якая пачынаецца з выразных і паўнаважкіх гістарычных замалёвак, што ўключаюць у сябе акцэнтныя сцэны [3].

У баладзе «Кантрабанда» аўтар апавядае пра даўнія гістарычныя падзеі, а іменна пра пачатак кнігадрукавання на Беларусі, звязаны з асобай Францыска Скарыны. «...з Прагі тут нейкі Скарына / Кнігі злаўчыўся вазіць на радзіму, / Якую чамусьці пакінуў» [4]. Гэтае выказванне належыць прадстаўніку памежнай варты, якая прыпыніла брычку з двума падарожнымі і старанна рабіла мытны агляд, бо не верыла, «што праз граніцу / Парожнімі ездзіць можна» [4]. Твор мае напружаны сюжэт, які адпавядае адлюстраваным рэаліям. «— Гэй, што ты вязеш праз граніцу? — / Чужая злавалася мова, / Пыталася варты суро́ва, / Шукала ўпарта ахова, / Шукала яна кантрабанду...» [4]. Непаважлівыя адносіны вартавых да пасажыраў фурманкі перадаюць такія словы, як «галадранцы», «швэнды». Галоўнай прычынай падазрэнняў выступае магчымасць патаемнага перавозу праз мяжу кніг, якія, на думку стражнікаў, уяўляюць небяспеку. «Кнігі? Ад іх толькі зло... / Бэсцяць кнігі наш люд наспаліты...» [4].

Не пазнаўшы ў падарожным Скарыну, ахова абмяркоўвае з ім верагоднасць затрымання гэтай таямнічай і небяспечнай асобы. Выкарыстанне дыялогу дазваляе аўтару стварыць іранічны пафас, якім афарбаваны рэплікі не апазнанага вартай Скарыны. «— Асудзяць яго на спаленне нашчадкі... / — Так яму, неслуху, і трэба! / — Ну, едзь, падарожны...» [4]. Ф. Скарына кпіць з невуцтва варты, абураецца яе гатоўнасцю да сляпога выканання загадаў, выказанай у наступных словах. «Можна паліць і святое, калі нам загад ёсць на тое. / Ты знаеш, і Бога само́га / Мы можам паслаць на спаленне, / Калі непрыдатным ён стане / Для нашага раптам малення...» [4].

Адметнасць баладзе надаюць элементы таямнічнасці і загадкавасці. Яны заключаюцца не толькі ва ўтойванні асобы Францыска Скарыны («Сняшаўся дадому Скарына / (а гэта быў ён — вы пазналі?)»), але і яго спадарожніка. Сюжэт балады — не аўтарская выдумка, а рэальны факт з біяграфіі беларускага асветніка.

У 1530 годзе Скарына з пэўных прычын апынуўся ў Кёнігсбергу (тагачасная назва — Крулявец). Пра гэта стала вядома пасля публікацыі ў 1918 годзе чатырох дакументаў, датаваных траўнем 1530 года, Прускі герцаг Альбрэхт, пляменнік караля Жыгімонта Старога, у першым лісце да віленскага ваяводы Гаштольда выказвае высокую думку пра таленты Скарыны і паведамляе, што наблізіў асветніка да свайго двара, што фактычна азначала залічэнне да шляхецкага стану. Альбрэхт хадайнічае перад Гаштольдам наконт асабістых справаў і маёмасці Скарыны ў Вільні і просіць, каб «доктар Францішак... не быў пакінуты на волю лёсу». Другі і трэці дакументы таксама ўтрымліваюць просьбы аб спрыянні Скарыне. А ў чацвёртым лісце Гаштольду Альбрэхт скардзіцца, што Скарына «тайна звёў з сабой іудзея і нашага друкара...» [5]. У лісце пра гэта паведамляецца літаральна такім чынам: Скарына «зводніцкім сваім нагаворам» тайна забраў з сабою іудзея і друкара, такім чынам «пакінуўшы без дапамогі мноства знясіленых і недалечаных не без шкоды для хворых і з не меншай стратай для спраў, якія гэты іудзей меў намер здзейсніць і надрукаваць у друкарні»

[6, с. 103—105]. Альбрэхт патрабаваў, каб Гаштольд «хутчэй адаслаў ад сябе вышэйназванага іудзея <...> і вярнуў нам сюды нашага друкара» [6, с. 105]. З лістоў дакладна не вынікае, дзвюх асоб ці лекара і друкара ў адной асобе патаемна вывез за межы Прусіі Скарына. Паводле зместу балады, у брычцы, акрамя яго, быў толькі адзін чалавек, друкар, якога Францыск выдаў за свайго фурмана. Авантура ўдалася, і трэба было як мага хутчэй спяшацца. «Коней сцябалі абое — / І «пан», і «фурман» коней гналі. / Глядзеў на «фурмана» з усмешкай Скарына — / Усё-ткі правёз кантрабанду ён з Богам! / Бо гэты «фурман» — быў найлепшы друкар, / Украдзены ў караля самога» [4].

Заклучэнне. Матыў кантрабанды ў айчыннай літаратуры мае гістарычную абумоўленасць, адметнае ідэйна-мастацкае напаўненне і ўвасабляецца ў творах розных жанраў. Значнае месца займае праблема патаемнага перамяшчэння праз мяжу Расійскай імперыі менавіта культурных каштоўнасцей, беларускамоўных кніг, што было звязана з вялікай небяспекай для кніганошаў. Сюжэт балады Я. Сіпакова «Кантрабанда» заснаваны на гістарычным факце «выкрадання» Ф. Скарынам каралеўскага друкара з мэтай удасканалення кнігадрукарскай справы на радзіме. Гатоўнасць да падобных ахвяр характарызуе літаратурных герояў як патрыётаў сваёй Айчыны.

Спіс цытуемых крыніц

1. Матыў // verbum.by. — URL: <https://verbum.by/tsbm/matyu> (дата звароту: 11.10.2025).
2. Кантрабанда // verbum.by. — URL: <https://verbum.by/tsbm/kantrabanda> (дата звароту: 11.10.2025).
3. Янка Сіпакоў // Рэпозіторый БДПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/7238/> (дата звароту: 11.10.2025).
4. Янка Сіпакоў / Кантрабанда / Янка Сіпакоў // Беларуская палічка. — URL: https://knihi.com/Janka_Sipakou/Kantrabanda.html (дата звароту: 11.10.2025).
5. Францішак Скарына // Вікіпедыя. — URL: <https://be-tarask.wikipedia.org/wiki> (дата звароту: 11.10.2025).
6. Францыск Скорина: сборник документов и материалов. Францыск Скарына: 36. Дакументаў і матэрыялаў / сост. : В. И. Дорошкевич, Е. Л. Немировский. — Мінск : Навука і тэхніка, 1997. — 349 с.

УДК 811

Я. В. Марчык

Установа адукацыі «Сярэдняя школа № 20 г. Баранавічы», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

СУЧАСНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА ПАПУЛЯРЫЗАЦЫІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ВА ЁМОВАХ ЛІЧБАВАЙ ЭПОХІ

Уводзіны. Ва ўмовах глабалізацыі і імклівага развіцця лічбавых тэхналогій ўсё больш актуальнай робіцца задача захавання і папулярызацыі нацыянальнай мовы. Беларуская мова, валодае багатай культурнай спадчынай і ўнікальнай гісторыяй, сутыкаецца з сур'ёзнымі выклікамі, звязанымі з яе выкарыстаннем у паўсядзённым жыцці і ў лічбавай прасторы. Сучасная эпоха дае не толькі новыя рызыкі, але і ўнікальныя магчымасці для папулярызацыі мовы з дапамогай інтэрнэт-рэсурсаў, сацыяльных сетак, мабільных дадаткаў і мультымедыяных платформ.

Актуальнасць тэмы тлумачыцца тым, што даследаванне сучасных падыходаў да папулярызацыі беларускай мовы ў лічбавую эпоху садзейнічае фарміраванню эфектыўнай моўнай палітыкі, падтрыманню культурнай ідэнтычнасці і ўмацаванню ролі беларускай мовы ў інфармацыйнай прасторы XXI стагоддзя.

У якасці гіпотэзы намі было выдзелена наступнае палажэнне: калі прыцягнуць увагу нашых сучаснікаў да беларускамоўных сацыяльных сетак і інтэрнэт-рэсурсаў, то гэта будзе садзейнічаць эфектыўнай папулярызацыі беларускай мовы і пашырэнню яе аўдыторыі.

Прадмет даследавання — месца беларускай мовы ў лічбавай інтэрнэт-прасторы і жыцці сучасных падлеткаў.

Мэтай дадзенай працы з'яўляецца вывучэнне спосабаў і інструментаў папулярызацыі беларускай мовы ў лічбавую эпоху і вызначэнне іх уплыў на распаўсюджванне і выкарыстанне мовы.

Пастаўлена мэта абумовіла неабходнасць вырашэння наступных задач даследавання:

1. Выявіць значэнне беларускай мовы для нацыянальнай ідэнтычнасці.
2. Даследаваць сучасныя тэндэнцыі развіцця моўнай палітыкі ў Беларусі і праналізаваць спосабы папулярызацыі беларускай мовы.
3. Стварыць распрацоўку для сайтаў *Tik Tok* і *Instagram*, а таксама распрацаваць анлайн-квэст.

Практычная значнасць: вынікі даследавання могуць быць выкарыстаны пры вывучэнні асобных тэм беларускай мовы, пры правядзенні факультатывных заняткаў, у пазакласнай рабоце. А таксама вынікі даследавання могуць спрыяць больш эфектыўнаму ўкараненню беларускай мовы ў лічбавае асяроддзе і падтрыманню яе актуальнасці ў сучасным грамадстве

Асноўная частка.Роля мовы ў жыцці грамадства сапраўды вялікая. Яна выконвае функцыю перадачы сацыяльнай спадчыны. З дапамогай мовы людзі могуць прадстаўляць свет, апісваць розныя працэсы, атрымліваць, захоўваць інфармацыю, свае думкі.

Сёння беларуская мова з’яўляецца дзяржаўнай мовай у Рэспубліцы Беларусь (такім жа статусам валодае і руская мова). Ён таксама лічыцца родным і выкарыстоўваецца беларускімі нацыянальнымі меншасцямі, якія жывуць у прымежных з Беларуссю дзяржавах [1].

Сучаснае равіццё беларускай мовы ў многім адбываецца дзякуючы лічбавым тэхналогіям. Інтэрнэт адкрывае вялікія магчымасці для вывучэння і папулярызавання беларускай мовы. Ствараюцца анлайн-курсы і мабільныя дадаткі, якія дазваляюць вывучаць беларускую мову ў зручны для карыстальніка час. Працуюць беларускамоўныя сайты, дзе можна знайсці кнігі, артыкулы, відэа і падкасты. У сацыяльных сетках ёсць суполкі, якія аб’ядноўваюць людзей, што размаўляюць на беларускай мове [2].

Да асноўных тыпаў лічбавых тэхналогій, прыдатных да гуманітарнай сферы, звычайна адносяць разнастайныя мабільныя дадаткі, адукацыйныя інтэрнэт-платформы, электронныя слоўнікі ці перакладчыкі. Усе гэтыя тэхналогіі падыходзяць як да вывучэння замежных моў, так і роднай мовы, напрыклад, рускай ці беларускай.

Беларуская мова шырока прадстаўлена і ў сацыяльных сетках. З аднаго боку, для развіцця мовы гэта добра, бо з’яўляюцца новыя словы, новы інтэрнэт-слэнг, уласцівы найперш моладзі, з іншага боку, лічбавыя тэхналогіі адмоўна ўплываюць на развіццё мовы, нярэдка напісанне наўмысна скажаецца, разбураюцца нормы правапісу і маўлення [3, с. 121].

Вось некалькі прыкладаў паспяховых праектаў і рэсурсаў, якія садзейнічаюць папулярызаванню і вывучэнню беларускай мовы:

- анлайн-курсы і праграмы. *Duolingo, Babbel і Memrise* прапануюць урокі беларускай мовы, якія можна праходзіць у любы час і ў любым месцы. Яны ўключаюць у сябе розныя практыкаванні на граматыку, слоўнікавы запас, вымаўленне і разуменне на слых. Электронныя падручнікі і мультымедычныя матэрыялы таксама дапамагаюць палепшыць вымаўленне і разуменне на слых;

- праект паглыбленага вывучэння беларускай мовы. На конкурсе «100 ідэй для Беларусі» быў прадстаўлены праект, накіраваны на паглыбленае вывучэнне беларускай мовы;

- сацыяльныя медыя і блогі. Блогі, групы і старонкі ў сацыяльных сетках, прысвечаныя беларускай мове, дапамагаюць стварыць віртуальную супольнасць і абмен вопытам.

Падчас прагляду гэтых праектаў і рэсурсаў да нас прыйшла ідэя стварыць пазнавальна-навучальны акаўнт пад назвай “*i_love.mova*”. У гэты акаўнт было загружана мноства распрацовак, якія можна выкарыстоўваць на ўроках беларускай мовы і літаратуры, на факультатывах і для самаадукацыі.

Акрамя інстаграма, было прынята рашэнне стварыць акаўнт у Tik Tok. TikTok — сэрвіс для стварэння і прагляду кароткіх відэа, які належыць пекінскай кампаніі. Запушчаная ў 2018 годзе міжнародная версія з’яўляецца вядучай відэаплатформай для кароткіх відэа не толькі ў Кітаі, але і ў іншых краінах. Наш акаўнт называецца “*i_love.mova*”, у ім мы вырашылі зрабіць акцэнт на забаўляльным кантэнце, але пры гэтым імкнемся яго сумясціць з пазнавальным.

Заклучэнне. Папулярызаванне беларускай мовы ў лічбавую эпоху патрабуе актыўнага выкарыстання сучасных тэхналогій і платформ. Лічбавыя інструменты садзейнічаюць пашырэнню аўдыторыі, павышэнню цікавасці да мовы і ўмацаванню яе ролі ў сучасным грамадстве. Для далейшага паспяховага развіцця неабходна працягваць укараненне інавацыйных метадаў і падтрымліваць лічбавую прастору на беларускай мове.

Як бачым, жывучы ў час, калі на Беларусі моладзь не часта размаўляе на роднай мове, мы не можам не заўважыць новых сфер, у якіх выкарыстоўваецца беларуская мова (Інтэрнэт, мабільная сувязь і інш.). Беларуская мова паступова «адваёўвае» новыя сферы ўжытку. Адной з такіх сфер з’яўляецца Інтэрнэт-камунікацыя [4, с. 21]. Стваральнікамі гэтых рэсурсаў стала тое пакаленне беларускай моладзі, для якіх беларуская мова — мова самаідэнтыфікацыі, навукі, культуры і сучасных ведаў.

Спіс цытуемых крыніц

1. К Международному дню родного языка. — URL: <https://germany.mfa.gov.by/ru/embassy/news/f3bd1cbac03dcd7d.html> (дата обращения: 12.07.2025).
2. Генезіс моўнай палітыкі Рэспублікі Беларусь // Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт. — URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/268173/1/766-773.pdf> (дата звароту: 29.08.2025).
3. Албут, А. А. Беларуская мова (прафесійная лекска) : вучэб.-метад. дапаможнік : у 3 ч. / А. А. Албут, Н. Я. Пятрова. — Мінск : БДУР, 2023. — Ч. 1 : Агульныя звесткі пра мову. — 138 с.
4. Важнік, С. А. Тры стыхіі Байнэта, або Праява нацыянальнай моўнай самаідэнтыфікацыі. Серыя: «Лекцыі па Інтэрнэт-лінгвістыцы» / С. А. Важнік ; Бел. дзярж. ун-т. — Мінск : Права і эканоміка, 2007. — Вып. 1. — 54 с.

ЖАНРЫ ЗАМОВЫ Ў ТВОРЧАСЦІ НІЛА ГІЛЕВІЧА

Уводзіны. Народная творчасць адна з жыватворных крыніц развіцця нацыянальнага прагрэсіўнага мастацтва і літаратуры. Аб вялікім значэнні фальклору ў развіцці літаратуры вельмі трапна пісаў А. М. Горкі: «Мільтан і Дантэ, Міцкевіч, Гётэ і Шылер уздымаліся вышэй за ўсё тады, калі іх акрыляла творчасць калектыву, калі яны чэрпалі натхненне з крыніцы народнай паэзіі, бязмерна глыбокай, незлічона разнастайнай, моцнай і мудрай». Значны ўклад як вучоны-тэарэтык унёс у беларускую фалькларыстыку Н. С. Гілевіч. Песенная творчасць беларускага народа разглядаецца ім у навукова-папулярным нарысе «Наша родная песня» (1968). З любовасцю да вуснай паэзіі аўтар аналізуе творы ўсіх жанраў і відаў беларускай народнай лірыкі, выказвае слушныя думкі аб класіфікацыі песень, іх жанравых адзнаках і асаблівасцях паэтыкі. Гілевіч правільна ацэньвае вялікае значэнне песень як сродку патрыятычнага, сацыяльнага, этычнага і эстэтычнага выхавання моладзі. Ён разглядае таксама песні эпічнага і ліра-эпічнага складу. Сам пісьменнік сцвярджае «Кожны інтэлігент любой нацыі перш за ўсё і лепш за ўсё ведае культуру сваёй нацыі, і гэта натуральна» [1, с. 9].

Асноўная частка. Ніл Гілевіч выкарыстоўвае жанр замовы ў літаратурнай творчасці як форму, напоўненую сатырычным зместам.

Замова — гэта кароткі праявіны твор вуснай народнай паэзіі, своеасаблівая славесная формула, якая, паводле прымхлівых уяўленняў, мае магічную сілу — здольна ўздзейнічаць у пажаданым кірунку на знешні свет. У народзе замовы называюць яшчэ заговорами, нагаворами, шэптамі [2, с. 110].

Бытаванне замоў строга рэгламентавалася: іх можна было выконваць толькі ў пэўныя часы (на світанні або змярканні), у пэўным месцы (напрыклад, на скрыжаванні дарог), сам-насам або перад тым, каму яны адрасаваліся, і, нарэшце, толькі шэптам, прытым без перадыху. Такая знешняя атрыбутыка мела больш псіхалагічны характар і моцна ўражвала прысутных.

У колькасных адносінах публікацыі замоў у беларускім фальклору ў параўнанні з іншымі фальклорнымі жанрамі займаюць апошняе месца. Тлумачыцца гэта тым, што іх запіс справа надзвычай складаная і цяжкая. Вядома, што носьбітамі замоў з'яўляліся прафесіяналы, так званыя знахары, шаптуны, чарадзеі, ведзьмакі, якія сакрэты свайго занятку трымалі ў глыбокай тайне, бо лічылі, што замовы пры перадачы іншым трацяць сваю сілу. Знахары перадавалі замовы ў выключных выпадках перад смерцю і толькі родным або вельмі блізкім. Да незнамых людзей, якія раптам праяўлялі цікавасць да замоў, знахары ставіліся ў вышэйшай ступені асцярожна і недаверліва, таму што пастаянна знаходзіліся ў атмасферы праследаванняў: са знахарами вяло бязлітасную барацьбу праваслаўнае духавенства, называючы іх чарнакніжнікамі і язычнікамі; жорстка распраўляліся з імі афіцыйныя ўлады як з небяспечнымі для дзяржаўнай сістэмы элементамі; непрымірыма ставіліся да знахароў сельскія медыкі, лічачы іх (і не без падстаў) шарлатанамі і бачачы ў такіх лекарах сваіх канкурэнтаў. Знахароў прыцягвалі да «законнай адказнасці» за лячэнне без дыплама і без дазволу медыцынскіх устаноў.

Вялікую ролю у даследаванні замоў адыграў беларускі народны паэт і фалькларыст Ніл Гілевіч. Яго ўклад у фалькларыстыку ўключае збор і сістэматызацыю вуснай народнай творчасці, што стала адным з важных бакоў яго шматграннай літаратурнай дзейнасці. Шмат сіл ён аддаў збіранню вуснай народнай творчасці, не адзін раз выязджаў у фальклорныя экспедыцыі. Пад рэдакцыяй Ніла Гілевіча выйшлі некалькі тамоў беларускага фальклору ў сучасных запісах. Сярод іх «Песні сямі вёсак» (1973), «Песні народных свят і абрадаў» (1974), «Лірычныя песні» (1976), «Лірыка беларускага вяселля» (1979), «Народныя казкі, байкі, апавяданні і мудраслоўі» (1983) [3, с. 55].

Заклучэнне. У сваіх замовах Ніл Гілевіч спрабуе паказаць беларускі народ як чысты, светлы і сумленны. Да яскравага прыклада можна аднесці замову «Ад раўнадушша і бюракратызму», дзе «Малады маладзік, / Ты па небе хадзіў, / А не бачыў ні зорак, / Ні яснага сонца, / А не чуў ні стукату, / Ні грукату» [4, с. 125]. Дадзеная цытата сведчыць аб тым, што чалавек, які знаходзіцца на высокай пасадзе, зусім не умее прыслухоўвацца да народа, нават калі быць сумленным, то і ніколі не працаваў рукамі, толькі языком. «...Завязала вочы слепата, / Залажыла вушы глухата, — / Не чую, не бачу / Ні скаргаў, ні плачу, / ні просьбаў, ні мольбаў» [4, с. 125]. Цытата падкрэслівае абыхаццё чалавека да народа, што ён не хоча і не будзе чуць ні скаргаў, ні плачу, ні просьбаў, тым самым паказваючы раўнадушша да ўласнага беларускага народа, які спадзяецца на свайго абаронца, і з'яўляецца праменьчыкам надзеі для беларусаў. «...А ідзі ж ты, слепата, / Ідзі, глухата, / На лясы дрымучыя, / На пяскі сыпучыя, / На балоты імшыстыя, / На берагі беражыстыя, — / Там ваша племя і род, / А мяне выбіраў народ! / Цьфу! Цьфу!» [4, с. 125]. Мы бачым адносіны аўтара да такога кіраўніка, якія мы нікак не можам назваць станоўчымі. Пісьменнік мае на ўвазе, што такім людзям не месца на высокіх пасадах, ім патрэбны толькі грошы, а не людское шчасце, і іх месца на балотах і берагах, разам з дзікімі, племяннымі людзьмі, якія нічога не умеюць, але нават першабытная людзі працуюць больш за такіх кіраўнікоў. Кіраўніка выбіраў народ, і людскі абаронца не мае праў ставіцца да народа абыхава, а

а пацвярджэннем з'яўляецца падвоенае слова «Цьфу!», якое менавіта і выкрывае адносіны Ніла Гілевіча да такіх бюракратычных людзей.

Заклучэнне. Ніл Гілевіч выкарыстоўвае жанр замовы ў літаратурнай творчасці як форму, напоўненую сатырычным зместам, для выкрыцця раўнадушных і абыякавых да праблем народа бюракратаў. Хочацца таксама адзначыць, што дадзеная замова — не адзіная замова, дзе пісьменнік заклікае народ да годнага жыцця, таму што менавіта яно дано чалавеку адзін раз, і трэба пражыць яго сумленна.

Спіс цытуемых крыніц

1. *Нуждзіна, Т.* Ніл Гілевіч: маштабнасць таленту і веліч асобы / Т. Нуждзіна. — Мінск : Про Хрысто, 2015. — 178 с.
2. Беларуская вусна-паэтычная творчасць: падручнік для філалагічных спецыяльнасцей ВНУ / К. П. Кабашнікаў [і інш.]. — Мінск : Лексіс, 2000. — 512 с.
3. Беларуская вусна-паэтычная творчасць: падручнік для філалагічных спецыяльнасцей ВНУ / К. П. Кабашнікаў [і інш.]. — 2-е выд., перапрацаванае. — Мінск : Вышэйшая школа, 1988. — 414 с.
4. *Гілевіч, Н.* Кантора: сатыра і гумар / Н. Гілевіч. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1989. — 165 с.

УДК 821.161.3

А. Ц. Наруць

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ЗАХОДНЕБЕЛАРУСКАЯ ТЭМА Ў ПАЭМЕ «НАД НЁМАНАМ» С. ДЗЯРГАЯ

Уводзіны. У гісторыі беларускай літаратуры Заходняя Беларусь займае асаблівае месца. Раздзеленая паміж Польшчай і БССР пасля Рыжскага міру 1921 года, яна стала сімвалам нацыянальнай трагедыі і незгасальнай надзеі на ўз'яднанне. Лёс заходнебеларускіх земляў, жыццё і змаганне іх насельніцтва за захаванне нацыянальнай ідэнтычнасці знайшлі сваё адлюстраванне ў творчасці шматлікіх беларускіх пісьменнікаў — М. Танка, П. Панчанкі, В. Таўлая, П. Пестрака. Сяргей Дзяргай у даваенны час быў рэпрэсіраваны, а ў гады Вялікай Айчыннай вайны цяжкая хвароба прыкавала яго да ложка, але ён тым не менш актыўна змагаўся супраць акупантаў разам з гомельскімі падпольшчыкамі [1, с. 35]. Паэт глыбока прачуў і адлюстраваў заходнебеларускую тэму ў паэме «Над Нёманам».

Асноўная частка. У першай палове XX стагоддзя Заходняя Беларусь стала арэнай складаных палітычных і сацыяльных працэсаў. Падзел Беларусі паміж Польшчай і БССР прывёў да драматычных наступстваў. Для беларускага насельніцтва гэта азначала нацыянальны прыгнёт, паланізацыю, эканамічную эксплуатацыю. Усе негатыўныя наступствы знайшлі адлюстраванне ў паэме «Над Нёманам».

Паэма распачынаецца апісаннем восеньскага пейзажу над ракой Нёман. Герой твора, знаходзячыся на беразе, паглыбляецца ў разважанні пра гісторыю і лёс роднай зямлі. Праз успаміны і роздумы паўстаюць вобразы мінулага, гераічныя і трагічныя падзеі беларускай гісторыі, а таксама жыццё простых людзей. Паэма прасякнута любоўю да роднай зямлі, болем за яе мінулае і трывогай за будучыню. Лірычны герой адчувае боль за свой народ, які знаходзіцца пад чужым панаваннем. Трагізм становішча беларускага селяніна, адарванага ад р. зямлі перадаецца ў насупных радках: *«Наша доля!.. ворагу не зыч яе. / А чаму, унучак? Эх, зямліцы б нам. / У зямліцы — ішчасце ўсё мужыцкае»* [2, с. 235].

Паэма стварае яркія вобразы заходнебеларускай вёскі. Аўтар звяртае ўвагу на цяжкую працу сялян, на іх нягоды і пакуты. Але разам з тым ён паказвае і духоўную сілу народа, яго імкненне да захавання роднай мовы і культуры. Гэтыя словы выказваюць пратэст супраць панавання польскіх паноў, супраць нацыянальнай няроўнасці: *«Не для вас адных слядочкі заліцава... / Не, панкі, далёка і да зверва вам...»* [2, с. 237].

У паэме С. Дзяргай знаходзіць адлюстраванне гістарычнай рэальнасці Заходняй Беларусі таго часу. Паэт з болей падкрэслівае трагедыю раздзеленага народа. Вобраз дзяўчыны, якая плача *«жальбаю ад Нёмана да Прыпяці»* [2, с. 237], — метафара пакуты ўсёй Заходняй Беларусі, падзеленай межамі. Плач дзяўчыны як увасабленне смутку па ўсёй зямлі Заходняй Беларусі, адлюстроўвае боль расстання, сацыяльнай несправядлівасці і прыгнёту.

Урывак пачынаецца з моцнага вобраза глебы, хлеба, які вырашчаны працай сялян, але належыць панам і багатым: *«Глеба, глеба! — хлеб гатовы ў дзежачцы / Панская, скарбовая, кляшторная!... / А зямля ж аратаму належыць нестуге»* [2, с. 238]. Гэта яскрава падкрэслівае сацыяльную несправядлівасць, калі праца аратая не ацэньваецца, а плод яго намаганняў ідзе на карысць іншым. Народ жыве ў нястачы, і адзінае, што застаецца — паставаць нянавісць да тых, хто жыве ў дастатку, а гэты ўсё выклікае горыч і адчуванне няпраўды: *«Так жыве народ, нянавісць нестуге!»* [2, с. 238].

Памяць пра мінулае, родныя мясціны і сем'і становіцца балючым кантрастам з сучаснай рэальнасцю. Вёска страціла свой першапачатковы выгляд, многія людзі памерлі ці пакінулі зямлю бацькоў. Зруйнаваныя надзеі на лепшае жыццё прыводзяць да трагедыі: *«Тут — хадзіў, старцоў, бывала, вадачы. / Назве... А ўсё перайначана! / Там — жылі-былі калісьці родачы, / Брат стрэжмечны, ўся радзіна матчына...»* [2, с. 238].

Асаблівае месца ў паэме займае надзея на ўз'яднанне Заходняй Беларусі з БССР. С. Дзяргай паказвае імкненне жыхароў гэтай тэрыторыі да сацыяльнай справядлівасці і нацыянальнага самавызначэння, адлюстроўвае веру ў лепшую будучыню ў адзінай беларускай дзяржаве. Прырода адыгрывае важную ролю ў паэме, падкрэсліваючы цыклічнасць жыцця і веру ў перамогу святла над цемрай. Вобраз папараць-кветкі, якая зазьяе ў купальскую ноч, сімвалізуе таямнічы і моцны патэнцыял чалавека, яго здольнасць да духоўнага росту: «Як зазьяе папараць таемная / Ночкай цёмнай, ночкай купальскаю...» [2, с. 239].

Завяршаюцца разважанні асабістымі перажываннямі лірычнага героя, яго зваротам да вобраза Нёмана. Рака сімвалізуе радзіму, сувязь з мінулым і надзею на будучыню: «Камісар узяў вады далонямі... / Нёман! Нёман!...» [2, с. 240].

С. Дзяргай прымяняе розныя мастацкія прыёмы для адлюстравання заходнебеларускай тэмы ў паэме. Ён шырока выкарыстоўвае фальклорныя матывы і вобразы, якія дапамагаюць стварыць атмасферу беларускай вёскі, адлюстраванне народнага характару. У творы таксама прысутнічае сімвалізм і метафарычнасць, якія дапамагаюць паэту ў паказе складаных гістарычных падзей і нацыянальных характараў. Мова паэмы адрозніваецца сваёй выразнасцю і народнасцю, адлюстроўвае народную гаворку і нацыянальную ідэнтычнасць.

Заклучэнне. Заходнебеларуская тэма займае важнае месца ў паэме «Над Нёманам» С. Дзяргая. Глыбіня мастацкага даследавання жыцця, неардынарнасць вобразнага мыслення, беражлівае стаўленне да слова, памножаны на маштаб чалавечай асобы, забяспечылі прыкметнае месца мастака і яго творчай спадчыны ў нацыянальнай духоўнай культуры [3, с. 10]. Паэма нагадвае пра трагічныя старонкі гісторыі Беларусі, пра неабходнасць захавання нацыянальнай памяці і адзінства.

Спіс цытуемых крыніц

1. Рагуля, А. Імгненні / А. Рагуля. — Мінск : Народная асвета, 1990. — 192 с.
2. Дзяргай, С. С. Чатыры стыхіі: вершы і паэмы / С. С. Дзяргай. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1988. — 271 с.
3. Гурская, А. Асобнае слова гатунак...: тэмы і вобразы ў лірыцы Сяргея Дзяргая / А. Гурская // Роднае слова. — 2007. — № 8. — С. 8—10.

УДК 882

С. Н. Руднічук

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

ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ ЯКОВА ХЕЛЕМСКОГО «БЕЛОРУССКИЕ РЕКИ»

Введение. Стихотворение Якова Хелемского «Белорусские реки» (1958 г.) [1, с. 161—162], посвященное выдающемуся белорусскому поэту Аркадию Кулешову, представляет собой удивительный пример глубокого лирического произведения, в котором переплетаются темы природы, родины и творчества. Это стихотворение — настоящий гимн красоте белорусской земли, ее водным просторам и уникальной природе.

Цель исследования — выявить особенности идейно-тематического содержания стихотворения Я. Хелемского «Белорусские реки».

Методы исследования — анализ текста, интерпретация, описание.

Основная часть. С первых же строк стихотворения читатель погружается в удивительный мир белорусской природы: «Белорусские реки // Звучат, как пастушьи жалейки». Это сравнение задает особую музыкальную тональность всему произведению. Реки здесь не просто водные артерии — они живые существа, способные звучать, перекликаться друг с другом, создавать свою особую мелодию.

Белорусские реки

Звучат, как пастушьи жалейки.

Зазвонит Вилия —

Отзавётся журчанье Вилейки.

Образный ряд стихотворения необычайно богат и многогранен. Поэт использует разнообразные художественные средства, чтобы передать всю красоту и величие белорусской природы. Колоннады стволов, протянувшиеся над реками, ивы, смотрящиеся в воду, березы, входящие в воду по грудь, — все это создает удивительно целостную и живую картину.

Особое внимание стоит уделить тому, как поэт обыгрывает названия белорусских рек. Вилия и Вилейка, Птичь и Случ, Друть и Березина, Сож и Припять — все эти названия становятся не просто географическими пунктами, а настоящими поэтическими образами, наполненными глубоким смыслом. Поэт находит удивительно точные слова, чтобы передать их характер: «Милых рек имена, // Словно русла лесные, певучи».

Колоннады стволов

*Протянулась над Птичьёю и Случью.
Милых рек имена,
Словно русла лесные, певучи.*

Важное место в стихотворении занимает тема единства природы и человека. Реки здесь — это не просто часть ландшафта, они живут своей жизнью, но при этом тесно связаны с человеком, с его чувствами и переживаниями. Это особенно ярко проявляется в строках: «*Эту свежесть до дна // Даже летнему зною не выпить*».

*Сож поёт в лозняке,
И, плеща, разливается Припять.
Эту свежесть, до дна
Даже летнему зною не выпить.*

Стихотворение отличается особой звукописью. Поэт мастерски использует аллитерации и ассонансы, чтобы передать журчание воды, шелест листьев, плеск волн. Повторы звуков создают эффект переливания воды, ее постоянного движения: «И, плеща, разливается Припять».

Символика воды в стихотворении многогранна. Реки символизируют саму жизнь, ее непрерывное течение, связь времен и поколений. Они являются носителями памяти — как природной, так и исторической. Беловежская пуша и Полесские чащи, отразившиеся в воде, — это символы древности, мудрости, неразрывной связи прошлого и настоящего.

Композиционно стихотворение построено как постепенное раскрытие образа белорусской природы. От общего плана — «Белорусские реки» — поэт переходит к конкретным образам, а затем снова возвращается к обобщению. Этот прием создает ощущение цельности, законченности картины.

Историко-культурный контекст стихотворения также заслуживает внимания. Посвящение Аркадию Кулешову — это не просто дань уважения коллеге-поэту, но и признание глубокой духовной связи между русской и белорусской культурами. Через образы природы Я. Хелемский говорит о братстве двух народов, об их общих корнях и исторической судьбе.

Заключение. Стихотворение «Белорусские реки» — это не просто пейзажная лирика, а глубокое философское произведение, в котором природа становится языком для выражения сложных чувств и мыслей. Это настоящая поэтическая карта Беларуси, наполненная любовью, нежностью и восхищением. Через музыку воды, через образы рек и лесов поэт создает удивительно целостный образ страны, который надолго остается в памяти читателя.

Стихотворение звучит как песня — песня о красоте родной земли, о памяти, текущей, как река, и о вечных ценностях, которые объединяют людей независимо от их национальности. Это произведение, которое, безусловно, занимает важное место в творчестве Я. Хелемского и в русской поэзии о Беларуси в целом.

Список цитируемых источников

1. Хелемский, Я. А. Избранное / Я. А. Хелемский. — М. : Советский писатель, 1983. — 496 с.

УДК 811.161.3'373.72

У. В. Сафонова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный университет», Воронеж, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ РУССКИХ И БЕЛОРУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ *ЖИТЬ, ЖИЗНЬ* // *ЖЫЦЬ, ЖЫЦЦЁ* В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Введение. В центре внимания как русских, так и белорусских лингвистов находятся вопросы фразеологии современных русского и белорусского языков, в особенности — вопросы, касающиеся употребления устойчивых сочетаний в художественной литературе. В белорусской фразеологии в этом направлении плодотворно работали И. Я. Лепешев, Ф. М. Янковский, Н. А. Данилович. В русском языкознании эту тему изучали В. М. Мокиенко, В. Н. Телия и многие другие.

В рамках нашего исследования мы рассмотрим различия в использовании некоторых смысловых элементов грамматического значения русских и белорусских фразеологизмов с компонентами *жить, жизнь* // *жыць, жыццё* в художественных текстах.

Источником материала послужили «Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы» І. Я. Лепешава [1], «Фразеологический словарь русского литературного языка» А. И. Федорова [2], «Фразеологический словарь современного русского языка» А. Ю. Ларионовой [3]. Примеры употребления в художественных текстах были выбраны из Национального корпуса русского языка [4] и Беларускага N-корпуса [5]. В итоге было выявлено и проанализировано 102 фразеологические единицы: 58 русских и 44 белорусских.

Основная часть. И. Я. Лепешев в своей работе «Фразеология современного белорусского языка» писал о том, что в художественном тексте фразеологизмы не всегда употребляются в застывших формах, которые мы можем наблюдать в словаре, они могут менять свой внешний облик, поэтому важно обращать внимание на изменение грамматических категорий [6, с. 238].

Обратимся к анализу фразеологизмов русского языка. В русских глагольных фразеологизмах основной компонент, в нашем случае глагол *жить*, может употребляться в разных наклонениях, изменяться по временам, лицам, родам и числам.

В Национальном корпусе русского языка мы нашли большинство примеров употребления фразеологических единиц в изъявительном наклонении — 54 (*живет своим умом, воплощают в жизнь, живут в стороне, вдохнули жизнь, живет в людях*), и, в меньшей степени, в повелительном наклонении — 4 (*вдохните жизнь, делай жизнь, живи, как живется, не живите чужим умом*).

В свою очередь, в изъявительном наклонении были найдены примеры употребления фразеологизмов в настоящем, прошедшем и будущем времени.

В формах настоящего времени происходит изменение глагола по лицу и числу. Например, русский фразеологизм *жить в свое удовольствие* может быть представлен следующими формами: 2 л., ед. ч.: «Сегодня ты и сыт и пьян, **живешь в свое удовольствие, трубочку покуливаешь...**» (М. Е. Салтыков-Щедрин «Господа Головлевы») [4]; 3 л., мн. ч.: «Почему же птицы и лесные звери не служат и не получают жалованья, а **живут в свое удовольствие?**» (А. П. Чехов «Воры») [4].

В прошедшем времени глагол изменяется по числу и роду. Фразеологизм русского языка *приказать долго жить* представлен формами: ед. ч., м. р.: «Приехала, а там новость: восточку получили — старый барин **приказал долго жить**» (П. П. Бажов «Малахитовая шкатулка») [4]; ед. ч., ж. р.: «Анфиса Петровна **приказала долго жить**» (В. Я. Шишков «Угрюм-река») [4]; мн. ч.: «Прежние ткачи судьбы, все эти Вулканы и Нептуны, **приказали долго жить**» (А. И. Герцен «Былое и думы») [4].

Кроме того, в Национальном корпусе русского языка был найден один фразеологизм, употребленный в будущем времени в форме 3 л. ед. ч.: «**Будешь ты жить на всем готовом, платье тебе сошьют, экипируют тебя как следует**» (И. С. Тургенев «Отчаянный») [4].

Было найдено 5 фразеологических единиц, компоненты которых имеют соотносительные пары несовершенного и совершенного вида: «Только завтра в этот же час солнце снова могло **вызвать к жизни** прозрачные тени» (И. А. Ефремов «Тень минувшего») [4]. «Он был в центре всего и должен был не только откликаться на все, но чутко назревающие события, угадывать, **вызывать к жизни** новые процессы» (В. К. Кетлинская «Мужество») [4].

Среди фразеологизмов с компонентами *жить, жизнь* наиболее частотными являются глагольные. Частотность употребления в текстах глагольных фразеологизмов способствует возникновению изменений на уровне грамматических категорий.

Белорусские глагольные фразеологизмы были найдены только в изъявительном наклонении. Они могут употребляться в формах настоящего, прошедшего и будущего времени.

В настоящем времени глагол изменяется по лицу и числу. Например, во фразеологизме *жыць як пан* глагол *жыць* может быть употреблен в формах 2 л., ед. ч.: «**Жывеш, як пан. Спальня, кухня. Сала жарэш**» (І. Шамякін «Ахвяры») [5]; 3 л., мн. ч.: «**Жывуць, як пань, у сваёй хаце**» (М. Гарэцкі «На імперыялістычнай вайне») [5].

В прошедшем времени глагол *жыць* изменяется по числу и роду. Во фразеологизме белорусского языка *загадаць доўга жыць* глагол *жыць* потребляется в ед. ч., м. р.: «Герард твой **загадаў доўга жыць**» (У. Караткевіч «Чорны замак Альшанскі») [5]; ед. ч., ж. р.: «Машина **загадала доўга жыць**» (П. Глебка «Святло з Усходу») [5]; мн. ч.: «Чуткі, як кажуць, **загадалі доўга жыць**» (С. Давідовіч «Неверагодная чутка») [5].

Было зафиксировано изменение одной и той же фразеологической единицы в будущем времени в форме 1-го л. ед. ч.: «— Цяпер некалькі дзён **буду жыць, як пан**, — сказаў Даніла і засмяяўся» (А. Кулакоўскі «Нявестка») [5].

Были найдены фразеологические обороты, в которых глаголы могут различаться по виду: «Сапраўды, **ходзяць, радуюцца, што могуць, урэшце, пажыць на шырокую нагу**» [5]; «Назіраючы, мабыць, за песнямі народа, за скамарохаі, яны спрабавалі такія відовішчы **жыць на шырокую нагу**» [5].

Как мы можем видеть, у белорусских глагольных фразеологизмов существует множество вариантов употребления в различных видах в художественных текстах. Их несколько меньше, чем в русском языке, но это связано с небольшим объемом материала, находящимся в корпусе, а не с отказом авторов в их использовании в художественных текстах.

Таким образом, несмотря на наличие определенных грамматических особенностей в употреблении русских и белорусских фразеологизмов с компонентами *жить, жизнь* // *жыцьцё, жыць*, они демонстрируют схожие способы изменения своей грамматической структуры. Это подчеркивает близость и сходство русского и белорусского языков, а также подтверждает, что фразеологический фонд обеих языковых систем имеет много общего.

Заключение. Важно отметить, что, несмотря на наличие общей семантически, в употреблении этих фразеологизмов в художественной литературе наблюдаются значительные различия, что обусловлено как ха-

рактными чертами языков, так и стилевыми особенностями авторов. Применение фразеологизмов в художественном тексте является не только отражением языковых норм, но и неотъемлемой частью творческого процесса, который способствует формированию уникального стиля и выражения авторского видения. В связи с этим можно сделать вывод о том, что фразеология играет важнейшую роль как в культурологическом, так и в литературном аспекте, подчеркивая значение устойчивых сочетаний в лингвистическом взаимодействии и языковой эволюции.

Список цитируемых источников

1. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. — Мінск : Беларуская Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. — Т. 1 : А—Л. — 672 с.
2. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Федоров. — М. : Астрель: АСТ, 2008. — 878 с.
3. Ларионова, Ю. А. Фразеологический словарь современного русского языка / Ю. А. Ларионова. — М. : Аделант, 2014. — 515 с.
4. Национальный корпус русского языка : [сайт]. — URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 25.09.2025).
5. Беларускі N-корпус : [сайт]. — URL: <https://bnkorporus.info/index.html> (дата звароту: 25.09.2025)
6. Лепешаў, І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы: вучэб. дапам. для філал. фан. ВНУ / І. Я. Лепешаў. — Мінск : Выш. шк., 1998. — 271 с.

УДК 81.373

С. О. Сергеева

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный университет», Воронеж, Российская Федерация

АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОЛОРАТИВАМИ

Введение. Новые фразеологизмы с колоративами часто опережают словари и принимают дополнительные значения быстрее, чем их успевают зафиксировать. Важно замечать изменения в их употреблении, анализируя их использование в речи современного человека.

Целью работы является анализ употребления современных фразеологизмов с колоративами в составе.

Основная часть. Проведем анализ на примере фразеологизмов *белое пальто*, *гипертензия белых халатов*, *черный вторник*, *черный пиар*, *серая мышь*, *зеленые человечки*.

Белое пальто — символ собственной непогрешимости, невинности [1, с. 16]. Выражение появилось в связи с фотографией праволиберального политика В. Новодворской (1950—2014 гг.), запечатленной в белом пальто с поднятым плакатом с надписью: «Вы все дураки и не лечитесь! Одна я умная, в белом пальто стою красивая!». Вероятно, надпись была изменена пользователями интернета. В таком случае, выбор фразы обусловлен активистской и публицистической деятельностью Новодворской: она всю жизнь оставалась резко высказывающимся оппозиционером.

Было проанализировано 12 примеров употребления выражения, найденных в Национальном корпусе русского языка (далее — НКРЯ) [2]. Анализ показал, что в 4 контекстах термин *белое пальто* употреблен в значении, указанном в словаре. В 8 контекстах словосочетание употреблено в буквальном значении.

Гипертензия белых халатов/синдром белого халата — повышение кровяного давления во время его измерения, только в присутствии медицинского работника [3, с. 37]. Первым использованием термина в научной среде можно считать статью 1988 года «Насколько распространена гипертензия белых халатов?» (Т. G. Pickering, G. D. James, C. Boddie). Европейское общество по артериальной гипертензии объединяет в понятие *синдром белого халата* два явления: увеличение артериального давления при измерении у условно здоровых лиц (*гипертензия белых халатов*) — и то же при обследовании больных гипертонией (*эффект белого халата*).

При поиске в НКРЯ было найдено 2 контекста, в обоих примерах фразеологизм употреблен в значении, приведенном в словаре.

Черный вторник — 1. Резкое падение курса рубля по отношению к доллару на Московской межбанковской валютной бирже (ММВБ) 22 сентября 1992 года. 2. Подорожание доллара на ММВБ 26 января 1993 года. 3. Резкое падение курса ваучера на Российской товарно-сырьевой бирже 2 февраля 1993 года. 4. Катастрофическое падение курса рубля (до 3926 рублей за один доллар) 11 октября 1994 года [1, с. 391]. Изначально термин применялся к биржевому краху, т. е. к 29 октября 1929 года в США — обвальному падению цен акций и началу Великой депрессии. В России *черным вторником* называется обвальное падение курса рубля по отношению к доллару (на 38,58 %) 11 октября 1994 года. Однако наряду с этой датой *черным вторником* называется падение курса рубля на ММВБ 22 сентября 1992 года, а также начало кризиса 1998 года (курс рубля упал в 3,2—3,5 раза), и обвальное падение рубля 16 декабря 2014 года.

В НКРЯ [2] найдено 42 контекста для этого фразеологизма. Найден 1 пример, где фразеологизм употреблен в первом значении. Больше всего контекстов, где термин употреблен в четвертом значении (32 контекста). В НКРЯ [2] найдено 9 примеров употребления фразеологизма в значениях, не указанных в словаре:

1. Обвальное падение российского рубля по отношению к доллару США и евро 16 декабря 2014 года (2 контекста).
2. Разрушение башен Всемирного торгового центра в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года (2 контекста).
3. Биржевой крах в США на Уолл-Стрит 29 октября 1929 года (2 контекста).
4. Военный переворот в Чили 1973 года (1 контекст).
5. Авария в энергосистеме США и Канады 2003 года (1 контекст).
6. Второй день недели, на который выпало сразу несколько неудач (1 контекст) [2].

Таким образом, во всех контекстах *черный вторник* употреблен в качестве фразеологизма, и в 33 случаях из 42 — в значениях, отмеченных в словаре.

Черный пиар — комплекс мероприятий, направленных на создание конкурентных преимуществ организации/персоне с использованием аморальных методов воздействия на общественное мнение и целевые аудитории, включая очернение конкурента в глазах общественности, запуск слухов и дезинформации, манипуляции с результатами социологических исследований, размещение недобросовестной рекламы и т. д. [4, с. 874]. Термин *черный пиар* российского происхождения, получил распространение в 1990-х годах, когда появились широкие возможности для информационных войн. Сам термин был популяризирован В. Пелевиным в романе «Generation 'П'», где *черным пиаром* названа реклама чего-либо с целью получения денег.

Фразеологизм *черный пиар* найден в 44 контекстах. Во всех случаях употреблен в указанном в словаре значении.

Серая мышь — о тихом, незаметном человеке [5, с. 213]. Фразеологизм не имеет точной даты возникновения, но на его закрепление оказала влияние повесть В. Липатова «Серая мышь» (1988 год), рассказывающая о четверых сельских пьяницах. Создается трагический образ *«серых мышей»* — людей, живущих незаметной и бесцветной жизнью. Выбор серого цвета обусловлен символикой (издревле серый означал нечто невзрачное) и склонностью мышей прятаться и тихо передвигаться, не привлекая внимание.

Из НКРЯ [2] было извлечено 38 контекстов употребления фразеологизма *серая мышь*. В 19 примерах фразеологизм употреблен в переносном значении. В значении *мышь-животное* словосочетание употреблено в 17 контекстах. Также в 2 контекстах *серая мышь* является названием повести В. Липатова.

Зеленые человечки — гипотетические или вымышленные представители разумной внеземной цивилизации, просторечное название инопланетян, связанное со стереотипными представлениями об их облике [6]. *Зеленые человечки* — относительно новый образ инопланетян. В сатирическом произведении В. Ирвинга «История Нью-Йорка» 1809 года впервые появляется образ зеленых пришельцев (кожа у них желто-зеленая). Следующим их появлением стал цикл Э. Берроуза о приключениях на Марсе: один из народов марсиан описан как зеленокожие трехметровые гуманоиды. К 1950-м годам после нескольких легенд о наблюдениях летающих тарелок возрос интерес к уфологии. В 1951 году появилась повесть «Случай с зелеными человечками» М. Рейнольдса, где пришельцы описаны как маленькие зеленые гуманоиды с антеннами на головах. В то же время появляется множество статей о наблюдениях НЛО, и образ зеленых человечков переходит из художественной литературы в прессу, став ироничным.

Всего в НКРЯ [2] найдено 15 контекстов употребления фразеологизма *зеленые человечки*. В 12 контекстах он использован в указанном значении. В 2 контекстах фразеологизм употреблен в значении *солдаты*. В 1 контексте используется как метафора при описании растений.

Заключение. В результате анализа современных фразеологизмов с колоративами были сделаны следующие выводы:

1. Большинство значений фразеологизмов закреплено в словарях;
2. Фразеологизмы устоялись в своем переносном значении;
3. Современные фразеологизмы широко употребляются в речи.

Список цитируемых источников

1. Моченов, А. В. Словарь современного жаргона российских политиков и журналистов / А. В. Моченов, С. С. Никулин, А. Г. Ниясов, М. Д. Савваитова. — СПб. : Олма-Пресс, 2003. — 413 с.
2. Национальный корпус русского языка : [сайт]. — URL: <http://ruscorpora.ru/new> (дата обращения 20.08.2025).
3. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. — 672 с.
4. Академический словарь русской фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : ЛЕКСПУС, 2020. — 896 с.
5. Ларионова, Ю. А. Фразеологический словарь современного русского языка / Ю. А. Ларионова. — М. : Аделант, 2014. — 515 с.
6. Первушин, А. Зеленые человечки с Марса: история мифического образа / А. Первушин // mirf.ru. — URL: <https://www.mirf.ru/worlds/zelyonye-chelovechki-marsiane> (дата обращения 20.08.2025).

ФУНКЦИОНАЛ РУСАЛОЧЬЕГО МОТИВА В РОМАНЕ ФЁДОРА СОЛОГУБА «ТЯЖЁЛЫЕ СНЫ»

Введение. Анализ романного корпуса Фёдора Сологуба показал, что в его произведениях круг русалочьих образов и мотивов широк и разнообразен. Предметом следующего анализа станет текст романа Фёдора Сологуба «Тяжёлые сны», где русалочий мотив реализуется и через введение в текст *условно самостоятельного* мифологического образа (он упоминается, но исключительно в восприятии персонажа; например, Логину постоянно мерещится русалка, но это не доказывает её фактического существования), и через употребляемый по отношению к персонажам устойчивый набор черт, позволяющий отождествить человеческую женщину с русалкой. Это позволяет проследить, как использование русалочьей метафоры встраивается в систему представлений Ф. Сологуба о женщине вообще.

В упомянутый набор черт входит цветовой код, напрямую с ним связанный код растительный; топографические мотивы; способность, носящая авторское определение «чародейная сила» (другие персонажи при встрече с условной русалкой испытывают необъяснимое влечение к ней) и т. д.

Основная часть. Русалка и как персонаж, и как набор определённых человеческих качеств занимает важное место в корпусе романских текстов Ф. Сологуба. Очень важно подчеркнуть слово «романских» — в малой прозе непосредственное употребление слова «русалка» встречается достаточно редко, тогда как оно есть во всех крупных произведениях.

Однако и в рассказах, и в романах русалка описывается через один и тот же эмпирический код — упор делается на цветowych и звуковых впечатлениях: «...прозрачный и хрупкий звенел плач ревнивой русалки с зелёною пеною кос, и из-за зелёных ресниц, затаившихся в её очах, падали холодные слёзы...» [1, с. 546].

Само слово «русалка» в романе «Тяжёлые сны» непосредственно употреблено всего три раза — дважды Логин отмечает существование русалок у мельничной запруды и один раз мысленно сравнивает с русалкой Анну Ермолину (что позволяет сразу, без дополнительных доказательств отнести Анну к русалочьему архетипу).

Сцена с использованием слова «русалка» предшествует первому любовному объяснению Клавдии Кульчицкой с инженером Палтусовым. Случайным свидетелем этой сцены становится возвращающийся из гостей Логин, и через его наблюдения читатель осознаёт происходящее: «шум и плеск струй у мельничной запруды, где жили, таясь на дне, **ЗЕЛЕНОВОЛОСЫЕ И ЗЕЛЕНОГЛАЗЫЕ РУСАЛКИ**» [1, с. 65]. Постоянным мотивом в этих наблюдениях выступает мотив неясности, неопределённости, туманности: «*Неясные очертания домов, заборов, деревьев колебались*» [1, с. 64]. Читателю становится известно, что городское пространство пересекается рекой, противоположный берег которой скрыт туманом, и на нём находится роща — следовательно, русалки показываются людям в месте, где есть деревья и вода.

Отдельно отметим, что в описанной сцене Логин находится в изменённом состоянии — он до этого был в гостях у Андозерского и «излишне» выпил. Он чувствует свою голову «горячей», и это его тяготит. При таком восприятии для героя возникает чёткая **оппозиция между жаром и холодом, где холод явно выигрывает**: прохлада «ласково обнимает» Логина. Впоследствии своё состояние Логин оценивает как «радужное безумие» — идеальное состояние абсолютного единства, слияния всех окружающих предметов и явлений в человеческом сознании. Приход к этому «радужному безумию» герой воспринимает как достижение полной гармонии. Однако движение к гармонии запускается для Логина восприятием холодных оттенков.

В этом мире «радужного безумия», в котором только и могут показаться русалки, исчезают социальные условности — люди обращаются друг к другу на «ты», говоря на равных.

Все упомянутые мотивы находят своё отражение и в сцене второй встречи героя с русалкой — он также пьян, страдает от «жара» и попадает в ситуацию общения уже как непосредственный её участник, а не как сторонний наблюдатель (он пишет письмо).

Третья встреча будет «спровоцирована» уже самим Логиным — он назовёт свою возлюбленную русалкой, заметив их звуковое сходство. Здесь Логин уже трезв, и его «русалочьи» ассоциации нельзя списать на воздействие вина (хотя это не отменяет факта, что русалка (как самостоятельный персонаж) для Логина — галлюцинаторный образ, который приходит к герою только в изменённом состоянии, близком к «радужному безумию»).

Схема постепенного развития у героя коммуникативной силы по мере встреч с русалкой:

I — герой только слышит чужое любовное объяснение;

II — доверительный и откровенный разговор с далёким собеседником (письмо приятелю);

III — доверительный и откровенный разговор при личной встрече с близкой женщиной.

По завершении третьей стадии Логин совершит убийство — то есть именно то действие, которое подготавливалось и предопределялось всем сюжетом произведения. В широком смысле это убийство — устранение главного звена, нарушающего гармонию окружающего мира. Каждое появление русалки знаменует новый

этап личностного развития Логина, превращения его из стороннего, пассивного наблюдателя в субъекта собственной жизни и жизней чужих.

Русалку или похожую на неё женщину в сюжетном движении «Тяжёлых снов» можно рассмотреть как средство раскрытия главного героя или как посредницу между героем и окружающими его мирами: не только реальным миром, но и ирреальным. Русалка действует по собственной воле и ценит тех, кто может её волю принять; принуждение её к чему-либо может привести персонажа к смерти (как Ульяна привела к смерти Спирьку и Мотовилова).

О. Сконечная употребляет термин «акт передачи воли» [2] — состояние сологубовского героя, при котором он либо покоряется, сам готов умереть, либо, наоборот, кого-то убивает. Во всех подобных случаях рядом с героем оказывается женщина, в которой можно усмотреть описанные выше «русалочьи маркеры». Так, в самом начале романа Логин вступает в плотскую связь с крестьянкой Ульяной, любовника которой потом убьёт. Его истинная возлюбленная Анна Ермолина фактически толкнёт его на преступление (её слова: «Вот человек, который не имеет права жить!» [1, с. 270]). Клавдия Кульчицкая в эпилоге, возможно, станет причиной смерти инженера Палтусова — он сначала уехал с ней, а вскоре, по слухам, утонул в Женевском озере.

Заключение. Русалочий сюжет в романе Сологуба «Тяжёлые сны» — это сюжет испытания. Героиня, в которой усматриваются черты русалки, может или сама проходить испытание от неких высших сил, или проводить это испытание для мужских персонажей (или даже совмещать в себе эти две сюжетных функции).

Список цитируемых источников

1. Сологуб, Ф. Собрание сочинений : в 6 т. / Ф. Сологуб ; сост., примеч. Т. Ф. Прокопова, вступ. ст. С. Л. Соложенкиной. — М. : НПК «Интелвак», 2000. — Т. 1 : Тяжелые сны Роман Рассказы. — 664 с.
2. Сконечная, О. Русский параноидальный роман / О. Сконечная. — URL: <https://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika/skonechnaya-paranoidalnyj-roman/fedor-sologub.htm> (дата обращения: 27.06.2025).

УДК 821.161.3

Ю. А. Чарнабровіна

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

ГЁТАЎСКАЯ ТРАДЫЦЫЯ Ў ТВОРЧАСЦІ СЯРГЕЯ КАВАЛЁВА

Уводзіны. У беларускай літаратуры існуе нямала твораў, у якіх з’яўляецца вобраз Д’ябла — аднаго з найбольш традыцыйных персанажаў сусветнай культуры. Да яго звярталіся аўтары розных эпох і мастацкіх кірункаў, разгледзеўшы ў гэтай постаці магчымасць выказаць роздум пра сутнасць зла, спакусу ўлады, маральны выбар чалавека і складанасць чалавечай душы. У беларускай традыцыі вобраз Д’ябла часта спалучае ў сабе рысы народнай дэманалогіі, філасофскай алегорыі і іранічнай характарыстыкі сучаснасці.

Асаблівую інтэрпрэтацыю гэты міфалагічны персанаж атрымлівае ў творчасці Сяргея Кавалёва — пісьменніка, якога цікавіць унутраны свет чалавека, яго духоўныя выпрабаванні і межы маральнай адказнасці. У сваіх творах аўтар даследуе сутыкненне добра і зла як унутраны канфлікт асобы, што губляе арыенціры ў свеце, дзе традыцыйныя каштоўнасці паступова разбураюцца.

Асноўная частка. Па сваёй філасофскай глыбіні і трактоўцы праблемы маральнага выбару ў творы Сяргея Кавалёва «Стомлены Д’ябал» могуць быць параўнаны з класічным творам Гётэ «Фаўст». Абодва аўтары праз постаць д’ябла-спакусніка, сведку жыцця і спадарожніка чалавека — даследуюць сутнасць душы, яе імкненне да пазнання, улады і самаразбурэння. Аднак калі ў «Фаўсце» Мефістофель выступае рухаючай сілай, што падштурхоўвае героя да дзеяння, то ў «Стомленным Д’ябле» айчыннага аўтара дэманічны персанаж страчвае сваю місію: ён стаіць, бо зло больш не патрабуе яго ўдзелу.

У адрозненне ад Гётэ, які мысліць у еўрапейскіх катэгорыях універсальнага добра і зла, Сяргей Кавалёў пераносіць праблему на глебу беларускага светаадчування. Яго герой — чалавек з маленькай вёскай, які жыве ў свеце простых чалавечых пачуццяў, стомленасці, сумлення і страху перад грахам. Вобраз Д’ябла ў творы беларускага празаіка ў многім працягвае народныя апаведы пра «нячыстую сілу», якая не толькі шкодзіць, але і выяўляе сапраўдную сутнасць чалавека. Гэта — менавіта гётаўская традыцыя, дзе зло і дабро зліваюцца ў складаную, маральную сістэму, дзе спакуса — гэта выпрабаванне, а пакута — шлях да праўды.

Адным з найбольш паказальных момантаў для параўнання герояў Сяргея Кавалёва і Ёгана Вольфганга Гётэ з’яўляецца матыў самагубства — жаданне героя перарваць жыццё як вынік унутранай безвыходнасці. І Яська, і Фаўст перажываюць момант найвышэйшага адчаю, калі жыццё губляе для іх усялякі сэнс, але кожны з іх па-свойму ставіцца да гэтай спакусы.

Фаўст у першай частцы трагедыі Гётэ стаіць перад келіхам з атрутаю: «Приму ж питво смяротнае, якое / Абраў я спрагнанай душою, / І ў полымі яго згару. / Апошні раз я п’ю. Вітаю новую зару» [1, с. 32]. Ён даходзіць да мяжы адчаю пасля шматгадовых пошукаў ведаў, калі ўсведамляе марнасць чалавечага пазнання і

абмежаванасць розуму. У гэтым моманце атрута для яго — не толькі сродак фізічнай смерці, але і сімвал вызвалення ад духоўных пакут, спроба выйсці за межы зямнога існавання. Аднак гук велікодных званюў вяртае героя да жыцця: ён нагадвае пра веру, духоўнае адраджэнне і надзею. Такім чынам, Фаўст адступае ад смерці, і гэты эпізод становіцца пачаткам яго новага шляху — шляху дзеяння і выпрабавання.

Яска ў аповесці Сяргея Кавалёва таксама перажывае момант глыбокага душэўнага крызісу: *«Конча, сёння павешуся. Не збаюся ўжо, як тады. Чым жыць так пагана, як мы цяперака жывём, — лепш у пятлі задушыцца. Усё нам насуперак ідзе. Нічога не ўдаецца так, як мы хочам!»* [2, с. 1].

Яго жаданне павесіцца — праява поўнай духоўнай спустошанасці. Ён не бачыць ні мэты, ні сэнсу існавання. Ён не змагаецца са светам, а здаецца яму, і гэта робіць яго трагедыю асабліва вострай.

Гэтыя два эпізоды — келіх з атрутай і вяроўка Яскі — маюць глыбокую сімвалічную сувязь. І ў Гётэ, і ў Кавалёва самагубства выступае як гранічны пункт чалавечага існавання, дзе герой сутыкаецца з пытаннем: ці мае жыццё духоўны сэнс. С. Кавалёў паказвае героя, які жыве, але не адраджаецца; у гэтым яго духоўная трагедыя і адрозненне ад гётэаўскага Фаўста. Такім чынам, матыў самагубства ў абодвух творах выконвае ролю ключавога моманту духоўнага выпрабавання.

У абодвух творах — «Фаўст» Ёгана Вольфганга Гётэ і «Стомлены Д'ябал» Сяргея Кавалёва — жаночыя вобразы займаюць цэнтральнае месца ў маральна-філасофскай сістэме твора. І Грэтхен, і Паўлінка выконваюць ролю духоўнага супрацьвагу галоўным героям — Фаўсту і Ясцы, увасабляючы спагаду, маральную стойкасць і здольнасць да ахвярнасці. Аднак спосабы іх мастацкага ўвасаблення і ідэйная функцыя ў творах маюць істотныя адрозненні, абумоўленыя як эпохай, так і нацыянальна-культурным кантэкстам.

У «Фаўсце» Гётэ Грэтхен (Маргарыта) — увасабленне чыстай душы, натуральнай веры і маральнай гармоніі. Яе вобраз пабудаваны на кантрасце паміж духоўнай непакіснасцю і трагічнай чалавечай доляй. Грэтхен становіцца ахвярай кахання да Фаўста, яго эксперыменту з пачуццямі, але менавіта праз яе пакуту і пакаянне адкрываецца шлях да збаўлення. У «Стомленном Д'ябле» Сяргея Кавалёва Паўлінка — не ідэалізаваная постаць, а жывое ўвасабленне чалавечай спагадлівасці, маральнага абавязку і ўнутранай сілы. Яна жыве ў рэальным свеце, дзе дабро і зло змешваюцца, дзе няма месца высокім ідэалам, але ёсць патрэба ў чалавечым цяпле і разуменні.

У гэтым вобразе выразна праяўляецца гётэўская традыцыя, у якой жанчына — захавальніца духоўнай чысціні і маральнай раўнавагі. Паўлінка не сімвалізуе боскае збаўленне, як Грэтхен, але ў яе прысутнасці Яска сутыкаецца з тым, што страціў: здольнасцю любіць, верыць і спачуваць. Яна нібы «светлая кропка» ў цемры яго духоўнага змярцвення.

Адным з ключавых элементаў параўнання твораў Гётэ і Кавалёва з'яўляецца вобраз Д'ябла, які ўвасабляе ў сабе філасофскую катэгорыю зла, спакусы і ўнутранай барацьбы чалавека з самім сабой. Але калі ў Гётэ Мефістофель — іранічны інтэлектуал, дух адмовы і скепсісу, то ў Кавалёва — Стомлены Д'ябал, постаць зусім іншага кшталту: зямная, амаль чалавечная, пазбаўленая былой велічы і магутнасці.

У Гётэ Мефістофель выступае не проста дэманаўскай істотай, а філасофскай фігурай, што ўвасабляе адмаўленне як рухавік быцця. Ён кажа пра сябе: *«Частка сілы той ліхой, / Дабро ўтвараецца з якой»* [1, с. 55].

С. Кавалёў, спалучаючы сусветны гётэаўскі архетып з гётэўскай традыцыяй, пераносіць вобраз Д'ябла ў беларускую духоўную прастору: *«Я стаіміўся, Яска. Як ты ведаеш, калісьці вельмі даўно я быў анёлам і жыў у раі. Але потым з-за сваёй пыхі паўстаў супраць Бога і быў скінуты ў пекла. Я думаю, што я сам змагу быць Богам і збудую сабе іншы, яшчэ лепшы Сусвет! Але я памыліўся, Яска. Я не Бог, я нічога не магу стварыць, магу толькі разбураць і псаваць створанае Богам. Каб ты толькі пабачыў, як жахліва выглядае цяпер пекла, як там змрочна і няўтульна!»* [2, с. 2].

У народнай свядомасці «нячысты» — не заўсёды абсалютнае зло, а часам — частка Божлага плану, выпрабаванне для чалавека. Таму Д'ябал у С. Кавалёва — сведка чалавечай слабасці. Гэта — беларускае пераасэнсаванне Мефістофеля, у якім замежны філасофскі архетып ператвараецца ў мясцовы маральна-псіхалагічны тып.

Заклучэнне. С. Кавалёў свядома працягвае сусветную літаратурную традыцыю, пераасэнсоўваючы яе праз прызму гётэўскай традыцыі і нацыянальнай культурнай спадчыны. Твор С. Кавалёва з'яўляецца прыкладам таго, як сусветныя літаратурныя матывы, якія прадстаўлены ў «Фаўсце», могуць быць адаптаваныя і пераасэнсаваны ў лакальным культурным кантэксце, забяспечваючы чытачу магчымасць унікальнага спалучэння глабальнай і нацыянальнай перспектывы ў літаратуры.

Спіс цытуемых крыніц

1. Фаўст: Трагедыя : для ст. шк. узросту / пер. з ням. і камент. В. Сёмухі ; маст. А. І. Аблажэй. — Мінск : Юнацтва, 1996. — 398 с.
2. Кавалёў, С. Стомлены д'ябал / С. Кавалёў. — URL: https://knihi.com/Siarhiej_Kavalou/Stomleny_djabal.html (дата звароту: 12.09.2025).

ФАРМИРОВАНИЕ ВОБРАЗА «КАРАБЕЛЬ ДУРНЯЯ» У ЕВРАПЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРА СЕБАСТЬЯНА БРАНТА «КАРАБЕЛЬ ДУРНЯЯ»)

Уводзіны. Паняцце карабель дурняў адносіцца да гістарычных рэалій сталага Сярэднявечча: намагаючыся ачысціць гарады ад хворых, у тым ліку і вар'ятаў, улады высылалі сілком іх за мяжу гарадскога паселішча. Калі гаворка ідзе аб вар'ятах, іх часта даручалі матросам, якія адбывалі ў плаванне, намагаючыся такім чынам забяспечыць спакой гаражанам. Широкае распаўсюджанне такой практыкі атрымала ў Германіі [1]. У Нюрнбергу ў першай палове XV ст. было зарэгістравана 62 вар'яты: 31 чалавек быў выгнаны з горада ў наступныя пяцьдзсят гадоў, яшчэ 21 чалавек не па сваёй волі пакінуў горад. У 1399 г. у Франкфурце матросам даручаюць пазбавіць горад ад вар'ята, які хадзіў па вуліцах аголеным, у самым пачатку XV ст. нейкага шалёнага злачынцу такім жа чынам перапраўляюць у Майнц. Здаецца, што маракі ссаджваюць на бераг сваіх нязручных пасажыраў раней, чым абяцалі, пацвярджаюць таму — гісторыя з Франкфурцкім кавалём, якога двойчы выганялі з горада і які абодва разы вяртаўся назад, пакуль нарэшце яго не даставілі ў Крейцнах [1, с. 18].

Асноўная частка. Себастыян Брант (1457—1521) — нямецкі вучоны, гуманіст, паэт. Народзіўся ў Страсбургу. Брант сачыняў лацінскія вершы і складаў звод законаў, але большую вядомасць ён набыў дзякуючы сачыненню на нямецкай мове «Карабель дурняў» (1494). Брант у сваёй сатыры зрабіў спробу аб'яднаць усе магчымыя заганы і слабасці і прадставіць іх у выглядзе розных глупстваў [2]. Яго паэма стала першым значным творам заходнеэўрапейскай літаратуры, у якім вобраз карабля дурняў атрымаў сваё мастацкае ўвасабленне.

Паэма пачынаецца з наступных слоў аўтара: *«Дзеля карысці і добрага навучання, для ўгаворвання і заахвочвання мудрасці, разважнасці і добрых нораваў, а таксама дзеля выкаранення глупства, слепаты і дурных забабонаў і ў імя выпраўлення роду людскога — з выключнай дабайнасцю — сур'ёзнасцю і руплівасцю складзена ў Базелі Себастыянам Брантам, доктарам абодвух правоў»* [3]. Апошняя рэпліка, якая падкрэслівае глабальную мэту гэтай паэтычнай працы, накіраванага на тое, каб вярнуць чалавецтва да правільнага шляху. Твор у першыню акрэслівае ролю вобраза карабля ў межах еўрапейскай культуры — функцыю ўсеагульнай алегорыі, міфа, падання, якое і павінна было стаць працай Бранта на стыку стагоддзяў. Паэт супрацьпастаўляе аўтарскі твор літаратурным тэндэнцыям, якія пераважалі ў канцы XV стагоддзя, разглядаючы яго як жаданую замену: *«Душавыратавальныя кніжкі / якуюць у нас цяпер у лішку < ... > Пісанні гэтыя нічому / цяпер не вучаць! < ... > “Што рабіць?” — думаў я / І вось вырашыў стварыць дурны флот»* [3]. Імкнучыся адлюстравач у сваім апавяданні разнастайнасць чалавечага глупства, Брант дэманструе чытачу не проста фантастычны карабель, які напоўнены рознымі дурнямі, а цэлую эскадру разнастайных судоў: *«Галеры, іхуны, галіёты / Баркасы, шлюпкі, яхты, боты»* [3], сярод якіх аказваецца і сухапутны транспарт: *«Сабраў я таксама Экіпажы / Фургонны, дарогі, сані нават»* [3]. У сваю карціну нораваў Брант, сярод іншых, па-майстэрску ўпісаў Сем смяротных грахоў, якім з зачараваннем аддаюцца пасажыры яго флатыліі. Пачаўшы з сквапнасці, Брант выкрывае пажаду, затым бічуе абжорства, ляноту, гнеў і ганарыстасць і завяршае абвінавачанне прамовай у адрас зайздрасці. Больш за ўсё крытыку Брант абрынае на тры смяротныя грахі, а менавіта пажаду, сквапнасць і ганарыстасць; якія дамінавалі ў культурна-гістарычным кантэксце любой эпохі, яны былі праблемай і рэфарматарскага стагоддзя, у якім галоўнымі ахвярамі гэтай трыяды сталі ненавісныя грамадству царкоўныя саноўнікі. Частым з'яўляецца зварот паэта і да тэмы брыдкаслоўя. Брант падвяргае астракізму не толькі заядлых грэхаводнікаў і невукаў — «Карабель дурняў» таксама засяляюць моднікі, нягодныя выхаванцы, слугі двух гаспадароў, балбатуны, раўніўцы, непаслухмяныя хворыя, лекары-шарлатаны, танцоры, жабракі, злыя жонкі, астралагі, паляўнічыя, выхвалякі, гульцы. На старонках паэмы Брант бязлітасна высмейвае бліяны манеры, падхалімства, ашуканства.

Калі разглядаць апавядальную тканіну брантаўскай флатыліі як плаванне найвялікшага карабля глупства, то кожны з капітанаў, лаканічна названы аўтарам па вызначальнай загана, можа быць успрыняты як новы прычал, наступны прыпынак на шляху да пазнання чалавекам уласнага «я»: *«Той хто прызнаў сам сябе дурнем / Лічыцца мае права мудрацом»* [3], да ўдасканалення маральных прынцыпаў і здабыццю вышэйшай мэты — пазнання ісціны: *«За тое, што мудры быў у гэтым жыцці / Спазнае ён карысць у той Айчыне»* [3]. Гэта падцвярджае змест заключнай главы «Мудрэц». Шмат у чым, і на гэта паказвае сам паэт, *«шлях... карабельны»* [3], што здзейсніў у паэме Бранта гэтак шматлікі *«народ бяздзельны»* [3], падобны да гамераўскай «Адысеі». З аднаго боку, пра гэта кажуць шматлікія аналогіі, што праводзіць Брант, супастаўляючы фантастычныя прыгоды цара Ітакі на шляху да дома і перыпетыі дурняў, якія накіроўваюцца ў выдуманую Глупландфію, у прыватнасці, у сорок восьмай главе «Карабель гультаёў»: *«Тых, хто чыталі “Адысею” / Прашу ўгадаць я Цырэю / І Каліпса, і хор сірэн / Такі і мой усёмагутны палон!»* [3].

Брантаўскае «карбельнае плаванне» магчыма трактаваць і як знаходжанне душы грэшніка ў чысццы, з якога ён альбо кіруе ў пекла, альбо кіруе ў рай. Брант кажа пра альтэрнатывы, якія адкрываюцца перад «пасажырамі» яго «карабля»: спачатку паказваючы на выратавальную для чалавека магчымасць выкаранення

зла ў сваёй душы: «*Бяры карміла ў рукі і глядзі / Плыві разлічаным шляхам / І мудрым мы цябе палічым* //» [3], а затым нераскаяным грэшнікам, прадракаючы страшную гібель у марской бездані: «*А мы ж гора-мараходы / Мы цёрнім падзелам нягоды < ... > А хто на тых і тых плюе / Той дагодзіць у дурны флот < ... > а пасля ў моры раз'юшаным / роўна загінуць накіравана нам*» [3].

Глава, якая завяршае брантаўскае паданне аб плаванні «да дуругонскіх берагаў» [3], пад назвай «Мудрэц», яшчэ раз падкрэслівае значнасць самакрытыкі, якая адзіная, на думку аўтара, здольная ўзвылічыць чалавека і зрабіць яго дабрадзейным: «*Так узважае зноў і зноў / Ён справу кожную і слова / То хваліць, то — ганіць, смуткуючы / Так мудры муж наводзіць сябе / Што, узвялічаны і праслаўлены / Вергіліем у вершах прадстаўлены / Хто так да сябе пры жыцці строгі / Таго на смерці спагоніць бог / Што мудрым быў у гэтым жыцці / Спазнае ён карысць і на айчыне / Усіх гэтаму спадабай, Ай Божа / І Себасцяна Бранта таксама!*» [3].

Заклучэнне. Себасцяна Брант у паэме «Карабель дурняў» не толькі стварыў адзін з самых яркіх і ёмістых сатырычных вобразаў у гісторыі літаратуры, але і заклаў магутную культурную парадыху. Ён даказаў, што карабель можа быць не проста дэкарацый або транспартным сродкам, а найскладанейшым філасофскім і дыдактычным інструментам, які дазваляе праз метафару плавання казаць аб самых надзённых пытаннях чалавечага быцця: аб маралі, розуме, мэце і сэнсе існавання. Тым самым Брант істотна ўзбагаціў арсенал еўрапейскай літаратуры і вызначыў адзін з ключавых шляхоў развіцця алегарычнай думкі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко ; пер. с фр. И. К. Стаф. — М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. — 698, [6] с.
2. Современный энциклопедический словарь. — М. : Большая Рос. энцикл., 1997. — URL: <http://lib.web-malina.com/getbook.php?bid=259> (дата обращения: 25.09.2025).
3. Брант, С. Корабль дураков: Избранные сатиры / С. Брант. — М., 1989. — URL: <https://klio.tsu.ru/Narrenschiff1.htm> (дата обращения: 25.09.2025).

УДК 821.161.3-3.09

А. А. Шуба

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

СЯМ'Я ЯК ФЕНОМЕН У КНІЗЕ ЯНКА БРЫЛЯ «МУШТУК І ПАПКА»

Уводзіны. Сям'я заўсёды знаходзілася ў цэнтры ўвагі сацыялогіі, псіхалогіі, педагогікі і літаратуразнаўства. Яна не толькі фарміруе аснову грамадства, але і з'яўляецца першасным асяроддзем сацыялізацыі асобы, фарміравання яе каштоўнасцей арыентацыі і светапогляду. У сучасных умовах асабліва актуальнасць набывае вывучэнне ўнутрысямейных адносін, бацькоўскіх роляў і іх адлюстравання ў культурнай прасторы, у тым ліку ў літаратуры. Беларуская літаратура, багатая на аўтэнтычныя вобразы і глыбокія псіхалагічныя назіранні, прапануе шматлікія прыклады такога мастацкага асэнсавання сямейнай тэмы. Адным з пісьменнікаў, чья творчасць асабліва цесна звязана з культурай сям'і і родавай памяццю, з'яўляецца Янка Брыль. Яго творы, грунтуючыся на ўласным багатым жыццёвым досведзе, даюць унікальную магчымасць прасачыць, як традыцыйныя ўяўленні аб бацькоўстве, мацярынстве, дзіцяча-бацькоўскіх адносінах знаходзяць сваё мастацкае ўвасабленне і атрымліваюць новае гучанне.

Асноўная частка. Сям'я — гэта першасная група, прастора сямейнай жыццядзейнасці, усяродзіне якога задавальняюцца спецыфічныя запатрабаванні людзей (падтрымка, інтымная блізкасць, прыняцце і пр.), звязаных крэйнымі і роднаснымі сувязямі. Сям'я характарызуецца гетэрагеннасцю складу, закрытасцю сістэмы, гнуткай структурай сямейных роляў [1, с. 28].

Многія навукоўцы адзначаюць, што найбольш прагрэсіўнай і максімальна адпаведнай сучасным умовам з'яўляецца эгалітарная сям'я, якая прадугледжвае сапраўднае і поўнае раўнапраўе мужа і жонкі ва ўсіх пытаннях сямейнага жыцця.

Бацькі ў сям'і выконваюць ролі маці/бацькі. Псіхалогія бацькоўства — зусім новы напрамак у псіхалогіі сям'і. Бацькоўства разглядаецца як інтэгральная псіхалагічная адукацыя асобы (бацькі і/ці маці), якая ўключае сукупнасць каштоўнасцей арыентацыі бацькі, устаноў і чаканняў, бацькоўскіх пачуццяў, адносін і пазіцый, бацькоўскай адказнасці і тыпу сямейнага выхавання. Розныя даследаванні бацькоўства і мацярынства дазволілі дакладна вызначыць гэтыя паняцці і акрэсліць круг функцый бацькі і маці [1, с. 30].

Мацярынства — інтэгральнае ўзаемадзеянне жаночай поларолевай, асобаснай і выхаваўчай пазіцыі маці; сістэма ўстаноў, якая традыцыйна праяўляецца ў перавазе экспрэсіўна-эмацыйнай функцыі маці ў выхаванні дзяцей. Мацярынства характарызуецца эмацыйнай прыхільнасцю да дзіцяці, асаблівым прыняццем і асабістай цікавасцю да ўнутранага свету дзіцяці, яго развіццю і змене. Існуе неабходнасць у кантакце з дзіцем як аб'ектам, у клопату аб ім, у самым мацярынстве. Маці характэрна асцярожнасць, мяккасць, беражлівасць у зносінах з дзіцем, што праяўляецца ў спецыфіцы вакалізацыі і міміцы [1, с. 30].

Айцоўства — інтэгральнае ўзаемадзеянне мужчынскай поларолевай, асобаснай і выхаваўчай пазіцыі бацькі; сістэма ўстановак, якая традыцыйна праяўляецца ў перавазе прадметнаінструментальнай функцыі бацькі ў выхаванні дзяцей. Бацькоўства фарміруе аснову самага надзённага патрабавання грамадства — сацыялізацыі мужчын і жанчын. Бацька з’яўляецца галоўным агентам сацыялізацыі, першым вонкавым аб’ектам для дзіцяці і гуляе ролю мадэлі пры ранняй сацыялізацыі [1, с. 30].

Сям’я грунтуецца на адносінах «маці—бацька—дзіця». Такія адносіны традыцыйна называюць дзіцяча-бацькоўскімі адносінамі. Дзіцяча-бацькоўскія адносіны — перажытыя суб’ектыўна ўзаемасувязі ў кагнітыўным, эмацыйным і паводніцкім аспекце паміж дзецьмі і бацькамі, якія аб’ектыўна праяўляюцца ў характары і спосабах узаемных уплываў, што аказваюцца адзін на аднаго ў працэсе сумеснай дзейнасці і зносін.

Янка Брыль — выдатны беларускі пісьменнік, у творчасці якога сям’я з’яўляецца непарушнай каштоўнасцю. Відавочна, што сам аўтар вырас у вялікай сям’і: маці, бацька і дзевяць дзяцей — пра гэты асаблівы сямейны свет ён згадвае ў сваёй аўтабіяграфічнай кнізе «Муштук і папка».

Першай асобай, якую мы сустракаем на старонках твораў Янкі Брыля, з’яўляецца маці. Ён апісвае яе з вялікай цеплынёй і любоўю, адчуваецца, як высока ён шануе яе, з захапленнем падкрэсліваючы яе душэўную прыгажосць і мудрасць. Для апісання маці Янка Брыль выбірае эпітэты: «... *ціхую, цягавітую кабеціну з дабрадушнай усмешкай*»; «*Мама, пры ўсёй наяўнасці ў яе натуры здаровага сялянскага сэнсу і гумару...*»; «... *старая і нямоглая, з невылечна хворай нагой*» [2, с. 171, 208].

Таксама Янка Брыль згадвае свайго бацьку. Апісваючы яго, праявіў стварае не менш яркі і шматгранны вобраз, чым вобраз маці. У кнізе «Муштук і папка» бацька выяўлены з глыбокай павагай, але і з невялікай доляй жарту, што робіць яго жывым і блізкім. Для апісання аўтар выкарыстоўвае эпітэты: «... *дужай і добрай рукі...*»; «*А бацька дае, як даваў і будзе даваць, з тою шчаслівай гордасцю, якую мог ведаць сын патомнага “дваровага” мужыка, што так шчасліва выбіўся ў людзі: праваднік першакласных вагонаў!*...»; «... *стрыманая усмешка. Бацькава*» [2, с. 181].

Янка Брыль з асаблівай пяшчотай і цеплынёй, праз багатыя на эпітэты беларускія выразы, згадаў сваіх братоў і сясцёр. У згадках пра іх адчуваецца бязмежная любоў. Напрыклад, для апісання брата Валодзі ён выкарыстоўваў наступныя эпітэты: «... *з нашым бедным Валодзем...*»; «... *страэйшага, стройна-высокага пятнаццацігадовага Валодзю*»; «... *гарачы і горды...*» [2, с. 181, 205, 233].

Але вобразы Ігната і Валі не засталіся без увагі пісьменніка, і пра іх апісанні варта пагаварыць асобна. Для апісання брата Ігната Янка Брыль выкарыстоўваў наступныя эпітэты: «*Меншага бацька называў па-гарадскому Ігнашай...*»; «*Малы Ігнась не толькі вучыўся лепш за Валодзю, гультаяватага “бацькавага пестуна”, ... быў у нейкай меры вундэркіндзікам*»; «... *дзіўна замежны...*»; «... *дзіцячым яшчэ, чыстым, сур’ёзным выразам твару*»; «... *большым кніжнікам мне бачыцца Ігнат*»; «*Па характары ён быў стрыманы, аскетычны*» [3, с. 182, 214].

Калі вобразы Валодзі і Ігната вымалёўваюцца праз прызму мужчынскай сілы і рашучасці, то ў партрэце Валі Янка Брыль выкарыстоўвае зусім іншыя фарбы, падкрэсліваючы жаночкасць, душэўнасць і пяшчоту. Напрыклад: «... *маленькая Валя*»; «*Прыгожаныя, стройная, бойкая адэсітка*»; «*Цыбаценькая, тады светлагаловая...*»; «*Вясёленькая...*»; «*Яна — як іскарка, што збліжае нас хоць так...*»; «*Яна ўжо чарнявенькая...*»; «*Вялікія цёмныя вочы...*»; «... *нашу мілую Валю*» [3, с. 195—197].

Заклучэнне. Праведзены аналіз аўтабіяграфічнай прозы Янкі Брыля яскрава сведчыць пра тое, што сям’я займае цэнтральнае месца ў яго мастацкім свеце. Праз прызму ўласных успамінаў пісьменнік не толькі адлюстроўвае сацыяльна-псіхалагічныя аспекты сямейнага жыцця, але і стварае жывыя, шматмерныя вобразы бацькоў, братоў і сясцёр, якія ўвасабляюць сабой універсальныя каштоўнасці: любоў, павагу, узаемадапамогу і родавую памяць.

Мастацкія вобразы маці і бацькі ў Брыля цалкам адпавядаюць псіхалагічным мадэлям мацярынства і айцоўства: маці ўвасабляе сабой эмацыйную цеплыню, клопат і духоўную мудрасць, у той час як вобраз бацькі злучае ў сабе стрыманасць, практычную мудрасць і ролю галоўнага сацыялізатара. Апісваючы сваіх братоў і сясцёр, пісьменнік дэманструе разнастайнасць дзіцячых характараў і асаблівасці іх станаўлення, падкрэсліваючы, што менавіта сям’я фарміруе аснову асобы.

Спіс цытуемых крыніц

1. Клещёва, Е. А. Организация работы куратора группы со студентами : метод. пособие / Е. А. Клещёва, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2010. — 126, [6] с.
2. Брыль, Я. Выбранные творы : у 3 т. / Я. Брыль. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1993. — Т. 1—2.
3. Брыль, Я. Птушкі і гнёзды / Я. Брыль. — Мінск : Мастацкая літаратура, 2006. — 91 с.

ИГРОВОЙ ПРИЁМ ПРОВЕРКИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ ПО РУССКОМУ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления ограничений традиционных методов проверки домашних заданий и решения проблемы низкой учебной мотивации школьников. Цель работы заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности игровых приемов как средства повышения мотивации и читательской компетенции младших школьников на уроках литературного чтения.

Проверка домашнего задания позволяет выявить «слабые места» конкретного ученика или всего класса в усвоении материала, обеспечивает обратную связь [1, с. 241].

Для достижения данной цели предусматривается решение следующих задач: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, изучение и классификация игровых технологий для уроков литературного чтения, уточнение понятийного аппарата исследования, а также разработка системы адаптированных игровых приемов для учащихся 3—4 классов.

Основная часть. Игра — это вид деятельности в условиях ситуации, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [2, с. 127].

Большинству игр присущи черты:

- свободная развивающая деятельность;
- творческий, в значительной мере импровизационный;
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция;
- наличие прямых или косвенных правил [3].

Методические советы:

- Ребенку не навязывается никакая определенная программа обучения.
- Ребенку нельзя подсказывать. Он должен иметь возможность думать самостоятельно.
- Если ребенок достиг потолка своих возможностей, нужно ее на время отложить [4].

Игровой прием «Литературный Шерлок Холмс». Мы проверим внимательное чтение, умение ориентироваться в тексте. Ключевая идея — через смену ролей и создание игровой ситуации повысить мотивацию учащихся и погрузить их в глубокий анализ текста.

Главная цель приёма — углубить анализ произведения, перейдя от простого знания сюжета к пониманию авторского замысла, символики и мотивов персонажей. Успех игры зависит от тщательной подготовки учителя, который создаёт интригующую предысторию, как, например, расследование пропажи Кая из «Снежной королевы».

Учитель становится координатором, который ставит перед классом «дело» — центральную проблему, основанную на литературном произведении. Ученики — «детективы» активно исследуют текст, используя подготовленные учителем «улики» в виде ключевых слов и вопросов. Их задача — собрать доказательства, выдвинуть версии и прийти к обоснованному решению, подкрепляя каждое утверждение цитатами из текста.

В рамках предметных целей данный приём направлен на глубокий анализ: понимание подтекста, авторского замысла; изучение мотивации, внутренних конфликтов персонажей; формирование навыка внимательного чтения через поиск текстовых деталей для аргументации своей позиции.

Ключевым для этой игры является подготовительный этап, который проводит учитель. Его задача — создать увлекательное «дело», основанное на литературном произведении. Затем учитель разрабатывает «улики» — задания разного уровня сложности, которые шаг за шагом ведут к раскрытию дела.

Например, первая улика — нацелена на анализ его символической роли. Тем самым мы проверим знание ключевого элемента сюжета и понимание его роли. Вторая, предлагает проанализировать характер Кая и понять, почему он стал мишенью. Учитель выясняет уровень понимания характера героя от учеников. Третья улика, проверяет знание сюжета через восстановление маршрута Герды и определение следующей точки. Таким образом, каждая улика направляет учеников на исследование разных аспектов произведения.

Основой игры является этап её проведения, где главную роль играет создание атмосферы. Урок начинается не традиционно, а с момента погружения: обращение «Детективы!» и краткая интригующая легенда, например, о пропаже мальчика Кая.

Для усиления эффекта учитель может использовать простой реквизит — папку с «делом» или конверт с уликами. После введения в легенду начинается главная часть — активное расследование. Ученики переходят к поисковой деятельности, изучая текст и анализируя предложенные улики.

Формат работы может варьироваться: индивидуальный поиск позволяет каждому глубоко погрузиться в текст, а работа в парах стимулирует дискуссию, развивая умение аргументировать и приходить к консенсусу.

В процессе учитель выполняет роль наставника, задавая наводящие вопросы. Вместо контроля факта прочтения он фокусируется на анализе: какая улика ключевая, какие детали текста её подтверждают и как они раскрывают характеры героев.

Данный прием создает в классе атмосферу активного исследования: ученики внимательно работают с текстом, делают пометки и ведут продуктивные обсуждения. Смещение фокуса с «правильного ответа учителю» на «разгадку дела» принципиально меняет мотивацию.

Затем наступает этап «доклада детективов», где ученики представляют и обосновывают свои версии. Учитель выступает в роли ведущего, задавая наводящие вопросы и требуя не краткого ответа, а развернутого доклада с доказательствами из текста.

В процессе игры ученики естественно осваивают ключевой навык — умение подкреплять свою точку зрения ссылкой на текст, что является основой для написания качественных сочинений.

Завершается урок подведением итогов — «закрытием дела». Учитель благодарит всех за работу, объявляет расследование завершенным и отмечает не только правильность ответов, но и качество работы в целом. Оценки выставляются прозрачно.

Главное отличие от традиционного урока — в атмосфере. Ученики превращаются из пассивных отвечающих в активных исследователей, а учитель — из контролера в наставника и вдохновителя.

Заключение. Этап проверки домашнего задания — это отнюдь не рутинная обязательность, а уникальный педагогический инструмент, который при грамотном подходе позволяет решить целый комплекс задач: от оперативного мониторинга знаний до развития критического мышления, самооценки и командного духа в классе.

Представленный прием демонстрирует, что эффективность проверки определяется не количеством потраченного времени, а ее качеством и форматом.

Чередя игровые, цифровые и предметные методы, учитель поддерживает высокий уровень мотивации и вовлеченности, превращая проверку домашней работы в динамичный и ожидаемый элемент урока.

Список цитируемых источников

1. Берельковский, И. В. История. Методика преподавания истории в школе / И. В. Берельковский, Л. С. Павлов. — М. : «Пома-тур», 2001. — 336 с.
2. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 2005. — Т. 1. — 556 с.
3. Шмаков, А. С. Игры учащихся-феномен культуры / С. А. Шмаков. — М. : Новая шк., 1994. — 238 с.
4. Никитин, Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры / Б. П. Никитин. — 3-е изд., доп. — М. : Просвещение, 1990. — 160 с.

УДК 821.161.3 – 31.09

А. В. Ясіноўская

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ВОБРАЗ ДЗІЦЦЯЇ Ў АПОВЕСЦІ ВАСІЛЯ БЫКАВА «ЗНАК БЯДЫ»

Уводзіны. У беларускай літаратуры вобраз дзіцяці заўсёды займаў асаблівае месца — як увасабленне маральнай чысціні, надзеі і безабароннасці перад жорсткасцю свету. Асабліва выразна гэта праяўляецца ў творах, прысвечаных ваеннай тэматыцы, дзе дзіця становіцца не толькі сведкам, але і ахвярай трагедыі. Аповесць Васіля Быкава «Знак бяды» — адзін з наймацнейшых прыкладаў таго, як праз дзіцячыя вобразы раскрываецца глыбіня чалавечага болю, страты і духоўнай стойкасці. У цэнтры ўвагі — трое дзяцей, кожнае з якіх нясе ў сабе сімвал: страчанай будучыні, надзеі на жыццё і чалавечнасці, што не знікае нават у час бяды.

У псіхалогіі паняцце «дзіця» ўключае як біялагічна-ўзроставую катэгорыю (чалавек ад нараджэння да паўналецця), так і псіхалагічны стан — «унутранае дзіця», якое з'яўляецца часткай асобы дарослага і ўключае перажыванні, эмоцыі і досвед, атрыманыя ў дзяцінстве. У дзіцячай псіхалогіі гэта паняцце ахоплівае заканамернасці псіхічнага развіцця, а ў больш шырокім сэнсе — гэта чалавек, які яшчэ не дасягнуў поўнай сталасці, што мае рознае значэнне ў розных кантэкстах [1, с. 160].

А. І. Белая сцвярджае: Дзяцінства — перыяд парадоксаў і супярэчнасцей. Па-першае, чалавек — найбольш дасканалая істота ў прыродзе, аднак ён і найбольш бездапаможны пры нараджэнні, і яго дзяцінства працягваецца даўжэй. Па-другое, нягледзячы на шматразовае павелічэнне чалавечага вопыту, дзеці, якія нараджаюцца, практычна не змяніліся [2, с. 143].

Дзяцінства — этап антагенетычнага развіцця індывіда, які пачынаецца з нараджэння дзіцяці і заканчваецца яго непасрэдным уключэннем у дарослае жыццё (звычайна ў падлеткавым узросце). Паводле прынятай перыядызацыі, дзяцінства ахоплівае ўзрост маленства (ад нараджэння да 1 года), раннія дзяцінства (1—3 гады), дашкольны ўзрост (3—6/7 гадоў) і малодшы школьны ўзрост (6/7—10/11 гадоў) [1, с. 161].

Галоўная сацыяльная функцыя дзяцінства — падрыхтоўка чалавека да самастойнай дарослай працы — вызначае спецыфіку ўзроставай дыферэнцыяцыі, працягласць і своеасаблівасць гэтага этапу. На характар і змест асобных перыядаў дзяцінства таксама ўплываюць канкрэтныя сацыяльна-эканамічныя і этнакультурныя асаблівасці грамадства, у якім расце дзіця, і перш за ўсё — сістэма грамадскага выхавання. У межах паслядоўна змяняючых адзін аднаго відаў дзіцячай дзейнасці, зададзеных грамадствам, адбываецца ўзнаўленне (асваенне) дзіцем гістарычна сфармаваных чалавечых здольнасцяў [1, с. 162].

А. І. Белая лічыць: Дзіцячыя вобразы — той элемент мастацкай формы, у якім увасоблена гуманістычная аўтарская філасофія, што рэалізуецца пры дапамозе разнастайных сродкаў. Ставяцца праблемы адкрыцця і пазнання свету ў кантэксце сям’і, гульні, вучобы, ішных міжасабовых зносін [2, с. 169].

Асноўная частка. Федзя — сын Сцепаніды і Пятрока, які загінуў падчас вайны. Яго вобраз — сімвал страты, бо з яго смерцю абрываецца род, знікае надзея на працяг жыцця. Для маці гэта не проста страта — гэта духоўная рана, якая не загойваецца. Успаміны пра Федзю праходзяць праз усю аповесць, як нітка болю і любові, што трымае Сцепаніду жывой:

«Як узялі ўвосень у армію, за зіму прыслаў тры пісьмы з Латвіі, толькі пачынаў сваю службу на танках, і тут гэта вайна. Дзе ён цяпер, ці жывы хаця?» [3, с. 9].

Пятрок не губляе надзеі, што сын вернецца:

«Мой Федзька прыйдзе! Сын мой прыйдзе... Ён вам пакажа... Не думайце... Федзька прыйдзе!...» [3, с. 288].

Феня вылучаецца тым, што не зламалася пад ціскам бяды, а выбрала шлях развіцця. Яе рашэнне паехаць у Мінск вучыцца — гэта акт веры ў лепшае, у тое, што жыццё працягваецца, нягледзячы на вайну:

«З вясны ад дзеўкі не было ніякае весткі, як пахала ў Мінск, дык і знікла зусім. Можна, уцякла за фронт і цяпер дзе-небудзь на ўсходзе, усё ж вучылася на доктаршу, і такія там трэба» [3, с. 28].

Успаміны пра Феню напоўнены трывогай і надзеяй:

«Феня дык, можна, яшчэ і нічога, можна, дзе і жывая, калі пашчасціла ад гэтай навалы ўцячы на ўсход і цяпер недзе ў Расіі» [3, с. 9].

Аповесць паказвае, як дзеці вучацца, каб мець лепшую будучыню:

«Цяпер ў лікбезе сядзелі за партамі яе Федька і Феня і яшчэ тры дзясяткі рабят... Дзеці хай вучацца, можна, іх напаткае лепшая доля...» [3, с. 217].

Янка — нямы хлопчык, якога Сцепаніда прытуліла і выходзіла як свайго. Хоць не мае роднай сувязі з ёй, становіцца часткай яе душы:

«Услед за сабачкам на насыпцы з’явіўся даўганагі падлетак у зашмальцаванай, з чужога пляча кашулі і з пугаю ў руках... Заўжды ён з трывожнай недаўменнасцю ўзіраўся ў яе твар...» [3, с. 10—11].

Янка стаў нямы ад шоку і страху, выкліканага трагедыяй, сведкам якой ён стаў. Ён убачыў смерць свайго брата Васі Ганчарыка — чырвонаармейца, які быў забіты ў хаце. Гэта адбылося раптоўна, у атмасферы страху і стрэлу. Для маленькага хлопчыка гэта было невыносна: ён не мог зразумець, чаму адбываецца гвалт, але яго псіхіка адрагавала маўчаннем. Нямота Янкі — сімвал траўмы, якую пакідае вайна нават у самых малых. Гэта не проста фізічная рэакцыя, а глыбокі душэўны боль, які не знаходзіць слоў. Ён — сімвал чалавечнасці, добра, спагады.

Янка часта быў галодны, але не скардзіўся:

«Хлеб ці якую скварчыну, якую яна даставала з кішэні, браў адразу ж і, прымасціўшыся на мяжы ці на камені, з’ядаў усё да крошкі. Падобна было на тое, што небарака часцяком быў галодны» [3, с. 11].

Сцепаніда клапаціцца пра Янку, як пра роднага: «Яначка быў рупны і заўжды безадмоўны хлопец, і яна... старалася прыхапіць яму які-небудзь гасцінец — аладку, скварку, жменю гароху...» [3, с. 11—12].

У выпадку Янкі, яго маўчанне — гэта, верагодна, вынік псіхалагічнай траўмы, выкліканай вайной, разбурэннем вёскі, смерцю людзей. Ён — дзіця, якое засталася без слова, бо свет вакол яго перастаў быць лагічным і справядлівым.

Прычыны, па якіх дзіця не хоча гаварыць, могуць быць разнастайнымі і падзяляюцца на некалькі груп: фізіялагічныя, псіхалагічныя і педагогічныя.

Фізіялагічныя прычыны:

- Парушэнні слыху.
- Праблемы з артыкуляцыйным апаратам [1, с. 49].

Псіхалагічныя прычыны:

- Выбарчы мутызм.
- Стрэс або моцнае ўзрушэнне [1, с. 50].

Педагогічныя прычыны:

- Недахоп жывых зносін.
- Неспрыяльная абстаноўка ў сям’і [1, с. 50].

Чалавек можа страціць здольнасць гаварыць па розных прычынах, якія падзяляюцца на фізіялагічныя (пашкоджанне маўленчага апарата або мозгу) і псіхалагічныя. Часам нямота бывае прыроджанай, напрыклад, з-за глухаты, калі чалавек не можа навучыцца гаварыць, бо не чуе маўлення навакольных.

Фізіялагічныя прычыны:

- Траўмы і захворванні мозгу (афазія, мутызм).

- Пашкоджанне галасавых звязак.
- Глухата (асабліва прыроджаная).

Псіхалагічныя прычыны:

- Мутызм (у тым ліку выбарчы і псіхагенны).
- Стрэс, траўмы, моцныя эмацыйныя ўзрушэнні [1, с. 52].

Заклучэнне. Вобраз дзіцяці ў аповесці «Знак бяды» — гэта не проста аўталагічны вобраз, а глыбокі філасофскі сімвал. Федзя, Феня і Янка — тры грані аднаго свету, які змагаецца за выжыванне, за захаванне чалавечнасці. Быкаў праз іх паказвае, што нават у час вайны, калі ўсё разбураецца, дзіцячыя душы здольныя захоўваць святло, дабрыню і надзею. Памяць пра дзяцей, іх лёсы і іх унутраны свет становіцца для герояў аповесці крыніцай сілы, а для чытача — напамінам пра тое, што сапраўдная чалавечнасць пачынаецца з любові да самых безабаронных.

Спіс цытуемых крыніц

1. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : «Соврем. слово», 2006. — 928 с.
2. *Белая, А. І.* Герой. Асоба. Характар : Мастацкая персаналогія у беларускай прозе першай трэці XX стагоддзя : манаграфія / А. І. Белая. — Баранавічы : РВА БарДУ, 2012. — 517 с.
3. *Быкаў, В.* Знак бяды / В. Быкаў. — Мінск : Мастацкая літаратура., 1984. — 253 с.

СПОРТИВНАЯ МЕТАФОРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Метафора — это не просто стилистический прием, а важный когнитивный инструмент, активно используемый в дискурсе, особенно в газетном, для воздействия на аудиторию и формирования общественного мнения. Изучение спортивной метафоры в газетном дискурсе требует комплексного подхода. Целью нашего исследования является определение и классификация спортивных метафор, функционирующих в газетном дискурсе спорта, на основе анализа их структурно-семантических особенностей. Актуальность данной научной работы обусловлена выбором материала для исследования, поскольку спортивная метафора не просто украшает язык, она активно влияет на то, как читатель воспринимает и интерпретирует информацию.

Основная часть. Метафора обладает выраженной эмоционально-оценочной функцией, оказывая воздействие на читателя. Новизна метафорического образа стимулирует эмоциональную реакцию у читателя.

Классификация метафор по экспрессивной окрашенности, подобно аналогичной классификации лексических единиц, позволяет выделить метафоры, несущие различную эмоциональную нагрузку. В частности, представляется возможным дифференцировать метафоры, обладающие положительной, отрицательной и нейтральной оценочностью. Данный аспект представляется значимым, поскольку экспрессивная окрашенность метафоры оказывает непосредственное влияние на восприятие и интерпретацию сообщения реципиентом [1].

Метафоры с положительной коннотацией, заимствованные из мира спорта, несут в себе яркий отпечаток позитива, поскольку, в первую очередь, ассоциируются с успехом и триумфом. Они выходят за рамки простого описания действия, представляя собой кульминацию усилий — победу, достижение цели, будь то квалификация на престижный турнир или реализация сложной задачи. Метафоры с положительной окраской зачастую используются для акцентирования успеха.

Так, например, метафора “punched their ticket” [2] ‘выбили себе билет’ означает, что участники обеспечили себе место, квалифицировались. Соответственно, данная метафора демонстрирует успех и достижение цели.

Метафора “kicks off” [3] ‘стартует, начинается’ указывает на то, что событие начинается. Положительная сторона в том, что делается акцент на чем-то новом.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что метафоры с положительным значением не просто констатируют факт, но и передают чувства, сопутствующие триумфу: удовлетворение от проделанной работы, гордость за достигнутый результат и непоколебимую уверенность в своих силах.

Спортивные метафоры с отрицательной коннотацией репрезентируют концепции неудачи и поражения. В отличие от простого фиксирования исхода, они акцентуируют негативные аспекты соревновательной деятельности и ее деструктивные последствия. Данные метафорические конструкции создают образ упущенных перспектив, подрыва репутации и утраченных ожиданий. Они часто описывают состояния некомпетентности, обстоятельства, ведущие к неблагоприятным результатам. Метафоры с отрицательной окраской применяются для выражения критики, неудачи или негативной характеристики.

Так, метафора “dregs of the sport” [4] ‘отбросы спорта, неудачники’ указывает на наименее желательные, самые низкокачественные или недостойные элементы в спорте или любой другой сфере. Это могут быть худшие игроки, нечестные практики и т. п. Эта метафора несет в себе выраженный негативный оттенок.

Пример метафоры “bench” [2] относится к скамейке запасных в спорте, где сидят игроки, которые в данный момент не принимают активного участия в игре. В более широком смысле “bench” может обозначать отстранение от активной деятельности, понижение в должности или уменьшение значимости. Метафора предполагает пассивность, бездействие и меньшую значимость. Она указывает на то, что человек или объект, находящийся «на скамейке запасных», не используется в полной мере, а, возможно, и вовсе забыт.

Отметим, что представленные метафоры формируют негативное восприятие описываемых явлений, поскольку акцентируют бесперспективность, бездействие, подчиненное положение, осуждение и т. д.

Метафоры, занимающие нейтральную позицию или приобретающие окраску в зависимости от контекста спортивного дискурса, отражают спектр ситуаций и событий, не несущих изначально ни триумфального, ни провального оттенка. Они, скорее, служат для описания динамики происходящего, раскрытия возможностей или акцентирования внимания на элементах, чья ценность определяется дальнейшим развитием событий.

Пример “roll the dice” [5] ‘бросить кости’ означает пойти на риск, полагаясь на удачу и случайность. Эта метафора подчеркивает непредсказуемость результата и отсутствие контроля над ситуацией. Сама по себе эта метафора не несет ни положительного, ни отрицательного оттенка. Она лишь констатирует факт принятия рискованного решения.

Метафора “dig down, dig deep” [6] ‘копать глубже’, ‘собраться с силами’ означает прилагать максимальные усилия, проявлять настойчивость, преодолевать трудности и мобилизовать все свои ресурсы для

достижения цели. Хотя в большинстве случаев “dig down, dig deep” ассоциируется с положительными качествами, такими как упорство и решимость, иногда это может быть признаком отчаянной борьбы и попытки спасти безнадежную ситуацию.

Заключение. Проведенный анализ продемонстрировал дифференциацию спортивных метафор по признаку валентности, обусловленной семантическими и контекстуальными факторами. Метафоры с положительной коннотацией отражают успех, достижение поставленной цели, триумф. Напротив, группа метафор, характеризующихся негативной коннотацией, акцентирует ущерб, пассивность и осуждение, формируя отрицательное восприятие описываемой ситуации. Метафоры с переменным или нейтральным значением проявляют гибкость семантики, приобретая валентность в зависимости от специфики контекста, перспективы субъекта и т. п. Данная дифференциация подчёркивает важность учета контекстуальных и субъективных факторов при анализе метафорического языка, поскольку однозначная интерпретация спортивных метафор, без учёта вышеуказанных аспектов, может привести к искажению смысла и неадекватному пониманию коммуникативного намерения автора.

Список цитируемых источников

1. Лакофф, Дж. Мир понятий, окружающий нас / Дж. Лакофф // Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; пер. с англ. А. Н. Баранова. — М., 2004. — С. 256.
2. How the Ottawa Senators grew into being a playoff team // ESPN. — URL: <https://www.espn.com/nhl/story> (date of access: 13.01.2025).
3. Travis Hunter says he'd quit football if asked to play one position // SI.com. — URL: <https://www.si.com/college/2025-nfl-draft-travis-hunter-position> (date of access: 13.01.2025).
4. MLB 2025: Inside Paul Skenes' journey to superstar status // ESPN. — URL: https://www.espn.com/mlb/story/_/id/mlb-2025-inside-paul-skenes-journey-superstar-status (date of access: 13.01.2025).
5. NFL Draft: Jalen Milroe, Jaxson Dart among green room invitees, and awkwardness may ensue // Yahoo Sports. — URL: <https://sports.yahoo.com/nfl/article/nfl-draft-jalen-milroe-jaxson-dart-among-green-room-invitees-and-awkwardness-may-ensue> (date of access: 15.01.2025).
6. Adam Peaty: Swimmer says he is motivated to continue to LA 2028 by the message it sends his son // BBC Sport. — URL: <https://www.bbc.com/sport/swimming/articles/cg9gkq2v9wlo> (date of access: 21.01.2025).

УДК 811

А. С. Антоненкова

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПТА КАК БАЗОВОГО ПОНЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Введение. На рубеже XX—XXI веков в языкознании сформировались два новых исследовательских направления — когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Первая акцентирует внимание на роли языка в процессах мышления и познания, вторая — на его связи с культурой и национальной спецификой мировосприятия. Одним из ключевых понятий в этих направлениях стал термин «концепт». Несмотря на отсутствие единого определения, концепт признаётся фундаментальной когнитивно-культурной единицей, объединяющей язык, мышление и культуру. Актуальность изучения концепта обусловлена необходимостью системного анализа его характеристик, функций и способов систематизации.

Основная часть. Понимание концепта в лингвистике неоднозначно. С. А. Аскольдов определял его как «мысленное образование, которое заменяет неопределённое множество предметов одного типа» и подчёркивал его заместительную функцию [1]. По его мнению, концепт связан с каждым словарным значением и выполняет роль когнитивного посредника. Д. С. Лихачёв трактовал концепт как «алгебраическое выражение значения», упрощающее коммуникацию и позволяющее нивелировать различия в индивидуальном понимании слов [2].

А. Вежицкая предложила рассматривать концепт как конфигурацию семантически элементарных единиц, универсальных для всех языков, что позволяет описывать даже сложные культурные концепты с помощью «естественного семантического метаязыка» [3]. В свою очередь, Ю. С. Степанов настаивал на различии понятий «концепт» и «понятие», определяя первый как «сгусток культуры» в сознании человека, выполняющий роль посредника между личностью и культурной традицией [4].

Таким образом, концепт может рассматриваться как многомерное образование, включающее когнитивные, языковые и культурные компоненты. Он фиксирует знания, эмоции и ценности, накопленные поколениями, и обеспечивает их воспроизведение в языке и коммуникации.

Систематизация концептов в современной лингвистике осуществляется несколькими способами. Наиболее распространённым является классификационный подход. А. П. Бабушкин выделяет три типа кон-

цептов: схемы, прототипы и образцы, которые отражают различия в степени абстракции и функциональном предназначении [5].

Таблица 1 — Типы концептов по А. П. Бабушкину

Тип концепта	Характеристика	Пример
Концепт-схема	Абстрактная модель для структурирования опыта	«Время»
Концепт-прототип	Яркий образец класса явлений или предметов	«Собака»
Концепт-образец	Типовая модель для упрощения восприятия	«Герой»

Структурный анализ понятия «концепт» предполагает выделение ядра, периферии и ассоциативных элементов концепта. По мнению Н. Н. Болдырева, такое деление отражает динамичность концептов и их адаптацию к различным контекстам [6].

С. Г. Воркачёв рассматривает концепты в составе национальной концептосферы, которая формируется под влиянием исторических и культурных факторов и отражает специфику мировоззрения народа [7].

Ю. Д. Апресян подчёркивает значимость лексикографического подхода: словари и корпуса текстов позволяют выявить как центральные, так и периферийные элементы концептов [8].

Семантический подход, предложенный А. Вежицкой, основан на разложении сложных концептов на универсальные элементарные смыслы, что делает возможным их межкультурное сопоставление [4].

Функциональная систематизация концептов ориентируется на их познавательную, коммуникативную и культурную роль. Н. Н. Болдырев отмечает, что концепты, будучи инструментами мышления и коммуникации, одновременно отражают культурные ценности и формируют когнитивное пространство личности [7].

Заключение. Таким образом, концепт является ключевым понятием современной когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Он объединяет когнитивные и культурные аспекты языковой деятельности, выполняет функции познания, коммуникации и культурной идентификации. Многообразие научных подходов к его изучению — от заместительной функции у С. А. Аскольдова до концептосферы у С. Г. Воркачёва — подтверждает сложность и многомерность концепта как феномена. Значимость концепта выходит за рамки лингвистики: он активно применяется в культурологии, философии, литературоведении, психологии и педагогике. Анализ концептов способствует пониманию национальной картины мира, а также формированию межкультурной коммуникации, что особенно важно в условиях глобализации. Концепт можно рассматривать как инструмент не только научного анализа, но и практической деятельности — от преподавания языка до перевода и межкультурного взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. — М.: Академия, 1997. — С. 267—279.
2. Лихачёв, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачёв // Известия РАН. Серия литературы и языка. — 1993. — Т. 52, № 1. — С. 3—9.
3. Вежицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежицкая. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 780 с.
4. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — М.: Академический проект, 2001. — 990 с.
5. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. — Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 1996. — 104 с.
6. Болдырев, Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. — Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. — С. 24—33.
7. Воркачёв, С. Г. Концептосфера русского языка: понятие, структура, функции / С. Г. Воркачёв. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2004. — 156 с.
8. Апресян, Ю. Д. Избранные труды / Ю. Д. Апресян. — М.: Языки русской культуры, 1995. — Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. — 767 с.

УДК 372.881.1:811.111+004

А. Н. Берёзко

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

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ПРИЛОЖЕНИЙ

Введение. Процесс иноязычного образования может быть оптимизирован на основе средств визуализации в рамках формирования речевых навыков и умений. Одним из направлений визуализации учебного материала может рассматриваться использование интернет-приложений (ИнтП) “PlayPhrase.me”, “Learn-ingApps”, “WordWall”, “MakeBeliefsComix”, “DeepSeek”, “Edit”, позволяющих обеспечить стадии овладения

навыками и умениями иноязычной речевой деятельности необходимыми опорами. В частности, применение данных ИнП в качестве опоры адекватно задачам формирования навыков и умений диалогической речи (ДР) на иностранном языке (ИЯ).

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью дальнейшей разработки методических аспектов использования указанных выше ИнП в обучении учащихся ДР на ИЯ.

Цель исследования состояла в разработке комплекса упражнений для обучения учащихся ДР на ИЯ с использованием ИнП. В качестве основных *методов исследования* были использованы: критический анализ научно-методической литературы, анализ интерфейса и функций ИнП, пробное обучение, тестирование, анализ количественных результатов пробного обучения.

Основная часть. В рамках разработанного комплекса упражнений поэтапное формирование и совершенствование навыков ДР осуществлялось посредством овладения отдельными репликами и диалогическими единицами (ДЕ) на основе ИнП “PlayPhrase.me”, “LearningApps” и “WordWall”, в то время как развитие умений ДР — в процессе создания различных видов микродиалогов и развернутого диалога с использованием ИнП “MakeBeliefsComix”, “DeepSeek” и “Edit”.

Эффективность разработанного комплекса упражнений для обучения учащихся ДР на ИЯ с использованием ИнП “PlayPhrase.me”, “LearningApps”, “WordWall”, “MakeBeliefsComix”, “DeepSeek”, “Edit” определялась в ходе пробного обучения.

При этом была сформулирована следующая гипотеза: обучение учащихся ДР на ИЯ будет более эффективным при условии применения специально разработанного комплекса упражнений с использованием ИнП, позволяющих оптимизировать процесс формирования соответствующих навыков и умений в ходе поэтапного овладения ДЕ, видами микродиалогов и развернутым диалогом.

Пробное обучение организовано в рамках учебной (методической) практики (21—26.04.2025) на базе ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи». В качестве испытуемых выступили учащиеся класса 5 «Б» в количестве 8 человек.

Пробное обучение проведено по теме «Континенты и страны» (“Continents and countries”) на основе разработанного комплекса упражнений.

Содержание обучения ДР составили:

1. *Реплики*: Is it true that...?; What is the ... fact about...?; What do you think about...?; Would you like to...?; Where will you recommend me to...?; Let's go to ...; What about ...?; Let's have a ...;
2. *Виды микродиалогов*: 1) диалог-расспрос; 2) диалог-побуждение к действию.

Перед проведением пробного обучения у испытуемых был определен предварительный уровень развития умений неподготовленной ДР на ИЯ. Диалогические высказывания учащихся фиксировались при помощи аудиозаписи.

По окончании пробного обучения учащимся необходимо было выполнить итоговое тестовое задание, которое заключалось в самостоятельном составлении диалогов по ситуации, задаваемой учителем на основе визуальной опоры (постер). Диалогические высказывания испытуемых также фиксировались при помощи аудиозаписи.

Оценка сформированности умений ДР учащихся проводилась на основе следующих критериев с учетом методических указаний по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся [1]: 1) решение коммуникативной задачи (достижение цели межкультурного общения); 2) инициирование и поддержание беседы по предложенной ситуации; 3) быстрота и правильность реакции на реплики собеседника; 4) умение выражать свое отношение/мнение; 5) выбор языковых и речевых средств в соответствии с ситуацией/темой/проблемой общения; 6) разнообразие используемых речевых средств (в пределах продуктивного минимума, определяемого учебной программой); 7) использование речевых клише для оформления реплик и смысловой связи с репликами собеседника(-ов); 8) языковая правильность устной речи; 9) использование компенсаторных умений в случае затруднений в общении; 10) количество реплик.

Результаты предварительного тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Оценка предварительного уровня развития у учащихся умений диалогической речи на иностранном языке

Фамилия, имя учащегося	Критерии оценки										Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. Ровинская А.	9	9	8	8	9	8	0	6	9	9	7,5
2. Еремейчик К.	9	9	8	9	9	8	7	7	9	8	8,3
3. Войтикова А.	2	4	7	0	8	6	0	8	0	3	3,8
4. Хворик Н.	2	4	6	2	8	7	0	7	0	3	3,9
5. Ярошук Е.	9	5	8	9	9	7	0	6	8	8	6,9
6. Ницневская Д.	9	6	8	9	9	7	5	4	8	8	7,3
7. Радейко А.	6	6	7	0	5	4	0	7	6	7	4,8
8. Избицкий К.	6	4	5	0	2	2	0	7	0	5	3,1
Средний уровень в группе											5,7

Результаты итогового тестирования приведены в таблице 2.3.

Таблица 2 — Оценка итогового уровня развития у учащихся умений диалогической речи на иностранном языке

Фамилия, имя учащегося	Критерии оценки										Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. Ровинская А.	10	9	9	9	9	9	9	8	9	10	9,1
2. Еремейчик К.	10	9	9	6	9	9	9	5	9	9	8,4
3. Войткова А.	10	9	9	0	9	7	9	8	9	9	7,9
4. Хворик Н.	10	9	8	5	9	6	3	7	8	8	7,3
5. Ярошук Е.	10	9	9	9	9	9	8	8	9	9	8,9
6. Ницневская Д.	10	9	9	9	9	9	9	7	9	8	8,8
7. Радейко А.	10	9	7	0	9	6	9	7	6	8	7,1
8. Избицкий К.	10	4	4	3	4	2	0	7	3	8	4,5
Средний уровень в группе											7,75

Полученный средний балл свидетельствует о достижении 7 учащимися (88 %) достаточного уровня (по 10-балльной шкале — минимально 7 баллов) усвоения учебного материала в рамках ДР по перечисленным выше критериям. При этом 1 учащийся, не достигший данного уровня, продемонстрировал определенную динамику развития умений ДР (1,4 балла).

Анализ результатов пробного обучения позволяет также констатировать, что средний объем высказываний каждого учащегося в процессе ведения диалога на ИЯ составил 4—6 реплик, что соответствует требованиям учебной программы [2].

Исходя из итогов пробного обучения, можно сделать вывод об эффективности разработанного комплекса упражнений для обучения учащихся ДР на ИЯ с использованием ИнП и подтверждении выдвинутой гипотезы.

Заключение. Обучение учащихся ДР на ИЯ посредством применения разработанного комплекса упражнений с использованием ИнП позволило оптимизировать процесс формирования соответствующих навыков и умений в ходе поэтапного овладения ДЕ, видами микродиалогов и развернутым диалогом (средняя динамика уровня развития у испытуемых умений ДР составила 2,05 балла).

Список цитируемых источников

1. Методические указания по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования, применению норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам : утв. 15 сентября 2022 г. (в редакции от 30.08.2024) // Национальный образовательный портал. — URL: metod-ukaz-org-kontr-otsenki-2024.doc (дата обращения: 12.03.2025).
2. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для V—IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни) : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 18 июля 2023 г., № 197 // Национальный образовательный портал. — URL: <https://adu.by/images/2023/11/UP-In-Yaz-BiP-2023.pdf> (дата обращения: 12.03.2025).

УДК 811

В. С. Боричевский

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

ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ И АНАЛОГИЯ КАК ОСНОВНЫЕ ПРИЁМЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Введение. Фразеологические единицы являются важнейшей составляющей лексической системы языка. Они не только несут в себе образное значение, но и отражают культурные и национальные особенности народа. Именно поэтому перевод фразеологизмов представляет собой одну из самых сложных задач переводоведения. При работе с художественными текстами переводчику необходимо учитывать не только семантику, но и экспрессивность, стилистический колорит, а также культурный фон выражений. Проблема перевода образной фразеологии является в настоящее время весьма актуальной, так как она обусловлена необходимостью глубокого понимания природы фразеологических единиц, их роли в художественном тексте, а также сложностью адекватного перевода таких единиц на другой язык с сохранением экспрессивной культурной составляющей.

Основная часть. Образный фразеологизм (или идиома) — это оборот речи, устойчивое сочетание слов, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Такой оборот употребляется как некоторое целое, не подлежащее дальнейшему разложению. Для каждого языка характерны свои фразеологизмы со своей образностью, и их прямой перевод приведёт к непониманию [1].

По мнению В. С. Виноградова, «перевод — это не просто замена слов, а сложный творческий процесс, направленный на достижение функционального и стилистического соответствия между оригиналом и переводом» [2].

Образная фразеология занимает особое место в системе языка и представляет собой значительную трудность при переводе с одного языка на другой. Фразеологизмы отражают национальную специфику языка, а также содержат культурные, исторические и эмоциональные компоненты, что требует особого подхода при их передаче в тексте перевода. Как подчёркивает В. Н. Комиссаров, «фразеологизмы являются устойчивыми единицами, обладающими переносным значением, и, следовательно, не могут быть переведены исключительно дословно без искажения смысла» [3].

Существуют различные приемы перевода фразеологических единиц. Однако большинство современных лингвистов выделяют четыре основных способа перевода фразеологизмов: фразеологический эквивалент, фразеологический аналог, калькирование и описательный метод [4]. Рассмотрим данные способы подробнее.

Эквивалентный перевод подразумевает использование в языке перевода устойчивого выражения, которое полностью совпадает по значению и стилистике с оригиналом. Такой подход обеспечивает сохранение образности и экспрессивности. Например:

- *to burn bridges* → *сжигать мосты* (принять сложное решение, которое делает невозможным возвращение к чему-либо);
- *to wash one's hands of something* → *умыть руки* (отказаться от дальнейших действий);
- *the last straw* → *последняя капля* (кончилось терпение).

Аналоговый перевод предполагает замену исходного фразеологизма на близкое по смыслу и функции выражение в языке перевода. В этом случае образ может измениться, но сохраняется общее значение и экспрессивный эффект. Например:

- *kick the bucket* → *сыграть в ящик* (умереть);
- *to pull someone's leg* → *вешать лапшу на уши* (обманывать);
- *to have green fingers* → *иметь золотые руки* (быть искусным мастером).

Целью нашего исследования было выявление способов перевода образной фразеологии на русский язык на примере романа William Golding "Lord of the Flies" = Уильям Голдинг «Повелитель мух». Были использованы такие методы исследования как описательный, сопоставительный, контекстуальный, семантический анализы, а также элементы лингвокультурного подхода.

Сравнительный анализ текстов оригинала и перевода на русский язык показал наличие различных способов перевода. Например:

- *Under one's nose* [5] — Прямо под носом [6] (фразеологический эквивалент);
- *Bite the bullet* [5] — Стиснуть зубы [6] (фразеологический аналог);
- *Spill the beans* [5] — Проболтаться [6] (описание);
- *Play with fire* [5] — Играть с огнём [6] (калькирование).

В результате исследования мы пришли к выводу, что из стратегий, используемых при переводе образной фразеологии, особое значение имеют эквивалентность и аналогия, так как именно они позволяют максимально сохранить функциональную и образную ценность фразеологизмов. Следует отметить, что хотя эквивалентность гарантирует точность и сохранение культурного кода, но ограничена количеством готовых соответствий. Аналогия расширяет возможности переводчика, позволяет передавать значение в случаях отсутствия прямого аналога, но иногда приводит к потере уникального национального колорита.

Таким образом, оба способа являются основными и наиболее эффективными при работе с фразеологизмами. Их использование зависит от контекста, жанра произведения и целей перевода.

Следует отметить, что проблема перевода фразеологизмов активно обсуждается в современной лингвистике и переводоведении. Исследователи подчеркивают, что эквивалентность и аналогия не являются универсальными методами, которые можно применять во всех случаях. Иногда переводчику приходится использовать описательные конструкции, калькирование или даже создавать новые выражения, чтобы сохранить коммуникативный эффект. Однако именно эквиваленты и аналогия позволяют достичь наибольшей близости между оригиналом и переводом. Таким образом, эквивалентность и аналогия выступают не просто техниками перевода, но и инструментами межкультурной коммуникации. Благодаря им становится возможным сохранить диалог культур и обеспечить адекватное восприятие художественного произведения в иной языковой среде.

Заключение. Таким образом, перевод образной фразеологии требует от переводчика не только лингвистической компетенции, но и глубокого знания культурных особенностей исходного и целевого языков. Эквивалентность и аналогия остаются ключевыми приёмами, позволяющими сохранить смысловую и стилистическую ценность выражений. Оптимальная стратегия заключается в сочетании этих методов: там, где возможно, используются эквиваленты, а в случае их отсутствия — аналоговые конструкции. Такой подход обеспечивает баланс между точностью и адаптацией, что особенно важно в художественном дискурсе.

Список цитируемых источников

1. Образная фразеология. — URL: https://yandex.by/search/?text=%D0%B8%D0%B4%D0%B8%D0%BE%D0%BC%D0%B0+%D1%8D%D1%82%D0%BE&lr=21015&clid=1836587&src=suggest_B/ (дата обращения: 20.09.2025).
2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. — М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. — М. : Высшая школа, 1990. — 253 с.
4. Дмитриева, Л. Ф. Английский для студентов. Курс перевода / Л. Ф. Дмитриева, Н. Ф. Смирнова, Е. А. Мартинкевич, С. Е. Кунцевич. — Ростов-на-Дону : MapT, 2005. — 300 с.
5. Golding, W. Lord Of The Flies / W. Golding. — New York : PENGUIN BOOKS, 2001. — 189 p.
6. Голдинг, У. Повелитель мух / У. Голдинг. — Издательство АСТ, 2013. — 385 с.

УДК 821

Д. С. Буланчикова

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

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОПИСАНИЙ ПРИРОДЫ В РОМАНЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Введение. Художественный дискурс занимает особое место в лингвистике ввиду выполняемой им эстетической функции. При этом исследование переводческих трансформаций при переводе описаний природы в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» на английский язык позволяет выявить способы сохранения поэтической образности в переводном тексте. Цель нашего исследования — анализ особенностей художественного дискурса и лексико-семантических трансформаций, применяемых в переводах описаний природы.

Основная часть. В первую очередь, обратимся к анализу отличительных черт литературно-художественного дискурса. Так, главной особенностью литературно-художественного дискурса является создание автором произведения фикционального мира (вымышленной реальности), который, в свою очередь, наделен всеми признаками реального мира, к примеру, временем, пространством, персонажами и др.

Другой отличительной чертой литературно-художественного дискурса выступает эстетическая функция, которая, «облачая» языковые единицы в необходимый формат, пробуждает у читателя эмоции и формирует духовно-ценностное отношение к действительности.

Следует также обратить внимание на полиморфность художественного дискурса, которая предполагает, что в художественный текст интегрируются характерные черты других дискурсов, таких как религиозный или бытийный.

Кроме того, в процессе восприятия художественного произведения через призму своего мировосприятия читатель может существенно сократить дистанцию между собой и текстом, достигая уровня отождествления с одним из персонажей и полного погружения в художественный мир, который начинает восприниматься им как новая реальность. Подобное положение читателя объясняется следующей особенностью литературно-художественного дискурса — наличием художественной перцепции, главная функция которой заключается в выражении особенностей и результатов восприятия при помощи средств языка [1, с. 10].

Литературно-художественный дискурс, являясь сложным коммуникативным явлением и результатом взаимодействия сознания, мышления и языка его участников, обладает открытой и динамичной структурой. По мнению Л. А. Манерко, «многомерность дискурсивного пространства художественного текста предполагает обращение к глубинным базовым процессам понимания текста, опоре читателя на имевшиеся у него знания в сочетании с извлекаемыми непосредственно из дискурса данными, закладываемыми автором произведения» [2, с. 113].

Сложная организация литературно-художественного дискурса, включающая разнообразные лингвистические уровни — от ритмико-интонационных паттернов до лексико-семантических и синтаксических структур в сочетании с культурными и национально-специфическими ценностями, — требует комплексного анализа такого типа дискурса, в особенности в переводческом аспекте.

В соответствии с концепцией В. Н. Комиссарова, многоуровневые лингвистические преобразования в процессе перевода литературно-художественного дискурса с одного языка на другой подразделяются на лексические, грамматические и лексико-грамматические трансформации. Использование переводческих трансформаций позволяет на практике системно решать задачи художественного перевода, обеспечивая адекватное воспроизведение как формы, так и содержания художественного текста с сохранением его культурных и эстетических нюансов.

Лексические трансформации «описывают формальные и содержательные отношения между словами и словосочетаниями в оригинале и переводе» [3, с. 158]. К формальным преобразованиям автор относит переводческую транскрипцию/транслитерацию, а также переводческое калькирование.

К примеру, прием калькирования заключается в переводе составляющих слово или словосочетание элементов, а затем в объединении отдельных частей в целое, при этом в словосочетании порядок слов может подвер-

гаться изменениям [3, с. 158—159]. В переводе описаний природы калькирование используется чаще всего, что объясняется необходимостью передать поэтические образы и метафоры, характерные для прозы автора. Ср.:

«... месяц, полный и красный, как зарево пожара, начинал показываться из-за зубчатого горизонта...» [4, с. 82] — “The full moon, red as the lurid glow of a fire, was just coming up over the jagged skyline” [5].

В приведенном выше контексте сравнение «как зарево пожара» — “red as the lurid glow of a fire” калькировано, причем трансформация сохраняет метафоричность, создавая яркий визуальный образ.

К лексико-семантическим заменам В. Н. Комиссаров относит конкретизацию, генерализацию и модуляцию. Прием смысловой конкретизации заключается в том, что переводчик для перевода слова на языке оригинала выбирает единицу с более конкретным значением в языке перевода. Ср.:

«... в ущелье не проникал еще радостный луч молодого дня; он золотил только верхи утесов, висящих с обеих сторон над нами...» [4, с. 71] — “The exultant rays of the new day hadn’t yet penetrated into the gorge. Now they gilded only the tops of the crags that towered above us on both sides” [5].

В русском языке «утесы» — это общее обозначение скалистых обрывов или крутых каменистых выступов. Английское слово “crags” конкретизирует этот образ, обозначая именно острые, крутые и часто выступающие скалы, что придаёт описанию большую выразительность и точность.

Прием генерализации является противоположностью конкретизации. Смысл его заключается в замене слова на иностранном языке, имеющем более узкое значение, на слово на языке перевода с более широким значением. Ср.:

«... с одной стороны широкая поляна, изрытая несколькими балками, оканчивалась лесом, который тянулся до самого хребта гор; кое-где на ней дымились аулы, ходили табуны...» [4, с. 20] — “On one side, the wide clearing, seamed by a few clefts, was bounded by the forest which stretched out to the very ridge of the mountains. Here and there, on the clearing, villages were to be seen sending forth their smoke, and there were droves of horses roaming about” [5].

В данном отрывке слово «балки» переведено как “clefts”. В английском языке прямого точного эквивалента этому слову нет, поэтому переводчик использовал более общее и понятное слово “clefts” — «щели», «расщелины», которое охватывает разные похожие природные элементы. Таким образом, генерализация позволила адаптировать текст для англоязычного читателя, сохранив при этом смысл и образность описания ландшафта. Это обеспечивает естественное звучание перевода и способствует лучшему восприятию текста.

Модуляцией (смысловым развитием) называется прием, заключающийся в замене слова или словосочетания на иностранном языке единицей на языке перевода, значение которой логически выводится из значения исходной единицы [3, с. 159—161]. Ср.:

«Ночь уж ложилась на горы, и туман начинал бродить по ущельям» [4, с. 12] — “Night had fallen upon the mountains, and a mist was beginning to creep along the gorges” [5].

В русском языке глагол «ложилась» используется метафорически, чтобы передать постепенное наступление ночи, образно представляя ночь как нечто, что «укладывается» на горы. В английском языке дословный перевод этого глагола был бы неестественным. Поэтому переводчик применил модуляцию и заменил слово «ложилась» на “had fallen” — более привычное и естественное для английского языка выражение, обозначающее, что ночь уже наступила. Таким образом, смысл сохранён, но форма выражения изменена для лучшего восприятия и плавности текста.

Заключение. Таким образом, перевод романа М. Ю. Лермонтова «Героя нашего времени» на английский язык требует от переводчика сохранения эстетической ценности оригинального произведения посредством сбалансированного использования различных переводческих трансформаций. Среди них важное место занимают лексические трансформации, представленные в тексте перевода калькированием, конкретизацией, генерализацией и модуляцией.

Список цитируемых источников

1. Варламенко, И. Г. Перцептивные фразеологизмы в англоязычном художественном дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Варламенко Илья Геннадьевич ; Алтайск. гос. пед. ун-т. — Барнаул, 2017. — 10 с.
2. Манерко, Л. А. Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах / Л. А. Манерко // Вестник Моск. ун-та. Серия 22. Теория перевода. — 2013. — № 2. — С. 100—118.
3. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. — М. : ЭТС, 2002. — 424 с.
4. Лермонтов, М. Ю. Герой нашего времени / М. Ю. Лермонтов. — URL: <https://clck.ru/3M8iVL> (дата обращения: 18.09.2025).
5. Lermontov, M. Y. A hero of our time / M. Y. Lermontov. — URL: <https://www.ibiblio.org/elldritch/myl/hero.htm> (date of access: 18.09.2025).

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Введение. В настоящее время нельзя представить нашу жизнь без использования различных социальных сетей. Там мы проводим огромное количество своего времени, узнаем новую информацию, общаемся с друзьями и близкими. Однако социальные сети прочно вошли в повседневную жизнь современного человека, став не только инструментом коммуникации, но и мощным фактором, трансформирующим языковую практику. Виртуальное пространство различных онлайн-платформ порождает особый тип виртуальной коммуникации (см. подробнее: [1]) — дискурс социальных сетей, который характеризуется специфическим набором языковых средств и стратегий. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью системного описания лингвистических особенностей дискурса социальных сетей как динамичного феномена в его межкультурном аспекте.

Основная часть. Кратко определить термин «дискурс» можно как речь, процесс языковой деятельности; способ говорения.

По мнению российского лингвиста Н. Д. Арутюновой, «дискурс — связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте <...>. Дискурс — это речь, “погруженная в жизнь”» [2, с. 136—137].

В свою очередь, интернет-дискурс имеет собственные жанры, в которых реализует как общие, так и индивидуальные свойства, характерные для данного типа дискурса [3]. К примеру, дискурс социальных сетей, будучи глобальным явлением, обладает как универсальными, так и национально-специфическими чертами. Сравнительный анализ языковых стратегий в русскоязычных и англоязычных блогах позволяет выявить, как общие тенденции цифровой коммуникации преломляются через призму разных лингвокультур. В основе этого сравнения лежат три ключевые прагматические функции: идентифицирующая, эмоциональная и функциональная. Материалом данного исследования послужили англоязычные и русскоязычные блоги современных моделей, актёров, музыкальных исполнителей в социальной сети «Инстаграм».

Итак, рассмотрим особенности реализации каждой функции в англо- и русскоязычных блогах.

Функциональная доминанта (экономия и эффективность) реализуется в том, что стремление к скорости и эффективности коммуникации порождает такие явления, как аббревиатуры и акронимы. Аббревиатуры и акронимы наблюдаются в обоих языковых пространствах: русские «спс», «ок», «лол» существуют параллельно с английскими “thx”, “np”, “OMG”, “FTW”. Грамматические упрощения, пропуск местоимений также являются общей чертой для русско- и англоязычных блогов.

Эмоциональная функция (компенсация невербальности): необходимость в эмоциональном окрашивании текста приводит к активному использованию эмодзи, повторяющихся букв для передачи интонации («ну оооочень круто» / “sooo good”), а также гипербол. Это универсальный ответ на ограничения письменной цифровой коммуникации.

Идентифицирующая функция (принадлежность к глобальному цифровому сообществу): глобализация порождает общий пласт интернационализмов и заимствований. Такие слова, как «хайп» (“hype”), «кринж» (“cringe”), «рофл» (“ROFL”), «мем» (“meme”), функционируют в обоих языках, создавая общее смысловое поле для пользователей по всему миру.

Русскоязычный дискурс демонстрирует высокую степень гибридности и стилистического разнообразия. В нем интенсивно смешиваются исконная разговорная и просторечная лексика («запил», «отжиг»), транслитерированные заимствования («краш», «фолловеры») и кальки с английского («Это пушка!» от “This is fire!”). Это создает эффект яркого, часто намеренно сниженного стиля.

Англоязычный дискурс, будучи исходным источником многих трендов, часто выглядит более каноничным. Заимствования не носят столь массового характера, поскольку многие неологизмы рождаются в самой англоязычной среде. Гибридность проявляется скорее в смешении формального и неформального регистров.

Говоря о стратегиях экспрессивности и интерактивности, отметим, что русскоязычные блоги часто характеризуются большей прямолинейностью и эмоциональной амплитудой. Призывы к действию зачастую носят императивный характер: «Ставь лайк!», «Подписывайся!».

Англоязычные блоги тяготеют к смягченным и косвенным формулировкам. Вместо «Ставь лайк» чаще употребляются фразы “If you like this video, feel free to hit the like button” или “Don’t forget to like and subscribe”. Эмоциональность нередко передается через иронию, сарказм и юмор, направленный на себя (self-deprecating humor), что является глубоко укорененной культурной практикой.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование языковых особенностей дискурса социальных сетей на материале русскоязычных и англоязычных блогов позволяет сделать ряд ключевых выводов. Анализ показал, что, несмотря на языковые барьеры, коммуникация в социальных сетях подчиняется единым прагматическим законам. Выделенные функции — идентифицирующая, эмоциональная и функциональная —

выступают универсальным каркасом, определяющим выбор языковых средств как в русскоязычной, так и в англоязычной картинах мира. Стремление к экономии речевых усилий, компенсация отсутствия невербальных сигналов посредством эмодзи и гипербол, а также использование популярного сленга для демонстрации принадлежности к цифровому сообществу являются общими как для русскоязычного, так и для англоязычного дискурсов социальных сетей. Это свидетельствует о формировании универсального цифрового кода, зависящего от технологических возможностей онлайн-платформ и психологических особенностей онлайн-взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. Бергельсон, М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации / М. Б. Бергельсон // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2002. — № 1. — С. 55—67.
2. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Сов. Энциклопедия, 1990. — С. 136—137.
3. Ахренова, Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление : автореф. дис. д-ра филол. наук : 10.02.19 / Ахренова Наталья Александровна ; Моск. гос. областной ун-т. — М., 2009. — 35 с.

УДК 811

Е. А. Воропаева

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

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (ПО РОМАНУ БЕРНХАРДА ШЛИНКА «ЧТЕЦ»)

Введение. В современном литературоведении особое внимание уделяется изучению механизмов воздействия художественного текста на читателя, в частности, через создание ярких и запоминающихся образов персонажей.

Образ героя всегда находился в центре внимания литературы, эволюционируя вместе с историческими эпохами и отражая представления общества об идеалах и ценностях. Герой — это не просто персонаж, а активный деятель, преобразующий окружающий мир. Стремление к самореализации, творчеству и общественному признанию, воплощенное в герое, является фундаментальной потребностью человеческой психики [1].

Основная часть. Создание персонажа в художественном произведении — это сложный и многогранный процесс, требующий от автора мастерства и глубокого понимания человеческой природы. Персонажи являются центральными фигурами любого литературного текста, и именно через них читатель воспринимает сюжет, темы и идеи произведения. Языковые средства играют ключевую роль в формировании образа персонажа, позволяя автору передать его характер, внутренний мир и эмоциональное состояние.

Понятие образа изучается различными научными дисциплинами, включая философию, психологию, литературоведение и лингвистику. В лингвистике особый интерес представляет художественный образ, определяемый как целостный, идеальный конструкт, существующий в сознании и отражающий реальность. Он формируется посредством типизации, обобщения и вымысла, и обладает собственной эстетической ценностью. Художественный образ служит «иллюстрацией» действительности, облегчая её понимание, вызывает ассоциации с конкретными объектами и закрепляет их в сознании, содержит эмоционально окрашенную лексику [2].

Представления о герое эволюционировали вместе с историческими эпохами, отражая их уникальные характеристики. Однако во все времена, в основе лежала общая идея: герой — это активный деятель, преобразующий окружающий мир, будь то природа, общество или культура. Потребность в героическом является фундаментальной для человеческой психики, поскольку связана с такими базовыми стремлениями, как самореализация, творчество и общественное признание.

Целью нашего исследования был анализ словесного портрета как средства создания образа персонажа в художественном тексте на примере романа Бернхарда Шлинка «Чтец» (Bernhard Schlink „Vorleser“).

Основным строительным материалом словесного художественного портрета является лексика, описывающая внешний облик человека. Словесный портрет строится на основе описания признаков, и его лексика условно делится на три основные категории:

1. Описание неотъемлемых характеристик: слова, обозначающие черты лица, части тела, позы, жесты, мимику, движения и возраст.
2. Описание одежды и аксессуаров.
3. Цветовые обозначения [3].

Признаки, описываемые этими группами, имеют разную степень конкретности. Первая группа характеризует человека как такового, в то время как вторая и третья группы могут описывать как общие черты, так и индивидуальные особенности конкретного человека.

Для описания неотъемлемых характеристик персонажей Б. Шлинк использует следующую лексику (таблица 1).

Таблица 1 — Создание образа персонажа

Характеристики персонажа	Примеры
Черты лица	„Hohe Stirn, hohe Backenknochen, blaßblaue Augen, volle, ohne Einbuchtung gleichmäßig geschwungene Lippen, kräftiges Kinn“ [4, S. 14]. „Sie hatte Ringe unter den Augen, und in jeder Backe führte eine Falte von oben nach unten, die ich nicht kannte, die noch nicht tief war, sie aber schon wie eine Narbe zeichnete. Als ich unter ihrem Blick rot wurde, wandte sie ihn ab und kehrte sich wieder der Gerichtsbank zu“ [4, S. 112].
Части тела	„... größer als sie, ihre nackten Arme waren blaß, schwerer Leib“ [4, S. 5].
Позы	„Sie erlaubte sich auch nicht, den Kopf schief zu halten, sinken zu lassen oder aufzustützen. Sie saß wie gefroren. So sitzen mußte weh tun“ [4, S. 95].
Жесты	„Sie war zu angespannt, als daß sie sich die Leichtigkeit eines Schulterzuckens oder Kopfschüttelns erlaubt hätte“ [4, S. 95].
Мимика	„... runzelte die Stirn, Der Vorsitzende wirkte wieder irritiert“ [4, S. 93].
Движения	„... und wußte nicht, was ich mit meinen Armen machen sollte“ [4, S. 5].
Возраст	„Er war mittleren Alters“ [4, S. 144]. „Ich hatte Hanna auf der Bank als alte Frau wiedergetroffen“ [4, S. 191].
Одежда	„Sie trug eine ärmellose Kittelschürze, blau mit kleinen, blassen, roten Blüten. Sie hatte eine Uniform an, Jacke und Rock, und ich erkannte, daß sie Straßenbahnschaffnerin war“ [4, S. 14].
Аксессуары	„Meine Brille war ein billiges Kassenmodell“ [4, S. 39].
Цветовое обозначение	„... blau mit kleinen, blassen, roten Blüten“ [4, S. 14].

При описании внешности человека говорящий может акцентировать внимание на различных элементах коммуникации: себе (адресанте), слушателе (адресате), объекте описания и способе передачи информации (коде). Исходя из этого, Т. В. Ульянова выделяет функции словесного портрета: воздействие на читателя (апеллятивная функция), формируя его отношение к герою и побуждая к определенной оценке. Более того, анализ внешних черт раскрывает внутренний мир персонажа (аналитическая функция), предоставляя читателю возможность проникнуть в его психологию и мотивацию. Наконец, словесный портрет может выполнять метаязыковую функцию, акцентируя внимание на самом процессе создания образа, на языковых приемах и стилистических особенностях, используемых автором [5].

В реализации этих функций особую роль играет категория оценки. В лингвистике оценка представляет собой сложное и многогранное явление, определяющее восприятие и коммуникацию. Оценка как субъективное суждение о характеристиках объектов формируется под влиянием индивидуальных, культурных и социальных факторов, что делает ее критически важной для понимания того, как мы воспринимаем мир.

Заключение. Таким образом, создание персонажа в литературе — это многогранный процесс, требующий от автора понимания человеческой природы и мастерского использования языка. Ключевую роль в этом процессе играет словесный портрет, выступающий в качестве многофункционального инструмента, который не только описывает внешность, но и передает эмоции, воздействует на читателя и позволяет раскрыть внутренний мир героев. Важным аспектом является категория оценки, формирующая восприятие и коммуникацию и позволяющая автору выражать свое отношение к персонажам и событиям. Анализ романа Бернхарда Шлинк «Чтец» выявляет преобладание частных оценок, создающих эффект реалистичности и позволяющих читателю составить полное представление о персонажах. В конечном итоге, словесный портрет служит мостом между текстом и читателем, формируя яркие и запоминающиеся образы. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение словесных портретов в различных жанрах литературы, расширяя наше понимание механизмов создания художественных образов.

Список цитируемых источников

1. Урываева, М. А. Альманах современной науки и образования / М. А. Урываева. — Тамбов : Грамота, 2008. — № 4 (11) : в 2 ч. — Ч. II. — С. 240—242.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. — М. : Академия, 2001. — 208 с.
3. Мальцева, О. А. Лингвистические особенности словесного художественного портрета в современном английском романе: на материале произведений Джона Фаулза : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Мальцева Ольга Александровна. — Л., 1986. — 56 с.
4. Schlink, B. Der Vorleser / B. Schlink. — Diogenes Verlag AG Zürich, 1995. — 207 S.
5. Ульянова, Т. В. Словесный портрет как речевая технология: функции и модели : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ульянова Татьяна Владимировна ; Южн. федеральн. ун-т. — Ростов-на-Дону, 2008. — 25 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОПОРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Введение. Обучение говорению в процессе преподавания иностранного языка является основной целью, так как предполагает обучение коммуникации на иностранном языке. Процесс говорения состоит из монологической и диалогической речи. Поиск наиболее эффективных средств, приемов и методов обучения является весьма актуальной проблемой методики преподавания иностранных языков. Функциональные опоры как средство обучения являются весьма эффективными, так как помогают облегчить процесс обучения, визуализируют предмет говорения, обеспечивают помощь и поддержку в изучении иностранного языка, способствуют обучению иноязычному диалогическому общению.

Основная часть. Функциональные опоры являются средством обучения. С. Н. Татарничева характеризует средства обучения как объекты, которые могут выполнять часть функций учителя или помогать ему их реализовывать [1]. Так, в общем смысле средства обучения — это приспособления, с помощью которых осуществляется деятельность учителя и учащихся по овладению языком. С. Н. Татарничева также отмечает, что более правильным было бы разделять средства обучения на технические и нетехнические. К первым относятся аудио- и видеозаписи, ко вторым — материальные объекты, т. е. книги, пособия, учебники и т. д. [1].

Функциональные опоры — наглядные материалы в виде схем, таблиц, формул, графиков, диаграмм; используется для развития устной речи, организации бесед, дискуссий, обучения на основе проектов [2].

Существует огромное количество различных видов функциональных опор: графические, текстовые, визуальные, аудиальные, комбинированные.

Другими словами, функциональная опора — это модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания [3].

Проанализировав учебники по немецкому языку для пятого и девятого классов общего среднего образования (средняя ступень), мы пришли к выводу, что для обучения иноязычному диалогическому общению на средней ступени обучения используются различные виды функциональных опор: комбинированные, аудиальные, визуальные, текстовые, графические.

В учебниках пятого класса преобладают комбинированные опоры (аудиальные и текстовые). В пятом классе при обучении диалогу упор делается на понимание текста на слух либо совершенствование навыков чтения. На основании проведенного анализа можно заключить, что функциональные опоры в школьных учебниках для пятого класса играют важную роль в обучении диалогической речи. Разнообразие видов опор помогает развивать у учащихся навыки коммуникативной компетенции, формируя способность эффективно вести диалог в различных ситуациях. Использование визуальных, текстовых, графических и иных опор способствует созданию условий для активного включения школьников в процесс обучения, а также их мотивации к развитию речевых навыков. При обучении диалогической речи в пятом классе используются различные упражнения: от ответов на вопросы до сопоставления картинок и фраз участников диалога или продолжение собственного диалога по образцу.

Анализ учебника немецкого языка для 9 класса с точки зрения использования функциональных опор для обучения диалогической речи показал, что материал учебника содержит разнообразные функциональные опоры для обучения диалогу. Присутствуют также задания, направленные на формирование навыков ведения диалога, а также использование методик, стимулирующих речевую активность учащихся. Можно сделать вывод, что совершенствованию навыков диалогической речи в девятом классе уделяется больше времени, чем в пятом. В данном учебнике гораздо больше упражнений на совершенствование навыков ведения диалога. Если разделять по видам, то преобладают текстовые и визуальные функциональные опоры.

На начальной стадии обучения иностранным языкам опоры являются необходимым инструментом, но со временем методика предполагает их постепенное уменьшение и, в конечном итоге, удаление. Необходимо поэтапное снижение зависимости от опор, что позволяет формировать автономность и уверенность в выстраивании диалогов без заранее подготовленных шаблонов.

На основе метода моделирования [4] была составлена памятка-алгоритм для учителя по использованию функциональных опор как средства обучения иноязычному диалогическому общению на средней ступени общего среднего образования (таблица 1).

Функциональные опоры являются незаменимым инструментом в обучении, особенно в контексте иноязычного диалогического общения. Они обеспечивают учащимся поддержку, способствуя постепенному переходу от запоминания готовых фраз к творческому, самостоятельному построению речевых конструкций. Разнообразие их видов — от текстовых до аудиовизуальных и ситуационных средств — позволяет учитывать индивидуальные особенности восприятия каждого ребенка.

Таблица 1 — Памятка для учителя по использованию функциональных опор как средства обучения иноязычному диалогическому общению

Алгоритм использования функциональных опор	Пояснение
1. Определите коммуникативную цель занятия	Четко сформулируйте, какие навыки учащиеся должны приобрести: поддержание диалога, уточнение информации, аргументация мнения.
2. Выберите подходящие функциональные опоры	Используйте визуальные (карты, схемы), текстовые (речевые клише, ключевые фразы), аудио- и видеоматериалы для поддержки общения.
3. Ознакомьте учащихся с типовыми диалогами	Разберите примерные диалоги, картинки, графики, обращая внимание на структуру, грамматические конструкции, смысл и содержание опор.
4. Включите речевые клише и устойчивые выражения	Обучите учащихся стандартным фразам, которые помогут в построении диалога (например, выражение мнения, просьбы, уточнение информации).
5. Создавайте учебные языковые ситуации	Смоделируйте реалистичные коммуникативные задачи: общение в магазине, телефонный разговор, обсуждение планов на будущее.
6. Внедряйте игровые и ролевые методики	Используйте ролевые игры, диалоговые задания, позволяя учащимся экспериментировать с языком.
7. Применяйте элементы самоконтроля и рефлексии	Поощряйте учащихся анализировать свои высказывания, корректировать ошибки.
8. Стимулируйте самостоятельность учащихся	Постепенно уменьшайте количество опор, позволяя учащимся строить диалоги без внешних подсказок.
9. Поддерживайте интерес к общению	Используйте современные темы, творческие задания, для мотивации учащихся к активному взаимодействию.
10. Регулярно оценивайте эффективность обучения	Используйте наблюдение, анализ выполненных заданий, обратную связь от учащихся, чтобы корректировать и повышать успешность обучения.

Заключение. Таким образом, функциональные опоры являются незаменимым средством в обучении диалогическому общению, повышая мотивацию учащихся, обеспечивая структурированное освоение речевых моделей и развивая уверенность в использовании иностранного языка. Их эффективное применение способствует созданию благоприятной учебной среды, где каждый ученик получает возможность овладеть языком через практику и взаимодействие.

Список цитируемых источников

1. Татарничева, С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: электронное учебное пособие // С. Н. Татарничева. — Тольятти : ТГУ, 2021. — 329 с.
2. Функциональная опора. — URL: https://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 26.01.2025).
3. Схемы-опоры. — URL: <https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/> (дата обращения: 08.09.2025).
4. Моделирование как метод. — URL: <https://spravochnick.ru/> (дата обращения: 16.04.2025).

УДК 811

Г. А. Дехтяренко

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

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ПЕСЕН БРИТАНСКИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ 1970—2000-Х ГГ.

Введение. Данная статья посвящена лексико-стилистическим особенностям текстов песен британских исполнителей 1970—2000-х гг. Обращение к данному музыкальному периоду обусловлено богатством и разнообразием тем и концептов, характерных для исполнителей этого времени.

Основная часть. Англоязычный песенный дискурс — это один из жанров коммуникации на английском языке, которому присущи экстралингвистические (участники, хронотоп, ценности) и лингвистические (тематика, структура, лингвосемантические средства) составляющие. Можно с уверенностью утверждать, что именно англоязычный песенный дискурс является доминирующим в глобальном масштабе в настоящее время, поскольку те исполнители, которые владеют английским языком и исполняют песни на английском языке, пользуются наибольшей популярностью и известны во всем мире. Англоязычный песенный дискурс существует в пространстве культуры, следовательно, он обладает культурологической устойчивостью. Актуальность в рамках определенной социально-политической ситуации и широкий общественный резонанс той или иной песни являются основными и важными причинами данной устойчивости [1—3].

Характерными особенностями песенного дискурса являются полифункциональность, связь с традициями культуры, неконформизм, маргинальность и стереотипизация. Одной из важных особенностей англоязычного песенного дискурса является стилевая характеристика композиций в различных направлениях музыки. Для большинства текстов музыкальных композиций характерен обыденный, разговорный стиль, что является признаком народности и демократичности в англоязычных странах.

Для нашего исследования нами было отобрано 70 музыкальных композиций, из которых 15 композиций принадлежат сольным исполнителям, а 55 — музыкальным группам. Для отбора текстов мы

использовали интернет-ресурс “Genius lyrics” [4]. Основным критерием для отбора того или иного текста была популярность композиции среди слушателей. Среди наиболее популярных исполнителей данного периода можно назвать *The Rolling Stones*, *The Who*, *The Beatles*, *Queen*, *Oasis*.

При исследовании музыкальных композиций 1970—2000-х гг. нами были выявлены наиболее употребляемые концепты, используемые в текстах песен этого периода. Нами было выделено несколько групп, первой из которой является группа эмоциональных концептов, которая представляет определенную культуру, ее ценности и образы. Важнейший концепт в этой группе — любовь, затем следуют такие концепты как свобода, вера, одиночество. В этой группе мы выделили следующие подтемы: романтическая любовь, разрыв отношений, сексуальность и страсть, детство и юность, время и смерть, религия и мистика, сюрреалистичные образы, смысл жизни и одиночество.

Следующая группа социальных концептов основывается на материальном статусе и социальных ролях в обществе. Основным концептом в данной группе является расизм, дополнительными концептами являются деньги, собственность, статус, власть. В данной подгруппе мы выделили следующие подтемы: протест и критика власти, безработица и упадок городов, классовые противоречия, футбольные антитемы.

Группа поведенческих концептов призывает к характерному типу поведения. Главным концептом в данной группе является нонконформизм, которого дополняют другие: вызов, эпатаж, пассивность. В этой группе текстов нами выделены следующие подтемы: критика британского общества, вечеринки и гедонизм, алкоголь и наркотики и их последствия, поп-культура и гламур.

Для отражения вышеперечисленных тем авторами песенных текстов использовались различные выразительные средства: фонетические, лексические стилистические приемы и синтаксические стилистические средства.

В исследуемых песенных текстах нами было выделено 62 фонетических средства, представленных в таблице 1.

Таблица 1 — Фонетические средства

Аллитерация и ассонанс	45
Рифма и ритм	15
Ономатопея	2

Преобладающими фонетическими средствами в текстах песен британских исполнителей являются аллитерация и ассонанс:

1. “Angie” группы The Rolling Stones — “Angie, Angie, when will those clouds all disappear?”. Повторение звука [æ] (Angie, clouds, disappear).
2. Повторение звука [ou] (*Galileo, Figaro, magnifico*) и почти абсурдная театральность композиции “*Bohemian Rhapsody*” группы Queen.

В песенном тексте аллитерация является приемом создания определенного эмоционального тона и служит для выделения значимых слов в стихотворном потоке, которые благодаря этому становятся более выразительными. Следует отметить, что аллитерация в песенных текстах используется в наиболее значимых для восприятия и понимания песни местах.

Что касается лексических стилистических приемов (105 единиц), особенно широко в текстах англоязычных песен представлены метафоры, далее идут эпитеты, сравнения и гиперболы, как показано в таблице 2.

Таблица 2 — Лексические стилистические приемы

Метафора	42
Эпитет	20
Гипербола	19
Идиома	10
Персонификация	8
Сравнение	4
Оксюморон	1
Антитеза	1

Метафора, будучи скрытым сравнением, используется в первую очередь для экспрессивной характеристики предмета, явления или человека. Рассмотрим некоторые примеры:

Kate Bush — “*Running Up That Hill*”: “You don’t wanna hurt me, but see how deep the bullet lies”. Метафора используется лирическим героем для выражения боли от непонимания, которое сравнивается с пулей, застрявшей в теле.

Среди синтаксических стилистических средств (71 единица), представленных в таблице 3, наиболее частотным является анафора.

В песенном тексте анафора помогает выделить ключевые моменты или идеи, делая их более заметными и значимыми, а также создает связность и целостность текста, что видно в следующих примерах:

1. “Let it Be” The Beatles — “Let it be” Повторяется в начале строк, выделяя главную мысль, ключевой момент, связывая припев и куплет.

Таблица 3 — Синтаксические стилистические средства

Анафора	39
Риторический вопрос	14
Инверсия	10
Параллелизм	5
Бессоюзие (Асиндетон)	3

2. “Your Song” Elton John — повтор “I” в начале строк: “I don’t have much money / I hope you don’t mind”.

Заключение. На материале 70 текстов песен британских исполнителей 1970—2000-х гг. нами была проанализирована эволюция ключевых концептов и выявлены основные лексико-стилистические особенности их языкового воплощения.

Нами было установлено, что тематика песен закономерно трансформировалась под влиянием социально-политических изменений в британском обществе, что нашло отражение в смене доминирующих концептов от романтики и протеста к гедонизму и экзистенциальной рефлексии.

Лингвистический анализ продемонстрировал, что, несмотря на преобладание разговорного стиля, авторы песенных текстов мастерски используют богатый арсенал стилистических средств. Данные приемы служат ключевым целям песенного дискурса: созданию экспрессивности, ритмической организации, смысловому выделению ключевых идей и обеспечению легкости восприятия. Таким образом, лексико-стилистическое своеобразие исследуемых текстов подтверждает статус британской популярной музыки как важнейшей составляющей культурного дискурса второй половины XX века, чье влияние продолжает ощущаться в современном музыкальном искусстве.

Список цитируемых источников

1. Степанов, Ю. С. Семиотика: Антология / Ю. С. Степанов. — М.: Академический проект, 2020. — 670 с.
2. Дунашева, Л. Н. Песенный дискурс как культурный феномен / Л. Н. Дунашева // Культурология. — 2013. — № 4. — С. 10—15.
3. Плотницкий, Ю. Е. Лингвокультурологические аспекты песенного дискурса / Ю. Е. Плотницкий // Вестник МГЛУ. — 2015. — № 1. — С. 34—42.
4. Genius: [website]. — URL: <https://genius.com> (date of access: 15.09.2025).

УДК 81.367.7

Е. Д. Еремейчик

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

ВЫРАЖЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ “JANE EYRE” ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ И ЕГО ЭКРАНИЗАЦИЙ)

Введение. Понятие «модальность» (от лат. *modus* — «способ, мера действия») впервые используется в произведении Аристотеля «Аналитики». Учёным были выделены три основных модальных значения: «действительность», «необходимость», «возможность» [1]. Активное изучение категории модальности в лингвистике началось в середине XX века.

«Модальность представляет собой категорию, выражающую разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого. Модальность является языковой универсалией, принадлежит к числу основных категорий естественного языка» [1]. Д. Лайонз, Р. Кверк и др. не дают определения категории и рассматривают ее как данность, ограничиваясь указанием форм, в которых заложена модальность. Принимая во внимание точки зрения различных учёных, которые изучали понятие модальности, в нашем исследовании мы придерживаемся общего определения данной грамматической категории. Модальность представляет собой «способ существования какого-либо объекта или протекания какого-либо явления или же способ понимания суждения об объекте, явлении или событии» [2].

Грамматические средства модальности — это глаголы *must, should, ought, will/would, can/could, may/might, need*, которые ослабляют свои первоначальные значения. Модальные глаголы не обозначают действия, а выражают отношение к инфинитиву, с которым образуют составные сказуемые. Они не называют какие-либо действия, совершаемые человеком, а обозначают его отношение к окружающему миру: возможность, желание, разрешение, предположение, отказ, обязанность, запрет, просьбу, обещание, намерение, способность, вероятность, необходимость совершения действия, выраженного смысловым глаголом. Модальные глаголы используются с большой частотой и в широком диапазоне значений. Они всегда употребляются только с инфинитивом, образуя сочетания, которые в предложении являются сложным модальным сказуемым [2].

Основная часть. Целью нашего исследования выступает анализ выражения грамматической модальности на примере англоязычного художественного произведения “Jane Eyre” Шарлотты Бронте, и его экранизаций 1996 и 2011 гг. “Jane Eyre” — это роман о жизни молодой девушки-сироты Джейн Эйр. Героиня внешне непривлекательна, но отличается умом и личными качествами. Она стремится обрести дом, сталкивается с различными трудностями, переживает любовь и сердечные страдания. События передаются с точки зрения главной героини. Данное произведение было экранизировано в 1996 и 2011 гг. режиссерами экранизаций являются Franco Zeffirelli, Carey Fukunagi. В экранизации 1996 года образы героев были более традиционными, некоторые нюансы характера и внутренние переживания были упрощены, что создавало более «мягкую» и романтическую картину. В новой версии особое внимание уделялось вопросам социальных различий, борьбы за равенство и внутренней свободы героини, что придает истории актуальность и социальный контекст. Рассмотрим результаты проведенного исследования.

Методом сплошной выборки нами отобрано 602 предложений из художественного произведения, содержащих модальные глаголы. Из экранизации 1996 года было отобрано 147 примеров с использованием модальных глаголов, из экранизации 2011 года — 140.

Наиболее распространенным модальным глаголом для выражения грамматической модальности в экранизациях и художественном произведении является **will (would)**. Анализ позволил выявить преобладающие значения: желание, намерение, решимость. В качестве примеров приведем следующие: “You’ll stay there. I’ll see you in a minute. I’ll arrange it so. You’d punish her for the way. We’ll be together again (1996). I’ll let everyone know what you have done. We’d be escorting your remains. She’d find another. You’ll come to the region of bliss (2011) [3]. В художественном произведении, “I will never come to see you when I am grown up” [4].

Модальный глагол **can (could)** в большинстве случаев имеет значение возможности, которая обусловлена обстоятельствами. Например, “She can do that. One can feel so isolated here. I can leave. You can tell me that (1996). You can rest assured. I could do without one bit of love. I can assured you” (2011) [3]. “I can live alone, if self-respect and circumstances require me so to do. You can’t be always sure whether they are in earnest or in jest” (1847) [4].

Модальный глагол **should** используется в значении неодобрения по поводу невыполнения своего долга [1]. В качестве примеров выступают следующие: “I should call the doctor. You should say I loved you. She should be in a bed (1996). He should possess only strength. Adele should go to school” (2011) [3]. В художественном произведении примерами являются, “I should have been a careless woman if I had neglected this. You should be more cautious” [4].

Грамматическая модальность с помощью **may (might)** выражает запрос. Приведем следующие примеры: “May my soul on the repose? May I spend time with you? May I come in? May we speak in French?” (1996). May I go? May I see? May I assistance you?” (2011) [3]. Примеры в произведении: “May I have the pleasure of seeing you tomorrow? May I ask what you want with her? May I take a seat here? Might I inquire the reason for this question?”

Модальный глагол **must** используется в значении умозаключения. Например, “You must believe it. You must be frozen. Your hands must be numb with cold. Vanity must be suppressed” (1996). “I must keep in good health not die. Children must be corrected for their faults. I must spend them all at Lowood” (2011) [3], “He must have been of a good family, that was evident. There must be a servant in that attic. This must be the fortune-teller. There must be some terrible secret here” (художественное произведение) [4].

Модальный глагол **ought to** употребляется в значении предположения, подразумевающего вероятность. К примеру, “I ought to have replied that beauty is of little consequence. I ought to give warning” (2011) [3]. “I ought to be thankful for this small mercy. This wound ought to have been stitched at once. He ought to know better than to speak so wildly. I ought to leave him — yet how can I?”

Наиболее частотным значением модального глагола **shall** является обязательность. Например, “We shall come up. We shall work hard. I shall never leave you” (1996). “We shall root out the wickedness. No one shall take me from you” (2011) [3]. В качестве примеров в произведении приведем следующие, “You shall stay here an hour longer, and I won’t speak to you during that time You **shall** be Jane Rochester, if I have to move heaven and earth. He **shall** be taken care of, and the wound **shall** be dressed” [4]. В таблице 1 представлены количественные результаты исследования.

Таблица 1 — Выражение грамматической модальности

Модальные глаголы	Сематическое значение	Художественное произведение	Экранизация	
			1996	2011
Will/would	Желание	60	20	20
	Решимость	40	15	15
	Намерение	60	15	20
Can/could	Возможность	133	37	28
Should	Неодобрение	120	12	8
May/might	Запрос	77	16	13
Must	Умозаключение	57	20	25
Shall	Обязательность	35	12	9
Ought to	Предположение	20	—	2
Итого:		602	147	140

Заключение. Таким образом, анализ позволил выявить следующие особенности выражения грамматической модальности с помощью модальных глаголов. В художественном произведении преобладает значение желания, подготовленности, решимости, утратило значимость значение неизбежности. В экранизациях наблюдается незначительное уменьшение употребления модальных глаголов (с 140 до 147), но при этом сохраняется тенденция преобладания *will/would*. В экранизации 2011 года мы наблюдаем незначительное увеличение случаев использования модального глагола *will/would*, уменьшается количество использования модального глагола *can/could*, незначительно уменьшается использование модального глагола *may/might, should*. Частотность употребления модального глагола *must* увеличивается в экранизации 2011 года, уменьшается употребление модального глагола *shall*. Случаи использования модального глагола *ought to* в экранизации 1996 года не выявлены, в экранизации 2011 года присутствует их единичное использование. В экранизациях 1996 года и 2011 года наиболее часто употребляемыми модальными глаголами являются *will/would, can/could*. Данная тенденция объясняется тем, что преобладание определенных модальных глаголов связано с изменением акцентов в интерпретации персонажей и ситуаций, а также с тенденцией к более выразительному и эмоциональному оформлению внутреннего мира героев в современных адаптациях.

Список цитируемых источников

1. Европейский форум молодых исследователей : сб. ст. / Новая Наука ; ред. И. И. Ивановская. — М : Петрозаводск, 2019. — 399 с.
2. Коновалов, К. А. Проблема определения понятия модальности в лингвистике / К. А. Коновалов // Евразийский научный журнал. — 2016. — № 3. — 263 с.
3. Джейн Эйр (2011) // KinoKong. — URL: <https://kinokong.day/17170-dzheyyn-eyr-2011.html> (дата обращения: 17.09.2025).
4. Jane Eyre // Literature. — URL: <https://www.literature.org/authors/bronte-charlotte/jane-eyre/> (date of access: 16.09.2025).

УДК 821.111

Е. С. Костенок

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

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ ДЖ. РОУЛИНГ (НА ПРИМЕРЕ «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ» И «ГАРРИ ПОТТЕР И ДАРЫ СМЕРТИ»)

Введение. В статье рассматриваются авторские неологизмы в произведениях Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» и «Гарри Поттер и Дары Смерти», где раскрывается их роль в создании магической вселенной и отражении идейного содержания.

Основная часть. Одна из ключевых особенностей лексики Дж. Роулинг — обилие авторских неологизмов, которые не просто украшают текст, а становятся неотъемлемой частью вымышленного мира. Эти слова органично вплетаются в повествование и часто сопровождаются пояснениями, что позволяет читателю сразу понять их значение. Например, слово «магл» — “*muggle*” вводится как термин для людей, лишённых магических способностей, и его смысл раскрывается через контекст: “*I’d like ter see a great Muggle like you stop him,*” he said... “*A Muggle,*” said Hagrid, “*it’s what we call nonmagic folk like them*” [1].

Роулинг активно использует латинские, греческие и англосаксонские корни, наделяя слова историческим подтекстом и сообщая давая волшебный образ, но при этом творчески переосмысливает их значение. Например, в первой книге неологизм “*muggle*” [1] — «магл» восходит от английского “*mug*” — «простак», акцентируя восприятие немагических людей как ущемленных, по мнению волшебников.

Аналогичный приём прослеживается в слове “*dementor*” [2] — «дементор», его название происходит от латинского “*dementare*” — «лишать разума», отражая суть этих существ — они питаются радостью и надеждой, оставляя жертву в состоянии пустой.

Одним из основных способов при создании неологизмов является слияние морфем или корней из различных языков для формирования двойных понятий, чья суть раскрывается через анализ их составляющих. Например, в последней книге термин «Дары Смерти» — “*Deathly Hallows*” [2] объединяет английские слова “*death*” — «смерть» и архаичное “*hallow*” — «святыня», создавая концепцию сакральных объектов, связанных с преодолением смерти. Эта идея перекликается с темой принятия смертности как естественного закона, что становится ключом к победе над Волан-де-Мортом. Аналогичный метод Роулинг применяет в заклинании «Экспеллиармус» — “*Expelliarmus*” [2], впервые упомянутом в финале второй книги и играющем решающую роль в кульминации саги. Слово сочетает латинское “*expellere*” — «изгонять» и “*arma*” — «оружие», но его семантика эволюционирует и превращается в символ морального превосходства Гарри, который отвергает убийство даже в борьбе со злом.

Автор мастерски использует инверсию, наполняя исторически нейтральные или позитивные понятия новым, часто негативным смыслом. Например, «Зеркало Еиналеж» — “*Mirror of Erised*” [1], у которого

название образовано с помощью инверсии от английского слова “*desire*” — «*желание*», что подчёркивает иллюзорность и разрушительность одержимости мечтами.

Семантика неологизмов Роулинг тесно связана с историей Хогвартса и магического общества в целом, так как отражаются ценности основателей и традиции. Название «*Слизерин*» — “*Slytherin*” [1] идет от английского слова “*slither*” — «*скользить*» как змея, что создаёт образ змеиной изворотливости, хитрости, но также резонирует с архетипом библейского змея, воплощающего искушение и двойственность. В противовес ему «*Гриффиндор*» — “*Gryffindor*” [1], где griffin — это животное с телом, хвостом и задними ногами льва. На французском языке “*d’or*” означает «*золотой*», один из цветов факультета Гриффиндор. Это подчёркивает благородство, а символ грифона — мифического стража, объединяющего силу льва и зоркость орла, отражает бесстрашие и преданность идеалам.

Метафоричность — ключевой приём, превращающий неологизмы автора в многозначные символы. Например, “*dementor*” [2] — «*дементор*» — не просто название существа, а метафора эмоционального опустошения. Слово образовано от латинского “*dementia*” — «*безумие*» и английского слова “*tormentor*” — «*мучитель*», что отражает их суть: они воплощают ужас, депрессию и потерю надежды. Через эту метафору Роулинг визуализирует абстрактные понятия, делая их осязаемыми для читателя.

Метафоричность также проявляется в названиях магических предметов, например, “*Horcrux*” [2] — «*крепость*». Слово объединяет “*horror*” — «*ужас*» и “*crux*” — «*крест*», символизируя точку невозврата — момент, когда душа раскалывается на части. Это не просто термин, а философская аллегория морального падения.

В первой книге автор использует фонетические средства (чаще аллитерацию), чтобы сделать магический мир ярким и запоминающимся, особенно для юного читателя. Звучание неологизмов часто имитирует их суть или создаёт комичный контраст.

“*Slytherin*” [1] — «*Слизерин*» — шипящие согласные [s], [th] и свистящий [r] ассоциируются со змеиным шипением, сразу намекая на связь факультета со змеями и коварством.

“*Quidditch*” [1] — «*Квиддич*» — динамичное слово с короткими слогами [kwɪ] и [dɪtʃ] передаёт скорость и азарт игры. Звук [tʃ] напоминают свист ветра и щелчки мячей, погружая читателя в атмосферу соревнования.

“*Hufflepuff*” [1] — «*Пффендуи*» — мягкие согласные [h], [f], [p] и гласный [ʌ] создают ощущение уюта и добродушия, трудолюбия отражая ценности факультета: верность и трудолюбие.

Заклинания в первой книге также построены на фонетической игре. Например, «*Вингардиум Левиоса*» — “*Wingardium Leviosa*” [1] — растянутые гласные и ритмичными слогами имитируют движение волшебной палочки вверх, будто звук поднимает объект.

Автор широко использует персонификацию. Имена используются автором не только для наименования персонажей, но и их характеристики. Имя “*Albus Dumbledore*” [1] — «*Альбус Дамблдор*», состоит из латинское “*albus*” — «*белый*», символизируя мудрость и чистоту намерений, а фамилия “*Dumbledore*” обозначает староанглийское слово «*шмель*», что метафорически отражает его неутомимую деятельность. Если также рассматривать персонажа “*Luna Lovegood*” [2], то она представлена как странная, но в тоже время не боится выражать себя. “*Luna*” — «*луна*», отсылает к мистицизму, а фамилия происходит от двух английских слов “*love*” — «*любить*», “*good*” — «*хорошо*».

Заключение. Анализ семантико-стилистических особенностей авторских неологизмов Дж. Роулинг в рамках произведений “*Harry Potter and the Philosopher’s Stone*”, “*Harry Potter and the Deathly Hallows*”, позволяет утверждать, что автором используется продуманная система, где семантическая прозрачность и стилистическая выразительность взаимосвязаны, формируя убедительный и эмоционально насыщенный магический мир.

Список цитируемых источников

1. Роулинг, Дж. К. *Harry Potter and the Philosopher’s Stone*. Гарри Поттер и философский камень / Дж. К. Роулинг. — UK : Bloomsbury Publishing, 2004. — 223 с.
2. Роулинг, Дж. К. *Harry Potter and the Deathly Hallows*. Гарри Поттер и Дары Смерти / Дж. К. Роулинг. — UK : Bloomsbury Publishing, 2007. — 831 с.

УДК 821.111

К. А. Котушонок

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

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИИ «УЖАС» В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С. КИНГА (НА ПРИМЕРЕ «КЭРРИ» И «БЕГУЩИЙ ЧЕЛОВЕК»)

Введение. В данной статье рассматриваются способы репрезентации эмоции «ужас» в английском языке на примере художественных произведений С. Кинга «Кэрри» и «Бегущий человек».

Основная часть. Материалом исследования послужили единицы, содержащие языковые средства выразительности, способствующие созданию эффекта «ужас» в художественных произведениях С. Кинга «Кэрри» и «Бегущий человек».

Умелое сочетание грамматических конструкций работает как целостный механизм и позволяет автору создать нагнетающий саспенс. В своих произведениях автор активно использует глагольные конструкции с целью создания атмосферы напряжения и ускорения ритма повествования, что реализуется в стремительном развитии сюжета и акценте внимания на действии. Например, *'Her heart was a drum, pounding with fear as the moment approached; Its full skirt suddenly blazed into flame and she fell forward, still jerking; The flow of blood was immediate and startling'* [1].

С. Кинг наделяет глаголы мощной эмоциональной окраской, например, «плестись» и «взвизгнул», что способствует созданию ощущения гнетущей безнадежности. Например, *'As it was he was being badly buffeted & his poor old intestines accordioneing out and trailing after him on the floor u The flare of pain was beyond belief, beyond the world, and he shrieked...'* [2].

Автор умело использует глаголы, чтобы передать страх и неуверенность персонажей. Например: *'Carrie felt an unwilling tension worm into her, tightening muscles in her stomach and back, Carrie had watched her come up the walk, and her belly trembled'* [1]. Такие слова, как «дрожать» и «сжиматься», позволяют читателю прочувствовать эмоции, испытываемые героем.

С. Кинг мастерски использует существительные с целью создания ярких и пугающих одновременно образов. В произведениях используются конкретные детали, которые у многих ассоциируются с мрачной и пугающей атмосферой. В произведении «Кэрри» мы находим следующие единицы: *'death's head, blinded eye, knife, blood, the Devil'* [1] и др. Нейтральная лексика приобретает зловещий смысл, вызывает чувство страха и угнетения. Например, *'Someone began to laugh, a solitary, a frightened hyena sound, and she did open her eyes, opened them to see who it was and it was true, the final nightmare, she was red and dripping with it, they had drenched her in the very secretness of blood, in front of all of school'* [1].

Имена прилагательные усиливают воздействие существительных, делая образы более пугающими. Чаще всего это прилагательные с негативной окраской, подчеркивают мрачность и ужас происходящего, создавая ощущение тревоги и дискомфорта. Вместо *'blood'* — *'dripping and clotted with blood'* или *'light'* — *'nacreous purple light'* [1].

Сочетание синтаксических языковых средств в произведениях С. Кинга «Кэрри» и «Бегущий человек» способствует максимальному созданию эффекта ужаса. Так, неполные предложения используются в кульминационный момент или в момент наибольшего напряжения, благодаря характерной для них лаконичности, создают эффект внезапности и резкости, подчёркивают внезапность страха. Например: *'Bradley screamed...'; 'No one came out. More screams'; 'Stop that! She screamed'* [1; 2].

Сложные предложения способствуют созданию более насыщенной и тревожной атмосферы, «детально описывают переживания и чувства персонажей, ощущая их внутренние конфликты, углубляя понимание ужаса: *'The fire cast wavering shadows of light across everything, turning the world into the maroon tones of dried blood'* [1].

С целью передачи эмоции ужаса автор использует разнообразные стилистические приёмы. Например, метафору: *'Her heart was a drum, pounding with fear as the moment approached; Carrie stood among them stolidly a frog among swans'* [1]; сравнение *'All the heavy light cables were in the air, flowing and jerking and writhing like snakes out of an Indian fakir's basket; It felt as if someone was lighting matches in his stomach'* [1]; гиперболу *'She looked the part of the sacrificial goat, the constant butt, believer in left-handed monkey wrenches, perpetual foul-up, and she was'* [1]; контраст *'The room was clean but sterile...'; 'The world seemed to be draining of color as his body drained of its own bright fluid'* [2]; аллюзию *'As Jezebel fell from the tower, let it be with you, she said'; 'She fell over on her hands and knees and began to crawl, to crawl, along the floor with her blood-clotted hair hanging in her face, crawling like St. Paul on the Damascus Road, whose eyes had been blinded by the light'* [1]; олицетворение *'The universe seemed to shriek and clatter and roar around him like a huge and indifferent jalopy rushing down a hill and toward the lip of a bottomless chasm'; 'Just below the thrones, alive 220-volt electricity cable was cracking'* [1; 2].

Читатели наблюдают описания едва слышных шорохов, доносящихся криков, которые не просто создают звуковой фон, а вызывают острое чувство тревоги и предчувствия беды. Эти звуки, словно зловещие предзнаменования, заставляют затаить дыхание в ожидании ужасного: *'The toilet made constant, ominous noises'* [2]; *'Parrakis coughed up a glut of black blood and spat it listlessly into his lap; Just below the thrones, alive 220-volt electricity cable was cracking on the floor'* [1; 2].

В произведениях Кинга визуальные образы являются мощным инструментом. В сочетании со звуками и ощущениями, они не просто рисуют картину происходящего, а буквально втягивают читателя в мир страха: *'An image of her broken, bloody corpse...One of the sows dropped dead with its tongue protruding; His entire right side, from ribcage to calf, was a bright and sparkling red'* [1].

Визуальные образы в совокупности с сенсорными и звуковыми элементами не просто дополняют повествование, а создают мощный эффект присутствия и усиления чувства страха.

Заключение. Грамматические, синтаксические и стилистические приёмы являются важным инструментом создания атмосферы ужаса и воздействия на читателя. С помощью таких приёмов С. Кинг не только раскрывает характеры героев, подчеркивает многослойность их образов, но и создаёт неповторимую атмосферу напряжения и страха.

Список цитируемых источников

1. Кинг, С. Э. Carrie. Кэпри / Э. С. Кинг. — USA : Random House Espanol, 2011. — 288 с.
2. Кинг, С. Э. Running Man. Бегущий Человек / Э. С. Кинг. — USA : Simon and Schuster, 2022. — 416 с.

УДК 316.77:008:81'23(510)

А. С. Курьянович

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

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ОБЩЕСТВА В КИТАЙСКОМ СЕРИАЛЕ «小欢喜» ‘МАЛЕНЬКОЕ ВОССОЕДИНЕНИЕ’

Введение. Молодежное киноповествование, как ключевой элемент медиадискурса, становится площадкой для конструирования аксиологических моделей, что подтверждается исследованиями последних лет [1; 2]. Анализ функций кинематографа как транслятора национальной идеи [1] и его роли в формировании этнической идентичности [3; 4] демонстрирует необходимость изучения вербальных стратегий репрезентации ценностей. Особую значимость приобретает исследование аксиогенных ситуаций — коммуникативных контекстов, в которых происходит столкновение или утверждение ценностных установок [5]. Таким образом, **актуальность** выбранной темы исследования обусловлена возрастающим интересом современной науки к проблеме вербализации этнокультурных ценностей в условиях глобализации. **Цель** исследования состоит в выявлении преобладающих вербальных маркеров китайских ценностей в диалогах персонажей китайского сериала «маленькое воссоединение».

Основная часть. В настоящий момент Китайская Народная Республика сохраняет фундаментальное понимание того, что значит быть китайцем — это, прежде всего, культура *гармонии, согласия, единения*. Конфуцианство сыграло важнейшую роль в становлении ценностей жителей Поднебесной. Высшей ценностью в данном философском течении считается человеколюбие, или *гуманность* [6, с. 103].

С социально-экономическим развитием китайское общество пришло к следующему результату: *коллективистские культурные традиции, как правило, сосуществуют с притоком индивидуалистического этоса*. Это традиционно-современное дуальное представление в китайской культуре привело к возникновению бикультурного чувства себя. То есть, китайцы демонстрируют свидетельства переключения между традиционным китайским, современным китайским и западным умами [7, с. 4—5].

Нами были проанализированы аксиогенные ситуации (18 ситуаций из 9 эпизодов) в китайском сериале «Маленькое воссоединение» (小欢喜) [8]. Результаты количественного анализа аксиогенных ситуаций в китайском комедийном телесериале представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Частотность репрезентации этнокультурно-специфических ценностей жителей КНР

Ценность	Количество ситуаций
Семья	6
Коллективизм	4
Индивидуализм	4
Стабильность	3
Конкуренция	3
Уважение к старшим	2
Гармония	2

Таким образом, в китайском сериале «Маленькое воссоединение» мы наблюдаем следующую картину.

Преобладающей ценностью является семейная. В сериале семья представлена как центральная опора жизни персонажей, отражая основной принцип китайской культуры, укорененный в конфуцианской философии.

Противоположные друг другу ценности коллективизма и индивидуализма встречаются в сериале примерно с одинаковой частотой. Это отражает существующее в современном Китае напряжение между традиционными коллективистскими ценностями и ростом индивидуалистических тенденций в быстро глобализирующемся обществе.

Ценности стабильности и конкуренции (или соперничества) выражены одинаковое количество раз. Персонажи стремятся к предсказуемым результатам, таким как получение хорошего места в университете через гаокао, что рассматривается как путь к стабильной карьере и жизни. Конкуренция же является движущей силой: студенты соревнуются за ограниченные места в университете, а родители — за достижения своих детей.

Уважение к старшим присутствует, но менее выражено в сериале. Хотя персонажи признают родительский авторитет, сюжет больше фокусируется на напряженности между поколениями, чем на открытых проявлениях почтения.

Гармония, или избегание конфликта, является ключевой конфуцианской ценностью, но в «Маленьком воссоединении» она встречается редко. Сериал строится на конфликтах — между родителями и детьми, среди сверстников и внутри семей, что придаёт динамичность сюжету.

Анализ текстового материала позволил выявить систему ценностных ориентиров, реализованных через специфические лексические единицы и речевые конструкции, отражающие глубинные культурные установки китайского социума.

Лексические репрезентанты коллективизма пронизывают весь дискурс представленных диалогов. Наиболее эксплицитно эта ценность выражается в прямом утверждении *孩子的问题就是家长的问题* ‘проблемы детей — это проблемы родителей’, которое демонстрирует принцип коллективной ответственности.

Система лексических репрезентантов конфуцианской ценности 孝 (xiào, сыновняя почтительность) представлена в диалогах многослойно. Прямое упоминание концепта 尽孝 ‘проявить сыновнюю почтительность’ появляется в контексте упрека жены Цзи Шэнли: *в конце концов, именно твой сын проявил к тебе сыновнюю почтительность*.

Особую культурную нагрузку несет фразеологизм 鲤鱼跃龙门 ‘камп прыгает через драконьи ворота’, модифицированный в речи матери: *если ты сможешь перепрыгнуть через эти «драконьи ворота», это изменит твою жизнь*. Данная метафора отражает представление об образовании как единственном пути кардинального изменения социального статуса для представителей среднего класса.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ позволяет классифицировать лексические репрезентанты национальных ценностей китайцев по нескольким основным категориям. Коллективистские ценности выражаются через местоимения множественного числа, концепты групповой ответственности и солидарности. Конфуцианские принципы реализуются в системе терминов родства, лексике почтительности и уважения к старшим. Образовательные ценности представлены специализированной терминологией академических достижений, метафорами социальной мобильности и институциональными номинациями. Социальные связи эксплицируются через термины родства, дружеских отношений и профессиональных сетей. Ориентация на стабильность проявляется в лексике избегания рисков, социальной конформности и гармонизации отношений. Данная система лексических репрезентантов отражает сложную иерархию ценностей современного китайского общества, где традиционные конфуцианские принципы адаптируются к реалиям рыночной экономики и глобализации, сохраняя при этом свою регулятивную функцию в межличностной коммуникации.

Список цитируемых источников

1. Воскресенская, Н. Г. Роль ценностных конфликтов зрителей в особенностях кинопредпочтений / Н. Г. Воскресенская // Культурно-историческая психология. — 2023. — Т. 19, № 4. — С. 5—13.
2. Роль цифровых медиа в современном кинематографе // PMC (PubMed Central). — 2020. — URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7288198/> (дата обращения: 18.09.2025).
3. Доброницкая, А. В. Кино как средство конструирования этнической идентичности / А. В. Доброницкая // Молодой ученый. — 2016. — № 27. — С. 803—805.
4. Головнев, И. А. Традиционные этнокультурные сообщества в этнографическом кино: «Алтай-кижи» Владимира Степанова / И. А. Головнев // Традиционная культура. — 2019. — Т. 20, № 4. — С. 148—158.
5. Панченко, Н. Н. Рецензия / Н. Н. Панченко // Russian Journal of Linguistics. — 2016. — № 2. — С. 142—145. — Рец. на кн.: Карасик, В. И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы : монография / В. И. Карасик. — Волгоград : Парадигма, 2015. — 432 с.
6. Митькина, С. А. Традиционная система ценностей в современной китайской культуре / С. А. Митькина // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2018. — № 2. — С. 9—15.
7. Zhang, R. Chinese values / R. Zhang, S. J. Kulich // Encyclopedia of quality of life and well-being research. — Cham : Springer, 2022. — P. 1—9.
8. Playlist // YouTube. — URL: <https://youtube.com/playlist?list=PLkvG4EWPDB0kkjJ-RBHMfdCLDFzn5UNIJ&si=rlhhvZkXX6vumDsE> (date of access: 19.09.2024).

УДК 81'38

А. М. Ленко

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

ЭТИМОЛОГИЯ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЗВИЩНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ИСТОРИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Введение. Производные номинации представляют собой важный элемент языковой и культурной системы, выполняя не только номинативную функцию, но и роль уникального механизма сохранения исторической памяти. Закрепляясь в общественном дискурсе, прозвища становятся нестандартными идентификаторами, отражающими индивидуальные черты личности и ее восприятие в коллективном сознании. В современном медиапространстве они обеспечивают быстрое распознавание и подчеркивают значимость историче-

ской фигуры, оставаясь при этом динамичными единицами, изменяющимися под влиянием социокультурных факторов, что делает их перспективным объектом для лингвистического анализа.

Научная ценность данного исследования заключается в выявлении изменчивой природы прозвищ, их связи с социально-политическими процессами и роли в отражении культурных и политических трансформаций. Материалом для исследования послужили 190 наименований, присвоенных президентам Соединенных Штатов Америки в различные исторические периоды. На основе собранного материала была предложена классификация причин их возникновения, где каждая категория отражает свои характерные побуждения и принципы номинации.

Основная часть. В лингвосоциокультурном пространстве прозвища президентов США выступают формой публичного признания, закрепляющей в языке восприятие их вклада и индивидуальности личности обществом. Их наличие свидетельствует о том, что политическая фигура не осталась незамеченной и заняла значимое место в коллективной памяти общества [1, с. 109]. Они не только маркируют личностные особенности, но и становятся инструментом формирования общественного мнения, создавая амбивалентные образы, способные усиливать как положительное, так и отрицательное восприятие политического деятеля.

Первая группа прозвищ представляет собой целенаправленное языковое конструирование, основанное на индивидуальных особенностях политического деятеля — его внешних данных, манере поведения или биографических деталях раннего периода жизни. В данной категории нами было выделено 64 подобных имен. В качестве примера рассмотрим прозвище *“The Great Communicator”*, присвоенное американскому государственному и политическому деятелю, 40-му президенту Соединенных Штатов Америки от Республиканской партии Рональду Рейгану. Лексическая единица *“great”* имеет значение «важный», «выдающийся» и «значительный», и в данном случае выражает восхищение и признание его выдающихся качеств. Термин *“communicator”* обозначает индивида, умеющего эффективно передавать нужную информацию, идеи и эмоции. В контексте данного прозвища *“communicator”* акцентирует исключительную способность лидера к установлению взаимопонимания с аудиторией. Имя несет положительную коннотацию, подчеркивая харизматичность, убедительность и лидерские качества Рейгана.

Выделение профессиональных достижений или неудач служит еще одним принципом формирования наименований. С помощью прозвищ фиксируются как заслуги того или иного президента, так и обвинения или упреки в его адрес. В нашем исследовании мы обнаружили 36 подобных номинаций. Ярким примером служит прозвище *“Wobbly Warren”*, которое принадлежит Уоррену Гардингу — 29-му президенту США. Данная номинация представляет собой сочетание, состоящее из прилагательного *“wobbly”* — «неустойчивый», «шаткий» и имени собственного *“Warren”*. Используемая аллитерация способствует запоминанию данного наименования и подчеркивает образ нестабильности президента, чей период правления был омрачен послевоенной депрессией и политической неустойчивостью. Прозвище *“Wobbly Warren”* акцентирует внимание на слабостях Гардинга и его неспособности эффективно управлять страной, что обуславливает критическую оценку его лидерских качеств.

Нами была также выделена тенденция к формированию прозвищ, связанных с конкретными историческими обстоятельствами. Нами было выявлено 35 подобных единиц. Американский государственный и политический деятель и нынешний президент США Дональд Трамп имел прозвище *“The Donald”*. Данная номинация образована сочетанием определенного артикля *“The”*, подчеркивающего авторитет и уникальность личности, и имени собственного *“Donald”*, прямо указывающего на носителя. Впервые это прозвище вошло в употребление в 1989 году благодаря статье в журнале *“Spy”*, известном своим провокационным стилем. Его автором использования стала Ивана Трамп — первая жена Дональда Трампа. Впоследствии прозвище получило широкое распространение в средствах массовой информации, усиливая образ публичности и эксцентричности политика. Коннотация данного наименования амбивалентна, поскольку его восприятие напрямую зависит от личного отношения говорящего к президенту.

В попытках смягчить чрезмерную критику исторических деятелей возникали неформальные прозвища, подобные существующим в британской культуре. В нашем исследовании было выделено 35 подобных примеров. Запоминающимся примером в этой категории является производное имя Уильяма Тафта, которое он получил из-за своей склонности засыпать в самые неподходящие моменты — *“Sleeping Beauty”*. Вместо прямого и открытого упрека в некоторой некомпетентности Тафта, в прозвище используется метафора «Спящая красавица», смягчающая критику. Коннотация данного наименования является негативной с оттенком иронии.

Формирование прозвищ президентов с использованием аллюзии к известным историческим личностям служило уникальным средством запечатления образа главы государства, отражая как восхищение, так и критику. Мы выделили 12 таких прозвищ. Прозвище *“The Cincinnatus of the West”* принадлежало Уильяму Генри Гаррисону. Оно сочетает в себе имя римского государственного деятеля *“Cincinnatus”* с географическим указанием *“of the West”* — регионом, где Гаррисон проявил себя как военачальник и политик, и обладает ярко выраженным героическим оттенком. Историческая аллюзия на Цинцинната — символа гражданской доблести и самоотверженного служения своей стране — превращает Гаррисона в национального героя и патриота. Добавление географического указания подчеркивает его вклад в освоение и защиту западных территорий США, создавая образ идеального кандидата в президенты.

Последняя выделенная нами группа прозвищ связана с простотой и лаконичностью — инициалов, сокращенных имен или порядковых номеров. Нами было обнаружено 8 таких прозвищных наименований.

Дуайт Дэвид Эйзенхауэр имел прозвище “*Ike*”, являющееся сокращенной формой имени “*Dwight*”. Однако это не просто дружеское обращение. Благодаря предвыборной кампании политика и особенно слогану — довольно простой, запоминающейся фразе “*I like Ike*” — прозвище превратилось в крылатое выражение. Этот слоган превратил “*Ike*” в символ уверенности и доверия, отсылающий к позитивному имиджу Эйзенхауэра как надежного лидера и создающий положительную коннотацию.

Заключение. В ходе проведенного исследования было установлено, что прозвища президентов США формируются преимущественно на основе их личностных качеств и индивидуальных особенностей, отражая общественное восприятие и политический контекст. Их возникновение и закрепление в значительной степени обусловлены влиянием медиа, что позволяет рассматривать их в качестве индикаторов динамичных общественных настроений. Результаты разработанной классификации демонстрируют, что подобные номинации выступают важными элементами культурных трансформаций и национальной идентичности, сохраняя при этом коннотативную амбивалентность и подверженность изменениям. Таким образом, прозвища становятся не только характеристикой личности, но и способом осмысления ценностей американского общества.

Список цитируемых источников

1. Ковальчук, С. С. Характерные особенности фразеологических прозвищ общественно-политических деятелей в английском и немецком языках / С. С. Ковальчук // Филология. — 2015. — С. 108—116.

УДК 811

А. М. Мелкоян

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

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА “INSANITY” В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ

Введение. Концепты представляют собой ментальные единицы, отражающие особенности восприятия мира и культурные особенности народа. Концепт “*insanity*” (безумие) является ключевой составляющей англоязычного кинодискурса, передающей сложное эмоциональное и психологическое состояние. Фильмы, отобранные для нашего исследования, служат примерами художественной репрезентации этого концепта, раскрывая разные грани безумия через лингвистические и визуальные средства.

Основная часть. Концепт — это содержательная сторона словесного знака, за которой стоит понятие, относящееся к умственной, духовной или материальной сфере существования человека, закреплённое в общественном опыте народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и, через ступень такого осмысления, соотносимое с другими понятиями, близко с ними связанными, или, во многих случаях, ему противопоставляемыми [1].

Содержание концепта интерпретируется как совокупность всех когнитивных признаков концепта. Содержание концепта организовано по полювому принципу: ядро концепта — ближняя периферия — крайняя периферия. Место когнитивного признака в полевой структуре концепта определяется яркостью признака и регулируется следующим правилом: чем ярче когнитивный признак, тем ближе он к ядру. Таким образом, ядро концепта часто формируют когнитивные характеристики, передающие его содержание, периферию составляют признаки субъективного характера, выражающие отношение к нему в разнообразных ситуациях общения [2].

Безумие — это состояние, характеризующееся утратой связи с реальностью, нарушением мышления, восприятия или поведения. При рассмотрении концепта «безумие» мы опирались на лексикографическое толкование этого явления. Так, слово «безумие» представлено в современных словарях как совокупность нескольких значений: 1) состояние, при котором человек теряет способность мыслить рационально, оценивать действительность и поведение в соответствии с ней; 2) поведение или мышление, которые очень глупы или опасны; 3) безрассудство, полная утрата разумности в действиях, в поведении; 4) чрезвычайная сила проявления какого-либо чувства, состояния и т. п.; неистовство. Лексема «безумие» в английском языке выражена такими словами, как “*madness, insanity, lunacy, craziness, folly, unreason*”. Концепт “*insanity*” имеет следующую структуру: в ядре концепта “*insanity*” находятся лексемы, непосредственно и однозначно обозначающие состояние психического расстройства, безумия, потери разума: *insanity, mad, madness, lunacy, lunatic, insane*; в околоядерной зоне располагаются лексемы, близкие по значению, но обладающие более широким или переносным смыслом, а также часто используемые метафорически: *crazy, deranged, unhinged, maniac, maniacal, psychotic, out of one’s mind, lost his/her mind*; в ближней периферии находятся лексемы и выражения, которые ассоциируются с “*insanity*” через поведенческие, эмоциональные или социальные проявления, а также через метафоры и идиомы: *hysterical, wild, eccentric, erratic, irrational, reckless, batty, loony, as mad as a hatter* (идиома), *mad scientist* (стереотип), *madhouse* (место), *out of control, off the deep end, fall into madness* (метафора); в дальней периферии находятся слова и выражения, которые лишь косвенно связаны с

insanity: *mad love, crazy about* (сильная страсть, любовь), *mad world* (хаос, абсурдность мира), *mad party, crazy night* (бурное веселье), *freak, oddball, weirdo, rage, grief, outcast, outsider* (социальная изоляция), *abyss, void* (метафоры для описания состояния безумия), *"She drives me out of my mind"* (идиома).

Для нашего исследования мы выбрали фильмы «Американский психопат» / *"American Psycho"* и «Джокер» / *"Joker"*.

В фильме «Американский психопат» внутренний мир главного героя Патрика Бэйтмана раскрывается через внутренние монологи, описания мимики, жестов и поведения, тем самым создавая образ глубокого психологического отчуждения. В ходе исследования нами было выделено 70 примеров репрезентации исследуемого концепта. Рассмотрим некоторые из них.

"There is an idea of a Patrick Bateman, some kind of abstraction, but there is no real me, only an entity, something illusory" [3, с. 10]. Лексемы *"abstraction"* и *"entity"* создают образ раздвоения личности и внутреннего безумия главного героя.

"My pain is constant and sharp and I do not hope for a better world for anyone. In fact, I want my pain to be inflicted on others. I want to escape" [3, с. 105]. Лексема *"pain"* выражает глубокое чувство страдания и безысходности, вызванное безумием.

"I think my mask of sanity is about to slip" [3, с. 36]. Здесь упоминается *"mask of sanity"* (маска разума), означающее лицемерие, за которым главный герой пытается скрыть свою истинную сущность.

"My nightly bloodlust has overflowed into my days" [3, с. 36]. Лексема *"bloodlust"* олицетворяет сильный приступ агрессии, которое проявляется в ночное время.

В фильме «Джокер» главный герой Артур Флек изображён как человек, одержимый безумием, вызванным социальной несправедливостью и личными трагедиями. Репрезентация безумия проявляется в диалогах и поведении героя. Нами было выделено 50 примеров репрезентации исследуемого концепта. Обратимся к некоторым из них.

"Tears in his eyes from all the pain and suffering" [4, с. 3]. Лексема *"tears"* указывает на глубокое отчаяние героя из-за его внутреннего состояния.

"It's a medical condition causing sudden, frequent, uncontrollable laughter that doesn't match how you feel. It can happen in people with a brain injury or certain neurological conditions" [4, с. 8]. Словосочетание *"uncontrollable laughter"* выражает безумие как неконтролируемое состояние.

"Killer Clown On the Loose?" [4, с. 45] Словосочетание *"killer clown"* вызывает чувство тревоги и интриги, подчеркивая потенциальную опасность и необычность ситуации. Данное предложение является аллюзией к фильму «Оно», где главным героем был безумный клоун-маньяк.

"WE NOTICE TWO FADED OLD SCARS cut at the corners of his mouth. Almost forming a smile" [4, с. 3]. Словосочетание *"TWO FADED OLD SCARS"* создает иллюзию, что человек постоянно улыбается, даже если он не улыбается на самом деле. Это прямой указатель на то, что внутреннее состояние человека нестабильно.

Заключение. Анализ показал, что концепт *"insanity"* в англоязычном кинодискурсе представлен комплексом лингвистических, стилистических и визуальных средств. Фильмы «Американский психопат» и «Джокер» демонстрируют разные аспекты безумия: от внутреннего раздвоения личности и отчуждения до насилия и социальной стигмы. Использование прямых и метафорических выражений, а также невербальных маркеров позволяет глубоко раскрыть эмоциональное и психологическое содержание концепта. Полученные результаты обогащают понимание художественного концепта *"insanity"* и подчеркивают его значимость для лингвокультурологических и психолингвистических исследований.

Список цитируемых источников

1. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика // Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. — М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. — 245 с.
2. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — М.: Восток-Запад, 2007. — 314 с.
3. Markwalder, M. American psycho / M. Markwalder. — 176 с.
4. Phillips, T. Joker: an origin / T. Phillips, S. Silver. — 104 с.

УДК 378.147:811.111

Ю. А. Никонова

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ИЛЛЮСТРИРОВАННОГО СЛОВАРЯ ПО ТЕМЕ «ЕДА»

Введение. Современное обучение иностранным языкам требует внедрения инновационных технологий, способных повысить эффективность усвоения лексического материала. В данном контексте особое значение приобретает использование приложений, основанных на искусственном интеллекте (ИИ), которые

позволяют автоматизировать и персонализировать процессы обучения. Одним из ключевых этапов эффективного усвоения лексического материала является семантизация лексических единиц, представляющая собой процесс установления смысловых связей и расширения понимания слов через визуализацию, ассоциации и контекстуализацию.

Основная часть. В условиях изучения английского языка в университете в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» специальности «Современные иностранные языки» студентам I курса приходится осваивать большой объем новой лексики по изучаемым темам. Так, словарь по теме «Еда» насчитывает около 200 наименований продуктов питания, многие из которых не являются частью ежедневного рациона людей, проживающих на территории Республики Беларусь, либо имеют незначительные отличия (например, “zucchini” и “squash”). Ежегодно студенты сталкиваются с ситуацией, в которой с целью семантизации новых лексических единиц по данной теме они вынуждены искать не только перевод, но и зачатую изображения в интернет-пространстве, чтобы иметь представление, как выглядит тот или иной продукт. Все это требует большого количества времени и сил. По этой причине нами было принято решение создать иллюстрированный словарь (Picture Dictionary) по теме «Еда» для студентов I курса специальности «Современные иностранные языки» в рамках изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи» с использованием приложения на основе искусственного интеллекта, который можно внедрять в учебный процесс для повышения эффективности семантизации лексики.

Иллюстрированный словарь представляет собой учебный материал, в котором к лексическим единицам прилагаются изображения, помогающие лучше понять и запомнить значение слова, не используя перевода. Такой словарь особенно полезен для студентов, так как визуальные ассоциации значительно упрощают усвоение новой лексики.

В последние годы технологии генерации изображений с помощью ИИ получили значительное развитие. Они позволяют создавать визуальные материалы на основе текстовых описаний, что существенно расширяет возможности обучения лексике путем визуализации значений слов.

Мы изучили функциональный потенциал для создания иллюстрированного словаря следующих наиболее популярных веб-сервисов и приложений:

1. **“Leonardo AI”** (<https://leonardo.ai/>) представляет собой генератор изображений по тексту с возможностью настройки стиля, детализации и редактирования. Есть бесплатная версия с ограничениями и возможность платной подписки. Leonardo AI работает через веб- и мобильные приложения. Нейросеть доступна в бесплатной версии, но с рядом ограничений. Каждому пользователю предоставляется 150 токенов (виртуальная валюта) в день, при этом для генерации четырех изображений требуется 40 токенов. Если этого недостаточно, можно приобрести платную подписку. К минусам стоит отнести то, что данное приложение плохо понимает метафоры и некоторые словосочетания.

2. **“Imagine Art”** (<https://www.imagine.art/>) является нейросетью для генерации художественных изображений по запросам с выбором стилей. Недостатком данного приложения является ограниченное количество генераций изображений. Для увеличения лимитов потребуется оформить платную подписку. Стоит отметить, что некоторые картинки могут выглядеть неправдоподобно или искажать отдельные элементы.

3. **“Lexica”** (<https://lexica.art/>) представляет собой нейросеть для генерации уникальных изображений. ИИ по текстовому запросу создаст новую картинку. Картинки получаются контрастными, в хорошем качестве, но не очень реалистичные. Среди минусов отметим, что Lexica позволяет создавать только 16 изображений в месяц на бесплатной основе.

4. **“Bing Image Creator”** (<https://www.bing.com/images/create?cc=ru>) есть нейросеть от Microsoft для создания изображений на основе заданного текста с учетом пожеланий пользователя. Эта нейросеть хорошо создаёт абстрактные арты и фантазийных персонажей, однако люди получаются не всегда реалистичными, есть проблемы с анатомией. Недостатком данной нейросети является ограниченное количество генераций в день, также стоит отметить нестабильность языковых настроек, так как при выборе одного языка инструмент может самостоятельно переключиться на другой.

5. **«Шедевр»** (<https://shdevrum.ai/>) является платформой с простым интерфейсом, предназначенной для создания изображений и видео. Она работает на основе нейросетей “YandexART” и “YandexGPT”, которые обучены на большом объеме данных и поддерживают ввод текста на русском, английском и казахском языках. Также «Шедевр» действует как социальная сеть, где пользователи могут публиковать свои сгенерированные работы, ставить лайки, комментировать рисунки других участников и подписываться на их профили. К сильной стороне данного сервиса отнесем то, что она позволяет генерировать неограниченное количество изображений, получать два варианта на одну лексическую единицу за раз и создавать видео по описанию [1].

6. **“StarryAI”** (<https://starryai.com/>) есть инструмент для создания изображений по описанию с настройками стиля. Приложение позволяет создавать только 25 изображений в день на бесплатной основе. Также есть платная версия “Starryai Pro Unlimited” с дополнительными возможностями, инструмент для генерации изображений по описанию с настройками стиля.

7. **“DeepAI”** (<https://deepai.org/>) является платформой с ИИ-функциями, которая генерирует текст, изображения, видео и музыку на основе текстовых запросов. DeepAI доступен через официальный сайт и не требует установки программного обеспечения. Нейросеть работает на английском языке, но поддерживает

русский и еще 35 языков для ввода запросов. Недостатком является ограниченное количество генераций изображений, также некоторые функции требуют подписки.

Рассмотрев все вышеперечисленные приложения, мы пришли к выводу, что, несмотря на достаточное разнообразие существующих веб-сервисов и приложений, большинство из них имеют ограничения по качеству, количеству и функционалу.

В этом контексте приложение «Шедеврум» превосходит аналоги по совокупности преимуществ. Оно предлагает неограниченное количество генераций, встроенные функции социальной сети для обмена работами, а также интеграцию с мощными нейросетями «YandexART» и «YandexGPT». Благодаря простому интерфейсу и широким возможностям по созданию изображений и видео, «Шедеврум» является наиболее универсальным и эффективным инструментом для работы с лексикой, а именно для создания иллюстрированного словаря.

Приложение «Шедеврум» обладает потенциалом не только для работы с отдельными словами, но и для обработки более сложных лексических единиц, таких как идиомы, фразовые глаголы. Это делает его особенно ценным инструментом на различных этапах обучения, начиная с семантизации лексики и заканчивая её актуализацией в реальных коммуникативных ситуациях. Студенты могут использовать приложение для визуализации целых выражений, что способствует более глубокому пониманию их значения и контекста использования.

Таким образом, учитывая широкий функционал, а также отсутствие ограничений по количеству генераций, «Шедеврум», на наш взгляд, является наиболее подходящим и эффективным инструментом для внедрения инновационных инструментов в современное обучение иностранным языкам, способствуя более глубокому пониманию и запоминанию лексики за счет визуальных и контекстуальных связей.

Для создания иллюстрированного словаря необходимо ввести слово в приложении «Шедеврум», после чего через несколько секунд оно генерирует изображение, соответствующее ему. Приложение предлагает два варианта изображений. У вас есть возможность выбрать один из предложенных вариантов, либо сгенерировать снова. Полученные изображения и слова нами были объединены в структурированный формат иллюстрированного словаря согласно группам продуктов: Fruit (фрукты), Berries (ягоды), Dried fruit (сухофрукты), Vegetables (овощи), Meat (мясо), Poultry (мясо птицы), Fish (рыба), Seafood (морепродукты), Nuts (орехи), Cereals (злаки), Drinks (напитки), Fresh herbs (зелень), Condiments (приправы), Dairy products (молочные продукты), Bakery (хлебобулочные изделия), Confectionery (кондитерские изделия).

Работая с молочными продуктами, студенты не всегда понимают, как выглядит тот или иной вид сыра. Поэтому данный иллюстрированный словарь предоставляет возможность разобраться с этим и понять, что именно изображено. Например, на фото можно увидеть структуру, текстуру и внешний вид различных сыров (рисунок 1).

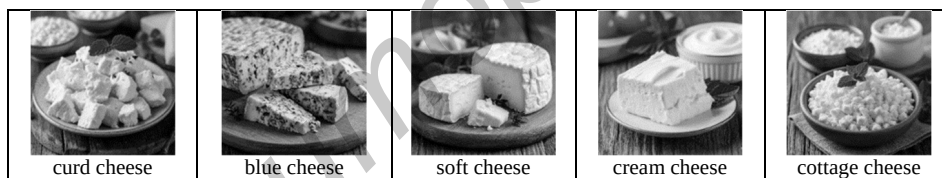


Рисунок 1 — Примеры лексических единиц в иллюстрированном словаре (молочные продукты)

Также, в случае с большим количеством слов, например, при изучении группы продуктов «meat», наличие наглядных изображений позволяет не переводить каждое слово отдельно. Благодаря фото студент сразу понимает, какой конкретно вид мяса имеется в виду — будь то свинина или баранина, что способствует более быстрому пониманию и запоминанию слов (рисунок 2).

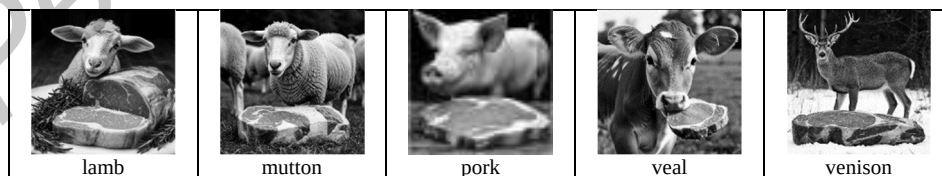


Рисунок 2 — Примеры лексических единиц в иллюстрированном словаре (мясные продукты)

Заключение. Созданный словарь, в первую очередь, соответствует соблюдению принципа наглядности в обучении, более того, его использование студентами облегчает понимание значений новых слов по теме «Еда», экономит их время в ходе работы с новым словарем на этапе семантизации, способствует развитию ассоциативного мышления, делает процесс обучения более интересным и интерактивным. Использование данного инструмента показывает перспективы внедрения автоматизированных технологий в обучение иностранным языкам, в частности на начальных этапах освоения лексики.

Таким образом, данное исследование демонстрирует функциональный потенциал ряда приложений, основанных на ИИ, определяет преимущества использования приложения «Шедеврум» с целью создания иллюстрированного словаря, а также ориентирует на достаточно быстрый способ создать иллюстрированный словарь с его последующим использованием в обучении, что, со слов обучающихся, значительно экономит время и трудозатраты в ходе семантизации новых лексических единиц. Создание подобных учебных материалов, на наш взгляд, способствует повышению эффективности усвоения лексического материала.

Список цитируемых источников

1. Как пользоваться нейросетью «Шедеврум»: всё о сервисе // Unisender. — URL: <https://www.unisender.com/ru/blog/gid-po-nejroseti-shedevrum/#anchor-1> (дата обращения: 23.04.2025).

УДК 81'42

К. Ю. Пекарская

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

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ ФЭНДОМНЫХ СООБЩЕСТВ

Введение. Современная цифровая коммуникация (ЦК) стала неотъемлемой частью социального взаимодействия, трансформируя способы обмена информацией. Особенностью современной ЦК является её интерактивность, мультимодальность (сочетание текста, изображений, эмодзи) и гибридность (слияние устных и письменных форм речи). Одним из наиболее ярких примеров цифровой коммуникации выступает интернет-дискурс фэндомных сообществ. **Цель** исследования — комплексный анализ лингвистических и паралингвистических компонентов интернет-дискурса фэндомных сообществ.

Основная часть. Британский ученый Дэвид Кристал синонимически сопоставляет понятия *электронной коммуникации* (electronically mediated communication) и *цифровой коммуникации* (digitally mediated communication) [1, с. 229]. В нашем исследовании мы будем руководствоваться определением Е. В. Гориной, что позволит дальнейшее изучение интернет-дискурса как категории, обладающей лингвистическими и паралингвистическими признаками: «Интернет-дискурс — это совокупность сетевых продуктов, созданных и существующих в виртуально-реальных условиях, в рамках лингвистического и паралингвистического контекста и воспринимаемые адресатом с учетом реализующейся коммуникативной и когнитивной деятельности» [2, с. 65].

Л. М. Букина отмечает следующие **лингвистические** особенности интернет-дискурса [3, с. 126—128]:

1. *Отсутствие четкого противопоставления устной и письменной речи.* С одной стороны, текст сохраняет свойства письменного общения (фиксированность, возможность редактирования), с другой — приобретает черты устной спонтанной речи (эмоциональность, эллиптичность).
2. *Спонтанность речи в интернет-коммуникации.* Интернет-дискурс часто характеризуется импровизационностью и минимальной редактурой.
3. Нарушение известных норм грамматики, орфографии, лексики.
4. Лексические и грамматические заимствования.
5. Множество сокращений и аббревиатур.
6. Высокая степень передачи эмотивности.

Интернет-дискурс также характеризуется уникальным набором **паралингвистических** средств, компенсирующих отсутствие прямой визуальной и аудиальной коммуникации. Паралингвистика, изучающая невербальные аспекты речи (фонационные, кинесические, графические) [4, с. 1], в условиях сетевого взаимодействия трансформируется и адаптируется к особенностям компьютерно-опосредованной коммуникации.

Одна из ключевых паралингвистических особенностей интернет-дискурса — активное использование эмотиконов и эмодзи. Эти графические символы служат для передачи эмоционального состояния коммуникантов, выражения отношения к высказыванию. Природа эмотиконов и эмодзи связана с лингвистической теорией знака, где они рассматриваются как искусственные статические знаки-копии, направленные на регуляцию межличностных отношений и действий адресата [5, с. 14]. Пунктуация в интернет-дискурсе приобретает ранее несвойственные ей функции, выходя за рамки своих традиционных грамматических ролей. Многократное повторение знаков препинания, их нерегламентированное использование может служить для усиления эмоционального воздействия, выражения интенсивности переживаемых чувств [6]. К паралингвистическим средствам в интернет-дискурсе также относятся графические выделения текста: использование заглавных букв (КАПСЛОК), курсива, жирного шрифта, цветовых решений.

В современной науке **фэндомное сообщество** понимается как добровольное объединение людей вокруг конкретной медийной личности или группы знаменитостей с целью формирования особой культуры эмоциональной вовлечённости и коллективной идентичности [7]. Формирование фэндомной лексики — сложный социолингвистический процесс, отражающий ключевые потребности сообщества: идентификацию, социальную интеграцию, эмоциональную экспрессию. Специфический сленг и эмодзи облегчают коммуникацию и укрепляют связь между участниками фэндомного сообщества в процессе цифровой коммуникации. Элементом научной новизны в нашем исследовании является классификация лингвистических и паралингвистических компонентов интернет-дискурса фэндомных сообществ, разработанная на основе данных Г. Дженкинса.

Оригинальная типизация Г. Дженкинса включает:

- 1) термины, связанные с фанатским творчеством (Fanworks);
- 2) язык фанатских сообществ и субкультур;
- 3) термины, связанные с медиапотреблением и интерпретацией;
- 4) слова, обозначающие фанатские роли и активность;
- 5) эмоционально-оценочную лексику.
- 6) Добавленные нами категории:
- 7) лингвокреативные практики: словослияние (портманто, тематическое слияние), аббревиация (НР, MCU), фандомные неологизмы (Potterheads, Trekkies);
- 8) визуально-символические системы: эмодзи, обозначающие персонажей/личностей, эмодзи, разграничивающие динамику отношений, цветовая дифференциация значений;
- 9) социолингвистические маркеры: средства групповой идентификации, фэндомно-специфичные названия (Swifties), системы ограниченного доступа к информации (эмодзи-коды).

Заключение. Таким образом, интернет-дискурс формирует новую коммуникативную среду, где традиционные языковые средства сочетаются с инновационными способами передачи информации в условиях объединения коммуникантов в уникальные сообщества виртуальных социальных сетей.

Список используемых источников

1. Crystal, D. The unchanging nature of text: a linguistic perspective / D. Crystal // Text Comparison and Digital Creativity. — 2010. — P. 227—251.
2. Горина, Е. В. Дискурс Интернета: определение понятия и методология исследования / Е. В. Горина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — № 11 (2). — 2014. — С. 64—67.
3. Букина, Л. М. Лингвистический и паралингвистический аспекты интернет-дискурса (на примере французских пользователей) / Л. М. Букина // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — № 4. — 2016. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-i-paralingvisticheskiy-aspekty-internet-diskursa-na-primere-frantsuzskih-polzovateley> (дата обращения: 21.05.2025).
4. Мартынов, Д. С. Эмоциональная публичная сфера: поляризация паралингвистического интернет-дискурса / Д. С. Мартынов, Г. В. Лукьянова // Вестник Московского университета. — № 2 (10). — 2021. — С. 1—10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-publichnaya-sfera-polyarizatsiya-paralingvisticheskogo-internet-diskursa> (дата обращения: 28.05.2025).
5. Бабук, А. В. Эмотиконы и эмодзи в интернет-коммуникации / А. В. Бабук // Научно-практические исследования. — № 1 (77). — 2023. — С. 13—17.
6. Ягодкина, М. В. «Агрессивные точки» в современной интернет-коммуникации / М. В. Ягодкина // Art Logos. — 2021. — № 3 (16). — С. 55—60. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnye-tochki-v-sovremennoy-internet-kommunikatsii> (дата обращения: 27.05.2025).
7. Berbiguier, M. Understanding the Korean fandom of the k-pop: focusing on its perspectives on foreign fans / M. Berbiguier, Y. Cho // Korean Journal of Communication & Information. — 2017. — P. 272—298.

УДК 81.111'38

А. А. Пржевальская

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

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КИТАЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУР В РОМАНЕ ДЖИН КВОК «ДЕВУШКА В ПЕРЕВОДЕ»

Введение. Мультикультурализм — бесспорный факт современной жизни [1; 2]. Знакомясь и усваивая различные культуры, люди могут опробовать разнообразные подходы к познанию, иметь разные взгляды, приобретать опыт различных культур и формировать свою ответную реакцию на окружающий мир. Этот опыт обогащает когнитивные и поведенческие модели современного человека и приводит к тому, что культурные идентичности становятся более сложными, составными, множественными и многоформатными [3].

Основная часть. Мультикультурализм нашел свое отражение в современной англоязычной литературе. Одним из ярких примеров является роман современного американско-китайского автора Джин Квок «Девушка в переводе» / “Girl in Translation”, сюжет которого посвящен адаптации китайской девочки к жизни в

новой культуре, при этом сохраняя свою собственную национальную идентичность. Текст данного романа мы использовали для выявления репрезентации китайской и американской культур в художественном произведении. Мы выделили ряд категорий репрезентации китайской и американской культур: различия в менталитете, языковой барьер, одежда и внешний вид, еда и кулинария, влияние на жизнь и адаптация, погодные изменения и поговорки.

На основе текста книги мы отметили, что китайцы трепетно относятся к своим праздникам. Они почитают богов, преподносят им дары, не выходят на работу в праздничные дни, так как для них эти праздники священны.

“The next day was the opening of the year, and Ma and I prepared the religious ceremonies to honor the dead. We always celebrated the important holidays first at home and then later at temple. Ma had found one in Chinatown. How many times had my hands laid the small squares of sacred paper into the required patterns over the years: first silver, then gold, then the two rectangular pieces laid horizontally” [4].

Одна из самых главных вещей в китайской культуре — это соблюдение дистанции и норм приличия. Для них излишние прикосновения — это дурной тон. Для коренных американцев важно личное пространство, однако они придают большое внимание прикосновениям: рукопожатиям, похлопыванием по плечу, дружеским объятиям. Китайских детей приучают следить за своей речью, не грубить, не задавать слишком много вопросов, что отличает их от коренных американцев, которым свойственно громко говорить, смеяться и выражать свое мнение по любому поводу. На примере матери главной героини, мы можем наблюдать то, как она пытается уладить все проблемные ситуации.

“It is not easy to understand Chinese. Certain things are not said directly” [4].

“Ah-Kim, you are not supposed to ask such direct questions. That does not befit a well-behaved Chinese girl” [4].

В Китае рис является обязательной пищей. На столе всегда есть тарелочка с рисом. С древних времён рис мог прокормить и бедных, и богатых, поэтому для китайского народа рис имеет огромное значение и в качестве пищи им никогда не пренебрегают. *“Rice meant dinner”* [4].

Главная героиня неизбежно сталкивается с контрастом культурных представлений о красоте. В Китае идеалы красоты основываются на традиционных представлениях, которые подчеркивают бледную кожу, миниатюрные черты лица и стройную фигуру. Белизна кожи ассоциируется с аристократичностью и утонченностью, тогда как округлые, мягкие черты лица могут символизировать женственность и кротость. *“With time, I had grown too long-limbed and skinny for Chinese tastes, and the intricacies of makeup and clothing remained incomprehensible to me”* [4]. В Америке стандарты красоты гораздо более разнообразны и динамичны. Здесь широко ценятся индивидуальность, уверенность и даже уникальные особенности внешности, которые могут отличать человека от других. В американской культуре также часто подчеркивается значимость самовыражения и харизмы.

Одной из самых основных сложностей в жизни героини стало обучение, так как она пыталась перенести правила из прежней школы в новую, сталкиваясь с диссонансом из-за культурных различий в процессе обучения. В Китае образование строится на строгой дисциплине, академическом успехе и интенсивных нагрузках. Ученики привыкают к большим объемам заучивания материала, высокому соревнованию и строгой иерархии между учителями и учениками.

“In Hong Kong, students must fold their hands behind their backs when the teacher is talking, to show respect. Slowly, I loosened my arms and placed my hands on the desk in front of me” [4].

“Teachers are highly respected in Hong Kong” [4].

Американская образовательная система больше ориентирована на критическое мышление, обсуждение и креативность. Студенты поощряются к самостоятельным исследованиям, дискуссиям и выражению своего мнения. Наблюдая за отношением учителей к учащимся и учеников друг к другу, героиня не понимала, как должна себя вести в американской школе.

“I had never seen children behave the way these Americans did. They seemed to be hanging from the beams on the ceilings, shrieking. The lunchroom ladies roamed from table to table, yelling instructions no one heard” [4].

В Китае девочка и ее мать не сталкивались с сильными холодами и заморозками. *“Our thin cotton blanket from Hong Kong was completely inadequate, since Hong Kong shops didn’t sell anything substantial enough for New York winters”* [4].

Жизнь в современном Китае — это постоянное стремление к стабильности и благополучию. Материальное обеспечение семьи является не только необходимостью, но и моральным долгом. Семья занимает центральное место в китайской культуре. Хорошее образование открывает путь к престижной работе, стабильному доходу и возможности обеспечить семью. Героиня не просто хотела добиться успеха ради себя, как ее американские сверстники, — её целью было избавить мать от тяжелого труда. В Китае зарабатывать деньги означает не только личный успех, но и выполнение семейных обязательств. Старшее поколение поддерживает молодежь, вкладывая в них свои силы и надежды, а молодые люди стремятся оправдать ожидания, обеспечив родную достойную жизнь.

Выражения и сравнения в языках разных народов — это не просто способ описать реальность, но и отражение глубинных культурных ценностей, менталитета и мировоззрения. В китайском языке поговорки (成语, chéngyǔ) играют важную роль, передавая мудрость предков через лаконичные и образные формулировки. Китайские идиомы часто основаны на метафорах, исторических событиях или классической литературе. Они не только украшают речь, но и позволяют глубже понять китайское мышление. Похожие концепции передаются

разными языками. Например, идея терпения и постепенного успеха в китайском выражается через воду и камень, а в английском — через удары по дереву. Это говорит о разных культурных акцентах: в китайском — природа и естественные процессы, в английском — действие и упорство.

Заключение. Встреча главной героиней с американским менталитетом и внешними различиями — это сложный и многогранный процесс адаптации к новой культуре, с которым может столкнуться любой человек.

Список цитируемых источников

1. Нарочницкая, Е. А. Мультикультурализм как политическая концепция / Е. А. Нарочницкая // Россия и мир: анатомия современных процессов : сб. — М., 2014. — С. 234—245.
2. Терборн, Г. Мультикультурные общества / Г. Терборн // Социологическое обозрение. — 2001. — Т. 1, № 1. — С. 50—67.
3. Мамедов, А. К. Теоретические подходы к пониманию идентичности в современной социологической науке / А. К. Мамедов, О. И. Якушина // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. — 2015. — № 1. — С. 43—60.
4. Джин, Квок. Девушка в переводе / Джин Квок. — АСТ, 2021. — 321 с.

УДК 372.881.1

К. А. Селивоник

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Введение. В лингвистике существуют различные подходы к определению понятия «комикс». У. Айснер рассматривает комикс как сиквенциональное искусство или искусство последовательности [1, с. 16]. По мнению Г. Джона Пратта, комикс выступает «последовательностью изображений, которая содержит нарратив» [2, с. 107]. Анализ различных определений понятия «комикс» позволяет прийти к выводу, что главной характеристикой комикса является нарратив.

Основная часть. Целью исследования выступает выявление частотности использования комиксов в учебниках по предмету «Английский язык» на всех ступенях общего среднего образования. Материалом исследования послужили учебники I, II, III ступеней общего среднего образования [3].

На I ступени общего среднего образования широко используются различные задания с комиксами и его элементами, которые в особенности направлены на формирование аудитивных навыков. Комиксы показывают ситуацию: кто, где, что делает и это помогает понять значение слов в действии. Зрительная поддержка особенно важна для младших школьников. Бабблы (облака с текстом) показывают, кто говорит, и делают диалог понятным. В качестве примера приведем следующее: *Listen, look, and answer: What does the teacher say? Listen, point to the pictures, and answer: How many sisters and brothers has Liz got? The mice tell their boss about Richy the Cat's day off. Listen, read, and answer their boss's question.* Также данные задания направлены на формирование навыков чтения и диалогической речи. Короткие реплики в бабблах и их простая структура хорошо подходят для начинающих читателей и помогают освоить диалогическую речь. Например, *Read and act out.*

На II ступени общего среднего образования использование комикса как средства обучения становится всё более распространённым. На данной ступени комиксы направлены на совершенствование навыков диалогической речи, так как они дают возможность моделировать реальные ситуации общения: просьбы, споры, эмоции и юмор. Проиллюстрируем это следующим примером: *Role-play the comics in pairs. Read the comics and answer: What happened to Alex and the stork?*

Комикс также активно применяется и для совершенствования навыков изучающего чтения. Комикс сочетает текст, картинку и действие, что активизирует разные каналы восприятия. Рассмотрим следующие примеры: *Look, read the comics again and answer: What do we learn from it about storks?* Также при данном типе чтения широко используются подстановочные (*Read the comic strip and fill in Max's words*) и трансформационные упражнения (*Read the comic strip. Read it again and correct the statements below*).

При анализе данной ступени также было отмечено, что комикс используется как средство совершенствования аудитивных навыков и навыков письменной речи. Например, *Write your own text in the speech bubbles of the comic strip below. Listen to the comics. Follow in the book. Stop to choose the best decisions for the 2 dilemmas.* Более того, комикс развивает языковую догадку: *Look at the comic and guess the answers. Listen and check.*

На III ступени общего среднего образования наблюдается сокращение применения комиксов в образовательном процессе. Это может быть связано с тем, что учащиеся готовятся к экзаменам, олимпиадам, поступлению, и приоритет отдается научным, публицистическим и литературным текстам. В таблице 1 приведены результаты проведенного анализа.

Таблица 1 — Комиксы в учебном процессе общеобразовательной средней школы

Аспект языка / вид речевой деятельности	Ступень			Итого:
	I	II	III	
Формирование фонетических навыков/умений	—	—	—	—
Формирование лексических навыков/умений	—	2	—	2
Формирование грамматических навыков/умений	2	4	1	7
Формирование аудитивных умений	17	5	—	22
Формирование навыков чтения	6	3	—	8
Формирование навыков письма	—	1	—	1
Формирование навыков диалогической/монологической речи	3	5	3	11

Заключение. Проведённый анализ показал, что комиксы как дидактический инструмент активно используются в учебниках английского языка на I и II ступенях общего среднего образования. На начальном этапе они способствуют формированию аудитивных и речевых навыков, обеспечивая визуальную поддержку и облегчая понимание языковых конструкций. На второй ступени их применение расширяется: комиксы становятся средством моделирования коммуникативных ситуаций, развития навыков изучающего чтения, письменной речи и языковой догадки. Однако на III ступени наблюдается снижение частотности использования комиксов, что, вероятно, связано с академической нагрузкой и ориентацией на подготовку к итоговой аттестации. Тем не менее, потенциал комикса как мотивационного и многофункционального средства обучения остаётся значительным и может быть востребован в рамках элективных курсов, факультативов или проектной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Eisner, W. Theory of comics and sequential art / W. Eisner. — Florida : Poorhouse Press, 1985. — 164 p.
2. Ripple, G. Handbook of intermediality: literature — image — sound — music / G. Ripple. — Berlin : De Gruyter Mouton, 2015. — 691 p.
3. Английский язык // Национальный образовательный портал. — URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/anglijskij-yazyk.html> (дата обращения: 19.09.2025).

УДК 37.091.3

А. Е. Скобова

Частное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинская академия управления»,
Тольятти, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВИДЕОИГРАХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Введение. В статье рассматриваются преимущества и недостатки использования технологий искусственного интеллекта в видеоиграх, направленных на обучение иностранным языкам. Анализируются возможности ИИ по созданию адаптивной образовательной среды, включая управление поведением неигровых персонажей, генерацию диалогов, распознавание речи и персонализацию учебного контента. Особое внимание уделено трудностям внедрения искусственного интеллекта в игровую среду, таким как неточности в понимании контекста искусственным интеллектом, ограниченная способность обработки сложных грамматических конструкций, зависимость от качества обучения нейросети, а также этические аспекты.

Основная часть. Технологии искусственного интеллекта всё глубже проникают в разные сферы нашей жизни, и образование не стало исключением. Современные образовательные проекты активно используют ИИ для улучшения учебного процесса и повышения его эффективности. Благодаря этим технологиям образование становится более живыми, динамичными и адаптированными под предпочтения учеников. На данный момент внедрение искусственного интеллекта в обучение осуществляется по нескольким направлениям, некоторые из которых: персонализация обучения, разработка виртуальных репетиторов, автоматизация рутинных задач преподавателей, распознавание речи и обработка языка в обучении языкам. Использование видеоигр в образовательном процессе является одним из перспективных направлений, учитывая факт, что видеоигры, активно дополняются технологиями искусственного интеллекта (ИИ). Игровая индустрия обладает значительным потенциалом не только для усвоения знаний в различных учебных областях, но и для развития ценных навыков, которые будут полезны в профессиональной сфере будущих выпускников образовательных учреждений. Но создавая увлекательную и интерактивную образовательную среду с помощью видеоигр, их внедрение в свою очередь сопряжено с рядом вызовов [1, с. 120].

В адаптивной образовательной среде ИИ позволяет создавать игры, которые динамически подстраиваются под уровень знаний и темп обучения каждого игрока. Алгоритмы машинного обучения анализируют действия пользователя, выявляют слабые места и предлагают упражнения, направленные на их устранение.

Это обеспечивает персонализированный подход, повышающий эффективность обучения. Видеоигры обладают уникальным набором характеристик, которые делают их превосходным инструментом для создания адаптивных образовательных сред, которые затрагивают и вовлеченность обучающихся, их мотивацию, высокую интерактивность, обратную связь, возможность экспериментировать, разнообразие форматов, учитывая, что ИИ также адаптирует учебный контент, такой как словарный запас, грамматические конструкции и культурные особенности, в соответствии с интересами и потребностями игрока. Это делает обучение более увлекательным и мотивирующим. Активное участие учеников в игровых событиях повышает их мотивацию и удерживает внимание, превращая их из наблюдателей в активных участников образовательного процесса. Каждое последующее действие приносит новый опыт и мощный импульс для дальнейшего познания [2].

Во многом эффективность в изучении иностранного языка может быть обеспечена моделированием разнообразных ситуаций в рамках обучающих видеоигр с участием ИИ в качестве неигровых персонажей. Неигровые персонажи (NPC — Non-Player Characters) играют ключевую роль в формировании игрового опыта, атмосферы и общего впечатления от игры. Они могут выполнять разные функции, в зависимости от назначения: быть союзниками, врагами или фоновым наполнением. Если традиционно каждый NPC жестко следует по заданному в нем алгоритму, то внедрение в него искусственного интеллекта позволяет сделать его поведение более адаптивным, живым и разнообразным.

Если говорить о внедрении технологий искусственного интеллекта в образовательные видеоигры, которые специализируются на языковом обучении, такие NPC способны значительно улучшить качество изучения иностранного языка, так как они технически призваны воспроизводить с человеком диалог на любую тему, при этом используя разные уровни языка: Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, индивидуально подстраиваясь под требования каждого пользователя. Также с помощью генерации аудио-текста, искусственный интеллект отвечает на текстовые сообщения, осуществляет видеозвонки и голосовые сообщения (Duolingo, ImmerseMe и MondlyVR, в которых возможно общение с виртуальным носителем иностранного языка).

В современной видеоигровой индустрии чаще используются адаптивные модели ИИ, такие как Reinforcement Learning и его расширение Deep Reinforcement Learning. При использовании данных моделей неигровые персонажи способны запоминать и анализировать действия игроков, подстраиваясь индивидуально под каждого, также одновременно разрабатывая эффективные стратегии действий, основываясь на данных о тысячах играх разных игроков.

С помощью искусственного интеллекта осуществляется адаптация образовательного материала под пользователя по следующему алгоритму:

- 1) сбор данных, где ИИ запоминает, на каких заданиях пользователь больше всего ошибался, сколько времени у него уходит на выполнение разных заданий, какие слова чаще всего забываются;
- 2) обработка информации по одному из нескольких вариантов способов машинного обучения:
 - Обучение с учителем — искусственный интеллект заранее знает правильный ответ;
 - Обучение без учителя — ИИ сама выявляет закономерности в поведении пользователя;
 - Reinforcement Learning, Deep Reinforcement Learning — обучение с подкреплением, глубокое обучение — ИИ самостоятельно пробует давать пользователю разные уровни сложности, затем регулировать процесс в зависимости от успешности прохождения;
- 3) решение по упрощению или усложнению материала: стоит ли повторить задание, как менять диалоги или какие стоит выдать персональные рекомендации. Дополнительными технологиями, которые помогают сделать данный процесс возможным, являются Natural Language Learning (NLP), Speech Recognition и Machine Learning Models. Преимущества данного подхода — повышение эффективности, отсутствие перегруженности пользователя, поддержание интереса и автоматизация процесса.

Самыми современными NLP системами считаются GPT, BERT и T5, которые способны не просто распознавать слова, но и понимать их в различных смысловых контекстах, а также генерировать новые линии диалога, соответствующие логике повествования. Современные системы искусственного интеллекта (ИИ) демонстрируют удивительную способность создавать различные линии диалога с естественным звучанием и правильно логически выстроенным контекстом беседы, считывать эмоциональный тон, адаптироваться к стилю собеседника (формальный / неформальный) и предсказывать развитие сюжета.

При обучении иностранным языкам ИИ может повысить эффективность обучения путём генерации вопросов, перехода с одной темы на другую, анализом ошибок пользователя и реагирования на них. Это экономит время и финансы пользователя. ИИ способен генерировать разнообразные и контекстуально релевантные диалоги на изучаемом языке. Это позволяет игрокам практиковать разговорные навыки в различных ситуациях, от простых бытовых разговоров до сложных дискуссий.

Однако NLP имеет ряд недостатков: иногда ИИ может неправильно понять контекст, забыть прошлый ответ, генерировать неестественные фразы или плохо обрабатывать языки со сложными грамматическими конструкциями. Также непредсказуемость генерации диалогов может привести к возникновению ряда этических проблем. Учитывая, что одним из самых сложных аспектов в обучении иностранным языкам является устная речь, ИИ, который обладает навыками распознавания речи: нейросеть слушает пользователя, преобразует его слова в текст, что позволяет проверить корректность произнесенной фразы, также способен помочь с развитием коммуникационных навыков обучающихся. Если пользователь произнес речь слишком

быстро или невнятно (нераспознаваемо), система также уведомляет его об этом и предлагает ему рекомендации. При этом существуют некоторые недостатки: речевые акценты, фоновый шум или неверно интерпретированный контекст. Технологии распознавания речи позволяют игрокам взаимодействовать с игрой голо-сом, что значительно повышает интерактивность и вовлеченность. ИИ может анализировать произношение игрока, давать обратную связь и помогать улучшить акцент.

Среди общих недостатков современных NLP системам можно обозначить следующие: неточности в понимании контекста, ограниченная способность обработки сложных грамматических конструкций, зависимость от качества обучения нейросети, этические аспекты (среди которых: конфиденциальность данных, предвзятость алгоритмов и потенциальная замена преподавателей), а также высокая стоимость разработки, где в целом сам процесс обучения нейросетей и тестирования требует значительных инвестиций, что ограничивает доступность таких игр широкой аудиторией пользователей.

Заключение. В современном мире, где технологии стремительно развиваются, образование также претерпевает значительные изменения. Традиционные методы обучения остаются актуальными, но часто сталкиваются с необходимостью адаптации к индивидуальным потребностям каждого ученика. Именно здесь на помощь приходит концепция адаптивной образовательной среды, а искусственный интеллект (ИИ) открывает поистине революционные возможности для ее реализации, в частности, через создание обучающих видеоигр. Несмотря на впечатляющие успехи, перед разработчиками ИИ стоят и новые вызовы. Обеспечение полной безопасности, этичности и предотвращения предвзятости в диалогах — это лишь некоторые из них. Тем не менее, направление развития очевидно: системы ИИ будут становиться все более совершенными. Таким образом, даже имея все вышеперечисленные недостатки, искусственный интеллект способен не только повысить эффективность обучения иностранным языкам, но и вовлечь путем геймификации образовательного процесса, что является перспективным направлением развития преподавания.

Список цитируемых источников

1. Алексеева, У. С. Классификация видеоигр как средства обучения иностранным языкам / У. С. Алексеева // Научное наставничество в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации : материалы междунар. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 19 апр. 2024 г. — Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2024. — С. 117—121.
2. Трубников, М. С. Использование видеоигр при изучении английского языка / М. С. Трубников, Л. Н. Щербатых // Академическая публицистика. — 2025. — № 5-2. — С. 435—440.

УДК 81

А. С. Улас

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

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В СКАЗКЕ: СОПОСТАВЛЕНИЕ НЕМЕЦКОГО ОРИГИНАЛА И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ

Введение. Сказки братьев Гримм занимают важное место в мировой литературе, являясь неотъемлемой частью культурного наследия. Сказка — это вид устного народного творчества, который представляет собой художественное повествование, охватывающее фантастические, приключенческие и бытовые сюжеты [1, с. 23]. В лингвистике и культурологии наблюдается возрастание интереса к анализу сказок как важного элемента национальной идентичности и культурной памяти.

Основная часть. Материалом для исследования послужила сказка Братьев Гримм «Золушка» и ее интерпретация в русской традиции, отражающая культурные ценности, представления о добродетели и зле.

По мнению А. Ф. Лосева, «интерпретация — это умение переводить смысл исходного текста в контекст нового языкового мира, это процесс лингвистического взаимообогащения и понимания показателей и смыслов культуры. Интерпретация дает возможность познания, общения, взаимодействия человека с миром, интерпретация является условием единства предметного и духовного мира» [2].

Сравнительный анализ немецкоязычной версии сказки «Золушка» и её русскоязычной интерпретации позволяет выявить культурные различия и сходства.

В 1867 г. И. С. Тургенев перевел на русский язык сказку Ш. Перро, и героиня стала известна русскому читателю под именем Замарашка. В течение последующего времени «Золушку» переводили много раз, и в большинстве своем переводы были литературными, в целом ряде случаев переводчики художественно перерабатывали текст. Первыми русскими публикациями сказок о Золушке являются тексты из сборника А. Н. Афанасьева.

Следует отметить, что в немецкой версии читатель попадает сразу в трагическую атмосферу — смерть матери Золушки. Этот момент усиливает драматизм дальнейших испытаний главной героини, обращает

внимание на внутренний мир героини, её одиночество. В русской версии акцент делается на том, что дворянин живет с дочерью, создавая более светлое начало, и заостряется внимание на благосостоянии семьи.

Описание тяжелой работы Золушки также отражает культурные особенности. В немецкой версии: „Aschenputtel musste von Morgen bis Abend schwere Arbeit tun...“ [3]. Акцент на том, что она работает от утра до вечера, создаёт образ бесконечных страданий, вызывая у читателя чувство сострадания. В русскоязычной: «День за днём мачеха заставляла бедную падчерицу выполнять всю самую грязную работу по дому» [4] — описывается тяжёлый труд как «самая грязная работа», а слово «бедная» добавляет жалости и подчеркивает её уязвимость. Оба текста создают образ жертвы, но в немецкой версии акцент на физическом труде, а в русской — на эмоциональном бремени.

Помощь, которая приходит к Золушке, также различается. В немецкой версии это птица, что символизирует дружбу с природой, а в русской — фея, что добавляет элемент магии и чудес: „Ein weißes Vögelchen kam und brachte ihr ein schönes Kleid“ [3]; «Явилась к Золушке фея» [4].

В немецкой версии сестры идут на крайние меры, чтобы быть красивыми на балу, что показывает их тщеславие и эгоизм: „Die Stiefschwestern wollten auch zum Ball gehen und schnitt sich die Füße ab“ [3]. Это создаёт сильный контраст между добротой Золушки и злым намерением сестёр. В русской версии акцент делается на том, как сестры заставляют Золушку работать.

Кульминационные моменты сказки, такие как бал и побег Золушки, также демонстрируют культурные различия. Финал немецкоязычной версии «Золушки» у братьев Гримм отличается суровостью и моральной категоричностью. Золушка не только находит своё счастье с принцем, но и её злые сводные сёстры получают жестокое наказание — им выклеивают глаза голуби, символизирующие справедливость и небесное возмездие. Такое завершение подчёркивает идею нравственного очищения. В русскоязычной версии зло остаётся без кровавого наказания, а акцент переносится на торжество добра, любви и справедливости. Это отражает различие в культурных подходах к воспитанию — немецкая версия не избегает жестокости как средства нравственного урока, тогда как русская предпочитает более гуманное завершение, ориентированное на надежду и прощение.

В результате изучения языковой организации текстов, было установлено, что в немецкоязычной версии для описания Золушки чаще используются: глаголы действия и страдания „weinen“, „arbeiten“, „gehören“, „fliehen“; прилагательные, больше описывающие внешний вид и состояния: „schmutzig“, „still“, „schön“, „bescheiden“; существительные, описывающие роли „Mädchen“, „Aschenputte“, „Tochter“, „Magd“ и эмоциональные, социальные категории „Trauer“, „Demut“, „Arbeit“. Немецкая версия, более сдержанная в эмоциональной окраске, часто описывает Золушку через действия и социальную роль. Волшебство выражено через символику (птицы, орешник), а не яркие эпитеты.

В русскоязычной версии используются глаголы, которые акцент делают на чудеса: «превратила», «подарила», «влюбился», «пригласил»; существительные, связанные с волшебством и сказочностью: «фея», «принцесса»; прилагательные, эмоционально яркие, создающие образ идеальной девушки: «добрая», «ласковая», «утончённый». Русская версия более эмоциональна и романтизирована. Золушка описывается через чувства, внешность и чудесные события. Часто используется язык, создающий атмосферу сказки и волшебства.

Таким образом, сравнительный анализ немецкой и русской версий сказки «Золушка» демонстрирует, как культурные различия влияют на восприятие и интерпретацию классических сюжетов. Каждая версия отражает уникальные ценности, традиции и представления о мире, что делает их неотъемлемой частью культурного диалога между народами.

Заключение. Сказки братьев Гримм остаются мощным инструментом для понимания не только прошлого, но и настоящего. Сравнительный анализ немецких и русских версий сказок братьев Гримм, в частности сказки «Золушка», демонстрирует, как культурные различия влияют на восприятие и интерпретацию классических сюжетов. Каждая версия отражает уникальные ценности, традиции и представления о мире, что делает их неотъемлемой частью культурного диалога между народами.

Сказки братьев Гримм продолжают вдохновлять и обогащать современную культуру, оставаясь живым источником для изучения и творчества.

Список цитируемых источников

1. Акишина, А. А. Жесты и мимика в русской речи: Лингвострановедческий словарь / А. А. Акишина. — М., 1991. — 23 с.
2. Лосев, А. Ф. Знак. Символ. Миф / А. Ф. Лосев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 480 с.
3. Brüder Grimm. Kinder- und Hausmärchen / Brüder Grimm. — Stuttgart, 1980. — S. 256—310.
4. Гримм, Я. Детские и семейные сказки: полное собрание сказок и легенд / Я. Гримм, В. Гримм. — М., 1999. — С. 345—398.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАТФОРМ НА ЭТАПЕ ПРИМЕНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

Введение. Современный этап развития образования характеризуется активной интеграцией цифровых технологий в учебный процесс, что открывает новые возможности для оптимизации обучения иностранным языкам. Особую значимость приобретает вопрос формирования иноязычных речевых лексических навыков, где ключевым является этап применения лексики, обеспечивающий ее активное использование в спонтанной речи. В связи с этим актуальным представляется внедрение в практику обучения комбинации интерактивных платформ, основанных на различных, но взаимодополняющих принципах.

В процессе реализации цели проводимого исследования, которая заключается в разработке комплекса упражнений для формирования иноязычных речевых лексических навыков обучающихся на основе интерактивных платформ “Memrise” и “DeepSeek”, осуществлен анализ функциональных возможностей данных платформ и предпринята попытка обоснования эффективности их взаимодополняющего использования для активизации продуктивной иноязычной лексики.

Основная часть. Этап применения обучающимися усвоенных лексических единиц в говорении и письменной речи является завершающим и наиболее значимым в процессе формирования речевого лексического навыка. Он направлен на то, чтобы обучающиеся могли автоматически, адекватно речевой задаче и ситуации общения, извлекать и использовать иноязычный лексический материал. Трудности в этом процессе зачастую связаны с неспособностью быстро извлечь слово из долговременной памяти и корректно применить его в речевой ситуации.

SRS-платформа “Memrise”, основанная на системе интервальных повторений, предоставляя фундамент для этапа применения. Её ключевые функции, обеспечивающие прочное запоминание лексики и готовность к ее использованию, включают:

1. *Адаптивное повторение.* Алгоритмы платформы автоматически определяют оптимальные интервалы для повторения изученных слов, выводя их на порог забывания, что обеспечивает перевод лексики в долговременную память.

2. *Контекстуализация через мультимедиа.* Наличие видеороликов с носителями языка позволяет обучающимся видеть и слышать лексику в реальном контексте (например, фраза “I left my bag in the car”), создавая прочные ассоциативные связи и предоставляя готовые к использованию речевые образцы.

3. *Геймифицированные упражнения.* Разнообразные задания (множественный выбор, аудирование, написание слова по памяти, сбор предложения) в условиях ограничения времени и системы наград поддерживают мотивацию и моделируют условия, требующие быстрого извлечения лексики [1].

Однако для полноценного формирования речевых лексических навыков необходимы более сложные операции, такие как трансформация высказываний и порождение собственных речевых произведений. Именно здесь незаменимую роль играет нейросеть “DeepSeek”, способная генерировать контекстно-обусловленные задания, которые затруднительно создавать в большом количестве вручную [2].

Комбинированное использование указанных платформ может быть реализовано через следующую последовательность упражнений:

1. *Первичная актуализация на основе платформы “Memrise”.*

Обучающиеся изучают и повторяют блок лексики по теме “At the airport” (например, termina, check-in desk, ID, baggage), используя карточки, видео и упражнения на платформе (рисунок 1).

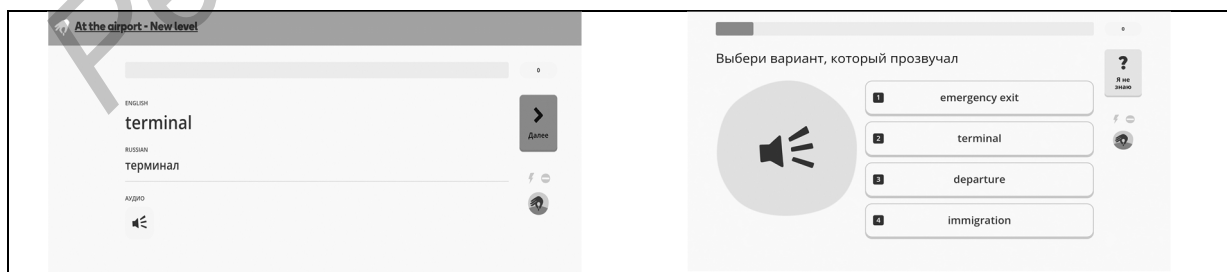


Рисунок 1 — Упражнение для первичной актуализации на основе платформы “Memrise”

2. *Ситуативная активизация на основе платформы “DeepSeek”.*

Преподаватель с помощью промпта генерирует в “DeepSeek” следующие упражнения:

1) Репродуктивное упражнение: «Составьте диалогическое единство между пассажиром и агентом на стойке регистрации, используя слова: check in, luggage, window seat» (рисунок 2).

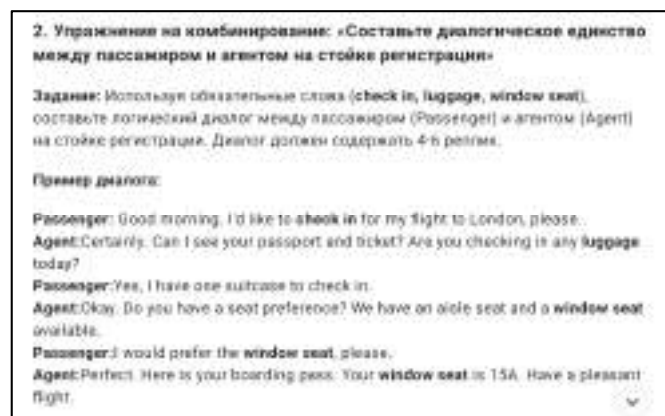


Рисунок 2 — Репродуктивное упражнение на основе платформы “DeepSeek”

2) Речевое упражнение на основе ролевой игры: «Вы опоздали на рейс. Объясните ситуацию сотруднику авиакомпании, используя не менее 5 изученных лексических единиц». “DeepSeek” генерирует возможные реплики сотрудника, чтобы создать интерактивный диалог (рисунок 3).

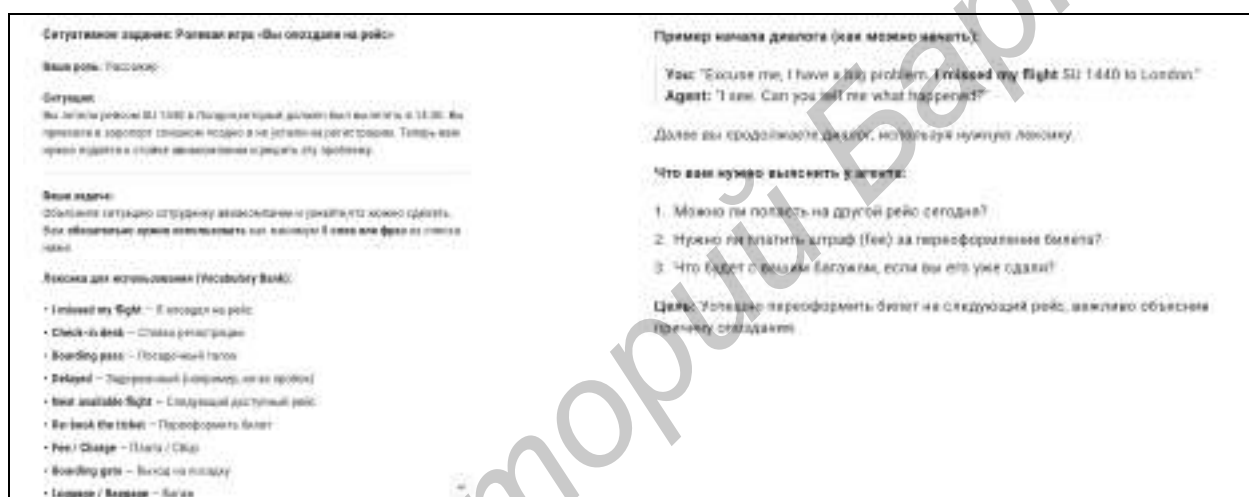


Рисунок 3 — Речевое упражнение на основе платформы “DeepSeek”

Таким образом, “Memrise” обеспечивает надежную базу — автоматизм в узнавании и воспроизведении лексических единиц, в то время как “DeepSeek” создает коммуникативную основу для их гибкого и творческого применения в моделируемых речевых ситуациях.

Заключение. Комбинированное использование интерактивных платформ “Memrise” и “DeepSeek” повышает эффективность этапа применения продуктивного лексического материала. “Memrise” посредством системы интервальных повторений и геймификации обеспечивает прочное закрепление иноязычной лексики в памяти и доводит до автоматизма ее узнавание и воспроизведение. При этом, “DeepSeek” выступает удобным инструментом для генерации персонализированных и коммуникативно-насыщенных заданий, требующих гибкого и ситуативного использования усвоенных лексических единиц.

Взаимодействие указанных платформ позволит преодолеть ключевое методическое противоречие между необходимостью многократного повторения и потребностью в творческом, осмысленном применении лексической стороны иноязычной речевой деятельности. Такой подход не только оптимизирует образовательный процесс, делая его более эффективным и соответствующим цифровой реальности, но и существенно повышает мотивацию обучающихся, предоставляя им возможность сразу же использовать выученные слова в коммуникативных сценариях, приближенных к реальным. Перспективой дальнейшего исследования является разработка и апробация комплекса упражнений для формирования иноязычных речевых лексических навыков обучающихся на основе интеграции интерактивных платформ “Memrise” и “DeepSeek”.

Список цитируемых источников

1. Memrise : [сайт]. — URL: <https://www.memrise.com/ru/> (дата обращения: 11.02.2025).
2. DeepSeek : [website]. — 2025. — URL: <https://www.deepseek.com/> (date of access: 11.02.2025).

NOMINATIVE STRATEGIES IN THE NAMING OF YOUTH LEISURE ESTABLISHMENTS (A CASE STUDY OF BARANAVICHY CITY)

Introduction. In today's scientific world, naming is an important subject for study. In this context, there is particular urgency in preserving local cultural identity against the backdrop of globalization through the names of youth gathering places. The information about the most visited places of Baranavichy is in demand among foreign visitors of the Republic of Belarus, who enjoy visa-free access to the country. This information is essential for understanding the city's linguistic portrait and forming the complete city's image from various aspects.

The subject of the research is ergonyms denoting the names of youth leisure activity places. *The object of the research* is the linguistic and functional features of these names. *The aim of the research* is to identify local linguopragmatic features of the ergonomic designation of YLAP.

The objectives of the research are: to form the theoretical basis for analyzing local ergonyms denoting venues for youth leisure activities; to extract lexical and semantic characteristics of ergonyms that may influence the attractiveness of places; to study and classify youth preferences for visiting YLAP in the city of Baranavichy and the obtained ergonyms denoting them; to apply the obtained linguistic data as an information component of the interactive map of youth leisure venues in Baranavichy.

Main part. The material of the research includes local ergonyms denoting the names of places where young people in Baranavichy spend their leisure time, as well as the results of the questionnaire survey. The respondents included 34 students of the 4th and 5th years from the Faculty of Linguistics of Baranavichy State University and 103 students of grades 9, 10, 11 of the State Educational Institution "Gymnasium № 5, Baranavichy". A questionnaire was proposed to respond the question "Please, name the locations in our city where it is convenient for you to spend your free time?" Analyzing the responses, it was concluded that all youth leisure activity venues could be divided into 4 categories: catering, sports establishments, cultural and social activity organizations

According to the study, young people prefer gastronomic establishments (more than 56 %) because they create a comfortable atmosphere that promotes communication and interaction among the youth. The next most popular youth leisure activity venues are sports and cultural facilities (about 20 %). An important problem remains the lack of information about volunteer initiatives, which also affects the involvement of young people in such forms of leisure (about 4 %). Furthermore, each year the wave of volunteer energy in our city is rising as an active life position and sociability help young people find their volunteer activities and contribute to society. For the further research 69 most popular venues were selected, among which 39 refer to gastronomic establishments, 14 — to sports facilities, 13 — to cultural facilities and 3 — to volunteer initiatives.

According to the research data, students of Baranavichy State University primarily prefer cafes, bars and pubs (*DrovaGastropub*, *Etevi*, *Sharlott*, *Hotfix*), and students of gymnasium visit fast food establishments (*KFC*, *ETOPIZZA*, *Lodochka*). It was established that the most frequently used lexico-semantic features of argonyms related to gastronomic establishments are culinary names, the names which are not directly related to the profile of the institution, flora and fauna connections and toponyms.

The most commonly used lexico-semantic features of argonyms related to cultural establishments are: the names not directly related to the profile of the institution, generic nomination, flora and fauna connections and association. Having analyzed 69 ergonyms, taking into account their popularity and lexico-semantic features, we have created our own classification of naming places of youth leisure activities:

- 1) according to the design style:
 - based on synecdoche: *DrovaGastropub*, *Lounge Bar "Ygli"*;
 - transliteration: *Publika*, *WATA*;
 - graphic eclecticism: *Hotfix Coffee*, *ReForma*, *FitFox*, *El Club*, *B-ZONE*;
 - capitalization: *DABro*, *ReForma*;
 - compositional compatibility: *Smile Coffee*, *Coffee Saund*.
- 2) by reflecting the phenomena of reality:
 - anthroponyms: *Chekhov*, *Carlyon*, *Atlant*, *Nestserka*;
 - toponyms: *Amsterdam*, *Verona*, *Province*, *La Pjazza*, *Dubovo*;
 - flora and fauna connections: *Osminozhka*, *Crocus*, *Capybara*, *Paparats-kvetka*, *Murziki*, *Vorobei*, *Dodopizza*, *Begemot*;
 - associations: *Pizza Italiana*, *VolaT*, *Rai*, *Vulcan*, *K-2*, *DABro*, *Safit*, *BezGranits*;
 - culinary names: *Slivki*, *Et evi*, *Burger M*, *ETOPIZZA*, *Charlott*, *Vanilla*;
 - type of activity: *Zavari*.

The following names are difficult to classify: they are not directly related to the profile of the institution: *Lodochka*, *Bochka*, *Aftograph*, *Bonsai*, *Veranda*, *Svita*, *Safit*, *Pyatnitsa*, *Locomotive*, *Zvezda*, *Parallel*, *Domino's*;

speech cues: *A gdeya?*; generic nominations (direct name): *Bruschatka, Ice Palace, Tennis court, Skate park, Billiards, Cinema-Room, Animal Park* [1; 2].

The classification of naming places of youth leisure activities highlights important naming principles that help attract a target audience. In the year marking the 80th anniversary of the liberation of Belarus in the Great Patriotic War, an initiative group from Gymnasium № 5 proposed to create a workout area on its territory. Considering our own classification of lexical — semantic features of ergonyms, we suggest the following names for this area:

- *CrossFit Harmony* (capitalization and graphic eclecticism combining different styles);
- *The Dynamics of Success* (synecdoche and graphic eclecticism — where ‘success’ stands for results of hard work);
- *Boundless Possibilities* (positional compatibility is a new meaning through a combination of words).

Conclusion. As a result of the research, we developed an interactive map dedicated to popular leisure places for youth in Baranavichy, based on the Google Maps platform. This map is part of an online resource called “*Baranovichy: Inspiration for Youth*”, which is an interactive platform designed to systematize information about available leisure options for young people. The main purpose of the site is to create a community where young people can share their impressions and discover exciting new places to relax and socialize. The interactive nature of the map allows users not only to find various places but also to engage with them.

Our working hypothesis is confirmed: lexico-semantic features of the names for youth leisure venues shape urban identity perceptions among young people, influencing their choices and preferences.

Looking ahead, we plan to use the obtained theoretical results and practical outcomes of this research to promote the development of the workout site on the territory of the State Educational Institution “Gymnasium № 5, Baranavichy” within the information space to translate our interactive map into the Chinese language because the city of Baranavichy is dynamically developing, more and more joint ventures are being built and many Chinese tourists are visiting our city.

References

1. Темникова, Е. И. Эргонимы-реплики в современном городском ономастике (оценка и функционирование по данным эксперимента) / Е. И. Темникова. — URL: https://vkr.urfu.ru/index.php/45_04_01/article/view/59388 (дата обращения: 16.02.2025).
2. Овсянникова, К. В. Особенности номинации предприятий общественного питания: на примере коммерческих названий г. Воронежа и г. Москвы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Овсянникова Ксения Владимировна ; Воронежск. гос. ун-т. — Воронеж, 2016. — 216 л.

UDC 372.881.111.1:821.111

A. S. Bobel

Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus

THE RELEVANCE OF TEACHING NATIONAL AND ANGLO-AMERICAN LITERATURES IN TERMS OF CLIL EDUCATION

Introduction. The integration of language learning with subject content has become increasingly important in modern education, making CLIL (Content and Language Integrated Learning) a highly relevant approach, especially in the study of literature. This method allows students to engage deeply with national and Anglo-American literary works while simultaneously developing their foreign language skills. By combining content and language learning, CLIL not only enhances students’ comprehension and critical thinking but also prepares them for effective communication in a globalized world. This dual focus creates a more immersive and meaningful educational experience, fostering both cultural awareness and linguistic proficiency.

The idea of an integrated subject and language training (CLIL) is not new in the methodology. The term CLIL (Content and Language Integrated Learning) was introduced into science by David Marsh in 1994 to refer to a learning process in which the content of a subject/discipline is studied through an additional (foreign) language. Moreover, a foreign language within the framework of this methodological approach, is considered as a means of mastering the content of the subject and the purpose of instruction: “CLIL is a dual, focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective promoting both content and language mastery to pre-defined levels” [As cited in: 1, p. 16].

Main part. One of the most compelling benefits of CLIL is its ability to foster enhanced language proficiency. Adrian and Mangado [2] explain that by immersing students in subject content delivered in their target language, CLIL encourages them to engage in natural and meaningful language production. Rather than relying solely on rote memorization and contrived examples, CLIL prompts students to actively apply language skills within real-world academic contexts. This not only strengthens communicative language development but also promotes critical thinking and cognitive engagement as students grapple with complex, high-level subject matter. Cenoz and Gorter [3] note

that CLIL students must explore the link between language use and lexical richness, accuracy, and syntactic complexity when expressing subject-specific concepts and ideas. In this way, CLIL offers the twin benefits of building both content knowledge and higher-order cognitive abilities [4]. Language learning should be based on the basic 4 “C”: content, communication, cognition and culture.

1. Content: Progress in knowledge, skills, and understanding related to specific elements of a particular curriculum.
2. Communication: using language for learning and simultaneously learning to use language.
3. Cognition: the development of thinking skills that link the formation of concepts (abstract and concrete), understanding and language.
4. Culture: an introduction to alternative points of view and general ideas that deepen awareness of otherness and self.

CLIL offers immense potential for enriching and inspiring learning, but realizing this potential requires a commitment to pedagogical practices that carefully balance language and content instruction. Some of the several approaches to optimizing CLIL are: provide extensive scaffolding and language support embedded within lessons to aid comprehension and participation. Well-designed graphic organizers, sentence frames, word banks, visuals, and classroom language routines are essential; foster opportunities for purposeful language production through CLIL activities. Well-structured collaborative tasks, discussions, presentations, and writing assignments allow learners to use language as a tool for constructing and communicating meaning; utilize formative assessments to pinpoint ongoing language demands and comprehension gaps. Respond with differentiation and mini lessons to provide targeted language instruction and reinforcement; ensure language learning objectives are consistently emphasized, not just content goals. Language outcomes should be intentionally built into CLIL planning and assessment; promote metalinguistic awareness through comparative analysis of linguistic features in multiple languages. Explicitly teach learning strategies that leverage cross-lingual transfer; provide extensive CLIL-focused training and collaboration opportunities to continually develop teacher capacity and effectiveness [4]. A CLIL approach can foster collaboration and interdisciplinary work among teachers, creating opportunities to develop professional relationships and a sense of community. Through collaboration, teachers can share their knowledge and expertise, learn from one another, and develop new teaching strategies that enhance student learning. Moreover, teachers who feel part of a community are more likely to be satisfied with their work, which can translate into increased job satisfaction and motivation [5].

At Baranavichy State University, a survey was conducted among teachers of National and Anglo-American Literatures to explore their awareness and use of the CLIL approach. The survey aimed to find out whether these educators were familiar with CLIL, considered it relevant to their teaching practice, and if so, how they incorporated it into their lessons. The survey results revealed that knowledge of the CLIL approach is primarily limited to teachers of Anglo-American literature. However, all respondents agreed on the relevance of this teaching method. Interestingly, while all teachers apply CLIL in practice, those teaching national literature often do so without realizing it. The use of CLIL manifests in several ways: interpreting phenomena from the perspective of two cultures, integrating the foreign language naturally through subject teaching according to the specifics of the faculty (such as the linguistics department), and conducting all stages of lessons and types of work in the foreign language due to the practical orientation of the courses.

The updated Law of the Republic of Belarus “On Education”, adopted on January 14, 2022, establishes the fundamental legal framework for the education system in the country. It defines the key principles, goals, and guarantees of the educational process, emphasizing the role of education in personal development and societal progress. Importantly, the law includes provisions that regulate the use of foreign languages in education, promoting the integration of language learning with subject content. This creates a legal basis for modern educational approaches such as CLIL, which combine language acquisition with the study of specific disciplines, thereby supporting the development of both subject expertise and foreign language competence. Through this legislation, Belarus ensures that education remains relevant and responsive to global trends, fostering multilingualism and cross-cultural awareness among students [6].

Conclusion. In conclusion, the CLIL approach proves to be highly effective and relevant, particularly in the teaching of national and Anglo-American literatures. It facilitates a dual focus on both language acquisition and content mastery, enabling students to develop deeper linguistic proficiency and critical subject knowledge simultaneously. This method not only enhances communication skills but also promotes cognitive engagement, cultural awareness, and interdisciplinary collaboration among educators. The practical application of CLIL at Baranavichy State University, along with legislative support from the updated Law of the Republic of Belarus “On Education”, underscores its growing importance and potential for enriching the educational experience. Embedding CLIL in literary studies fosters a more immersive, meaningful, and globally oriented learning environment that prepares students for the demands of a multicultural and multilingual world.

References

1. Savankova, M. V. CLIL: a new ‘hybrid’ teacher/ M. V. Savankova, U. N. Satylganova // Педагогические науки. — 2018. — № 4. — P. 15—22. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/clil-a-new-hybrid-teacher/viewer> (date of access: 23.09.2025).

2. Adrián, M. M. L1 use, lexical richness, accuracy and syntactic complexity in the oral production of CLIL and NON-CLIL learners of English / M. M. Adrián, M. J. G. Mangado // *Atlantis*. — 2015. — 37(2). — P. 175—197. — URL: <http://www.jstor.org/stable/24757789> (date of access: 23.09.2025).
3. Cenoz, J. Towards a plurilingual approach in english language teaching: softening the boundaries between languages / J. Cenoz, D. Gorter // *TESOL Quarterly*. — 2013. — 47(3). — P. 591—599. — URL: <http://www.jstor.org/stable/43268035> (date of access: 23.09.2025).
4. Eder, S. Content and language integrated learning: the good, the bad, the ugly, and the best / S. Eder // *The International Educator (TIE) Online*. — URL: <https://www.tieonline.com/article/3658/content-and-language-integrated-learning-the-good-the-bad-the-ugly-and-the-best> (date of access: 23.09.2025).
5. Davenport, A. The benefits of CLIL for young learners — and teachers! / A. Davenport // *Cambridge University Press ELT blog*. — URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2023/03/16/the-benefits-of-clil-for-young-learners-and-teachers/> (date of access: 23.09.2025).
6. О нормативных правовых актах : Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З // Национальный интернет-портал Республики Беларусь. — 2022. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154> (дата доступа: 23.09.2025).

UDC 37.091.3:159.942

E. V. Filipovich

Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus

EMOTIONAL ENGAGEMENT IN GAME-BASED LEARNING: EXPLORING MEME-INSPIRED DIDACTIC ARCADES

Introduction. Game-based learning (GBL) has demonstrated potential for increasing learner motivation, attention, and retention. However, one of the least systematically addressed dimensions in GBL research is the role of emotional engagement, particularly how affective responses to humor, surprise, or relatability shape cognitive outcomes. By linking linguistic dimensions (lexis, grammar, phonetics) with meme-inspired interactions and tailoring recommendations based on age, interests, and emotional profiles, the project investigates how humor-driven engagement can transform traditional second-language acquisition. Findings from related literature and the design process indicate that emotional resonance is not an incidental byproduct but a central driver of effective learning in game-based environments.

The intersection of education and digital entertainment has become a focal point for pedagogical innovation. While games in education are valued for interactivity and motivation, the role of emotion in such contexts has received comparatively less attention. Emotional engagement is critical in language learning, where affective states influence willingness to communicate, risk-taking, and memory retention. The *Fillion_arcades* project is a prototype web-based system that combines memes an inherently affective and culturally situated medium with structured didactic tasks. Teachers can upload, curate, and recommend meme-based games to learners, and the system uses AI to update materials annually with new cultural artifacts. This creates a dynamic environment for learners accustomed to fast-evolving digital cultures.

Main part. Game-based learning has been shown to improve intrinsic motivation, persistence, and problem-solving. According to Self-Determination Theory [1], games can foster autonomy, competence, and relatedness factors associated with deeper learning. Yet emotional responses to in-game events are often treated as secondary outcomes rather than primary levers. Affective engagement in learning environments denotes the degree to which learners experience positive emotional states such as joy, curiosity, humor, or belonging. Neuroscientific evidence suggests emotionally salient stimuli are more likely to be encoded and recalled. Therefore, integrating humor and culturally relevant content into GBL may amplify cognitive gains. Memes are digital units of culture that rely on humor, irony, and shared context. Their viral spread shows capacity to elicit emotional responses quickly and universally. As multimodal artifacts (image + text + cultural reference), memes can catalyze linguistic and cultural discussion.

The *Fillion_arcades* system was developed to explore memes, emotional engagement, and language learning. Its design rests on four principles [2]:

1. Customization by Linguistic Aspect: Teachers and learners can focus on lexis, grammar, or phonetics to align with curricular goals.
2. Audience Adaptation: A short survey captures learner age, interests, and preferred emotional tone, allowing the system to recommend games suited to different profiles.
3. AI-driven Meme Updating: The backend integrates external APIs (e.g., Reddit, Giphy) to fetch emerging memes annually. AI moderation filters ensure only age-appropriate, culturally safe memes are retained.
4. Gamified Arcade Interface: The site uses an arcade aesthetic to enhance immersion. Technically, the system uses a Node.js backend with JWT authentication, a React frontend with an admin panel, and recommendation algorithms that mix heuristic scoring with embedding-based semantic similarity.

Embedding memes into language tasks leverages humor to lower affective filters. Krashen’s affective filter hypothesis suggests negative emotions inhibit input processing, whereas humor and curiosity facilitate acquisition. The survey ensures emotional tone resonates with learners’ generational references. For younger learners, playful memes foster relatability; for older learners, nostalgic or explanatory memes may be prioritized. Teachers can ana-

lyze learners' responses to recommended games and iteratively refine the corpus. Emotional resonance becomes a measurable and adjustable dimension rather than a byproduct.

Integrating memes into GBL can increase motivation by bridging leisure and learning, keep content dynamic through AI-driven updates, and personalize emotional fit via survey and embeddings [3]. Memes often rely on irony or taboo themes, requiring careful moderation. Their ephemerality means content can become outdated quickly. Equity concerns arise when learners are not immersed in the same digital cultures. Given memes' unregulated circulation, safeguards are essential: ensure proper attribution, moderate for offensive content, and avoid reinforcing stereotypes.

Conclusion. The Fillion_arcades project illustrates how emotional engagement can be intentionally integrated into game-based learning via meme-driven design. By situating humor and cultural relevance at the center of linguistic practice, affect emerges as a primary mechanism for learning. Future work should empirically measure learning outcomes across diverse cohorts and examine how emotional tones (humor, irony, nostalgia, empathy) influence acquisition and retention.

References

1. Pekrun, R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice / R. Pekrun. — Germany : Educational Psychology Review, 2006. — Vol. 18, № 4. — P. 315—341.
2. Sabourin, J. Exploring inquiry-based problem solving strategies in game-based learning environments / J. Sabourin, J. Rowe, B. Mott, J. Lester. — North Carolina : Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence in Education, 2011. — P. 470—475.
3. Wouters, P. A Meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games / P. Wouters, van C. Nimwegen, van H. Oostendorp, van der E. Spek. — USA : Journal of Educational Psychology, 2013. — Vol. 105, № 2. — P. 249—265.

UDC 378.02: 811.111

V. A. Kanapatskaya

Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus

SIGNIFICANCE OF ENGAGEMENT STRATEGIES IN THE LECTURE AT THE UNIVERSITY

Introduction. The aim of this article is to substantiate the need to study engagement strategies to improve learning lecture materials by university students. Lectures are a fundamental mode of instruction in higher education, designed to impart knowledge efficiently to large groups of students. However, the traditional lecture format often faces criticism for passive student involvement and limited interaction, which can negatively affect motivation and learning outcomes.

In the context of Generation Z's difficulty in systematically perceiving educational material presented in a traditional lecture format, studying strategies to engage undergraduate students in assimilating lecture content becomes especially important. Moreover, due to the inclusion of English-language lecture courses in the curricula of the first and second levels of higher education in the Republic of Belarus, the real needs of specialists and researchers, as well as the increasing demands of the international, intercultural professional and scientific space, this problem becomes even more complex and urgent [1, p. 119].

A notable modern trend in pedagogical and linguodidactic research, is the increased integration of educational technology [2]. This development responds to the evolving landscape of higher education, where technology-enhanced learning environments facilitate more interactive, learner-centered approaches. The use of digital tools, multimedia resources, and online platforms supports the implementation of engagement strategies, offering innovative ways to promote active participation and deeper thinking.

Main part. In the Breakcold dictionary, the definition of engagement strategies is defined as carefully planned approaches aimed at attracting and maintaining the interest, involvement, and loyalty of a target audience to create meaningful and effective interactions [3]. The study by Modern Campus describes engagement strategies as methods and techniques designed to increase active student participation in the learning process through collaborative tasks, interactive activities, and technologies that support motivation and comprehension [4]. According to Xello, engagement strategies consist of systematic actions aimed at actively involving participants by capturing their attention, emotional investment, and cognitive engagement, which is especially crucial for ensuring ongoing and sustained interaction [5]. In the realm of digital marketing, Adogy defines engagement strategies as deliberate efforts to develop relevant and compelling content that encourages users to interact and strengthens brand loyalty [6].

In education, engagement reflects the active involvement that fosters motivation and learning outcomes. To substantiate the need for engagement strategies, a survey was conducted among university students to assess their level of involvement in learning lecture materials. The analysis of the survey data revealed that many students experience a lack of active participation and motivation in traditional lecture settings. These findings underscore the necessity of implementing engagement strategies to enhance student participation and cognitive involvement.

Based on these definitions, it is evident that the core of engagement strategies lies in systematically organized and purposeful methods directed at activating, maintaining, and deepening audience interest and involvement to improve the quality of interaction and achievement of intended goals.

Engagement in the university lecture refers to the active involvement of students in the learning process – cognitively, emotionally, and behaviorally [7]. Effective engagement strategies include interactive questioning, multimedia use, group discussions, and real-life problem solving, all aimed at breaking the one-way communication.

Active engagement supports the development of critical thinking and deep learning, which are essential for university students to master subject content and apply knowledge in practical contexts. Different pedagogical strategies – such as scaffolding, feedback loops, and peer interaction – are instrumental in motivating students, especially in large lecture settings where individual attention is limited [8, p. 3].

In addition to individual student benefits, engaged lectures create a more dynamic and inclusive classroom environment. This shifts the lecture from a monologic delivery to a dialogic interaction, enabling students from diverse backgrounds to connect and learn collaboratively [9]. It has been proved by the survey which was done among 40 students, preservice for language teachers by really engaged in the lecture.

Conclusion. Based on the theoretical framework and the survey results presented in the main part of this article, the importance of engagement strategies in university lectures is evident. These strategies facilitate active learning, heighten student motivation, and improve educational outcomes. Transforming lectures into interactive and inclusive sessions fosters a richer educational experience and better prepares students for intercultural and international professional contexts. Future research should focus on developing and testing specific engagement techniques to maximize their effectiveness within diverse higher education settings.

References

1. Пинюта, И. В. Стратегия вовлечения студентов и магистрантов в процесс усвоения содержания лекции / И. В. Пинюта. — Минск : МГЛУ, 2020. — С. 118—126.
2. Education technology trends to watch in 2025 // Digital learning institute. — URL: <https://www.digitallearninginstitute.com/blog/education-technology-trends-to-watch-in-2025> (date of access: 20.09.2025).
3. What is engagement strategy? // Breakcold. — URL: <https://www.breakcold.com/explain/engagement-strategy> (date of access: 20.09.2025).
4. Unpacking student engagement within higher education // Modern campus. — URL: <https://moderncampus.com/blog/student-engagement.html> (date of access: 20.09.2025).
5. What is student engagement: strategies for meaningful learning // Xello. — URL: <https://xello.world/en/resources/blog-posts/what-is-student-engagement/> (date of access: 20.09.2025).
6. Engagement strategy // Adogy. — URL: <https://www.adogy.com/terms/engagement-strategy/> (date of access: 20.09.2025).
7. Batyrava, A. Teaching foreign languages: strategies for effective learning and cultural engagement / A. Batyrava, A. Yazgeldieva, S. Segsenov // *Ceteris Paribus*. — 2025. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-foreign-languages-strategies-for-effective-learning-and-cultural-engagement/viewer> (date of access: 20.09.2025).
8. Наджарян, А. Г. Использование интерактивных технологий в процессе обучения студентов педагогического высшего учебного заведения / А. Г. Наджарян, Е. К. Самсонова // Интернет-журнал «Науковедение». — 2015. — Т. 7, № 3. — URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/20PVN315.pdf> (дата обращения: 15.09.2025).
9. Columbia university center for teaching and learning. Engaged lecturing. — URL: <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/engaged-lecturing/> (date of access: 15.09.2025).

UDC 81'243

D. M. Kuletskaya

Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus

THE VALUE OF THE 21ST CENTURY SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Introduction. In today’s quickly changing world, learning facts is no longer enough for students to succeed. In modern global environment requires people to apply knowledge creatively, solve unexpected problems, and adapt to new conditions. These abilities are known as 21st century skills, and they are becoming essential in education. Foreign language teaching represents a particularly important area for developing these skills, as language learning naturally involves communication across cultures, critical thinking, and creativity.

Main part. Defining the term “21st-century skills” poses a major challenge due to the lack of agreement among researchers. As noted by S. Lamb, the concept is “wide-ranging, rather vague and not easy to define. While the term has come to be used fairly widely in education, it is not always clear what it covers or means” [1, p. 11]. This view is echoed by other scholars, such as D. Chen, who points out the term is “treated as interchangeable with many of its synonyms” like “soft skills” or “life skills” [2, p. 5]. Therefore, it is important to recognize that we are not dealing with a fixed, agreed-upon list, but a dynamic concept that responds to changing educational and societal needs.

Still, even without one perfect definition, a common framework has emerged, often called the 4 Cs: Critical Thinking, Collaboration, Communication, and Creativity [3]. These are often expanded to include Self-Learning [4, p. 3].

The value of these skills is confirmed by their alignment with global educational trends. For instance, the official document “Concept for the Development of the Education System of the Republic of Belarus until 2030” states that: “the formation of ‘soft’ (‘flexible’) skills in schoolchildren, should become not just personality traits, but their needs” [5, p. 3]. The document specifically lists and defines these core skills: “communication (establishing contact, ability to convey one’s point of view, interaction), creativity (a comprehensive assessment of a situation or problem and its effective solution), cooperation (the ability to work in a team to achieve a goal), and critical thinking (evaluating information and selecting it to make the right decision)” [5, p. 3].

Furthermore, the document highlights a second trend: “The most important trend in education in recent decades is the transition from a one-time qualification for life to the acquisition of competencies that promote self-learning and the necessity of learning and self-improvement throughout life” [5, p. 12].

These official statements remove any vagueness, confirming these skills are fundamental priorities.

Therefore, the value of these skills in foreign language teaching is immense and directly supports national and global trends. Moreover, foreign language classroom is an ideal place to practice these skills. Communication is at its core, while group work fosters collaboration. Creativity is used to express ideas, and critical thinking is needed to analyze cultural nuances.

However, recognizing the value of these skills is different from effectively teaching them. Therefore, to explore this gap, we conducted a small-scale study. A survey was distributed to eight foreign language teachers to assess their perceptions and practices. The survey was designed to measure two key aspects of skill integration: the teacher’s own self-confidence in these skills and their self-reported success in fostering these skills in their students. The survey used a standard 5-point scale (1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree) to evaluate five core skills, which were mentioned before: Collaboration, Critical Thinking, Communication, Creativity, and Self-Learning. Question statements, assessed skills and average scores can be seen below (Table 1, 2).

Table 1 — Teachers’ Self-Assessment

Assessed Skill	Question Statement	Average Score
1. Collaboration	I am comfortable working with other teachers to plan lessons and share ideas.	3.75
2. Critical Thinking	I regularly analyze my teaching methods to see what is working well and what can be improved.	4.13
3. Communication	I can clearly explain complex ideas and listen actively to my students and colleagues.	4.13
4. Creativity	I often organize new learning activities or find new ways to teach traditional topics.	3.75
5. Self-Learning	I actively seek out new information and teaching ideas to improve my own knowledge.	4.13

Table 2 — Assessment of Teaching Methods

Assessed Skill	Question Statement	Average Score
1. Collaboration	I regularly create opportunities for students to work together on projects and share ideas.	3.38
2. Critical Thinking	I ask my students questions that make them analyze information, not just repeat facts.	3.88
3. Communication	I provide my students with chances to present their ideas and give feedback to their classmates.	3.75
4. Creativity	I give my students assignments that allow them to express their ideas or come up with their own unique solutions.	3.25
5. Self-Learning	I create assignments that encourage my students to explore topics and find information on their own.	2.75

A clear tendency can be seen from the data: teachers consistently rated their own abilities higher than their effectiveness in developing the same skills in students. The average scores for Teacher Self-Development are higher for all five skills compared to the scores for Teaching Methods. The most noticeable gap is seen in Self-Learning, where teachers’ self-confidence was high (4.13) but their reported ability to foster it in students was the lowest of all scores (2.75). It is concerning, as it directly contradicts the stated goal of promoting “self-improvement throughout life”. Overall, while teachers possess these skills, they struggle with implementation.

Conclusion. Both national policy and modern education have the same goal: to create capable and responsible people who can adapt to changes in the 21st century. Learning a foreign language is a useful way to make this happen. Our study shows that teachers already have these important skills themselves, but there is gap in their ability to implement activities that foster these same skills in students. Therefore, targeted professional development and support are crucial next steps. This way, language classes can do more than just teach vocabulary and grammar; they can also help students learn to think for themselves, be creative, work with others, and become active participants of intercultural communication.

References

1. Lamb, S. Key skills for the 21st century: an evidence-based review / S. Lamb, Q. Maire, E. Doecke ; a report prepared for the NSW Department of Education. — Sydney, 2017. — 63 p. — URL: <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/Key-Skills-for-the-21st-Century-Review-FINAL.pdf> (date of access: 25.09.2025).
2. Chen, D. Toward an understanding of 21st-century skills: from a systematic review / D. Chen // International Journal for Educational and Vocational Guidance. — 2021. — № 21. — P. 1—24. — DOI: 10.1007/s10775-021-09502-2 (date of access: 24.09.2025)

3. Thornhill-Miller, B. Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st-century skills for the future of work and education / B. Thornhill-Miller [et al.] // *Journal of Intelligence*. — 2023. — Vol. 11, Iss. 3. — P. 54. — DOI: 10.3390/jintelligence11030054 (date of access: 24.09.2025).

4. OMNI — BE Aware Student (OMNI-BEAST) : intellectual output of the Erasmus+ project No. 2020-1-PL01-KA203-082198 / consortium partners: University of Information Technology and Management in Rzeszow [etc.]. — 2021. — 75 p. — URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/c33043e7-ec61-4121-a41d-f557829096c7/IO3_21st_Century_Skills_Development_Tutorials.pdf (date of access: 24.09.2025).

5. Об утверждении Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — 02.12.2021. — 5/49678.

UDC 378.147:371.3

A. Kuryanovich

Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus

PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL FRAMEWORKS FOR SIMULATION-BASED LEARNING

Introduction. Simulation-based learning (SBL) has become widespread across educational programs in many professions. And it seems to be quite natural, as SBL presupposes the creation of “synthetic learning environments” that represent real-life processes or activities and provide a safe surrounding to train in risky or difficult operations to get sufficient practice on in real life operations [1]. The simulated environment allows the instructor to manipulate events and use recorded data (audio, video, or action logs) for educational purposes [2]. Moreover, by engaging students in learning activities, SBL minimizes the “theory-practice gap” [3], which has a great potential in the high-quality specialists training process.

Main part. In order to establish the pedagogical and technological frameworks for SBL, we should first understand what meaning we attribute to simulation. Although universal agreement on its definition is nonexistent, many definitions employ common elements.

The operational definition of simulation includes interaction with a real or virtual object, device, or person and the opportunity to alter the flow of this interaction with the decisions and actions made by learners [4]. It means that, basically, all types of interaction, from role plays to highly immersive interactions with objects of virtual reality, can be considered simulations. Cambridge dictionary states: “Simulation is a model of a set of problems or events that can be used to teach someone how to do something, or the process of making such a model” [5]. Thus, simulation can also be understood as a process (not only the result of a process!) of creating synthetic learning environments. Cook suggests the following, more pedagogical-oriented, definition for the term “simulation”: “educational tool or device with which the learner physically interacts to mimic real life” and in which “the necessity of interacting with authentic objects” is emphasized [6, p. 876].

In the realm of education, simulation-based learning has become a powerful tool indeed. Still, its effectiveness hinges on how it’s designed. From the pedagogical perspective, SBL should be executed taking into account the educational objectives, student’s personality, teacher’s role and technological capabilities at hand. But, most importantly, the mechanisms of knowledge acquisition should be taken into account. We will have a look at some of them.

David Kolb’s Experiential Learning Theory (ELT) posits that learning is a continuous cycle driven by experience, not a passive absorption of information. The model has four stages (which are as well depicted in Figure 1):

1. Concrete Experience (Feeling): Having a hands-on experience.
2. Reflective Observation (Watching): Reflecting on that experience from different perspectives.
3. Abstract Conceptualization (Thinking): Forming abstract concepts or theories based on that reflection.
4. Active Experimentation (Doing): Applying these new ideas to make decisions and solve problems, leading to a new concrete experience.

The theory suggests effective learners need four abilities: being actively involved, reflecting on the experience, using analytical skills to conceptualize, and making decisions to solve problems. Kolb also identified individual learning styles (e.g., Diverging, Assimilating, Converging, Accommodating) that prefer different stages of the cycle [7].

Kolb’s model is a natural fit for simulations. A well-designed simulation directly creates the Concrete Experience. Debriefing and feedback sessions facilitate Reflective Observation and Abstract Conceptualization, helping learners understand why things happened. Finally, the ability to repeat the simulation or try new strategies allows for Active Experimentation, solidifying the learning.

It is also possible to align the simulation approach with the intended learning outcome by applying principles from three foundational learning theories: Behaviorism, Cognitivism, and Constructivism.

Behaviorism views learning as a change in observable behavior, strengthened through stimulus-response associations. This approach is highly structured, relying on reinforcement, practice, and immediate feedback to build accuracy. It is most applicable for teaching foundational skills requiring rote memorization or basic procedures, such as mastering a specific flight checklist or a medical suture technique in a simulated environment.

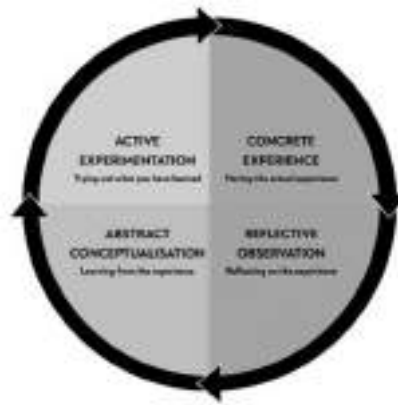


Figure 1 — Kolb's Experiential Learning Cycle [7]

Moving beyond observable behavior, Cognitivism focuses on the internal mental processes of learning — how information is organized, stored, and retrieved. This theory emphasizes active cognitive processing and uses strategies like analogies and advanced organizers to help learners structure knowledge. It is ideal for intermediate tasks that require analysis and reasoning. In simulations, cognitivist strategies enhance conceptual understanding through well-structured scenarios, scaffolding, and feedback that guides mental models.

Constructivism points at learning as an active process where learners construct their own meaning from experiences within authentic, real-world contexts. It emphasizes learner control, collaboration, and reflection. Simulations aligned with constructivism promote collaborative interaction and apprenticeship-style learning, allowing learners to negotiate understanding socially.

Of course, no single theory is superior. Effective instructional design requires an eclectic approach, blending elements from each theory based on the learner's expertise and the task's cognitive demands. Basic skills are built with behaviorist methods, problem-solving is fostered through cognitivist strategies, and complex real-world application is achieved with constructivist principles [8].

If we look at how exactly simulations are used today (from technological point of view), we will observe several trends. Modern SBL utilizes advanced technological tools like Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR), and haptic devices to create immersive, interactive training environments. For example, VR simulators such as Osso VR are used for surgical training, providing medical professionals realistic practice without patient risk. Engineering and design simulators like Autodesk Fusion 360 allow prototype testing and optimization virtually. Flight simulators like Lockheed Martin Prepar3D replicate real flying conditions for pilot training [9].

Emerging trends include AI-powered adaptive simulations that customize training complexity based on learner performance in real-time. AI chatbots generate dynamic, varied scenarios and provide personalized feedback, making simulations more robust and engaging across fields such as healthcare and customer service training. The convergence of AI with Internet of Things (IoT) and quantum computing is expected to produce highly lifelike, context-aware simulations enhancing realism and efficacy [10].

However, the implementation of SBL faces challenges such as high upfront costs, technology access disparities, and requirement for instructor training. Solutions include scalable cloud-based platforms reducing hardware needs, open-source simulation software, and faculty development programs to bridge technical skills gaps [11].

Simulation learners benefit from active involvement, reflection, problem-solving, and experimentation stages. Instructors serve as facilitators, guiding learners through scenarios, providing feedback, and encouraging collaborative learning. Incorporating learner feedback into simulation design improves relevance and learner satisfaction, making facilitation more effective [12].

Conclusion. Thus, simulation-based learning represents a vital and transformative approach in professional education, effectively bridging the gap between theory and practice. By creating safe, immersive, and interactive environments, simulation allows learners to gain hands-on experience, reflect on their actions, and apply knowledge in realistic scenarios. Its alignment with established learning theories and incorporation of advancing technologies like virtual reality and artificial intelligence enhances both engagement and learning outcomes. Despite challenges such as cost and instructor training needs, ongoing developments and strategic implementation are making simulation increasingly accessible and effective. Ultimately, simulation-based learning not only equips learners with essential skills and confidence but also fosters lifelong professional development and improved performance in complex real-world settings.

References

1. Chernikova, O. Simulation-based learning in higher education: a meta-analysis / O. Chernikova, N. Heitzmann, M. Stadler [et al.] // *Review of Educational Research*. — 2020. — Vol. 90, No. 4. — P. 499—541.
2. Giskeødegård, M. F. How instructors think about technology in simulation-based training: a survey of three programs for professional education / M. F. Giskeødegård, H. Berg, A.-K. Tveten [et al.] // *Uniped*. — 2024. — Vol. 47, No. 1. — P. 3—17.

3. *Greenway, K.* What is a theory-practice gap? An exploration of the concept / K. Greenway, G. Butt, H. Walthall // *Nurse Education in Practice*. — 2019. — Vol. 34. — P. 1—6.
4. *Heitzmann, N.* Facilitating diagnostic competences in simulations: a conceptual framework and a research agenda for medical and teacher education / N. Heitzmann, T. Seidel, A. Opitz [et al.] // *Frontline Learning Research*. — 2019. — Vol. 7, No. 4. — P. 1—24.
5. *Cambridge Dictionary* : [website]. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/simulation> (date of access: 19.09.2025).
6. *Cook, D. A.* Technology-enhanced simulation to assess health professionals: a systematic review of validity evidence, research methods, and reporting quality / D. A. Cook, R. Brydges, B. Zendejas [et al.] // *Academic Medicine*. — 2013. — Vol. 88, No. 6. — P. 872—883.
7. Kolb's learning styles and experiential learning cycle // *Simply Psychology*. — URL: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (date of access: 19.09.2025).
8. *Ertmer, P. A.* Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective / P. A. Ertmer, T. J. Newby // *Performance Improvement Quarterly*. — 2013. — Vol. 26, No. 2. — P. 43—71.
9. Top simulation tools for training and skill development in 2025 // *Oston Tech*. — URL: <https://ostontech.com.np/top-simulation-tools-for-training-and-skill-development-in-2025> (date of access: 19.09.2025).
10. The future of training: how software simulation tools are shaping learning in 2025 // *AssimA Solutions*. — URL: <https://assimasolutions.com/resources/blog/the-future-of-training-how-software-simulation-tools-are-shaping-learning-in-2025> (date of access: 19.09.2025).
11. *Molabe, M.* The role of technology in simulation-based learning to facilitate ethical competence / M. Molabe, L. Matshaka, S. Matlala [et al.] // *International Journal of Africa Nursing Sciences*. — 2024. — Vol. 21. — Art. 100810. — ISSN 2214-1391.
12. How instructors think about technology in simulation-based training: a survey of three programs for professional education // *Uniped*. — URL: <https://www.scup.com/doi/full/10.18261/uniped.47.1.2> (date of access: 19.09.2025).