

ISSN 2304-0025



Дни студенческой науки

Часть 2

Гомель
2021

ISSN 2304-0025

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

Дни студенческой науки

*Материалы I студенческой
научно-практической конференции
(Гомель, 13–14 мая 2021 года)*

В двух частях

Часть 2

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2021

УДК 001 : 378.4 (476.2)

В сборник вошли тезисы докладов, представленные на I студенческую научно-практическую конференцию учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». Во второй части издания излагаются результаты научных исследований, полученные в филологических, психолого-педагогических и общественно-социальных науках.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам.

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

Редакционная коллегия:

Р. В. Бородич (главный редактор), А. В. Бредихина (ответственный секретарь),
И. В. Глухова, Е. П. Кечко, А. В. Хаданович, А. А. Серeda, В. Н. Дворак,
С. Ф. Веремеев, В. С. Молчанов, А. С. Соколов, Ю. И. Иванова,
Н. В. Насон, Е. Л. Хазанова

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Факультет иностранных языков

П. В. Альгина

Науч. рук. **М. С. Матвеева**,
преподаватель

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Одна из главных целей обучения иностранному языку в современной методике – развитие коммуникативных умений и формирование речевых навыков обучаемых, то есть практическое овладение учащимися иностранным языком. Главная задача учителя заключается в доведении навыка говорения у учащихся до продуктивного уровня владения материалом.

Говорение – это один из продуктивных видов речевой деятельности, один из наиболее трудных этапов при изучении иностранного языка. Из-за возникновения трудностей у учащихся при говорении в современной школе возникает потребность в поиске таких методических приёмов, которые облегчат процесс обучения, будут способствовать поддержанию интереса учеников к изучению иностранного языка и повышению мотивации к его использованию. Среди таких методических приемов наиболее эффективным является игровой метод.

Игра осуществляется в первую очередь через практическую деятельность. В процессе игры учащиеся решают следующие дидактические задачи: закрепление и многократное повторение изученного материала, обеспечение речевого общения, работа в коллективе.

М. Ф. Стронин, автор книги по обучающим играм на уроке английского языка, делит игры на подготовительные и творческие. К подготовительным играм автор относит грамматические, лексические, фонетические, орфографические. Наиболее подходящими играми при обучении говорению М. Ф. Стронин считает подготовительные грамматические игры, направленные на формирование грамматических навыков. Они являются самыми важными при овладении правильными навыками говорения из-за существования различий в грамматическом строе русского и иностранного языка, что вызывает наибольшие трудности у учащихся [1].

Существует термин «лексико-грамматические игры» – это игры, направленные одновременно на совершенствование речевых умений и расширение лексического запаса. К лексико-грамматическим играм можно отнести «Игры с мячом» и «Крокодил», в которых главной целью является закрепление лексического и грамматического материала, устранение задержки коммуникации, развитие воображения у учащихся.

Таким образом, главной целью игры является организация иноязычного общения для решения поставленной коммуникативной задачи. Использование игр для обучения говорению способствует повышению мотивации к изучению английского языка и развитию естественных навыков общения.

Литература

1 Сатюкова, А. А. Современная классификация игр (на основе теории М. Ф. Стронина) [Электронный ресурс] / А. А. Сатюкова, М. В. Фоминых // Молодой ученый. – 2016. – № 7.5 (111.5). – С. 71. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/111/26916/>. – Дата доступа : 25.04.2021.

И. О. Апришко
Науч. рук. **Т. А. Асафова,**
ст. преподаватель

УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время проведение уроков в школе основывается на различных формах обучения. Это формы групповой, коллективной и индивидуальной работы, которые развивают познавательную активность, инициативу и творчество. Общие представления об оптимальном взаимодействии элементов процесса обучения, об управлении деятельностью школьника исходят из понимания их принципиальной стратегической важности, из их потенциальной перспективы. Реализовать их можно лишь конкретными тактическими средствами, помня при этом, что ребенок живет не будущим, а настоящим. Отсюда следует, что учителю нужно активизировать учение на уроке таким образом, чтобы ученик сегодня, сейчас был заинтересован, чтобы ему немедленно захотелось работать и у него не оставалось иного выбора, кроме как активно работать на уроке.

Учебный процесс, который осуществляется с помощью небанальных и своеобразных подходов, зачастую повышает внимание учащихся и вовлекает их в активную деятельность на уроке. Такие подходы целесообразно применять после пройденной темы, чтобы снять напряжение и убрать психологический барьер, который зачастую возникает в традиционной обстановке. Следует помнить, что любой тип урока, любая форма его проведения должны быть подчинены одной цели: содержание учебного процесса должно быть соотнесено на всем его протяжении с соответствующими типами мотивации, т. е. созданием стойкой, содействующей мотивации, гарантирующей прогресс в овладении иностранным языком.

Нестандартные уроки можно проводить с изменением внешних рамок и мест проведения; также приветствуется дополнительное привлечение людей различных профессий; выполнение творческих заданий; создание временной инициативной группы из учащихся для оказания помощи во время подготовки к уроку.

Также стоит отметить, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) могут принести неоценимую пользу в контексте нетрадиционных форм уроков иностранного языка. Использование ИКТ позволяет упростить даже самые трудные задачи, как, например, овладение коммуникативной иноязычной компетенцией без непосредственного нахождения в стране изучаемого языка. Существует, безусловно, множество своеобразных и уникальных форм работы учителя, фокусирующих внимание учеников на уроке, тем самым подогревая интерес к изучению иностранного языка. Одной из них считают разбор фильма на видеоуроке. Через интерес к фильму повышается интерес учеников к иностранному языку.

Но не стоит забывать, что важной формой проведения урока для повышения уровня мотивации является игровая. Такую форму проведения занятий можно и нужно использовать на различных этапах обучающего процесса. Игровые приемы можно использовать на любой ступени обучения, а не эксклюзивно с младшими классами. Игра для учеников – это серьезная мотивация к овладению языком. Во время игр ученики находятся в перманентной «речевой готовности», крайне внимательно слушают учителя и друг друга. Таким образом, выдерживая корректный баланс между традиционными и нестандартными уроками, можно избежать нежелательных провисаний в мотивации среди учеников и в то же время не избаловать их, приведя к притуплению чувствительности при смене деятельности.

Д. С. Атрошенко
Науч. рук. **Т. А. Асафова**,
ст. преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА РАЗРАБОТКИ ТЕСТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В современном мире такая форма контроля знаний, как тестирование, актуальна, так как тесты являются лаконичными, их проще подвергнуть оцениванию. В школе тестирование чаще применяется на практике, в том числе на уроках иностранного языка.

Для того, чтобы грамотно составить тест, учителю следует действовать поэтапно:

1) проектирование (формирование целей, определение типов заданий и доступности заданного материала);

2) структурирование теста (количество тестовых позиций, количество баллов, даваемых за то или иное задание с учётом сложности задания);

3) классификация тестовых заданий (цель задания, распределение времени на одно задание, инструкции к тестовым позициям, предъявление материала и вариантов ответа, метод оценивания ответов тестируемых);

4) решение некоторых тестовых позиций для оценки качества тестирования.

Так как основа теста – это тестовые задания, основным показателем качества является корректная разработка тестирования. В методике есть несколько критериев оценивания качества теста. Из огромного множества методисты выделяют такие критерии, как надёжность, интерактивность, практичность, оригинальность, достоверность и экономичность. Причём надёжность и практичность они считают главными критериями.

Надёжность – это стабильность данной формы контроля, то есть работа учащегося, выполняющего тест, при одинаковых условиях и одинаковых прилагаемых усилиях для выполнения теста будет оценена одинаково.

Практичность – это доступность и посильность решаемого учащимся теста, а также лёгкость оценивания теста учителем.

При разработке теста следует придерживаться определенного плана, чтобы исключить возможное появление каких-либо ошибок и соблюсти все критерии качества. Кроме того, для составления тестовых вопросов следует использовать только ту информацию, которая уже была изучена учащимися. Формулировки должны быть чёткими и лаконичными.

Для уроков иностранного языка тестирование подойдёт для контроля полученных знаний по темам, связанным с временами, предлогами, артиклями, формами глаголов и другими грамматическими элементами.

Основная проблема использования тестирования – недостаточность тестового материала в методических разработках. В большинстве случаев учитель сам составляет тест, потому он должен обладать большим багажом методических знаний, чтобы работа учащихся и самого учителя протекала без осложнений. У учеников особых проблем с решением тестов не возникает. Многие из них находят тестирование самой простой и удобной формой контроля знаний.

Таким образом, тест составляется поэтапно, должен соответствовать определённым стандартам качества и быть понятным для учеников.

Д. С. Беленкова
Науч. рук. **С. В. Короткевич**,
ст. преподаватель

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух и имеет свои цели, задачи,

предмет и результат [1, с. 161]. Выделяют два типа аудирования: одностороннее и двустороннее. Одностороннее аудирование известно как транзакционное аудирование, и его основная функция заключается в передаче информации. Например: прослушивание разных монологов, формальной речи, комментариев и т. д. Функцией двустороннего (международного) аудирования является поддержание социальных отношений. Например, прослушивание естественно звучащих диалогов.

Имеется ряд требований, которые должны выполняться при выборе аудиоматериала: его ценность для процесса воспитания, информативность, аутентичность, важность и достоверность излагаемых фактов, наличие сюжета, соответствие возрасту учащегося и конкретным целям обучения на разных этапах.

Существует три вида организации работы при обучении аудированию: до, во время и после прослушивания текста. Деятельность перед прослушиванием должна создавать у учащихся интерес к тому, что они собираются услышать. Можно предложить ученикам рассмотреть картинки и рассказать о них, предугадать сюжет, проанализировать грамматические структуры, которые встретятся в тексте, разобрать и перевести незнакомые слова. Все это снимет трудности при прослушивании текста. Во время прослушивания основной задачей является проверка общего первичного понимания. Задания для этого этапа: выявить наличие или отсутствие предметов на картинках, определить истинные и ложные ответы, заполнить пробелы в тексте, расположить картинки в хронологическом порядке и т. д. Наконец, послетекстовый этап имеет своей целью работу над языком, главным образом над определенными моментами грамматики и лексики. Примерами таких заданий являются составление пересказа, обсуждение деталей, определение отношений между героями, ответы на вопросы и т. д.

Тексты должны быть относительно короткими и не должны содержать много незнакомой лексики. По мере того, как учащиеся совершенствуют свои навыки аудирования, можно использовать более длинные и сложные тексты.

Аудирование является очень важным при изучении языка и имеет решающее значение для понимания иноязычной речи. Необходимо также учитывать использование жестов, мимики и языка тела для преодоления пробелов в контекстных знаниях.

Таким образом, успешность восприятия и понимания иноязычной речи на слух и овладение навыком аудирования зависят от правильности создания необходимых условий для ее восприятия, возрастных, лингвистических и индивидуальных особенностей учащихся, а также своевременного устранения возникающих трудностей.

Литература

1 Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : АРКТИ, 2003. – 192 с.

В. В. Валюженич

Науч. рук. Е. В. Богатко,

ст. преподаватель

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Коммуникативные навыки представляют собой способность людей взаимодействовать между собой посредством правильно оформленной и сформулированной речи.

В настоящее время, когда практически всю информацию можно найти в интернете, умение общаться становится более значимым навыком. Коммуникативные навыки важны для личностного развития, так как определяют успешность взаимодействия с миром, людьми, самим собой, а также позволяют самовыражаться через творчество.

Существуют различные способы достижения основной практической цели курса обучения иностранному языку в средней школе, а именно развитие коммуникативной компетенции (способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [1, с. 27]). Этому в немалой степени способствуют разнообразные методы и приёмы обучения: интерактивное, игровое обучение, обучение в сотрудничестве и так далее. Однако все эти перечисленные методы редко обходятся без использования видеоматериалов.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения на уроках иностранного языка являются эффективным педагогическим средством изучения иноязычной культуры и формирования коммуникативных навыков. Применение ИКТ способствует ускорению процесса обучения, росту интереса учащихся к предмету, улучшению качества усвоения материала, позволяет индивидуализировать процесс обучения, что, безусловно, повышает результативность обучения.

Использование видеоматериалов позволяет существенно повысить эффективность обучения, воссоздать реальную атмосферу языковой коммуникации, что делает процесс усвоения иностранного языка более захватывающим [2, с. 72].

На основе видеоматериалов можно также отработать фонетические, лексические, грамматические аспекты языка. Кроме того, видеотексты предоставляют определенную информацию к размышлению, что, в свою очередь, служит основой для формирования и развития умений говорения и письма.

Видеофильм – это не только источник информации. Работа с видеофильмами способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, прежде всего, внимания и памяти. Использование различных каналов поступления информации (слуховой и зрительный каналы, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления языкового материала.

Литература

- 1 Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. – Москва : Дрофа, 2004. – 237 с.
- 2 Каменецкая, Н. П. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе / Н. П. Каменецкая, М. И. Мятова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – 151 с.

Н. П. Ващенко

Науч. рук. **Л. И. Богатикова**,
канд. пед. наук, доцент

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГРУППОВОМУ ОБЩЕНИЮ

Групповая форма общения находит широкое применение на уроках иностранного языка. Она способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся, что является основной целью изучения иностранного языка в школе. Тема группового общения на уроке не теряет своей актуальности, так как существует множество подходов к его применению.

Групповое общение – процесс устной коммуникации между группой людей, направленный на получение новой информации. Целью применения группового метода на уроке иностранного языка является не только развитие коммуникативных навыков, но и развитие умения общения, сотрудничества и поведения в социуме.

Групповая форма работы на уроке формирует у учащихся новое умение оценивать свою деятельность, сопоставлять ее с работой одноклассников, активизирует их инициативу и самостоятельность [1, с. 42].

Учащиеся не только могут применять новую информацию и речевой материал в своих репликах, но и включать в них уже усвоенный материал.

В процессе общения в группе на уроке иностранного языка учащийся укрепляет отношения со своими одноклассниками. Обмениваясь мнениями и взглядами, учащиеся сближаются и лучше узнают друг друга, что плодотворно влияет на процесс обучения в целом. Учащиеся приобретают способность адекватно оценивать собственную и чужую деятельность.

Групповое общение трансформирует парадигму, стандартно используемую на уроке. Ученик становится в центр процесса обучения, проявляет инициативу, в то время как учителю необходимо умело направлять групповую деятельность учащихся. Он выступает помощником для учащихся, обеспечивая атмосферу сотрудничества.

Одним из самых эффективных приемов группового общения на уроке является ролевая игра. Она основана на сюжете и ряде ситуаций, предлагаемых учащимся для постепенного развертывания. Такие ситуации должны быть актуальны и должны соответствовать возрастной группе и интересам учащихся. При организации ролевой игры учитель может предлагать учащимся вспомогательный материал для активизации общения и приближения ситуаций к реальным. Для повышения эффективности ролевой игры необходимо обеспечить учащимся возможность перемещения по кабинету или даже проводить игры внеаудиторно. При этом учитель должен наблюдать за процессом общения в группе и при необходимости корректировать и направлять деятельность учащихся. В состав одной группы целесообразно включать учащихся с разным уровнем языковых навыков и речевых умений.

Посредством группового общения учащиеся не только активнее усваивают языковой и речевой материал, но и обмениваются мнениями и взглядами, повышают уровень культуры общения и учатся подобающе вести себя в процессе коммуникации.

Литература

1 Иванова, Т. А. Групповая форма работы на уроках английского языка / Т. А. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 42–44.

Д. Ю. Волкова

*Науч. рук. К. Н. Ветошкина,
преподаватель*

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

У каждого народа есть своя культура и история. Язык – это часть культуры любого народа. В частности, в результате контактов носителей языка сами языки заимствовали внушительное количество слов из других культур. В современном мире также существует данная тенденция, что делает различного рода заимствования актуальными для исследования.

Заимствование – процесс вхождения иноязычных элементов в тот или иной язык для выражения новых понятий, реалий или дальнейшей дифференциации исконных полисемантических слов в результате языковых контактов [1, с. 59].

Взаимодействие английского и французского языков началось в 1066 году, что связано с нормандским завоеванием. Так как французский язык являлся доминирующим, многие слова были заимствованы из него английским. Заимствования фиксируются в диалектах английского языка с XII века и набирают силу в XIII–XV веках [2, с. 32].

С момента зарождения новоанглийского театра в XVII веке театральная терминология английского языка пополнилась значительным количеством лексических единиц. Среди театральных терминов, пришедших в английский язык, галлицизмы являлись преобладающими из всей заимствованной лексики. Некоторые термины были связаны с планировкой здания театра, например, *baaignoire, foyer*.

Французские заимствования, попадая в английский язык, были подвержены ассимиляции. В результате полной фонетической ассимиляции в заимствованиях происходит изменение акцентной структуры слов. Так, например, ударение в слове *entrance*, которое во французском языке падало на второй слог, в английском языке находится на первом слог. Такое же смещение ударения происходит в словосочетании *proscenium arch*.

О неполной фонетической ассимиляции театральных терминов-заимствований свидетельствует сохранение в английском языке особенностей произношения диграфов *ai, ai, eu, en, in*, свойственных французскому языку: *ingenue, raisonneur*.

Говоря о современной тенденции заимствований, можно отметить, что она имеет обратное направление. На современном этапе французскому языку свойственно заимствовать лексические единицы из английского: *preset, corpse, downstage*.

Таким образом, можно сделать вывод, что заимствования и на сегодняшний день способствуют более тесным контактам носителей языков, в результате которых происходит обогащение различных культур.

Литература

1 Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т. / А. Н. Тихонов [и др.]; под ред. А. Н. Тихонова. – Т. 1. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 840 с.

2 Багана, Ж Ассимиляция заимствований из французского языка в среднеанглийских диалектах / Ж. Багана, Е. В. Бондаренко. – Москва : ИНФРА-М, 2012. – 149 с.

А. А. Володько
Науч. рук. *Н. Е. Тихоненко*,
ст. преподаватель

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Говорение является одним из важнейших и основных видов речевой деятельности. При изучении иностранного языка обучение говорению играет важную роль. В процессе говорения с помощью языковых средств человек выражает свои мысли и эмоции, передает и получает информацию.

Рассматривая говорение с методической точки зрения, имеют в виду владение устной речью, с помощью которой выражают свои мысли и общаются с другими людьми. Хотя

в процессе приобретения навыков устной речи помимо говорения обучают еще аудированию, говорению зачастую уделяется больше времени. Ведь при аудировании основной задачей является восприятие чужой речи и ее распознавание, в то время как говорение направлено на воспроизведение своих собственных мыслей. При обучении говорению выделяют две формы общения: монолог и диалог. В соответствии с этим в процессе обучения иностранному языку выделяют методику формирования, развития и совершенствования навыков монологической речи и навыков диалогической речи [1, с. 101].

Обучение диалогической речи, в свою очередь, можно разделить на несколько этапов: понимание, анализ, воспроизведение, запоминание, представление, совместное построение, создание, общение, диалог как обучение [2, с. 181]. Все эти этапы очень важны для обучения говорению и тесно взаимосвязаны друг с другом. Так, этап понимания и анализа заключается в способности понимать и анализировать/наблюдать речь говорящего. В процессе обучения эти этапы реализуются через слушание и/или чтение диалогов с последующим извлечением главного. Этап воспроизведения характеризуется переходом от наблюдения и анализа диалога к взаимодействию со стороны учащегося. Он должен принимать решения о выборе языковых средств. Следующий этап, этап запоминания – один из важнейших этапов обучения говорению. На этом этапе задача учащегося – запомнить некоторые фразы и попробовать их использовать в своей речи. За этапом запоминания следует этап представления: учащихся просят разыграть диалог в качестве языковой практики. После небольшой языковой практики учащимся предлагают создать свой собственный диалог по определенной структуре или с использованием определенных клишированных фраз диалогической речи по заданной речевой ситуации. Заключительным этапом обучения диалогической речи является спонтанная речь. Учащиеся пробуют общаться без подготовленных диалогов и реплик. Такое общение предполагает спонтанное взаимодействие и, конечно же, обмен информацией между говорящими, что является основной задачей диалогической речи. Учащиеся на данном этапе уже способны реагировать на речь говорящего и использовать диалог в качестве средства обмена информацией.

Литература

- 1 Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий. – Москва : Изд-во Высшая школа, 1982. – 373 с.
- 2 Соловова, Е. М. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. М. Соловова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с.

М. Р. Горбатовская
Науч. рук. *К. Н. Ветошкина*,
преподаватель

ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖЕРОМА Д. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»)

Сниженная лексика – это лексика, отличающаяся от литературного языка или языкового стандарта. Она обладает особой речевой выразительностью, иносказательной составляющей [1, с. 43].

Стилистически сниженная лексика уже длительное время воспринимается лингвистами как нечто само собой разумеющееся и свойственное единицам различных

уровней. Тем не менее проблема передачи подобных стилистически сниженных выражений в тексте все ещё остро стоит перед переводчиками. Перевод нестандартной лексики, следуя из вышесказанного, представляет собой две актуальные проблемы: сложность достижения адекватности перевода и этико-эстетический вопрос [1, с. 61].

В актуальности этих проблем можно убедиться на примере переводов произведения Джерома Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Перевод Р. Райт-Ковалевой являет собой пример перевода, подверженного цензуре, и в некоторых моментах теряет «остроту» оригинала: *He knew quite a bit about sex, especially perverts and all.* – ‘Он здорово знал про всякое такое, особенно про всяких психов’ [2, с. 75].

Для сравнения можно привести пример перевода М. В. Немцова. В данном примере переводчик пытался максимально резко передать сниженные выражения: *Now he's out in Hollywood, D. B., being a prostitute.* – ‘А теперь он в Голливуде, Д. Б. то есть, собой торгует’ [3, с. 114]. *He was one of these very, very tall, round-shouldered guys. – he was about six four with lousy teeth.* – ‘Он такой дылда, плечи покатые – росту в нем где-то шесть и четыре, – и с паршивыми зубами’ [3, с. 267].

Возможность стилистической вариации при переводе наглядно можно продемонстрировать на примере следующего предложения: *She probably knew what a phony slob he was.* В версии Р. Райт-Ковалевой предлагается более стилистически нейтральный вариант перевода вышеупомянутого предложения: ‘Наверное, сама знала, что он дутый халдей’ [2, с. 111]. В исполнении М. В. Немцова аналогичное предложение носит сленговый характер: ‘Наверное, сама знала, что он трепло несусветное’ [3, с. 54].

Таким образом, вопрос передачи сниженной лексики является актуальным по сей день. На примере произведения Джерома Д. Сэлинджера можно убедиться в том, что ни один из существующих переводов не отвечает современным языковым нормам и нуждается в уточнении.

Литература

1 Злоказова, Ю. С. Сниженная лексика в произведении Flannery O'Connor «The complete stories» и особенности ее перевода на русский язык: вып. кв. работа магистра: 45.04.02 / Ю. С. Злоказова. – Москва, 2020. – 98 с.

2 Сэлинджер, Джером Д. Над пропастью во ржи: роман / Джером Д. Сэлинджер ; пер. с англ. Р. Райт-Ковалева. – Москва : Эксмо, 2009. – 272 с.

3 Сэлинджер, Джером Д. Собрание сочинений: роман, повести, рассказы / Джером Д. Сэлинджер ; пер. с англ. М. В. Немцов. – Москва : Эксмо, 2008. – 704 с.

С. В. Гурская
Науч. рук. **К. Н. Ветошкина**,
преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ РАСИЗМ

Эвфемия, в силу своей способности «облагораживать» и смягчать, представляет собой наиболее эффективное средство элиминации или «стирания» отрицательных коннотаций, связанных с каким-либо понятием, устранения стереотипных (негативных) ассоциаций. Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли вежливости в процессе коммуникации в свете политкорректности и пропагандируемой толерантности [1, с. 58].

Проблема частого обращения к политкорректной лексике связана с обострением конфликтов на расовой почве, что объясняет стремление использовать эвфемизмы. Их применение также помогает избавиться от стигмы и предрассудков, ранее ассоциировавшихся с той или иной национальностью. Эвфемизация расистских терминов происходит с постепенным изменением их восприятия в научной среде, медийном пространстве, общественной жизни. Устаревшие выражения более не значатся приемлемыми, им на смену приходят новообразованные замены, употребляемые для смягчения языка и снижения агрессивности [2, с. 198].

В современных реалиях существительные *Native American / Indigenous* используются коренными жителями США для самоидентификации, они пришли на смену словам 'краснокожий' и 'индеец', которые в словарях американского английского отмечаются как оскорбительные, пренебрежительные или табуированные.

Эвфемизм *non-white* появился для обозначения национальностей неевропейского происхождения, он находит место в американских СМИ и политическом дискурсе. Он не столько указывает на цвет кожи человека, сколько на этническое происхождение.

Слово *black* чаще всего употреблялось не только для описания цвета кожи, но и для дискредитации самого человека. Позже слово *black* потеряло негативную коннотацию и сегодня пользуется популярностью среди афроамериканцев.

Эвфемизм *people of colour / POC* получил распространение в американских медиа для обозначения этнических меньшинств, он также используется афроамериканцами, латиноамериканцами и другими этносами в США и англоязычных странах для самоидентификации.

Таким образом, можно сделать вывод, что политкорректные формулировки, появившиеся для описания различных этносов, отражают социокультурные перемены в обществе, выделяют равноправный статус этнических групп, помогают избежать межнациональной розни.

Литература

1 Остроух, И. Г. Политическая корректность как опыт формирования толерантного сознания / И. Г. Остроух, – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 272 с.

2 Панов, В. В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория / В. В. Панов – Тюмень : Радуга-Т, 2014. – 217 с.

В. В. Дробович
Науч. рук. **И. А. Хорсун**,
канд. филол. наук, доцент

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Самостоятельная работа (СР) учащихся – важная часть учебного процесса. С технологической точки зрения выделяют целевой, содержательный и контрольно-корректировочный компонент СР.

Цели устанавливаются Государственным образовательным стандартом. Они должны способствовать последующему самообразованию и должны содержать мотивационную, познавательную и деятельностьную составляющие.

Содержание СР также определяется Государственным образовательным стандартом, ресурсами самообучения (литература, опыт, рефлексия), личностными психологическими качествами учащихся (способность к обучению, обученность, умственные способности, стремление, специфика учебной работы).

При выборе содержания СР следует принимать во внимание психолого-педагогические особенности, содействующие увеличению результативности ее использования: 1) внесение в педагогический процесс учебных средств, улучшающих работу преподавателей и учеников; 2) усиление важности контроля с целью роста результативности самостоятельной деятельности; 3) развитие активно-поискового уровня учащихся; 4) индивидуальные типы образовательной деятельности.

Кроме того, значительную роль в выборе содержания СР играют следующие факторы: 1) верное сочетание объема работы с преподавателем и индивидуальной работы; 2) четкая организация деятельности школьника на занятии и вне его; 3) предоставление учащемуся нужных методических материалов; 4) наблюдение и поощрение учащегося за хорошее исполнение СР.

Выстраивая систему заданий СР, педагог должен придерживаться соответствующих дидактических условий: 1) система СР обязана помогать решать ключевую дидактическую задачу – усвоение учениками глубоких и крепких знаний; 2) система обязана соответствовать базовым основам дидактики, принципам доступности и систематичности, взаимосвязи теории с практикой, осознанной и созидательной деятельности, принципу обучения на повышенном научном уровне; 3) задания, включённые в систему, обязаны быть разнородны по учебной задаче и содержанию, чтобы создать условия для развития у учеников различных умений и навыков; 4) порядок исполнения домашних и классных СР закономерно следует из предшествующих и подготавливает опору для исполнения дальнейших работ [1, с. 183].

Контроль СР подразумевает поиск его средств, установку образца, выработку специальных форм контроля.

В заключение отметим, что при самостоятельной работе у учащихся образуются прочные мотивы обучения, непрерывного улучшения, самообразования, самовоспитания и самоорганизации на занятии. Существенно усиливается заинтересованность учеников к дисциплине, а также повышается качество учебного процесса.

Литература

1 Бабанский, Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 2000. – 251 с.

И. В. Жук

Науч. рук. Е. В. Богатко,

ст. преподаватель

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Контроль – необходимая часть в обучении иностранному языку. Он нужен в первую очередь для того, чтобы учитель оценил, насколько хорошо учащиеся усвоили материал и как они могут его использовать на практике. Контроль даёт учителю информацию о качестве работы как всей группы учеников в целом, так и каждого ученика по отдельности, а также о результатах своей работы как педагога. Также он позволяет учащимся повысить мотивацию к обучению, поскольку контроль указывает на успех или неудачу в работе, а также позволяет им учиться более прилежно, вносить изменения в свою учебную деятельность.

При осуществлении контроля учителю надо учитывать, что контроль должен быть регулярным, а также должен охватывать максимум учеников в течение определенного периода времени (поэтому в каждом отдельном случае он не должен быть чрезмерно продолжительным). Объем контролируемого материала должен быть таким, чтобы при его проверке учащиеся имели представление о том, приобрели ли они необходимые навыки и умения.

Контроль бывает предварительным – проводится перед началом темы; текущим – осуществляется на каждом уроке; открытым (самоконтроль); промежуточным – проводится в конце четверти, отсроченным – проводится по истечении длительного времени после прохождения материала; тематическим – проводится по завершении темы и итоговым – по окончании определённого этапа обучения [1, с. 150]. По форме контроль бывает индивидуальный и фронтальный, устный и письменный, одноязычный и двуязычный.

При контроле говорения следует использовать устную форму. Устный контроль говорения может быть фронтальным, индивидуальным и групповым. Фронтальная и групповая форма – для диалога, а индивидуальная – для монологической речи. При контроле аудирования формы делятся по участию родного языка на одно- и двуязычные, а также по форме проведения – на устные и письменные. Если речь идёт о большом по объёму тексте, который содержит сложную для повторного воспроизведения лексику, то следует проводить контроль на родном языке. Формы контроля чтения: одноязычная при чтении вслух и двуязычная при переводе. Контроль письма проводится только в письменной форме путём выполнения диктантов, упражнений и других письменных работ.

При оценке учащихся необходимо учитывать соблюдение объёма работы, соответствие теме, логичность высказывания, соответствие словарного запаса требованиям, правильность и разнообразие грамматических конструкций и отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок.

Таким образом, контроль и последующая оценка знаний – важная составляющая процесса обучения иностранному языку, влияющая на достижение максимальных результатов в учебной деятельности.

Литература

1 Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.

М. В. Журомская

Науч. рук. Н. Е. Тихоненко,

ст. преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ И ФАКУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Внеклассная работа – это различные виды деятельности учеников воспитательного и образовательного характера. Внеклассная и факультативная работа проводятся школой во внеурочное время. Внеурочная деятельность является чрезвычайно эффективным методом обучения, т. к. её важнейшими задачами являются развитие и поддержание интереса к изучению иностранного языка, углубление, расширение и совершенствование полученных навыков.

Внеклассная и учебная работы различаются по следующим критериям:

1. Ученики принимают участие во внеклассной работе добровольно. Именно это отличает её от учебной работы, которая является обязательной.

2. При организации внеклассной работы отсутствует строгая регламентация. Внеклассное занятие может быть проведено вне школы (парк, музей и т. д.) в любой форме. Отсутствует система оценивания результатов работы в баллах. Контроль результатов проводится в виде отчетных концертов, вечеров и т. д.

3. В процессе урочной деятельности для учащихся большую роль играет помощь учителя. А на внеклассных занятиях ученики более самостоятельны, изобретательны и инициативны [1, с. 364].

Наряду с внеклассной работой большую роль в обучении школьников играет факультативная работа. Целью факультативных занятий по иностранному языку является углубление и совершенствование приобретенных знаний, развитие интересов и способностей учащихся. Общеобразовательные и воспитательные задачи факультативной работы позволяют учащимся ознакомиться с историей, культурой народа изучаемого языка. В результате факультативной работы ученики должны научиться понимать иностранную речь и вести диалог на различные темы и при различных обстоятельствах [1, с. 353]. Практической целью факультативной работы по иностранному языку является совершенствование иноязычной устной речи. В основном выполняются творческие упражнения в монологической и диалогической речи.

Выделяют три формы внеклассной и факультативной работы по иностранному языку: индивидуальная, групповая и массовая. Внеклассная и факультативная работы преследуют общие цели – развивать и совершенствовать полученные в процессе урочной деятельности навыки практического владения иностранным языком. Для достижения большей эффективности, внеклассная и факультативная работы должны быть тщательно спланированы.

Основными принципами, на которых основываются факультативные и внеклассные занятия по иностранному языку, являются осознание цели и способов её достижения и результатов, коммуникативность тренировки и последовательный переход к речевой практике, предупреждение ошибок за счет правильной последовательности заданий.

Литература

1 Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий. – Москва : Изд-во Высшая школа, 1982. – 373 с.

А. Г. Исаева

Науч. рук. **Н. Е. Тихоненко**,
ст. преподаватель

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная работа – деятельность, осуществляемая в отсутствие преподавателя. При этом ученик осознанно старается достичь поставленных задач, используя собственные возможности. Самостоятельная работа может выполняться как во внеурочное время, так и на занятиях, письменно или устно.

Имеется классификация самостоятельной работы по дидактической цели, которая выделяет 5 групп деятельности:

- 1) обретение новых знаний;
- 2) закрепление и совершенствование навыков;

- 3) выработка практических навыков и умений;
- 4) выработка творческих способностей и умений;
- 5) формирование умений использовать знания при решении учебных и практических задач [1, с. 706].

Методика предусматривает разнообразные виды самостоятельной работы: индивидуально, в парах, в малых группах и др. Эти виды направлены на формирование и совершенствование организационных, информационных, познавательных и коммуникативных навыков обучающихся.

Самоконтроль занимает важное место в развитии навыков данного вида работы, поскольку он предполагает минимальное участие преподавателя в процессе обучения. На начальном этапе развития навыков самостоятельной работы учитель должен предлагать учащимся самые элементарные задания по форме и содержанию, чтобы развить простейшие рабочие навыки. При организации самостоятельной работы следует учитывать умение учеников пользоваться справочной литературой, в том числе словарями, поскольку ученики часто не могут найти подходящее значение слова.

Самостоятельная работа ученика играет важную роль в учебном процессе, поэтому ей уделяется особое внимание. Для организации самостоятельной работы необходимы специально разработанные дидактические материалы (различные упражнения, карточки, задания для парной и групповой работы, видеозаписи). На их основе учащиеся могут выполнять достаточное количество действий, необходимых для формирования и совершенствования языковых и речевых навыков, а также развития внимания, мышления и памяти.

Контроль результатов самостоятельной работы обучающихся может осуществляться во время учебных занятий и проходить в письменной, устной или смешанной форме, с представлением итогов самостоятельной работы.

Самостоятельная работа как часть продуктивной формы считается исключительно важной частью процесса обучения иностранному языку. И, следовательно, для эффективного проведения самостоятельной работы обучаемых преподавателю следует четко планировать учебный процесс и ставить конкретные задачи, а также верно избирать способ решения этих задач.

Литература

1 Самсонова, Н. И. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку / Н. И. Самсонова // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 706–708.

И. В. Каркачёва

*Науч. рук. Е. В. Поборцева,
ст. преподаватель*

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Эффективность включения игр в учебный процесс была доказана и не раз подтверждена учеными, исследующими методику преподавания иностранного языка. Игра развивает умственную активность, являясь непростым, но в то же время увлекательным занятием, она требует полной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Важным аспектом игр является то, что на уроках иностранного языка они не только обеспечивают процесс общения на этом языке, но и максимально приближают его к коммуникации в естественной среде.

Участвуя в играх на уроках английского языка, учащиеся практикуют свою устную речь, которая таким образом становится более автоматизированной и постепенно обогащается. Применение игр на уроках способствует также повторению и закреплению усвоенного ранее лексического материала, помогает создать более разнообразные формы урока. Помимо повторения пройденного, учащиеся могут узнавать что-то новое в процессе игровой деятельности. Коммуникативная природа игры позволяет развивать коммуникативные навыки. Это происходит потому, что возникает необходимость давать комментарии своим и чужим действиям, работать в группе или команде, возражать, соглашаться, высказывать свое мнение.

Любая игра дает всем игрокам изначально равные стартовые возможности в достижении поставленной цели – все остальное зависит от участника игры, уровня его подготовки, техники и технологии деятельности, способностей, выдержки, умений и, конечно, характера. Именно в игре реализована вечная мечта людей о равенстве и справедливости [1, с. 10].

Происходит так, что во время урока иностранного языка наступает момент, когда учащиеся становятся менее сконцентрированы. Тогда игра повышает внимание детей и улучшает эффективность восприятия и усвоения нового учебного материала. Игры хорошо мотивируют учащихся к учению.

Дети очень активны во время игры, потому что она выступает как смена деятельности на уроке, которая, несомненно, вызывает интерес и помогает учащимся проявить себя. Поэтому можно сказать, что применение игр на уроках английского языка позволяет учителю раскрыть личностный потенциал каждого ученика, его положительные качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность, умение работать в команде и т. д.).

Нужно учитывать, что игра является лишь оболочкой, формой, а содержанием и назначением её должно быть учение, в данном случае – овладение видами речевой деятельности как средствами общения.

Следует принять во внимание, что игры используются не для развлечения, а для обучения через действие. Поэтому для успешного проведения любой игры учителю необходимо правильно выбрать материал и тщательно подготовиться.

Литература

1 Ахметов, Н. К. Теория и технология игры / Н. К. Ахметова, Ж. С. Хайдаров. – Алматы : Республиканский издательский кабинет, 1998. – 295 с.

О. А. Качева

Науч. рук. **М. С. Матвеева**,
преподаватель

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Век информатизации и технологизации диктует свои правила организации учебного процесса, игнорирование которых может привести к снижению уровня эффективности работы. В частности, обучение иностранным языкам уже сложно представить без использования многочисленных средств мультимедийных технологий.

Среди достоинств использования средств мультимедиа ярко выделяется обеспечение принципа наглядности в обучении, т. е. ориентация на использование

средств наглядного представления учебной информации [1]. Мультимедийные средства одновременно используют несколько информационных сред: графику, текст, видео- и аудиозаписи и т. д. Это способствуют полисенсорности – параллельному восприятию информации различными органами чувств, что положительно отражается на усвоении учебного материала. Учащиеся имеют возможность прослушивать аутентичные аудиозаписи речи носителей языка, что приближает процесс обучения к реальным условиям. За счёт новизны и оригинальности подачи материала возрастает уровень положительной мотивации, интереса школьников к предмету. Мультимедийные технологии могут использоваться не только на этапе презентации нового материала, но и на этапе тренировки (например, через грамматические, лексические и фонетические тренажёры), а также на этапе контроля (как пример можно назвать онлайн-платформу «Kahoot!», которая позволяет учителю проводить тесты-викторины в игровой форме). Другим значимым достоинством является выполнение принципа индивидуализации в обучении, в том числе за счёт интерактивности – «диалога» человека с мультимедийным средством. Следующим пунктом можно отметить то, что учащиеся раскрывают свой творческий потенциал, взаимодействуя с технологиями мультимедиа (например, создавая мультимедиапрезентации с уникальным дизайном).

Однако необходимо понимать, что помимо широкого списка достоинств средства мультимедиа имеют и ряд проблем. В первую очередь это недостаточный уровень материально-технического обеспечения школ и необходимость приобретения дополнительного дорогостоящего оборудования. Также зачастую участники образовательного процесса сталкиваются с недостатком практических навыков работы с мультимедийными средствами, и переход на более инновационные формы работы для них оказывается затруднительным. В некоторых случаях разноплановость подачи информации может отвлекать учащихся и снижать их концентрацию. Наконец, неконтролируемое и неоправданно частое использование мультимедийных технологий может также негативно сказываться на здоровье как учащихся, так и преподавателей.

Таким образом, средства мультимедиа имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Именно поэтому принципиальным условием их применения является рациональное сочетание традиционных методов с инновационными.

Литература

1 Власова, Т. И. Принцип наглядности обучения в ракурсе теории духовно ориентированного образования [Электронный ресурс] / Т. И. Власова // Наукovedenie. – 2014. – № 5 (24). – Режим доступа : <https://naukovedenie.ru/PDF/114PVN514.pdf>. – Дата доступа : 18.04.2021.

К. А. Киселёва

Науч. рук. **А. В. Собко**,
преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СЦЕНАРНЫХ УРОКОВ

Одна из задач преподавателя – это развитие у учеников мотивации и заинтересованности, которые побуждают учащихся к целенаправленной активности. Именно сценарные уроки способствуют достижению большей заинтересованности учащихся в учебном процессе.

Сами по себе сценарные уроки – это уроки нестандартной формы, «сочетающие в себе образование, развитие и воспитание» [1]. Для понимания отличительных черт сценарных уроков (дискуссия, мозговая атака, ролевая игра, ток-шоу, проект, экскурсия, конкурс или викторина, симуляция и т. д.) возьмем несколько видов уроков, которые нам кажутся наиболее интересными, и разберём их особенности.

К примеру, урок-мозговая атака проводится следующим образом: один учащийся выходит к доске – он является объектом атаки, другие учащиеся задают ему вопросы по теме. «Атакующие» должны уметь чётко и лаконично формулировать вопросы, при этом они сами должны знать ответы на задаваемые ими вопросы. Такой урок является наиболее эффективным видом работы, потому что задействует всех учащихся класса, учит корректно формулировать вопросы и отвечать на них. Такие уроки развивают активную речевую деятельность, формируют умение быть вежливыми собеседниками и слушателями.

В качестве следующего примера возьмём урок-проект, в котором речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст речевой деятельности. Особенности организации и проведения таких уроков включают в себя наличие проблемы как основы для командной познавательной деятельности (игра, путешествие, выживание в трудных условиях и т. д.), цикличную организацию учебного процесса, самостоятельное планирование и взаимодействие обучаемых друг с другом, реализацию командно-познавательной деятельности учащихся в виде проекта (создание собственного журнала, разработку коллажа, проведение социального исследования, подготовку радиошоу и т. д.).

Итак, особенность проведения сценарных уроков заключается в том, что все учащиеся в классе вовлечены в работу, у них есть интерес к учебному процессу. Это творческие уроки, где необходимо заранее продумать сценарий и подготовить дополнительные средства, чтобы вовлечь учеников [2, с. 65]. Такие уроки приносят учащимся не только пользу, но и удовольствие. При создании сценарных уроков учитель должен предварительно обсудить с учениками возможные направления работы, порекомендовать, какие учебные материалы можно использовать для подготовки. Учитель выступает в роли речевого партнера, советчика. Такой подход к урокам позволяет оказывать косвенное педагогическое воздействие на основе разнообразных методов обучения: игровых, проблемных, интенсивных, проектных и т. д.

Литература

1 Сценарные уроки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://bestgeneric.ru/glava-ii-vidy-i-metodika-provedeniya-scenarnyh-urokov/>. – Дата доступа : 04.04.2021.

2 Кукушкин, В. С. Иностранные языки: Сценарии творческих уроков: пособие для учителей / В. С. Кукушкин. – Москва : MapT, 2005. – 128 с.

М. А. Кишко

Науч. рук. **М. С. Матвеева**,
преподаватель

ДЕБАТЫ КАК НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Урок в средней школе был и остаётся основной формой обучения. Одной из важнейших задач проведения уроков по английскому языку является повышение эффективности уроков и развитие мотивации у учащихся. И помощником в выполнении этих задач может послужить организация нестандартной формы проведения урока [1, с. 103].

Проведение нетрадиционных уроков английского языка активизирует умственную деятельность учащихся, предполагает организацию творческой работы и раскрывает особенности каждого ученика. Также стоит отметить, что такие уроки не требуют изменения программы и будут отличным завершением пройденной темы.

Одной из самых интересных и необычных нетрадиционных форм проведения урока считается урок-диспут или дебаты.

В нашем обществе нередко возникают спорные ситуации, когда нужно выразить своё личное мнение. Некоторые люди в силу небогатого словарного запаса не могут отстоять свою позицию и начинают теряться. Другие же, наоборот, слишком увлекаются процессом и становятся неуважительными по отношению к оппоненту. Таким образом, можно отметить, что умение вести спор требует интеллектуальных, лингвистических и социальных навыков и умений.

Наиболее важным навыком, который формируется в результате проведения дебатов, считается способность критического мышления. Данный процесс способствует уважительному отношению к людям, придерживающимся непопулярной точки зрения; анализу сильных и слабых сторон противоположных точек зрения; развитию умений находить решение проблемы в критической ситуации; развитию наблюдательности и способности делать выводы [1, с. 108].

Дебаты развивают достаточно большое количество умений, например, умение держаться на публике, владение устной речью, умение чётко и грамотно выражать свои мысли, способность сосредотачиваться на сути проблемы и т. д. [1, с. 107].

Диспут – это способ ведения организованного обсуждения на разные темы. Две группы или два оппонента излагают свои аргументы и контраргументы с тем, чтобы убедить человека, выступающего в роли судьи, в правоте своей точки зрения. Затем судья оглашает победителя дебатов, приводит доводы принятого им решения, тем самым побуждая участников готовиться к следующим дебатам [1, с. 107–108].

Таким образом, проведение дебатов поможет улучшить навыки говорения учащихся и повысить их словарный запас.

В заключение следует отметить, что все нестандартные формы организации урока иностранного языка, несомненно, вызывают интерес у учащихся и повышают уровень их мотивации, формируют у учащихся целостное представление об изучаемой теме и дополняют знания новой информацией, повышают качество усвоения изучаемого материала и, наконец, выявляют способности каждого учащегося.

Литература

1 Коньшева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – 3-е изд. – Минск : ТеатраСистемс, 2005. – 176 с.

В. А. Коваленко

Науч. рук. **С. В. Короткевич,**

ст. преподаватель

ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глобальные интеграционные процессы и постоянно расширяющиеся международные связи во многих отраслях производства и экономики делают иностранные языки и иноязычное образование приоритетным направлением совершенствования образовательной системы.

Иноязычное образование – это управляемый процесс усвоения систематизированных знаний и умений, позволяющих осуществлять речевую деятельность на изучаемом иностранном языке, который выступает инструментом успешной профессиональной деятельности и является важным средством формирования сознания личности, дает возможность быть социально мобильным и свободно функционировать в открытом, поликультурном и полиязычном информационном пространстве [1, с. 12–15].

Развитие иноязычного образования в современном мире характеризуется рядом тенденций, в том числе созданием специализированных центров интенсивной иноязычной подготовки; требованием наличия у преподавателей сертификатов международных экзаменов на знание иностранных языков; разработкой словарей, отражающих специфику национальной языковой традиции разных языков; формированием банка данных с информацией о динамике функционирования языков, способных отражать реальную языковую картину мира.

Система иноязычного образования, являясь важной составляющей всей системы школьного образования, определяет две основные тенденции: демократизацию и гуманизацию образовательного процесса. Первая выражается в единстве всех компонентов содержания иноязычного образования и вариативности обучения на иностранном языке; а вторая тенденция предполагает отказ от авторитарной системы обучения иностранному языку.

Основной функцией иноязычного образования является личностно-формирующая функция, то есть обучение и воспитание, направленное на овладение неродным языком как средством межкультурной коммуникации и как инструментом успешной навигации в современном мультикультурном и многоязычном мире, а также овладение нормами вербального и невербального поведения, обусловленными спецификой социокультурных, политических и социально-экономических этапов развития родной страны, страны изучаемого языка и мировой цивилизации.

Все вышеперечисленные аспекты позволяют сделать вывод о том, что современная специфика иноязычного образования направлена на повышение статуса студента как в учебном процессе, так и в реальной жизни. Результатом овладения иностранным языком является формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая определяется как способность понимать и генерировать иноязычные высказывания в различных коммуникативных ситуациях с учетом социокультурного контекста страны изучаемого языка.

Литература

1 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.

А. С. Кононок

Науч. рук. **А. С. Леменкова,**
ст. преподаватель

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ СЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В XXI веке одним из основных направлений развития методики преподавания иностранного языка является внедрение аутентичных материалов в процесс обучения. Так, например, отмечается все более частое использование иноязычных (аутентичных) сериалов в учебном процессе, что позволяет решить следующие задачи:

1. Развитие социокультурной компетенции. Изучение языка и культуры страны изучаемого языка – взаимосвязанный процесс. Невозможно представить человека, изучающего язык и не имеющего понятия о традициях и аспектах жизни народа, говорящего на этом языке [1, с. 78].

2. Развитие фонетических навыков. При просмотре аутентичных сериалов учащиеся слышат живую речь носителей языка. Таким образом, в рамках изучения иностранного языка у них появляется возможность потренировать слухо-произносительные навыки, прослушивая речь с характерными фонетическими явлениями. Просмотр сериалов с хорошо поставленной иноязычной речью побуждает учащихся подражать манере речи и интонации иностранных актеров.

3. Формирование навыков аудирования. Так как при просмотре сериалов идет восприятие не только визуальной, но и речевой информации, это способствует развитию навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух.

4. Повышение мотивации. Если информация соответствует личным интересам участников процесса обучения и отражает реальную разговорную речь носителей языка, то у учеников появляется большая заинтересованность в освоении материала.

Для эффективного использования сериалов при изучении иностранных языков лучше всего комбинировать непосредственный просмотр с творческими заданиями:

1. Перед просмотром какого-либо фрагмента предложить учащимся догадаться о его содержании с опорой на ключевые слова или название эпизода.

2. Предложить учащимся поработать с ключевыми словами сериала, например, попытаться определить их значение и выявить основной смысл.

3. В ходе просмотра предложить учащимся каким-либо способом просигнализировать об услышанном ими ключевом слове.

4. Предложить учащимся закончить фразы из эпизода.

5. Предложить учащимся поработать с содержанием серии, изменяя сначала его части, а затем все содержание целиком.

6. Предложить учащимся создать собственные иллюстрации к сериалу.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что просмотр аутентичных сериалов в учебных целях имеет большое значение и позволяет существенно интенсифицировать процесс изучения иностранного языка. Тем не менее, следует признать, что для достижения наилучших результатов следует комбинировать данный вид работы с традиционными методами обучения.

Литература

1 Вишневская, А. Н. Методика использования видеоматериалов на уроке иностранного языка / А. Н. Вишневская. – Москва : Просвещение, 2011. – 115 с.

Е. Г. Мельченко

*Науч. рук. К. Н. Ветошкина,
преподаватель*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «ГЛОТНУТЬ ВОЗДУХА» ДЖОРДЖА ОРУЭЛЛА

Художественное время и художественное пространство являются важнейшими характеристиками художественного образа, организующими композицию произведения и обеспечивающими его восприятие как целостной и самобытной художественной

действительности. В частности, в романе Джорджа Оруэлла «Глотнуть воздуха» художественное пространство не только дополняет мир, окружающий главного героя, но и вступает в соперничество с разными своими проявлениями, тем самым развивая сюжет и являясь его важной чертой. В свою очередь, анализ этого антагонизма художественных пространств произведения позволяет раскрыть заложенную автором идею, его замысел, а также понять его функции в построении текста и его последующем восприятии. Таким образом, актуальность исследования связана с отсутствием комплексного изучения темы художественного времени и пространства в произведении «Глотнуть воздуха».

Лейтмотивом произведения является тоска главного героя – Джорджа Боулинга – по беззаботному детству, проведенному в Нижнем Бинфилде в Англии. Боулинга постоянно посещают мысли о его детстве и юности: *But just at that moment a queer thing happened. King Zog's name...had started memories in me* [1].

Воспоминания Джорджа переплетаются с повседневной серостью лондонского пригорода в тревожном ожидании Второй мировой войны. Изображение нынешнего места проживания оказывается наполненным ненавистью и тоской: автор использует такие эпитеты, как *usual crowd, insane fixed expression*, и метафоры, например, *red buses nosing their way, the crowd was streaming up the pavement* [1].

В описании же детства Джорджа появляются многочисленные и красочные художественные приемы (эпитеты, метафоры, сравнения, гиперболы): *It always seems to be summer when I look back...the dust in the lane, and the warm greeny light coming through the hazel boughs* [1].

Специфика художественного времени и пространства в романе Джорджа Оруэлла обусловлена прежде всего сюжетом произведения. Именно на антагонизме детства и настоящего, деревни и пригорода, беспечности и тревоги строится повествование, и как конфликт заканчивается примирением, заканчивается и противостояние воспоминаний и реальности Джорджа Боулинга его возвращением на малую родину, в Нижний Бинфилд в Оксфордшире. Таким образом, в произведении «Глотнуть воздуха» художественное пространство и время являются основополагающими чертами сюжета, развивающими его посредством противостояния различных своих проявлений.

Литература

1 Orwell, G. Coming Up For Air [Электронный ресурс] / G. Orwell. – Режим доступа : <https://www.bookyards.com/en/book/details/8948/Coming-Up-For-Air>. – Дата доступа : 14.03.2021.

Д. П. Митрахович
Науч. рук. **С. В. Короткевич**,
ст. преподаватель

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Одним из самых популярных и широко применяемых методов обучения иностранным языкам является коммуникативный метод, который направлен на практику общения. Наиболее успешно при этом методе происходит совершенствование языка, правильности употребления языкового материала. Этот метод снимает не только языковой, но и психологический барьер, поскольку большая часть времени урока посвящена развитию разговорной речи, учащиеся не боятся говорить по-английски и совершить при этом ошибки.

Коммуникативный подход учит быстро оформлять свои мысли и свободно их излагать. Общение строится таким образом, чтобы учащимся было интересно отвечать на вопросы и высказывать свою точку зрения. Этот подход формирует навык восприятия и понимания английской речи. Во время урока или беседы с учителем учащиеся могут послушать, как естественно звучит связная речь. Кроме того, аутентичный аудио- и видеоматериал используется в качестве основы для обсуждения, что в целом помогает быстрее привыкнуть к звучанию английского языка и легче понять его на слух [1, с. 138]. Использование таких материалов при обучении также позволяет учащимся научиться читать современные тексты, смотреть любимые фильмы, слушать любимые песни на английском языке в оригинале, понимая их без каких-либо затруднений.

Коммуникативная техника учит учащихся не просто переводить свои мысли с родного на английский, а уметь спонтанно говорить на различные темы, так как урок ведется на изучаемом языке. Изучение и усвоение грамматических конструкций и новых слов для общения происходит без механического заучивания. Учителем разъясняется то или иное правило, дается определенный набор новых слов, затем участники отрабатывают их на практике путем многократного практического применения, доводя навык использования до автоматизма. Преподаватель выбирает интересную тему, во время обсуждения которой учащиеся обязательно будут использовать новые структуры и изучаемую лексику.

Кроме того, применение данной методики помогает выработать правильное английское произношение. Многократное повторение постепенно приучает учащихся произносить звуки более точно и добиваться правильного звучания.

В процессе обучения предлагается для изучения широкий спектр тем, которые интересны, актуальны и определенно полезны при общении в современном мире. Более того, тематика материалов подбирается с учетом интересов, потребностей и целей учащихся, что способствует повышению их мотивации.

Дополнительное использование различных вспомогательных материалов помогает разнообразить занятия и закрепить полученные знания, что в целом делает процесс обучения с использованием коммуникативной техники увлекательным и эффективным.

Литература

1 Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

А. Н. Непесова
Науч. рук. *Т. В. Куприянчик*,
преподаватель

ДИСКУССИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УСТНОЙ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ

В развитом обществе востребованным становится развитие умений устной неподготовленной речи у учащихся. Этот вопрос рассматривали такие методисты, как М. В. Кларин, В. А. Артемов, Е. И. Пассов, Б. В. Беляев. Ученые приходят к выводу, что традиционный способ обучения общению становится все менее эффективным. Появляется необходимость в использовании новых методов и приемов. Учебная дискуссия как раз является таким методом, который обеспечивает овладение языком как средством устной коммуникации.

Учебная дискуссия является групповым методом обучения общению и включает три этапа: подготовительный (мотивационный), содержательно-операционный и оценочно-рефлексивный. Подготовительный этап считается наиболее сложным, так как помимо ознакомления с темой и формулировкой вопроса учителю также предстоит заинтересовать учеников и сформировать потребность участвовать в дискуссии. Содержательно-операционный этап направлен на обсуждение дискуссионного вопроса. В конце дискуссии, т. е. на оценочно-рефлексивном этапе, проверяются и оцениваются ответы, выступления учеников по определенным установленным критериям [1].

В учебной практике широко применяются следующие виды дискуссии: мозговой штурм, круглый стол, техника аквариума, дебаты, форум, симпозиум и судебное заседание. Каждый из этих видов имеет ряд особенностей и преимуществ. Например, техника аквариума направлена на включенность каждого учащегося в обсуждение проблемы. Преподаватель делит учеников на малые группы и располагает их по кругу. Затем учитель или участники каждой группы избирают представителя, который будет представлять позицию своей группы. Группам дается время для обсуждения и определения общей точки зрения. После учитель просит представителей собраться в центре и как можно подробнее высказаться перед классом. Участникам не разрешается высказываться, но они могут помочь представителю записками [2, с. 1113].

В заключение хотелось бы отметить, что дискуссия – это один из самых трудных приемов для реализации и получения удовлетворительных результатов. Она требует много усилий и подготовки как от учителя, так и от учеников. Но при правильном её применении обеспечивается высокая результативность в овладении видами речевой деятельности.

Литература

1 Ваторопина, Е. В. Дискуссия как эффективный интерактивный метод формирования коммуникативной компетенции на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Ваторопина. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/11/14/diskussiya-kak-effektivnyy>. – Дата доступа : 20.04.2021.

2 Гордиенко, Н. П. Использование дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков на старшей ступени обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Н. П. Гордиенко, Е. П. Кузнецова // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 1112–1114. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/88/17239/>. – Дата доступа : 15.04.2021.

В. В. Никитина

Науч. рук. Л. С. Банникова,
канд. пед. наук, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ

Иноязычная речевая компетенция школьника требует определенного уровня сформированности умений устной речи, которая состоит из умений аудирования и говорения. Их взаимосвязанность проявляется в активной мыслительной деятельности, использовании всех видов памяти, внутренней речи и механизма прогнозирования. Эти параметры обеспечивают как при говорении, так и при восприятии устных сообщений переход от слова и фразы к более протяженному высказыванию [1, с. 3].

При общении слуховое восприятие включает в себя не только восприятие звучащих сообщений, но и формулирование во внутренней речи ответа на услышанное. Значит, в процессе обучения происходит комплексное совершенствование общих

умений аудирования и говорения. Способность понимать речь предполагает наличие способности говорить. Если собеседники не способны понять обращенную к ним реплику, диалог может прекратиться после первой фразы.

Способность понимать звуковые сообщения формируется в процессе говорения, а говорение – в процессе понимания звучащей речи. Говорение является результатом артикуляции органов речи, а главную роль при этом играет слух. Слух также осуществляет самоконтроль за речью и позволяет определить, насколько высказывание соответствует коммуникативной задаче.

Педагогическая практика показывает, что общие психологические компоненты и умения позволяют более эффективно формировать способность понимать звучащую речь на основе говорения, поскольку аудирование основывается на определенных речевых способностях, сформированных путем многократного слухового восприятия иностранной речи. На уроке учителю важно использовать приемы, которые создают ситуации реального речевого общения и стимулируют учащихся высказываться, обмениваться мыслями, мнениями, впечатлениями [2, с. 7]. Это ситуации, требующие умений переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, реагировать на услышанное.

Для активизации умений аудирования широко используются пересказы или изложения. Они основываются на механизмах внутренней речи, обеспечивающих формирование и формулирование последовательных и связанных мыслей.

В учебном процессе используются четыре вида пересказа: пословный, дифференцированный, избирательный и сжатый. Эти виды изложений соотносятся с видами аудирования, включенными в школьную программу по иностранному языку. Это аудирование с пониманием основного содержания текста, с детальным пониманием звучащего сообщения и с извлечением только заданной информации.

Таким образом, аудирование подготавливает устную речь, а говорение помогает формированию восприятия речи на слух.

Литература

1 Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 2–9.

2 Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения (окончание) / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 5–9.

А. С. Новик

Науч. рук. **Е. В. Поборцева,**

ст. преподаватель

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В случае с уроком иностранного языка проект представляет собой серию специально спланированных учителем мероприятий, осуществляемых самостоятельно учащимися и в конечном итоге приводящих к созданию творческого продукта [1, с. 67].

Ценность проекта заключается в том, что в процессе его реализации учащиеся приобретают знания самостоятельно и получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Метод проекта направлен на формирование у учащихся позитивного самостоятельного мышления и обучение их применению своих знаний на практике, а также умению сотрудничать, работая над проектами. Такое совместное обучение формирует взаимную поддержку, желание и способность к сопереживанию, творчеству и деятельности учащихся [2, с. 172].

Работа над проектом делится на три этапа. Рассмотрим их. Первым этапом является разработка рабочего плана проекта, постановка темы и цели проекта и разработка различных упражнений на отработку лексики и грамматики по теме. Учащиеся должны свободно владеть активным словарным запасом и грамматикой по изучаемой теме, прежде чем они смогут обсуждать проблемные вопросы в своих проектах. На втором этапе целенаправленно изучаются коммуникативные речевые штампы, чтобы ученики научились выражать собственное мнение. В этом случае можно использовать следующие клише: *I think, It seems to me* и т. д.

Затем для итоговой дискуссии учащимся предлагаются фразы согласия и несогласия, фразы обобщения сказанного. Начиная со второго урока, ученикам будут предоставлены различные упражнения с использованием этих клише, например, составить небольшие диалоги, используя эти коммуникативные фразы. В ходе этих мероприятий они не только учатся новым клише и закрепляют свой словарный запас, но и учатся выражать свои идеи последовательным и логичным образом.

Третья стадия – защита и обсуждение проекта. Каждая группа представит свой проект перед классом в соответствии с заранее обсужденным планом. После презентации проекта состоится общее обсуждение. Учитель и учащиеся анализируют выступления, обращая внимание на то, как они употребили тематическую лексику и правильно использовали грамматические структуры, и оценивают ответы. Важно подвести итоги обсуждения. В конце урока выставляется оценка.

В заключение можно сказать, что использование метода проектов в преподавании английского языка помогает совершенствовать и оптимизировать учебный процесс и делать урок более интересным, что, в свою очередь, вызывает интерес к изучению языка, повышает мотивацию, снижает утомляемость, способствует преодолению языкового барьера, создает благоприятную атмосферу на уроке.

Литература

1 Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – Москва : Готика, 2003. – 185 с.

2 Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / под ред. В. М. Филатова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 416 с.

Т. В. Прикота

Науч. рук. **С. В. Короткевич,**
ст. преподаватель

ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Игра является активным способом достижения многих образовательных целей и имеет важное педагогическое значение. Игра – это естественное средство для детей понять окружающий мир, и она должна быть неотъемлемой частью их обучения, в том числе и при изучении иностранных языков.

Метод игр – один из самых интересных и захватывающих, а также эффективный с воспитательной точки зрения. Более того, он применим для аудитории неограниченного возрастного диапазона. Для младенцев – это стадия развития и получения модели реальности; для младших – преобладающая деятельность в повседневной жизни с функцией физической и мозговой тренировки; для подростков – это преимущественно процесс общения в обществе и формирования мировоззрения; для взрослых – это сознательная деятельность по тренировке памяти и отработке новых навыков, а также способ абстрагирования от рутинной жизни.

Игровые методы очень полезны в изучении иностранных языков, так как игры помогают учащимся лучше усвоить материал и запомнить его на долгий срок. Различают фонетические, лексические, грамматические и орфографические игры. Фонетические игры помогают корректировать и отрабатывать произношение слов. Лексические способствуют более эффективному усвоению лексического материала в разных ситуациях. Грамматические помогают правильно употреблять грамматические конструкции и применять их в различных ситуациях. Орфографические закрепляют написание английских слов [1, с. 68–69].

Игры традиционно используются в качестве разминки в начале урока, когда есть свободное время в конце урока или как случайный фрагмент, добавляемый в учебный процесс, чтобы внести разнообразие. Если рассматривать игры как значимую языковую практику, то их можно использовать в дополнение к представленному учебному материалу для отработки и закрепления необходимых навыков или знаний; для пересмотра и переработки уже приобретенных навыков или знаний; как механизм тестирования с целью выявления слабых мест учащихся.

Организация любой игровой деятельности предъявляет к преподавателю большие требования. Нужны материалы для игры, четкое объяснение правил и установка временных рамок. Игра может быть введена преподавателем для устранения недопониманий следующим образом: объяснение правил игры учащимся; демонстрация с помощью одного или двух учащихся части игры; написание на доске ключевых слов и / или инструкций; ознакомление с игрой; проигрывание. Кроме того, учитель должен учитывать стиль обучения учащихся, их готовность к сотрудничеству и их текущее состояние, поскольку они могут быть уставшими и не в настроении играть в какую-либо игру.

Таким образом, игры позволяют организовать целенаправленную речевую практику учащихся на иностранном языке, тренируя и активизируя в ее рамках навыки и умения монологической и диалогической речи, различные виды взаимодействия партнеров по общению.

Литература

1 Зайнуллина, Г. М. Игровые технологии на начальном этапе обучения / Г. М. Зайнуллина // Альманах школы. – 2007. – № 139 – С. 68–69.

А. А. Рипинская

Науч. рук. **О. Н. Чалова,**

канд. филол. наук, доцент

ПОНЯТИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИКЕ

Данная работа посвящена уточнению объема понятия «литературный язык» и характеристике процесса возникновения и закрепления литературного языка. Актуальность подобного теоретического анализа обусловлена высокой социальной престижностью литературного языка и его ориентированностью на обслуживание всех

слоев общества, в котором каждый человек пытается совершенствовать навыки литературного общения, поскольку именно литературную форму языка признают как наиболее богатую и отражающую все культурные преимущества языкового идеала [1].

В научной литературе понятие «литературный язык» зачастую определяется как официальная, наиболее распространенная и сознательно культивируемая форма общенационального языка. Другими словами, под литературным языком чаще всего воспринимается правильная и богатая речь, при которой человек умеет пользоваться языковыми средствами и употребляет их уместно. Из сказанного очевидно вытекает, что литературный язык образовался из традиции речевой культуры общества, из понимания того, что есть «хорошо» и «плохо», из представлений о нормах в языке.

Все эти нормы литературного языка мы сегодня можем найти в грамматиках и словарях. Однако еще несколько столетий назад литературный язык обнаруживался только в литературе, в основном в художественной.

Литературный язык возник из общенародного языка, который был неразрывно связан с культурой, литературой, искусством, ментальностью народа. В определенный момент литературные языки отделяются от конкретного диалекта. Это происходит тогда, когда последний начинает использоваться в письменной форме, обычно в более широкой области, чем сам диалект. Регулярное использование формирующегося литературного языка в разных сферах – например, в административных вопросах, в литературе и в экономической жизни – приводит к постепенной минимизации языковых вариаций. Социальный престиж, связанный с речью самых богатых, влиятельных и высокообразованных членов общества, превращает их язык в образец для других; это также способствует устранению отклоняющихся языковых форм. Помимо этого, стабилизировать языковые нормы помогают словари и грамматики, равно как и деятельность научных учреждений, а иногда и вмешательство правительства.

Обобщить вышесказанное можно в рамках нескольких утверждений:

- 1) литературный язык является наиболее важной, всеобъемлющей и вездесущей формой общения;
- 2) базой для возникновения литературного языка является народный диалект;
- 3) на развитие литературного языка оказывает влияние целый ряд различных общественных структур (государство, школа, научные учреждения, институт журналистики, писатели и т. д.), а также отдельных лиц – выдающихся представителей общества.

Литература

1 Пешковский, А. М. Объективная и нормативная точка зрения на язык / А. М. Пешковский. – Москва : Едиториал УРСС, 2018. – 160 с.

А. М. Сафаралиева
Науч. рук. **Е. В. Поборцева**,
ст. преподаватель

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Основная мысль представленной работы заключается в том, что обучение и игры взаимодополняют друг друга, тем самым увеличивая эффективность обучения иноязычной лексике на старшем этапе средней школы. Вследствие этого игры должны признаваться необходимым средством систематического обучения.

Современная педагогика сосредоточилась на игровых методах обучения, потому что игры позволяют при обучении лексики использовать все уровни усвоения знаний: от простого воспроизведения до творческо-поисковой деятельности.

Форма игры создается в соответствии с игровой техникой и ситуацией, служит средством мотивации и стимулирует учебную деятельность. Необходимо также отметить, что игра «помогает сделать урок живым, а общение искренним, дойти до ума и сердца каждого ребенка, вызвать творческий интерес к предмету» [1, с. 29], а также к изучению иноязычной лексики.

Игровые технологии направлены на решение следующих задач:

- дидактической,
- просветительской,
- развивающей,
- социолингвистической.

Игровые технологии включают в себя очень широкий спектр методов организации образовательных процессов в виде различных обучающих игр. Приведем одну из общепринятых классификаций игровых приемов для обучения иноязычной лексике, которая основывается на способах, применяемых для развития интеллекта и познавательной активности учащегося в играх:

- 1) предметные игры, то есть манипуляции с объектами;
- 2) сюжетно-ролевые игры;
- 3) дидактические игры;
- 4) квазипрофессиональные игры;
- 5) интеллектуальные игры.

Несмотря на большое разнообразие игровых приемов, основным методом обучения в школьном образовательном процессе все же является дидактическая игра.

Дидактическая игра – это практическое групповое упражнение по выработке оптимальных решений, применение методов и приемов в искусственно созданных условиях, воспроизводящих реальные обстоятельства [2, с. 76].

Исходя из всего вышесказанного, мы приходим к выводу, что технология игровых методов обучения направлена на то, чтобы научить детей осознавать свою мотивацию к обучению, свои действия в играх и в жизни, то есть формулировать собственные цели и программы самостоятельной деятельности и прогнозировать их непосредственные последствия.

Литература

- 1 Абдульменова, З. З. Игра – способ развития пытливости и любознательности З. З. Абдульменова // Начальная школа. – 2003. – № 11. – С. 29–31.
- 2 Занько, С. Ф. Игра и ученье / С. Ф. Занько. – Москва : Просвещение, 2012. – 226 с.

И. В. Слесарев

Науч. рук. **Т. Б. Селедцова,**
преподаватель

МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В контексте среднего общего образования умение учащегося выстраивать композиционно правильное, логически последовательное, грамотное устное монологическое высказывание, при этом самостоятельно определяя используемые

языковые и паралингвистические средства для выражения мысли на иностранном языке, является одним из наиболее важных компонентов процесса обучения иностранному языку. Развитие такого умения является приоритетным направлением образовательного процесса, так как именно благодаря реализации данного вида деятельности посредством взаимодействия учителя с учащимися (например, через хоровое и индивидуальное повторение реплик, выполнение подстановочных упражнений, составление диалогов по образцу-эталону и др.) происходит непосредственное формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Главная цель обучения монологической речи – это развитие навыков и умений учащихся осуществлять устное общение в различных речевых ситуациях с учетом их реальных интересов и потребностей. Следовательно, по окончании школы учащийся должен уметь общаться в повседневных ситуациях, понимать собеседника, составлять связные высказывания, выражать своё мнение по теме, а также уметь представить себя и рассказать об окружающем мире. Таким образом, монологическая речь выступает как многокомпонентная деятельность, включающая в себя не только навыки учащихся в полном их проявлении, но и когнитивную составляющую коммуникации. Поэтому у учащихся высказывания должны отличаться правильностью речи, разнообразием тем, уровнем владения языком, а также степенью самостоятельности и инициативности [1, с. 143].

Основная трудность данного вида иноязычной речевой деятельности для говорящего заключается в четком определении объекта высказывания и последовательности изложения. Выполнение упражнений, направленных на формирование и совершенствование умения построения монологического высказывания, позволит достичь необходимого уровня знаний для иноязычной коммуникации. В процессе обучения монологическая речь должна иметь ситуативный и мотивированный характер. Оба критерия могут быть реализованы с помощью использования на уроках учебно-речевых ситуаций, побуждающих учащихся к составлению собственных высказываний на иностранном языке.

Таким образом, развитие умений монологической речи в контексте среднего общего образования позволяет научить учащихся логически связно и правильно излагать свои мысли в устной форме, что является залогом успешной коммуникации в условиях иноязычной среды.

Литература

1 Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 192 с.

В. А. Сухаренко
Науч. рук. Н. Е. Тихоненко,
ст. преподаватель

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СЛУХО-ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Произношение является базой для всех видов речевой деятельности. Главная цель обучения фонетике заключается в формировании фонетических (слухо-произносительных) навыков. Под слухо-произносительными навыками понимается умение соотносить слышимые звуки с подходящими им значениями, а также воспроизводить звуки, заданным значениям [1, с. 64].

Работа над формированием, развитием и совершенствованием фонетических навыков должна вестись на всем протяжении обучения. На начальном этапе она является наиболее важным элементом в обучении иностранному языку. Развитие фонетических способностей осуществляется совместно с пониманием и закреплением знаний. Задача среднего этапа – поддержать слухо-произносительные навыки и воспрепятствовать деавтоматизации. Основное внимание уделяется содержанию речи, а не форме. Для достижения поставленной цели отводятся лишь отдельные этапы урока, такие как фонетическая тренировка. Цель старшего этапа – поддерживать и улучшать слухо-произносительные навыки. На этом этапе нельзя уменьшать тренировку произношения, должна проводиться регулярная фонетическая отработка элементов устной речи и чтения.

Методика обучения произношению базируется на следующих методических принципах. В соответствии с принципом аппроксимации разрешается ориентировочное проговаривание фонетических явлений, которое не нарушает процесса общения. Принцип имитации распространяется в основном на совпадающие явления в двух языках. Имитация состоит из двух этапов, таких как слушание образца и его повторение. Чем больше учащиеся повторяют, тем меньше они будут допускать ошибок. Еще один принцип – это сочетание анализа и имитации. Он подразумевает объяснение методов артикуляции и анализа образцов. Данный принцип относится к сходным и отсутствующим фонетическим явлениям [2, с. 67].

Лингвистический и психологический факторы составляют научную основу преподавания фонетики, позволяя выделить артикуляционные проблемы, которые появляются у учащихся. При обучении произношению особое значение имеет уровень развития фонематического слуха ученика, эластичность и активность действия речевого аппарата, объем временной памяти.

Таким образом, работа над фонетикой должна проводиться на всех этапах обучения иностранному языку, поскольку нарушение фонетики приводит к нарушению коммуникации. Основная работа по формированию слухо-произносительных навыков должна проводиться на начальном этапе, а на среднем и старшем этапах осуществляется работа по развитию и совершенствованию этих навыков.

Литература

- 1 Соловова, Е. М. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. М. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006. – 237 с.
- 2 Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий. – Москва : Изд-во Высшая школа, 1982. – 373 с.

А. Е. Тарахович
Науч. рук. И. А. Хорсун,
канд. филол. наук, доцент

СУЩНОСТЬ ПРОБЛЕМНОЙ МЕТОДИКИ

Суть проблемного обучения – научить учащихся искать наилучшее решение проблемной ситуации с опорой на собственный опыт. Проблемная ситуация дает возможность показать учащимся, что их знаний может быть недостаточно, что в свою очередь побуждает их искать и открывать для себя что-то новое.

Проблемное обучение включает в себя несколько этапов, которые реализуются по аналогии с тремя фазами мыслительного акта: осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение [1, с. 35]. При этом проблемное обучение выполняет следующие функции:

1. Формирует нужную базу навыков, знаний и умений.
2. Развивает мышление, особенно творческое.
3. Развивает навыки и способности учеников к самостоятельной работе.
4. Формирует и развивает навыки исследовательской активности.

Однако данная методика имеет ряд недостатков. Во-первых, изучение какого-либо нового материала требует больше времени. Во-вторых, данная методика в первую очередь применима на уроках, которые основываются на материалах с неоднозначными решениями и суждениями. И в-третьих, использовать данный метод нужно при наличии у учеников базы знаний.

Рассмотрим условия, при которых метод проблемного обучения является наиболее эффективным:

- 1) проблема, которая дается учащимся, должна соответствовать их возрасту;
- 2) проблема не должна решаться при помощи уже приобретенных знаний, она должна мотивировать на развитие;
- 3) предлагаемая ситуация должна быть противоречивой;
- 4) ситуация должна быть нестандартной и ситуативной, чтобы вызывать интерес [2, с. 45].

Существует несколько разновидностей метода проблемного обучения:

- 1) частично-поисковый: учитель формулирует проблемную ситуацию и организует поиск решения этой проблемы, роль учеников при этом ограничена;
- 2) репродуктивный метод: уроки выстраиваются по образцам;
- 3) исследовательский метод – самый сложный, роль учителя заключается в создании ситуации, а задача учащихся – поиск противоречий, формулирование проблемы и ее решение.

Таким образом, проблемное обучение, несмотря на присущие ему сложности, оказывается весьма эффективным для развития творческого мышления, побуждает учащихся к более активному участию в учебном процессе, при этом усвоение материала переходит на новый уровень.

Литература

- 1 Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.
- 2 Анциферова, Л. И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии / Л. И. Анциферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва : Наука, 1969. – 57 с.

И. Е. Титовец

Науч. рук. **А. В. Собко**,
преподаватель

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Овладение иностранным языком невозможно без изучения культуры страны изучаемого языка, т. к. в языке отражается социальный опыт народа. Целью овладения иностранным языком в рамках данного подхода является приобщение учеников к другой культуре и их непосредственное участие в диалоге культур. Диалог культур – взаимодействие между представителями разных культур, при котором ценности жителей одних стран становятся достоянием для представителей другой культуры и наоборот [1, с. 27].

При использовании культуроведческого подхода в обучении иностранному языку нужно понимать понятия ментальности и порога ментальности. Ментальность – это относительно устойчивая совокупность установок и предрасположенностей индивида или социальной группы воспринимать мир определенным образом. Порог ментальности – это черта, за которой становится возможным правильное понимание и интерпретация суждений, поступков и поведения представителей другой ментальности, другой страны. Дело в том, что именно знание учителя о пороге ментальности своих учеников позволяет ему избежать «культуроведческого шока», который может возникнуть в процессе обучения иностранному языку и помешать усвоению учебного материала.

Обучение культуре страны изучаемого языка осуществляется на основе двух ведущих принципов – обществоведческого и филологического. Обществоведческий принцип представлен в контексте страноведения, которое включает в себя различные сведения о стране изучаемого языка [2, с. 111]. Филологический принцип выражается в изучении иностранного языка и одновременно в ознакомлении с определенными сведениями о стране изучаемого языка.

Культуроведческий подход хорошо реализуется за счет использования аутентичных материалов. В аутентичных текстах учащиеся могут увидеть конкретные факты и особенности культуры изучаемого языка. Через прочтение текстового материала учащиеся формируют новые знания о ценностях и канонах данной культуры [3, с. 24]. Важным моментом при обучении иностранному языку является качественный отбор аутентичного видео- и аудиоматериала.

Таким образом, культуроведческий подход в обучении иностранному языку является важным и приоритетным. Именно этот подход позволяет учащимся расширить свой кругозор и узнать новую информацию, которая будет полезна при общении с носителями иностранного языка.

Литература

1 Нефедова, М. А. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся на уроках английского языка / М. А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 26–28.

2 Кузьмина, Л. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская // Вестник ВГУ. – 2001. – № 2. – С. 108–117.

3 Воронина, Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка / Л. Г. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 23–25.

А. М. Целуева

Науч. рук. О. Н. Чалова,

канд. филол. наук, доцент

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ЗООФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

В данной работе анализируются русские и английские фразеологизмы с зоонимами по признаку продуктивности компонента. Знание композиционных и семантических особенностей таких единиц лексики в разных языках мира наглядно демонстрирует как сходства, так и различия менталитета представителей разных

культур. Актуальность данного исследования обусловлена интересом современной лингвистики к взаимоотношению языка, национального характера и культуры.

Фразеологическая единица (ФЕ) – словосочетание, обладающее устойчивостью, воспроизводимостью, экспрессивностью, выполнением единой синтаксической функции, целостностью значения и непроницаемостью компонентов.

На примере 88 ФЕ английского языка (АЯ) и 44 ФЕ русского языка (РЯ) рассмотрим, какой зооним является наиболее широко употребляемым:

– **птица** (13,6 %, 12 единиц – АЯ; 13,6 %, 6 единиц – РЯ) – *a bird of passage*, синяя птица;

– **кот** (21,6 %, 19 единиц – АЯ; 9 %, 4 единицы – РЯ) – *to let the cat out of the bag*, купить кота в мешке;

– **курица** (5,7 %, 5 единиц – АЯ; 11,4 %, 5 единиц – РЯ) – *like a chicken with its head off*, курам на смех;

– **собака** (13,6 %, 12 единиц – АЯ; 15,9 %, 7 единиц – РЯ) – *as sick as a dog*, вешать собак;

– **рыба** (11,4 %, 10 единиц – АЯ; 9 %, 4 единицы – РЯ) – *to have bigger fish to try*, биться как рыба об лед;

– **гусь** (4,5 %, 4 единицы – АЯ; 9 %, 4 единицы – РЯ) – *a wild goose chase*, гусь лапчатый;

– **лошадь** (18,1 %, 16 единиц – АЯ; 18,1 %, 8 единиц – РЯ) – *to eat like a horse*, ломовая лошадь;

– **овца** (4,5 %, 4 единицы – АЯ; 9 %, 4 единицы – РЯ) – *the black sheep of the family*, заблудшая овца;

– **волк** (6,8 %, 6 единиц – АЯ; 4,5 %, 2 единицы – РЯ) – *cry wolf*, волк в овечьей шкуре.

Как видно, в АЯ наиболее частотен компонент «**кот**». Связано это с тем, что кот долгое время оставался единственным животным, чье присутствие в храмах разрешалось. Такое явление имело практическое обоснование: в древние времена распространение получила проблема антисанитарии, послужившая причиной появления грызунов. Так, кот служил естественным способом избавления от вредителей. В русском же языке чаще встречается компонент «**лошадь**», что указывает на историческое влияние животного на жизнь населения. На Руси конь ценился, ведь становился помощником во многих аспектах: конь пахал землю, он служил средством передвижения.

Таким образом, между зоофразеологизмами АЯ и РЯ существуют как специфические, так и общие черты. Если к числу специфических черт стоит отнести частотное употребление в составе фразеологизмов конкретных зоонимов («лошадь» в РЯ, «кот» в АЯ), то в числе сходств назовем использование зоонимов-домашних животных.

Х. С. Числова

Науч. рук. **Г. Н. Игнатюк,**

ст. преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ

Целью работы является выявление потенциальных возможностей мультимедийных программ при создании коммуникативной компетенции.

Иноязычная коммуникативная компетенция – это совокупность внутренних ресурсов личности, обязательных для реализации коммуникативного действия в обстоятельствах межличностного межкультурного взаимодействия.

Формирование коммуникативной компетенции включает овладение следующими аспектами: формирование представлений о культуре общения в зарубежных странах, знание языковой и лингвистической вариантности иноязычной речи в условиях формального и неформального общения, знакомство с правилами речевого поведения, формирование и развитие способности использовать язык как средство межкультурного общения, обучение умению адекватно описать родную культуру средствами иностранного языка, обучение стратегиям самообучения. Одним из самых эффективных способов формирования коммуникативной компетенции считается коммуникативный подход, частью которого является использование мультимедийных программ.

Важность мультимедийных программ, сочетающих в себе звук и видео для формирования коммуникативной компетенции, крайне велика, т. к. мультимедийные средства имеют психофизиологические корни. Считается, что чем больше органов восприятия участвуют в обработке материала, тем лучше он усваивается. Предметы исследования могут влиять на ученика из-за их различных характеристик, а каждый психофизический анализатор человека трансформирует в нервный процесс лишь отдельный вид внешней энергии, поэтому богатство и полнота чувственного восприятия во многом зависят от участия разных анализаторов и их комбинации. Исследования показывают, что около 80 % информации человек получает через визуальный анализатор, т. к. пропускная способность каналов приема и обработки информации по линии «ухо-мозг» составляет 50 000 бит/с, а по линии «глаз-мозг» – 50 000 000 бит/с. Эти результаты показывают, что необходимость сложной комбинации вербальных методов с визуальными очевидна. А. С. Мещеряков и Д. В. Дмитриев выделяют два наиболее важных дидактических свойства мультимедийных программ: мультимедийность (комбинация материалов всевозможных форматов) и интерактивность [1, с. 52]. Выявлены следующие положительные моменты мультимедийных программ: а) возможность обратной связи; б) иллюстрация и визуализация тренировочного материала; в) обеспечение подключения к добавочным ресурсам глобальной сети по гиперссылкам.

Таким образом, использование мультимедийных материалов в формировании коммуникативной компетенции имеет несравнимые преимущества над традиционными способами.

Литература

1 Мещеряков, А. С. Внедрение в учебный процесс мультимедийных обучающих программ с интегрированным видеопрактикумом / А. С. Мещеряков, Д. В. Дмитриев // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 11. – С. 51–53

Э. Г. Шаговик
Науч. рук. *А. В. Собко,*
преподаватель

АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Основная цель обучения иностранным языкам – развитие коммуникативной компетенции, включающей в себя умение общаться на иностранном языке как в устной, так и в письменной форме, а также знание социокультурных и страноведческих аспектов, необходимых для успешного ведения диалога культур. Однако формирование коммуникативной компетенции вне языковой среды – задача не из легких. Существенно ее облегчить помогает использование аутентичных художественных фильмов.

Фильм является одним из самых действенных средств развития навыков аудирования и речевого слуха, создает благоприятную среду для обучения навыкам устного общения, письму, лексике, грамматике, страноведению и т. д. Аутентичными в данном контексте считаются видеоматериалы, созданные носителями языка для своих сограждан и в дальнейшем применяемые при обучении иностранному языку [1, с. 119]. Использование таких материалов позволяет создать для обучающихся условия, максимально приближенные к языковой среде. Язык в художественных фильмах (за исключением исторических) является современным разговорным языком с разнообразным лексическим наполнением (идиоматические и сленговые выражения, аббревиатуры, жаргонизмы). В фильмах также могут быть представлены различные диалекты, региональные вариации произношения, диалоги ведутся в естественном темпе речи. Зрительная наглядность и невербальные сигналы (мимика, жесты, позы, зрительный контакт, внешний вид персонажей, дистанция между ними, окружающая обстановка) помогают учащимся лучше понимать происходящее на экране, оценивать эмоциональную составляющую, следить за сюжетом

Однако использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения может вызывать и закономерные трудности. Работа с фильмами требует от учителя тщательной подготовки, занимает много времени и зачастую может быть довольно трудоёмкой [2, с. 53].

Таким образом, потенциал обучения иностранному языку на основе аутентичных художественных фильмов реализуется через зрительную, слуховую и словесную наглядность, позволяет задействовать различные способы восприятия и создавать речевые ситуации, наиболее приближенные к реальным. Данный подход мотивирует учеников к коммуникативной деятельности, изучению языков и образованию в целом; способствует развитию навыков устного общения, аудирования; обучению лексике, грамматике, письму, социокультурным и страноведческим аспектам.

Литература

1 Антонова, И. В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка / И. В. Антонова // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 119–122.

2 Кашина, Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. / Е. Г. Кашина // Самара : Универс-Групп. – 2006. – 79 с.

И. А. Шкрабовская

Науч. рук. Г. Н. Игнатюк,

ст. преподаватель

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОР ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ШКОЛЫ

Целью настоящего исследования является обучение письменной речи с помощью опор на среднем этапе изучения английского языка в школе.

Письменная речь – это умение сочетать слова, предложения и высказывания в письменной форме с целью выражения собственных мыслей, суждений и оценки в соответствии с потребностями общения. 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» [1, с. 123].

В психологии письменная речь рассматривается как сложный, комплексный психический процесс, который во всех научных методических классификациях включен во все виды речевой деятельности. Со временем цели обучения письму и письменной речи претерпели большие изменения с учетом изменений подходов к обучению иностранному языку. В XX в. обучению письменной речи в общеобразовательных учреждениях придавалось второстепенное значение. В настоящее время умение выражать мысли в графической форме становится все более необходимым и актуальным. Отныне письменная речь как компонент речевой компетенции рассматривается в качестве одной из основных целей обучения.

Письменная речь позволяет поддерживать языковое общение, развивать и стимулировать навыки и умения владения иностранным языком, служит действенным инструментом для улучшения способности восприятия аудирования и чтения. Сами опорные схемы, которые сопровождают устную или письменную подачу материала, не только выступают средством обучения иностранному языку, но и являются главным способом решения практических задач. Различают содержательные и смысловые опоры, которые подразделяются на вербальные и изобразительные. К содержательным вербальным опорам относятся план, логико-синтаксическая схема, микротекст; к содержательным изобразительным – кинофильм, фотография; смысловым вербальным – афоризм, поговорка; смысловым изобразительным – цифры, плакаты и др. [2, с. 173].

Поэтапное построение процесса обучения письменной речи как творческой деятельности учащихся на основе текстов-образцов стимулирует их развивать эту деятельность самостоятельно.

Следует отметить, что применение опорных схем на уроках английского или любого другого иностранного языка приводит к достижению целей и получению успешных результатов, делает урок эмоционально богатым и формирует положительное отношение к изучению иностранного языка.

Литература

1 Барбакова, Е. В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам / Е. В. Барбакова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 123–125.

2 Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.

Г. В. Андрушчанка

Навук. кір. В. А. Ляшчынская,

д-р філал. навук, прафесар

ПРЫЁМЫ АФАРМЛЕННЯ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Ідыяматызацыя як працэс утварэння новых адзінак мовы праз семантычнае абнаўленне свабодных спалучэнняў слоў нярэдка вызначаецца своеасаблівым падборам сваіх складнікаў, ці афармлення, у выніку чаго ідыёмы не толькі і не столькі называюць, колькі характарызуюць, ацэньваюць, выражаюць адносіны да названага. Такія адзінкі мовы характарызуюцца выразнай экспрэсіўна-эмацыянальнай афарбоўкай. Лінгвісты лічаць, што намінацыйная функцыя ідыёмаў «раствараецца ў экспрэсіўным, падпарадкавана яму» [1, с. 211]. Экспрэсіўнасць і эмацыянальнасць ідыёмаў дасягаецца самымі рознымі дадатковымі прыёмамі і спосабамі іх утварэння, якія служаць асаблівай выразнасці, вобразнасці выражэння і моцнага ўздзеяння пры ўспрыманні, эфектыўным спосабам запамінання. Аналіз фразеалагізмаў беларускай літаратурнай мовы, крыніцай якіх паслужыў «Слоўнік фразеалагізмаў» І. Я. Лепешава [2], дазваляе выдзеліць цэлую серыю прыёмаў афармлення.

Прыём рыфмавання, калі кампаненты ідыёмаў рыфмуюцца, у беларускай фразеалогіі выкарыстоўваецца найбольш, напрыклад: *абое рабое; ад варот наварот; крупіна за крупінаю ганяецца з дубінаю; з гразі ды ў князі; купіла прытупіла; курту з гурту; ні роду ні плоду; ні слуху ні духу; ні ў кола ні ў мяла; следам за дзедам і інш.*

Гіпербалічны прыём як перабольшанне сілы, памеру, якасці ляжыць у аснове ўтварэння многіх ідыёмаў, напрыклад: *валасы ўсталі дыбам; вароты пірагамі падпёртыя; варочаць горы; дзясятая (сёмая) вада на кісялі; за трыдзець зямель; жыўот да спіны прысох; зрабіць з камара каня; касы сажань у плячах; малако на губах не абсохла; мора на калена; страляць з гарматы па вераб'ях і інш.*

Прыём літоты як супрацьлеглы гіпербале займае нязначнае месца, але пры гэтым заўважаны ў групе ідыёмаў аб чалавеку малога росту (*ад гаршка паўварышк, ад зямлі не адрос, арышын з шапкай, кату па пяту*) і радзей чаго-небудзь (*капля ў моры*).

Прыём каламбуру, калі на першае месца выступае гульня праз кампанент ідыёмы, таксама нярэдка, напрыклад: *адправіць у Магілёўскую губерню; задаваць Храпавіцкага; замуж за пана Пясоцкага; цукар-мядовіч і інш.*

Прыём аксюмарана як спалучэнне неспалучальнага прадстаўлены адзінкава (*жывы труп і жывы нябожчык*), у параўнанні з антытэзай (*і нашым і вашым; ні жывы ні мёртвы і інш.*), таўталогіяй (*агарод гарадзіць; ад Адама; байдзі біць; гары гарам; жаваць жвачку; кроў ад крывы; масла масленае; не знай не ведай; у канцы канцоў і інш.*), алітэрацыяй ці асанансам (*ад Адама; куку ў руку; ліслівае цяля; мудрыкі на хітрыкі; навешванне латшы на вушы; цюха-мацюха; шуры-муры і інш.*).

Названыя і іншыя прыёмы афармлення ідыёмаў беларускай мовы выяўляюць адну з важнейшых асаблівасцей гэтых адзінак мовы, роля якіх вобразна, выразна, дасціпна і запамінальна данесці нацыянальна-культурную інфармацыю.

Літаратура

1 Мокиенко, В. М. Славянская фразеология / В. М. Мокиенко. – Москва : Высш. школа, 1989. – 287 с.

2 Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў: у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – 2 т. : М–Я. – Мінск : Беларус. энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – 704 с.

В. А. Барадзін

Навук. кір. А. М. Ермакова,

канд. філал. навук, дацэнт

КАНЦЭПТЫ ЖЫЦЦЁ І СМЕРЦЬ У АПАВЯДАННІ МАКСІМА ГАРЭЦКАГА «РУСКІ»

У сучаснай навуцы ўсё часцей сустракаецца перакрываўванне лінгвістыкі і літаратуразнаўства. Гэта звязана з працэсам вывучэння мастацкага тэксту з пункта погляду светабачання і светаўспрымання аўтара. Асновай для вывучэння моўнай карціны свету з’яўляюцца канцэпты. Пад канцэптам мы разумеем сукупнасць уяўленняў і асацыяцый, якія звязваюцца з пэўным словам і кансалідуюцца ў свядомасці чалавека. А мова з’яўляецца адным са спосабаў фарміравання канцэптаў у свядомасці чалавека. На прыкладзе апавядання «Рускі» М. Гарэцкага мы будзем разглядаць вербальную рэалізацыю канцэптаў *жыццё* і *смерць*.

Падчас чытання метадам суцэльнай выбаркі выпісваем словы, якія маюць у сваёй семантычнай структуры сему *жыццё* і рэалізуюць канцэпт *жыццё*: *хворы* (чалавек, жыццё якога ўскладнена хваробай) – «*А таму хвораму на грудзі салдату-беларусу, што прывезлі з аўстрыйскага фронту, болей выпадае ляжаць у бальніцы для нервовахворых, чым тут, у нас*» [1]; *нервовахворы* (чалавек, які жыве з нервовай хваробай); *гаротнік* (чалавек, які пастаянна жыве ў горы); *мука* (жыццё ў фізічных або маральных пакутах); *безнадзейнасць* (становішча ў жыцці, калі адсутнічае надзея; безвыходнасць); *боль* (жыццё з адчуваннем фізічнай або маральнай пакуты); *хвароба забірае* (гвалтоўна пазбаўляе чалавека нармальнай жыццядзейнасці) і інш.

ЖЫЦЦЁ, -я, н. Ажыўленне, праяўленне дзейнасці, энергіі [2, с. 252]. Канатацыя станоўчая. А вось у тэксце М. Гарэцкага лексема выяўляе адмоўную ацэначнасць, гэта добра відаць пасля поўнага аналізу кожнай лексічнай адзінкі.

Канцэпт *смерць* рэалізуецца з дапамогай наступных лексічных адзінак (якія маюць у сваёй семантычнай структуры сему *смерць*): *забіты* (чалавек, які сустрэў смерць. Яго забілі) – «*Забіты* яшчэ раз пацягнуўся, замкнуў паволі вочы і *быў гатоў*» [1]; *смяротная нялёнка* (выступае ў ролі паказчыка завяршэння жыцця – смерці чалавека); *забіць* (пазбавіць чалавека жыцця; амярцвіць яго).

Такое пашырэнне адмоўнай канатацыі лексічных адзінак, якія рэалізуюць канцэпты *жыццё* і *смерць* у творы, дапамагае зразумець задуму аўтара: паказаць цяжкасць жыцця і выбару падчас вайны.

Канцэптуальны аналіз мастацкага твора – задача вельмі няпростая. Аўтар у сваіх творах адлюстроўвае індывідуальную карціну свету. І мастацкі канцэпт, які базіруецца на этнакультурных уяўленнях, выступае таксама як сукупнасць моўных і ментальных структур мастацкага свету пісьменніка і адлюстроўвае індывідуальнае светабачанне.

Літаратура

1 Гарэцкі, М. «Рускі» [Электронны рэсурс] / М. Гарэцкі. – Рэжым доступу : https://knihi.com/Maksim_Harecki/Ruski.html. – Дата доступу : 01.04.2021.

2 Капылоў, І. Л. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / уклад. : І. Л. Капылоў [і інш.] : пад рэд. І. Л. Капылова. – Мінск : Беларуская Энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 2016. – 968 с.

А. А. Бритова
Науч. рук. Н. И. Шабулдаева,
канд. филол. наук, доцент

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВ ДЕТЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АНТОНА ЧЕХОВА

А. П. Чехов – мастер слова и мастер малой прозы, а именно рассказа. Детская литература писателя – это особый этап в его жизни, раскрывающий мировоззрение писателя, его отношение к событиям жизни, её течению, людям, в том числе и маленьким. Анализ языка рассказов о детях, речь главных героев, использование различных художественных средств и, главным образом, процесс вербализации образов детей в этих произведениях позволяет обнаружить лингвистическую оригинальность в творчестве автора.

На примере таких произведений, как «Ванька» и «Устрицы», мы наблюдали функционирование средств языковой выразительности при создании образов детей. Оба рассказа пропитаны темой бедного детства и маленького человека во всём их многообразии.

Рассказ «Ванька» отличается ироничностью героя по отношению к самому себе и ироничностью автора по отношению к главному герою. Несмотря на его жалкое положение, А. П. Чехов пытается смягчить повествование о маленьком человеке, наделяя текст лёгкими, просторечными словами, словами с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые придают искренность и нежность персонажу. Этому же служат вопросительные и восклицательные предложения, которые помогают понять специфику эмоций героя-ребёнка.

Фонетические, словообразовательные, лексические и грамматические средства выразительности играют в произведении такую же главную роль, как и сам Ванька. С их помощью читатель максимально точно воспринимает особенности характера, чувств и поведения героя, которыми наделил его автор [1, с. 90].

В рассказе «Устрицы» повествование отличается сочетаемостью несочетаемого. Автор рисует образ ребёнка серьёзным и понимающим. Главный герой, зная о своей болезни (голод), ищет возможности как-то полечиться, что-нибудь съесть. Болезнь эта происходит на фоне крайней бедности, которая также является главной темой данного литературного произведения. Но, в отличие от рассказа «Ванька», бедность здесь не вызывает чувства жалости, а, наоборот, подчёркивается и высмеивается второстепенными персонажами. Не сочетается в произведении тот момент, когда ребёнок, у которого нет средств к существованию, ест одно из самых дорогих блюд – устрицы. Он ест не потому, что хочет «попробовать» хорошей жизни, а потому, что это единственное, что ему «предлагают». Данная сцена переполнена разными средствами языковой выразительности и передаёт особенную эмоциональную окраску, которая должна вызвать ответную реакцию у читателя. Многообразие повелительных форм глагола, восклицаний, разговорной и просторечной лексики экспрессивно насыщают не только кульминационный момент, но и всё произведение [1, с. 234].

А. П. Чехов на примере двух рассказов, относящихся к детской литературе и посвященных одной теме, показывает, как при помощи средств языковой выразительности может меняться семантика произведения.

Литература

1 Чехов А. П. Избранные произведения / А. П. Чехов. – Минск : Наука и техника, 1983. – 447 с.

І. В. Буланава

Навук. кір. **К. Л. Хазанава,**

канд. філал. навук, дацэнт

АБ ВЫРАЗНА-ВЫЯЎЛЕНЧЫХ АДМЕТНАСЦЯХ МОВЫ БЕЛАРУСКІХ НАРОДНЫХ ПЕСЕНЬ ПРА КАХАННЕ

Пазаабрадавая творчасць займае асобае месца ў народнай духоўнай спадчыне беларусаў. Такія творы маглі выконвацца ў любы час, незалежна ад календара і сямейных урачыстасцей. Гэта адрознівае пазаабрадавы фальклор ад каляндарна-абрадавай і сямейна-абрадавай вуснай народнай творчасці. У беларускай народнай пазаабрадавай творчасці паводле колькасці пераважаюць песні.

Паколькі лірычныя песні, што належалі да пазаабрадавай творчасці, часта выконваліся на вячорках, куды збіралася моладзь, то шматлікія творы прысвячаліся каханню. Для павелічэння выяўленчай выразнасці ў песнях пра каханне выкарыстоўваліся вобразна-выяўленчыя сродкі ва ўсёй іх сукупнасці. Амаль кожная беларуская народная песня з'яўляецца творам, у якім знаходзяцца некалькі моўных сродкаў выразнага выяўлення.

Перш за ўсё выдзяляюцца эпітэты, самыя пашыраныя з якіх, натуральна, – сталыя, пастаянныя: «*Зялён лісток на дубочку, Я й хадзіла на садочку*» [1, с. 95]; «*Што, што за дзяўчына, Хорошая, чарнабрыва*» [1, с. 95]; «*Мы паедзем ў чужы край, Дзе хорошы абычай*» [1, с. 95].

Метафары ў песнях пра каханне пранізваюць увесь твор: «*Свеціць месяц, свеціць, Звёзды памагаюць, Яшчэ мае вочкі Любосці не знаюць*» [1, с. 110]. Часта метафары ў тэкстах лірычных песень паяднаныя з іншымі тропамі, напрыклад, уключаюць у сябе параўнанне: «*Любіліся, кахаліся, Як галубкі ў стрэсе, А цяпер мы разышліся, Як ягадкі ў лесе*» [1, с. 110].

Прыведзеныя радкі беларускіх пазаабрадавых песень паказваюць распаўсюджанасць у іх вобразнага паралелізму: «*А што гэта за трава // Ёй маім садзе парасла? // А што гэта за дружок, // Што далёка да мяне*» [1, с. 102]. У гэтым вобразна-выяўленчым сродку свет чалавека супастаўляецца са светам прыроды. Песні быццам стараюцца адшукаць у прыродзе такія самыя, падобныя на чалавечыя, перажыванні і пачуцці: «*Ці ўсе тыя да сады ц вітуць, // Каторыя асыпаюцца? // Ці ўсе тыя шлюбы бяруць, // Што любяцца ды кахаюцца?*» [1, с. 113]; «*Ёй цёмным лесе грыбы зарадзілі, // Там дзяўчаты па грыбы хадзілі*» [1, с. 106].

У беларускіх народных песнях пра каханне часта адзначаюцца паўторы розных тыпаў: «*Здрада, здрада, чорненькія броўцы*» [1, с. 112]; «*Ля калодзея, ля калодзея, // Ля сцюдзёнага, ля сцюдзёнага // Малады хлопец, малады хлопец // Ён каня пое, шчэ ёй прывязвае*» [1, с. 118].

Такім чынам, у беларускіх народных песнях пра каханне ўтрымліваецца вялікая колькасць моўных сродкаў вобразна-выразнага выяўлення. У большасці песень арганічна спалучаюцца некалькі сродкаў. Найбольшае распаўсюджанне ў разгледжаных творах маюць эпітэты, параўнанні, паўторы і вобразны паралелізм. Ужыванне ў мове песень шматлікіх сродкаў выяўленчай выразнасці павышае экспрэсіўнасць і эмацыянальнасць твораў.

Літаратура

1 Лірычныя песні / уклад. і рэд. Н. С. Гілевіча. – Мінск : Выдавецтва БДУ, 1976. – 464 с.

О. А. Бурьяк
Науч. рук. А. Ф. Берёзко,
канд. филол. наук, доцент

НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР УЧИТЕЛЯ В РАССКАЗЕ ВАЛЕНТИНА РАСПУТИНА «УРОКИ ФРАНЦУЗСКОГО»

Все творческое наследие В. Распутина можно назвать путеводителем межличностных отношений. Оно вобрало в себя духовно-нравственное, бытийное, философское начало. Писатель показывает, как в таких условиях сохранить себя и нравственные ценности. «Парадокс Валентина Распутина состоит в том, что его писательской темой, его болью, его жизненной задачей стало разоблачение истоков безнравственности, а героями его стали, напротив, люди исключительно высокой нравственности...» [1, с. 63]. Какие мысли посещали Лидию Михайловну перед тем, как сделать выбор в пользу игры в «пристенки», в рассказе «Уроки французского» не сказано, но путь, который привёл ее к совершению поступка, порочащего звание учителя, был достаточно долгим.

Еще одно качество настоящего учителя – это видеть мир глазами ребенка. Только после того, как Лидия Михайловна поняла всю важность кружки молока для мальчика, она начала предпринимать конкретные действия, основанные на ее моральных качествах. Сначала это были индивидуальные занятия у нее дома, где была возможность подкормить ребенка. Но ученик попался с гонором, у него было свое понимание, что можно, а что нельзя. Испробовав все способы помочь голодающему мальчишке, не задев его гордость, Лидия Михайловна решается на действие, прямо противоположное моральным принципам советского учителя: она начинает играть со своим учеником на деньги и при этом еще и умудряется подыгрывать ему. То, что учительница сделала выбор в пользу совершенно непедагогического действия, сразу и не осознается. Все действия учительницы настолько непосредственны и последовательны, что о другом варианте развития событий даже не думается.

Думала ли Лидия Михайловна о последствиях своих действий, жалела ли она о том, что не нашла другого способа помочь мальчику? Вряд ли. Ее отношение к жизни заключено в одной фразе: «Человек стареет не тогда, когда он доживает до старости, а когда перестает быть ребенком» [2, с. 93]. Решение предложить играть на деньги больше напоминает психологический ход Лидии Михайловны – мальчик берет только то, что зарабатывает честно. И этот выигрыш можно рассматривать как некий эквивалент доброты и надежды: жизнь налаживается, опять можно покупать такое нужное молоко. Успех учителя определяется тем, насколько правильно подобран «ключик» к каждому ученику. Только от правильности оценки ученика как личности зависит дальнейшее формирование юной личности. Вот поэтому поступок Лидии Михайловны воспринимается нами как правильный и очень своевременный.

Таким образом, можно сделать вывод, что произведения В. Распутина сконцентрированы на нравственных, социальных, философских вопросах. Писатель продолжил поиск духовных и нравственных ценностей человеческого бытия в наши дни.

Литература

- 1 Митин, Г. Слово, необходимое России / Г. Митин // Литература в школе. – 1990. – № 5. – С. 59–71.
- 2 Распутин, В. Г. Уроки французского / В. Г. Распутин. – Москва : Дет. лит., 1982. – 110 с.

Е. Ю. Валужина
Науч. рук. **И. Г. Гомонова**,
канд. филол. наук, доцент

ПЛЕОНАСТИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА)

В современном русском языке актуализируются две полярные тенденции: тенденция к экономии языковых средств и тенденция к их избыточности. К явлениям речевой избыточности относится, в частности, плеоназм. В качестве объекта данного исследования выступает лексический плеоназм, а именно плеонастические сочетания с компонентами-соматизмами *ладонь руки* и *ступня ноги*.

Избыточность сочетания *ладонь руки* обусловлена тем, что компонент *ладонь* имеет значение 'внутренняя сторона кисти руки' [1, с. 485] и, соответственно, включает в себя сему 'часть руки'. Данное плеонастическое сочетание представлено в Национальном корпусе русского языка 133 раза [2]. Наблюдения над контекстами употребления сочетания *ладонь руки* показывают, что оно преобладает в художественных произведениях и используется для обозначения жестов и движений, направленных на самого субъекта: «*Вытерев ладонями рук мокрое лицо, он отвернулся от окна...*» (Г. Г. Демидов) [2]; жестов и движений, направленных на объект: «*И Форова закрыла ладонями рук страницы книги, которую читала Лариса*» (Н. С. Лесков) [2]; ощущений, испытываемых субъектом: «*В глазах у него стали вращаться круги и в ладонях рук заползали мурашки*» (П. Д. Боборыкин) [2].

Избыточность сочетания *ступня ноги* обусловлена тем, что компонент *ступня* имеет значение 'нижняя часть ноги; стопа' [1, с. 1284] и, соответственно, включает в себя сему 'часть ноги'. Плеонастическое сочетание *ступня ноги* входит в Национальный корпус русского языка 141 раз и преобладает в нехудожественных текстах разной стилистической принадлежности; активно используется в публикациях спортивной, медицинской, судебной тематики. Типичным является его употребление в текстах, относящихся к жанру инструкции: «*При выполнении поворотов надо следить за тем, чтобы ступни ног надежно опирались о стенку бассейна*» (А. А. Семенов) [2]. В художественных произведениях сочетание *ступня ноги* используется для характеристики названной части тела: «*Вместе с тем из-под платья виднелись очень большие ступни ног...*» (Е. А. Салиас) [2]; обозначения движений субъекта: «*И Николай Павлович, смотря в зеркало, передвинул ногу и стал прямо и твердо на всю ступню ноги*» (М. Ф. Каменская) [2]; обозначения ощущений, испытываемых субъектом: «*Дрожь у него ослабела, плечи свело, колени, ступни ног одеревенели*» (М. А. Алданов) [2]. Плеонастичность сочетаний *ладонь руки* и *ступня ноги* усиливается, если они распространяются притяжательными местоимениями: «*Парчевский поднялся во весь рост и сцелил ладони рук своих в замок*» (В. Я. Шишков) [2].

Основные причины использования проанализированных плеонастических сочетаний разными авторами – это, во-первых, следование традиции, во-вторых, стремление к более полному выражению мысли при недостатке языковой компетенции.

Литература

- 1 Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов – Санкт-Петербург : «Норинт», 2000. – 1536 с.
- 2 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ruscorpora.ru>. – Дата доступа : 20.03.2021.

Д. А. Дементьева
Науч. рук. Е. Л. Гречаникова,
ст. преподаватель

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ NOIZE MC

В текстах рэп-исполнителя Noize MC (Иван Александрович Алексеев) обнаруживаются реминисценции на произведения русских поэтов XX в. (И. Бродского, О. Мандельштама и др.). В треке **«В темноте»** фрагменты из стихотворений И. Бродского «Я всегда твердил, что судьба – игра...» и «Не выходи из комнаты» в «обрамлении» оригинального авторского текста получают новое звучание и интерпретацию.

Саундтрек **«Сохрани мою речь навсегда»** был создан Noize MC в 2015 году к документальному фильму, посвящённому жизни и творчеству О. Мандельштама. Автор подчёркивает роль жены поэта Надежды Мандельштам в сохранении творческого наследия, находившегося под угрозой уничтожения:

Пронеси под носами ищек натасканных,
Мимо глазастых чинов при погонах и демонов в штатском,
Сквозь обыски, ссылки, аресты и казни до станка типографского [1].

С помощью градации («обыски, ссылки, аресты и казни» <...> [1]) Noize MC намекает также на роль цензуры в творчестве современного автора.

В 2021 году Noize MC принял участие в создании трибьют-альбома к 130-летию со дня рождения О. Мандельштама, представив трек **«Век-волкодав (За гремящую доблесть грядущих веков)»**. Первые два куплета – 1–4 строфы стихотворения О. Мандельштама «За гремящую доблесть грядущих веков...». В качестве третьего куплета используются две черновые строфы, не вошедшие в канонический вариант стихотворения.

Структура трека Noize MC **«Почитай старших»** – три интерлюдии (Осип Мандельштам «Нет, никогда, ничей я не был современник...», Владимир Маяковский «А вы могли бы?», Сергей Есенин «Исповедь хулигана») и авторский текст, содержащий аллюзии и реминисценции. Лексическая омонимия используется автором в качестве средства художественной выразительности, с помощью которого активизируется два коррелирующих в данном контексте смысловых поля лексемы: глагол «почитать» в значении *‘уважать’* непосредственно связан с «почитать» в значении *‘прочитать произведение классика’*, то есть отдать ему дань уважения, посвятив время чтению, переосмыслению:

Почитай старших. Величина стажа – это важно <...>

Прежде, чем языком что-то молоть, *почитай старших* [1].

Таким образом, тексты рэп-исполнителя Noize MC **«В темноте»**, **«Сохрани мою речь»**, **«Век-волкодав (За гремящую доблесть грядущих веков)»** и **«Почитай старших»** вступают в интертекстуальный диалог с произведениями И. Бродского, О. Мандельштама, С. Есенина, В. Маяковского, что даёт возможность переосмыслить художественный мир классических произведений русской поэзии, интерпретировать их, рассмотрев сквозь призму современной действительности.

Литература

1 Noize MC [Электронный ресурс] / Noize MC. – Режим доступа : <https://genius.com/search?q=noize%20mc>. – Дата доступа : 01.12.2020.

А. С. Дзядкова
Навук. кір. А. А. Станкевіч,
д-р філал. навук, прафесар

КАЛАМБУРЫ І ІХ СТЫЛІСТЫЧНАЯ РОЛЯ Ў ПАЭЗІІ НІЛА ГІЛЕВІЧА

Для стварэння сатырычнага і гумарыстычнага ефектаў у паэзіі Ніл Гілевіч актыўна карыстаецца лексіка-семантычнымі сродкамі выяўленчай выразнасці, у тым ліку тропамі, заснаванымі на мнагазначнасці. У аснову гэтых тропай пакладзена спалучэнне прамога і пераноснага значэнняў, рэалізацыя якіх адбываецца ў пэўным кантэксце. Найбольш актыўна ўжывальным Нілам Гілевічам сродкам у гэтай групе тропай з'яўляецца каламбур.

Каламбур – «дасціпнае выказванне, троп, заснаваны на сутыкненні ў слове або словазлучэнні прамога і пераноснага значэнняў або на супадзенні гучання слоў з рознымі значэннямі» [1, с. 79]. Актыўным сродкам стварэння каламбураў з'яўляюцца амонімы – «словы адной часціны мовы, якія маюць аднолькавае гучанне, але зусім рознае значэнне» [2, с. 18]. Звычайна іх выкарыстанне прыводзіць да двухсэнсавасці выказвання, паколькі супастаўляюцца словы з рознымі значэннямі: «*Не хваліся напісанай драмай, // Хоць прынята ў тэатрах сямі: // Знаем, драму вялікую самую // Ты пакуль што стварыў у сям'і*» [3, с. 195]. Ніл Гілевіч з дапамогай поўных лексічных амонімаў стварае выразнае эмацыянальнае адценне камічнасці.

Варта адзначыць, што не заўсёды Ніл Гілевіч выкарыстоўвае поўныя амонімы. Сустрэкаюцца выпадкі, калі аўтар ужывае амаформы, якія адрозніваюцца супадзеннем гучання і напісання толькі ў некаторых формах: «*Неяк раз са дна ракі // Падняліся ў неба ракі. // Вецер здэжр андаракі – // І памёрзлі небаракі*» [3, с. 113]. Гукавое падабенства слоў, якія маюць рознае лексічнае значэнне, надаюць вершу яскравы гумарыстычны эффект.

Каламбур у анекдатычным жанры таксама з'яўляецца яскравым прыкладам майстэрскага выкарыстання аманімічных адзінак з рознай эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкай: «*Што ні хвіля, ні гадзіна – // Лезе з скуру гадзіна. // Увесь век яму гадзіла, // А ён кажа: гадзіла!*» [3, с. 113]. На гэтым прыкладзе відаць, што не заўсёды ў сваіх каламбурах Ніл Гілевіч выкарыстоўвае стылістычна нейтральную лексіку. Тут прысутнічаюць словы з адмоўнай эмацыянальна-экспрэсіўнай адзнакай: «*гадзіна*», «*гадзіла*». Але гэта не з'яўляецца перашкодай для стварэння гумарыстычнага ефекту, а наадварот, узмацняе выразнасць выказвання, паколькі падкрэслівае кантраснасць з'яў.

Такім чынам, выкарыстанне каламбура ў паэзіі Ніла Гілевіча надае яго вершам выразны камічны характар. Аўтар па-майстэрску абыгрывае звычайныя паняцці навакольнага свету своеасаблівай гульнёй слоў, якая робіць гумар паэта незвычайным, унікальным і вылучальным у беларускай літаратуры.

Літаратура

- 1 Станкевіч, А. А. Лінгвістычны аналіз тэксту : вучэбны дапаможнік / А. А. Станкевіч; М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, Гомельскі дзярж. ун-т імя Францыска Скарыны. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2018. – 198 с.
- 2 Сцяцко, П. У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П. У. Сцяцко, М. Ф. Гуліцкі, Л. А. Антанюк. – Мінск : «Выш. школа», 1990. – 222 с.
- 3 Гілевіч, Н. С. Выбраныя творы: у 2 т. / Н. С. Гілевіч. – Мінск : Маст. літ., 1981. – Т. 2: Гумар і сатыра; Творы для дзяцей. – 366 с.

А. У. Дрывайла
Навук. кір. В. С. Новак,
д-р філал. навук, прафесар

ЗАМОЎНАЯ ТРАДЫЦЫЯ НА ТЭРЫТОРЫІ БРАГІНСКАГА РАЁНА ГОМЕЛЬСКОЙ ВОБЛАСЦІ

Спакон веку замоўныя формулы, якім надавалася магічная сіла ўздзеяння, заключалі ў сабе каштоўную і багатую інфармацыю пра жыццё нашых продкаў і іх светапогляд. Замовы ўзніклі яшчэ тады, калі слову надавалася магічнае практычнае значэнне, калі верылі, што пры дапамозе славеснага ўздзеяння можна як выклікаць ці знішчыць нейкую з’яву, так і дасягнуць пэўных станоўчых дзеянняў. Аўтэнтычныя матэрыялаў па замоўнай творчасці, сабраныя ў 2018 г. падчас фальклорнай экспедыцыі на тэрыторыі Брагінскага раёна, дапамагаюць выявіць, што гэты від абрадавага фальклору з’яўляецца ў мясцовай традыцыі надзвычай устойлівым жанрам вуснай народнай творчасці. У пераліку замоў брагінскай калекцыі сустракаюцца тэксты гаспадарчых і любоўных, а таксама замоў сацыяльна-грамадскай скіраванасці. Найбольшай у колькасных адносінах з’яўляецца лекавая група замоў.

Нашы продкі лічылі, што хваробу можна было адаслаць, выгаварыць пры дапамозе замоўнага слова, спалучанага з пэўнымі дзеяннямі. Невыпадковымі ў тэкстах замоў былі звароты да нябесных свяціл, прыродных з’яў і стыхій, боскіх сіл. Заслугоўваюць увагі розныя функцыянальна-тэматычныя групы лекавых замоў, запісаных на тэрыторыі Брагінскага раёна: гэта замовы ад крывацёку, грыжы, скулы-залатухі, лішая, суроку, харобы вачэй, зубнога болю, ячменю, ліхаманкі, рожы і інш.

У шматлікіх мясцовых запісах прадстаўлены цікавыя варыянты замоў ад крывацёку, у якіх людзі імкнуліся спыніць кроў з дапамогай магічнага ўздзеяння словам. Варта падкрэсліць, што ў тэкстах замоў сустракаюцца як язычніцкія, так і хрысціянскія элементы. Што да апошніх, то выкарыстоўваюцца ў замоўных сюжэтах такія персанажы, як «Бог», «Святая Прычystая», «Гасподзь», да якіх звяртаюцца за дапамогай і парадамі.

Прааналізаваныя тэксты лекавых замоў, сабраных на тэрыторыі Брагінскага раёна, даюць магчымасць канстатаваць, што амаль ва ўсіх тэкстах маюць месца хрысціянскія матывы і персанажы: «*Госпадзі Божа, благаславі...*» [1, с. 221], «*Госпаду Богу памалюся, Мацеры Святой Прачыстай накланюся...*» [1, с. 109], «*Гасподухна міласцівы, памажы мне...*» [1, с. 245-256]. Варта адзначыць, што вялікая колькасць лекавых замоў пачынаецца са слоў: «*Первым разам, божым часам Госпаду Богу памалюся, Святой прачыстай накланюся*» [1, с. 295].

Сярод мясцовых запісаў сустракаюцца такія ўнікальныя тэксты замоў, як «*Ад тараканаў*», «*Ад нарадкі*», «*На суд*», «*Ад лесуна*», «*Ад ангіны*», «*Замова на тое, каб з кіраўніцтвам ладзіць*», «*На прыдбанне поспеху*».

Знаёмства з сюжэтамі, матывамі, вобразна-мастацкай сістэмай замоў пераконвае ў важнасці спасціжэння народнай мудрасці, карціны свету, створанай і захаванай у стагоддзях беларусамі, у прыватнасці жыхарамі Брагіншчыны.

Літаратура

1 «Гаючае слова роднай зямлі»: беларускія лекавыя замовы: фальклорна-этнаграфічны зборнік / аўтар уступнага артыкула, аўтар-укладальнік С. А. Вяргеенка. – Гомель : Барк, 2013. – 340 с.

В. А. Караткевіч
Навук. кір. **Т. А. Фіцнер**,
канд. філал. навук, дацэнт

КАХАННЕ НА ФОНЕ ГАРАДСКОГА ПЕЙЗАЖУ ЛЕАНІДА ДРАНЬКО-МАЙСЮКА

Горад як аб'ект мастацкага адлюстравання і эстэтызацыі ў беларускай паэзіі ўпершыню з'явіўся ў творчасці Максіма Багдановіча. Пасля 20-х гг. XX ст., па слушнай заўвазе Сяргея Кавалёва, «наступныя трыццаць гадоў не прынеслі беларускай паэзіі ў распрацоўцы тэмы горада ніякага плёну» [1, с. 19]. Своеасаблівай кропкай адліку ў вяртанні ўрбаністычнай тэматыкі ў беларускую паэзію сталася кніга Міхася Стральцова «Ядлоўцавы куст» (1973). На сённяшні дзень у беларускай паэзіі творы ўрбаністычнага зместу – даволі прыкметны тэматычны пласт, яны паўнаватарасна ўводзяць нас у космас горада, пакрысе разбураюць стэрэатып пра абсалютную вясковасць паэзіі XX стагоддзя і погляд на беларусаў як выключна сялянскую цывілізацыю.

Адным з прадстаўнікоў сучаснай айчынай урбаністычнай паэзіі з'яўляецца Леанід Дранько-Майсюк. Паэт спалучае тэму горада з любоўнай тэматыкай, чым надае арыгінальнасці сваім вершам. Гарадскія пейзажы ў зборніках «Акропаль» і «Стомленасць Парыжам» дэманструюць чытачу пейзажы горада ў рамантычна-ўзнёслым ключы. Л. Дранько-Майсюк звяртаецца да плённага выкарыстання стылістычных прыёмаў мадэрнізму, імпрэсіянізму і сімвалізму. Паэт, у процівагу абагульненасці ўрбаністычных краявідаў большасці калег па пяру, адметна выкарыстоўвае прыём геаграфічнай канкрэтызацыі. Як прыклад, варта ўзгадаць верш «На вуліцы Сухой у змроку радасным...»: *«На вуліцы Сухой у змроку радасным // Мы дыхалі забытаю лавандай, // Лагчынаю прыйшлі ў завулак Транспартны // І дом убачылі з бярозай і верандай...»* [2]. Урбаністычныя мазкі здаюцца звычайнымі і лёгкімі, яны не парушаюць сабой нічога, толькі існуюць на фоне лірычных герояў. Фларыстычныя вобразы ў гэтым вершы з'яўляюцца ўвасабленнем квітнеючага жыцця, кахання, абавязкова ўзаемнага, пяшчоты. Жанчына і каханне ў гэтым вершы пахнуць лавандай. Яшчэ адзін верш, які нельга пакінуць па-за ўвагай у дадзеным кантэксце, – «Заслона спалена, і сон сышоў у сонь...». У ім выразна раскрываецца асабістасць творчасці паэта, тое, як ён па-майстэрску яднае каханне з гарадскім фонам, як падкрэслівае дэталі і настрой, ствараючы каларытны малюнак з пачаткамі сюжэту: *«З балкона, з галубінага гаўбца // Глядзеў я на пусты праспект Скарыны, // А бачыў вуліцу і плошчу Казінца // І выхад твой з тралейбуснай цяніны»* [2].

Такім чынам, Леанід Дранько-Майсюк не спыніўся на блізкай яму любоўнай лірыцы, адчуў урбаністычны пейзаж і яго роднасць да сваёй творчасці, тым самым не толькі надаў сваім вершам арыгінальнасць і навізну, але і падаў іншы погляд на вядомыя жанры. Паэт звярнуўся да плённага выкарыстання стылістычных прыёмаў мадэрнізму, імпрэсіянізму і сімвалізму. Арыгінальным з'яўляюцца і фларыстычныя вобразы, якія Л. Дранько-Майсюк вельмі ўдала ўжываў у сваіх вершах.

Літаратура

1 Кавалёў, С. Як пакахаць ружу / С. Кавалёў. – Мінск : Выдавецтва ЦК КП Беларусі, 1989. – 79 с.

2 Дранько-Майсюк, Л. Акропаль [Электронны рэсурс] / Л. Дранько-Майсюк. – Рэжым доступу : <https://www.rulit.me/books/akropal-read-423581-17.html>. – Дата доступу : 10.04.2021.

А. У. Лаўрыновіч
Навук. кiр. **А. В. Брадзіхіна**,
канд. фiлал. навук, дацэнт

МЕЛАДРАМАТЫЧНЫЯ ЭЛЕМЕНТЫ Ў П'ЕСАХ АЛЕСЯ ДУДАРАВА

У творчасці А. Дударова жанравыя прыкметы меладрамы заўважныя ў п'есах «Кім» (2001) і «Люці» (2002). Нагадаем, што меладрама – п'еса з заостранай інтрыгай, павышанай пачуццёвасцю і рэзкім проціпастаўленнем добра і зла. Ёй характэрна рухомасць, патэтыка, перабольшаны паказ жарсцяў, адкрытая маральна-павучальная скіраванасць, наяўнасць у сюжэце нейкай таямніцы, якая вызначае ўвесь ход падзей.

У п'есе «Кім» пратаганіст падлетак Кім, шукаючы сродкі, каб вылечыць ад цяжкай хваробы сваю сястру Юлю, кідаецца ў авантуры, якія прыводзяць да самых неверагодных метамарфозаў і супадзенняў. У фінале расчулены глядач атрымлівае чаканы «хэпі-энд». У меладраме звычайна дзейнічае «квартэт» персанажаў. Першы герой – юны (юная), адрозніваецца дабрадзейнасцю, сумленнасцю, дабрынёй. Гэта персанаж-пакутнік, яго пераследуюць наканаваныя няшчасці. У п'есе «Кім» такая гераіня – Юля. Другая «маска» – тыран і нягоднік, у якім персаніфікуецца злы пачатак. Такі герой у «Кіме» – Каралёў. Трэцяя і чацвёртая маскі – абаронцы героя, які незаслужана пакутуе (Кім і Лена). Яны завяршаюць сістэму асноўных меладраматычных персанажаў. Падзел некаторых з'яў па прынцыпе «добра – зло» ў п'есе вельмі яўны. Інтрыга ў творы трымаецца да апошняга – ці сапраўды Каралёў – бацька Кіма і ці акрые Юля ад хваробы? У мове персанажаў праглядаецца патэтыка, залішняя драматызацыя і пачуццёвасць: «Як хочаш... Якая я шчаслівая... Палову свайго жыцця не жыла, а ляцела... Што б ні здарылася, што б ні накаціла... варта было толькі ўспомніць пра цябе – усё! Усе праблемы радасцю рабіліся... (Смяецца.) Калі ў час путчу цябе арыштавалі, я хацела на плошчы абліць сябе бензінам і падпаліць» [1]. Або: «Я і без аналізу ведаю: кроў мая сапсаваная ўшчэнт...» [1].

Да жанру «меладраматычны дэтэктыў» належыць п'еса «Люці», у якой інтрыга зноў прысутнічае да самай развязкі. Гэтая п'еса распаўядае пра жанчыну, якая ў маладосці працавала на тэлебачанні. У навагоднюю ноч пад дзверы яе кватэры прыходзіць таямнічы мужчына, які прадстаўляецца Капітанам і праводзіць з ёй ноч. Пасля гэтага ў жыцці Люці пачынаюць адбывацца нейкія дзівацтвы, якія яна спрабуе разблытаць, наладжваючы паўнаватаснае дэтэктыўнае расследаванне. П'есе ўласціва павышаная эмацыянальнасць і «хэпі-энд»: «Тише-тише-тише-тише... (Подходит к тахте, садится на пол.) Спи... Сегодня Воскресение Господне... Слышишь колокола?... (К а п и т а н стонет.) Спи... Спи-и... Завтра пойдем к отцу Петру... и он... обвенчает нас... И ты уже никогда не сможешь покинуть меня ни в горе, ни в радости... Ни в радости, ни в горе... Господи, как же я люблю тебя... Как же я тебя люблю...» [2].

Такім чынам, у творчасці А. Дударова выразныя прыкметы меладрамы выяўлены ў п'есах «Кім» і «Люці». У абодвух творах перабольшана трагічнае спалучаецца з сентыментальным, чулівым, прысутнічае вострая інтрыга, гіпербалізаваная пачуццёвасць, заўважаецца рэзкае супрацьпастаўленне добра і зла, «хэпі-энд».

Літаратура

1 Дудараў, А. Кім [Электронны рэсурс] / А. Дудараў. – Рэжым доступу : https://knihi.com/Alaksiej_Dudarau/KIM.html. – Дата доступу : 08.04.2021.

2 Дударев, А. Люти [Электронный ресурс] / А. Дударев. – Режим доступа : <https://www.dudarev.of.by/pesy>. – Дата доступа : 09.04.2021.

Д. Г. Матлахова
Навук. кір. Н. П. Цімаішэнка,
канд. філал. навук, дацэнт

СТРУКТУРНА-ГРАМАТЫЧНАЯ ХАРАКТАРЫСТЫКА СЛОВАЗЛУЧЭННЯЎ З АЗНАЧАЛЬНЫМІ АДНОСІНАМІ Ё МОВЕ ТВОРАЎ ВАСІЛЯ БЫКАВА

У даследаванні мы звяртаемся да структурна-граматычнай характарыстыкі словазлучэнняў з азначальнымі адносінамі ё мове твораў В. Быкава. Паводле структуры словазлучэнні падзяляюцца на простыя і складаныя. Простымі словазлучэннямі лічацца тыя, што складаюцца з двух самастойных слоў, звязаных паміж сабою адным відам падпарадкавальнай сувязі: дапасаваннем (*новае валадарства* [1, с. 109]), кіраваннем (*развітацца з жыццём* [2, с. 620]) або прымыканнем (*трошкі адарвацца* [1, с. 620]). Да простых таксама адносяць словазлучэнні, у якіх залежны кампанент выражаецца: 1) складанай назвай: *падацца ў Барані Лог* [2, с. 145]; 2) сінтаксічна непадзельным спалучэннем або складанай граматычнай формай: *жаваць поўным ртом* [2, с. 547]. У такіх словазлучэннях залежны кампанент выконвае функцыю аднаго члена сказа.

Мэта работы – вызначэнне асаблівасцей структурна-граматычнай арганізацыі словазлучэнняў з азначальнымі адносінамі. Словазлучэнні, у якіх ролю залежнага слова выконваюць атрыбутыўныя часціны мовы, падзяляюцца на некалькі груп: 1) словазлучэнні з прыметнікамі; 2) словазлучэнні з займеннікамі; 3) словазлучэнні з парадкавымі лічэбнікамі; 4) словазлучэнні з дзеепрыметнікамі. У сінтаксічную сувязь з назоўнікам могуць уступаць прыметнікі розных лексіка-граматычных разрадаў: якасныя (*мокая трава* [2, с. 376], *прыгожая дзяўчына* [2, с. 64]), адносныя (*каменны калодзеж* [2, с. 563], *гарадскі парк* [2, с. 568]) і прыналежныя (*бацькавы светак* [2, с. 390], *Петраковы плечы* [2, с. 325]). У сэнсава-граматычную сувязь з галоўным словам (назоўнікам) могуць уступаць займеннікі розных семантычных разрадаў: 1) указальныя: *з гэтага канца цэлу* [3, с. 30], *у такі час* [3, с. 351]; 2) азначальныя: *сама Сцепаніда* [2, с. 190], *кожны вучань* [3, с. 300]; 3) няпэўныя: *якое-небудзь прыстанішча* [3, с. 451]; 4) адмоўныя: *ніводнае слова* [3, с. 37] і інш. Словазлучэнні з парадкавымі лічэбнікамі ўказваюць на парадак прадметаў, названых галоўным словам, паказваюць на парадак нумар аднародных прадметаў пры іх лічэнні: *першая бомба* [2, с. 128], *трэці пакіроўшчык* [2, с. 128]. Словазлучэнні з дзеепрыметнікамі адрозніваюцца ад словазлучэнняў з іншымі атрыбутыўнымі часцінамі мовы тым, што дзеепрыметнікі характарызуюць прадмет па прымеце дзеяння: *падкасаныя рукавы* [3, с. 20].

Такім чынам, разгляд адметнасцей структурна-граматычнай арганізацыі словазлучэнняў з азначальнымі адносінамі ё мове твораў В. Быкава прывёў да высновы, што па структуры словазлучэнні падзяляюцца на простыя і складаныя. У разгледжаных словазлучэннях ролю залежнага кампанента могуць выконваць розныя часціны мовы: прыметнікі, займеннікі, парадкавыя лічэбнікі і дзеепрыметнікі.

Літаратура

- 1 Быкаў, Васіль. Пахаджане. Прыпавесці / Васіль Быкаў. – Вільнюс : Наша Ніва, 2000. – 192 с.
- 2 Быкаў, В. У. Выбраны творы / В. У. Быкаў. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2004. – 672 с.
- 3 Быкаў, В. Дажыць да світання: апавесці / В. Быкаў. – Мінск : Юнацтва, 1990. – 494 с.

В. В. Напрэнка

Навук. кір. З. У. Шведава,
канд. філал. навук, дацэнт

НАЗОЎНІКАВЫЯ ФРАЗЕАЛАГІЗМЫ З КАМΠΑНЕНТАМ *ВОЧЫ* Ў МОВЕ ТВОРАЎ ЯНКІ КУПАЛЫ

Назоўнікавыя фразеалагізмы як асобны семантыка-граматычны тып маюць катэгарыяльнае значэнне прадметнасці і выражаюць яго катэгорыях адушаўлёнасці ці неадушаўлёнасці, роду, ліку і склону. Назоўнікавыя фразеалагізмы з кампанентам *вочы* ў мове твораў Янкі Купалы прадстаўлены 3 адзінкамі: «*вока благое*» [1, с. 40], «*вока нелюдское*» [1, с. 41], «*за вока вока*» [1, с. 41].

Эфектыўнымі пры вызначэнні катэгарыяльнага значэння фразеалагізмаў з кампанентам *вочы* можна лічыць семантычны і марфалагічны паказчыкі. Паводле першага, прыналежнасць фразеалагізмаў да назоўнікавага тыпу вызначаецца стрыжнёвым словам-назоўнікам дэфініцыі *вока*. Згодна з другім, суаднесенасць адбываецца зыходзячы з граматычна галоўнага слова. У фразеалагізмах *вока благое*, *вока нелюдское*, *за вока вока* галоўным з'яўляецца назоўнікавы кампанент *вока*.

Сінтаксічны крытэрыі эфектыўны ў дачыненні да фразеалагізмаў *вока нелюдское* і *вока благое*, якія выступаюць у тыповай для іх функцыі дапаўнення. У выпадку з фразеалагізмам *за вока вока* сінтаксічны паказчык выявіўся недакладным з прычыны таго, што адзін з кампанентаў фразеалагізма ў сказе «*Зуб – за зуб, за вока – вока*» (Я. Купала) выконвае ролю дзейніка, а другі – выказніка.

Усе назоўнікавыя фразеалагізмы з кампанентам *вочы* абазначаюць абстрактныя паняцці і адносяцца да неадушаўлёных: *вока благое* 'сіла зроку, здольная прыносіць няшчасці, сурокі', *вока нелюдское* 'погляд нядобразычлівага чалавека, які прыносіць шкоду', *за вока вока* 'помста, адплата злом за прычыненае зло'.

Аднесенасць фразеалагізма да пэўнага роду тлумачыцца не яго значэннем, а родавай прыналежнасцю граматычна галоўнага кампанента. Такім чынам, прадстаўленыя фразеалагічныя адзінкі належаць да ніякага роду. Дзве фразеалагічныя адзінкі з кампанентам *вочы* могуць ужывацца як у адзіночным, так і ў множным ліку: *вока нелюдское*, *вока благое* (*вочы благія*, *вочы нялюдскія*). Фразеалагізм *за вока вока* адзіночналікавы – не ўтварае формы множнага ліку.

Фразеалагізмы *вока нелюдское*, *вока благое* маюць структуру іменна-атрыбутыўнага словазлучэння, таму пры змяненні па склонах заўважаецца змяненне канчаткаў абодвух кампанентаў (*вока благога*, *воку благому* і г. д.). Фразеалагізм *за вока вока* мае іншую структурную арганізацыю і з гэтай прычыны адносіцца да абмежаванай парадэгмы.

Такім чынам, назоўнікавыя фразеалагізмы мовы твораў Янкі Купалы з кампанентам *вочы* прадстаўлены 3 адзінкамі, якія адносяцца да ніякага роду, неадушаўлёныя, дзве з якіх могуць ужывацца ў адзіночным і множным ліку і маюць поўную парадэгму змянення па склонах. Фразеалагізм *за вока вока* – адзіночналікавы і адносіцца да абмежаванай парадэгмы.

Літаратура

1 Ляшчынская, В. А. Слоўнік фразеалагізмаў мовы твораў Янкі Купалы / В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава; М-ва адукац. РБ, Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Францыска Скарыны. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2007. – 312 с.

В. М. Панцелеенка
Навук. кiр. **К. Л. Хазанава**,
канд. фiлал. навук, дацэнт

АБ СІНТАКСІЧНЫХ АДМЕТНАСЦЯХ БЕЛАРУСКІХ ПРЫКАЗАК І ПРЫМАВАК З ЗААМОРФНЫМІ ВОБРАЗАМІ

Паводле граматычнай структуры прыказкі і прымаўкі як іншасказальныя выразы з дыдактычным зместам з'яўляюцца сказамі. Будова сказаў абумоўлівае падзел на простыя і складаныя адпаведна колькасці прэдыкатыўных асноў. Пры наяўнасці аднаго прэдыкатыўнага ядра сказы лічацца простымі. Гэта даволі частыя сярод беларускіх парэмій з зааморфнымі вобразамі структуры: *«Воўк і лічанае бярэ»* [1, с. 118]; *«Свіння лужыну (лужу) знойдзе»* [1, с. 473]; *«Ціхая свіння глыбока рые»* [1, с. 572].

Пры наяўнасці некалькіх прэдыкатыўных асноў прыказкі з зааморфнымі вобразамі маюць структуру складанага сказа: *«Верабейка па зярнятку клое – і сыты, а воўк авечак цягае – і галодны»* [1, с. 114]; *«Сабака брэша, а караван ідзе»* [1, с. 462].

Адметнасці інтанацыйнага афармлення і эмацыянальнага напавунення падзяляюць сказы на апавядальныя, пыталныя і пабуджальныя. Сярод даследаваных прыказак самая частая сінтаксічная структура – апавядальны сказ: *«Цераз сілу і конь не цягне»* [1, с. 570]; *«Урадзілася цяля з белай лапінкаю на лбе, так яно і памрэ»* [1, с. 522]; *«Людзі і мядзведзя вучаць»* [1, с. 311]. Да пыталных адносяцца сказы, што змяшчаюць пытанне, звернутае да суразмоўцы з мэтай выказаць уласную думку наконт пэўных падзей і з'яў. У шэрагу разгледжаных парэмій пыталных сказаў не выяўлена, што абумоўлена стылістычнымі рысамі прыказак і прымавак як фальклорнага жанру.

Пабуджальныя сказы выражаюць заклік або пабуджэнне да дзеяння. Неабходна адзначыць адзінкаваць пабуджальных сказаў такой будовы. Падобнасць да клічных сказаў выяўляюць выслоўі, у слоўнае напавуненне якіх уваходзіць загадны часціца *хай* і *няхай*, закліканыя граматычна выражаць імператыўнасць: *«Хай конь думае: у яго галава вялікая»* [1, с. 539]. У сапраўднасці падобныя сказы наўрад ці можа аднесці да пабуджальных, бо закліку або пабуджэння да дзеяння яны не перадаюць. Намі быў выяўлены выраз, які захаваў пабуджальнасць: *«Няхай (хай) жыве <і пасецца> беларуская птушка бусел (бацян)!»* [1, с. 409]. На думку даследчыкаў, выраз мае выкарыстанне як «жартоўнае прывітанне пры сустрэчы з кім-н. знаёмым або як дадатак пры звычайным прывітанні; жартоўны застольны тост» [1, с. 409]. Прыведзены выраз уяўляе сабой прыклад клічнага сказа, структура якога дапамагае выражана перадаць розныя пачуцці падкрэслена адбываецца шляхам увядзення структуры клічных сказаў.

Адрозненні ў адносінах зместу да аб'ектыўнай рэчаіснасці сталі асновай падзелу на сцвярджальныя і адмоўныя сказы. Большасць даследаваных прыказак – сцвярджальныя сказы, што заяўляюць пра наяўнасць пэўных рэалій. Сярод парэмій з зааморфнымі вобразамі фіксуюцца і адмоўныя структуры: *«Адна ластаўка вясны не робіць»* [1, с. 65]; *«Гракі цяпла не прыносяць»* [1, с. 143].

Багацце беларускіх прыказак і прымавак з зааморфнымі вобразамі выяўляе разнастайнасць сінтаксічных канструкцый. Будова простых і складаных сказаў маюць прыкладна аднолькавае пашырэнне. Па інтанацыі найбольшая колькасць даследаваных парэмій – апавядальныя няклічныя сказы.

Літаратура

1 Лепешаў, І. Я. Тлумачальны слоўнік прыказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. – Гродна : ГрДУ, 2011. – 695 с.

Т. В. Пімінёнкава
Навук. кір. **А. В. Брадзіхіна**,
канд. філал. навук, дацэнт

ВОБРАЗ ЖАНЧЫНЫ-МАЦІ Ў АПОВЕСЦІ АЛЕНА БРАВА «РАЙ ДАЎНО ПЕРАНАСЕЛЕНЫ»

Вобраз маці ў гісторыі літаратуры аваяны самай высокай паэзіяй. Ён невычарпальны, як і мацярынская любоў. Важнае месца ён займае ў творчасці А. Брава, якая ў сваёй аповесці «Рай даўно перанаселены» прадстаўляе два тыпы гераінь. Найперш у творы паказаны псіхалагічна дакладны вобраз жанчыны-самаахвярніцы. Галоўная гераіня аповесці баба Вера бярэ на сябе мацярынскія абавязкі, што перавышаюць яе сілы. Жыццёвая місія жанчыны – пазбавіць усю сям’ю турботаў, адкідваючы ўласныя інтарэсы на другі план. У выніку такога выхавання яна выгадала дзяцей, у якіх адсутнічае адчуванне адказнасці.

Антыподам такога тыпу – дачка бабы Веры, маці дзяўчынкі-апамядальніцы – асоба грубаватая, якая на дух не пераносіць разумных людзей. Яна будзе кар’еру на заводзе, цалкам аддаючыся грамадскім справам эпохі сацыялізму. Знаходзіць выпадковага мужчыну і прымае яго прыземленую жыццёвую ўстаноўку: *Хочаш жыць – умей вярцецца*. Калі асабістае жыццё не атрымоўваецца, жанчына-маці «зрываецца» на дзяцей. Слушна зазначае І. Морозова: «Зазнаўшы фіска ў асабістым жыцці, пражываючы лёс маці-адзіночкі, яна [жанчына – Т. П.] выкарыстоўвае дастаткова распаўсюджаную, “класічную” схему банальнай помсты, накіраваную ў першую чаргу на сваіх дзяцей» [1, с. 171]. Часцей за ўсё маці «выпускае пар» на старэйшую дачку, якая вельмі адрозніваецца ад яе, бо нагадвае свайго разумнага бацьку і ўспадкавала ад яго тыя ж якасці, звычкі: страснае чытанне кніг, творчыя задаткі і г. д. Гэта ўсё выклікае раздражненне і гнеў у жанчыны. А. Брава падкрэслівае абсурд сітуацыі: знешні раздражняльнік маці – ўласнае дзіця. Бачачы ў дачцэ вобраз былога мужа, яна забараняе дзіцяці чытаць кнігі, развіваць сваю творчую індывідуальнасць, па сутнасці, перашкаджае фарміраванню асобы. Жанчына-маці жыве стэрэатыпамі, параўноўвае сябе з іншымі, на яе думку, лепшымі за яе. Пры гэтым яна забывае, што кожны са сваім цяжарам пазітыўных і негатыўных якасцяў, талентаў, няўдач і г. д. бачыць у іншым толькі знешняе, нейкую «шыльду», але невядома, што схавана за гэтай «шыльдай». Гераіня гэтага не разумее, пражываючы свае гады ў зайздрасці да тых, хто займае высокае становішча ў грамадстве, да тых, хто лічыць сябе «гаспадарамі жыцця».

А. Брава слушна ўказвае на праблему жанчын-маці, якія ігнаруюць інтарэсы ўласных дзяцей на карысць уласных жаданняў. У фінале аповесці адкрываецца прычына такіх паводзін жанчыны – уласны вопыт. Справа ў тым, што ў дзяцінстве яна сама атрымала шмат жорсткасці ад бацькоў, неаднаразова перажывала фізічны гвалт ад уласнай маці. Калі жанчына гадалася ў атмасферы, дзе яна выступала ў ролі ахвяры, то гэткую ж мадэль сфарміруе і ва ўласнай сям’і, якую створыць у дарослым жыцці.

Такім чынам, А. Брава ў аповесці «Рай даўно перанаселены» спрабуе раскрыць псіхалогію жанчыны-маці, падзяляючы сваіх гераінь на два тыпы: самаахвярную і адстароненую маці. Аднак і першы, і другі вобразы неідэалізаваныя і супярэчаць традыцыям класічных твораў літаратуры.

Літаратура

1 Морозова, И. Этика нелюбви, или Психология деструктивного своеволия: Алена Браво / Инесса Морозова // Нёман. – 2017. – № 9. – С. 171–176.

А. В. Полагутина
Науч. рук. **С. Б. Цыбакова**,
канд. филол. наук, доцент

ЧЕРТЫ АНТИУТОПИИ В НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ РОМАНЕ ИВАНА ЕФРЕМОВА «ЧАС БЫКА»

«Час Быка» – научно-фантастический роман И. Ефремова о путешествии людей из далекого коммунистического будущего на планету Торманс (Ян-Ях) на звездолете «Темное Пламя», отправленном в космическое пространство с гуманистической миссией. На Тормансе звездолетчики вступают в контакт с потомками землян, создавшими общество, где господствуют угнетение и произвол олигархии.

Светлому, гармоничному образу коммунистического мира Земли, представляющему собой одну из разновидностей социальной утопии, противопоставлен в произведении государственный строй Торманса, в описании которого И. Ефремов в художественно-иносказательной форме полемизировал с авторами современных ему антиутопий. Вопреки укорененному в сознание тормансиан красивому мифу о том, что их предки – пришельцы с Белых Звезд, искавшие счастья, покоя и мудрости, реальная история народа Ян-Ях и его настоящее являются полной противоположностью социальных идеалов, основанных на принципах гуманизма, уважения к человеческой личности, духовного совершенствования.

Писатель создал мрачный антиутопический образ тоталитарного общества, в котором политика безжалостного скептика, правителя-тирана Чойо Чагаса, пропагандируется как «высшая государственная мудрость» [1, с. 75] и с помощью террора подавляются любые формы проявления инакомыслия. В произведении выражены признаки романа-предупреждения: на планете Ян-Ях вследствие нерационального использования природных ресурсов возникла угроза глобальной экологической катастрофы. Автор романа показал реализацию на Тормансе безнравственных способов предотвращения перенаселения планеты. Жители Ян-Ях разделены на три класса: «кжи» (краткожители, живут до 25 лет, а потом умирают в храме Нежной Смерти), «джи» (ученые и деятели искусства, представляющие ценность для общества) и «змееносцы» (самый привилегированный класс). Олигархией тормансианской цивилизации разработана система разнообразных средств и мероприятий, с помощью которых осуществляется деградация населения (например, показ кинофильмов, культивирующих агрессию, пошлые вкусы, низменный эротизм). В описании борьбы астронавтов с инопланетной олигархией, а также «Серых Ангелов», тайной организации, стремящейся «облегчить участь народа, сделав счастливее родную планету» [1, с. 373], присутствуют элементы напряженного конфликта, свойственного антиутопическому жанру.

Итак, И. Ефремов создал социально-философский научно-фантастический роман, в поэтике которого доминируют черты антиутопии, а компонент, выражающий утопическое сознание, заключается лишь в создании образов совершенных землян. Антиутопический образ Торманса является более ярким по сравнению с образом коммунистического социального уклада жизни земного мира.

Литература

1 Ефремов, И. А. Собрание сочинений: в 5 т. / И. А. Ефремов. – Москва : Мол. гвардия, 1989. – Т. 5. – Кн. 2. – 462 [2] с.

Д. Н. Прокопчик
Науч. рук. И. Б. Азарова,
ст. преподаватель

ПРИРОДНЫЕ СИМВОЛЫ В РОМАНЕ МИХАИЛА БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Одним из символов романа является Солнце. С давних времен считалось, что солнце символизирует жизнь. Оно является началом живого на земле. Солнце формально присутствует во всех эпизодах наказания жителей Москвы, начиная с разоблачения Рюхина, который не понимает сути своей жизни во время восхода солнца, и заканчивая проказами Бегемота и Коровьева, происходившими на заходе солнца. Солнце явно высвечивает все пороки грешников Москвы, а Воланд и свита наказывают их. Практически везде солнце фигурирует в отрицательном смысле. Однако в произведении есть эпизод, где образ солнца имеет положительную символику: оно освещает любовь Мастера и Маргариты, благословляет их. «Майское солнце светило нам» [1, с. 135], – прокручивает в уме Мастер. Таким образом, солнце в произведении как отрицательный образ, так и положительный, однако в целом оно не несет позитивной энергии.

Луна в произведении «Мастер и Маргарита» – неистовый мир загадочности, призрачности, царства Воланда и его свиты. Некоторые ученые-булгаковеды такие, как О. Н. Журавлева [2], В. Е. Хализев [3] предполагают, что луна является вестником смерти в романе. В гибели Иешуа был виновен Иуда из Кариафа. Существует версия, что, когда он шел к Гефсиманским садам по пути, освещенному луною, то это был путь к его смерти. Рассмотрение некоторых эпизодов романа приводит к выводу, что образ луны, как и солнца, в произведении амбивалентен. С одной стороны, луна знаменует гибель, а с другой стороны – луна является разрешителем трагедии. Булгаков использует образ луны в эпизодах, где героев настигает чувство вины. Образ луны встречается во сне мучающегося от угрызения совести из-за неправильно принятого решения Понтия Пилата, где он гулял под лунным светом с философом и решил исправить свою ошибку, спасти невинных людей, которых он сам приговорил к казни.

Появление грозы, грома, молнии расцениваются как Божья кара за сотворенные людьми грехи. Исследование образа-символа грозы позволяет сделать вывод, что Булгаков не случайно вводит этот образ в тот или иной момент в произведении. Гроза в романе предвещает появление Воланда и его свиты, являясь своеобразным их помощником. Поэтому не будет ошибкой расценивать грозу как еще одного участника свиты.

Литература

1 Булгаков, М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков. – Магадан : Худож. лит-ра, 1988. – 397 с.

2 Журавлева, О. Н. Луна как действующий персонаж в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» (о метафоризации деятельности) [Электронный ресурс] / О. Н. Журавлева. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/luna-kak-deystvuyuschiy-personazh-v-romane-m-bulgakova-master-i-margarita-o-metaforizatsii-deyatelnosti>. – Дата доступа : 23.03.2021.

3 Хализев, В. Е. Теория литературы [Электронный ресурс] / В. Е. Хализев. – Режим доступа : <https://www.rulit.me/books/teoriya-literatury-read-6298-1.html>. – Дата доступа : 23.03.2021.

А. В. Самойленко
Науч. рук. **О. Н. Мельникова**,
канд. филол. наук, доцент

О ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО **ХИТРЫЙ** В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Лексемы с корнем *хитр-* являются одним из средств вербализации интеллектуальных способностей человека. Прилагательное *хитрый* в современном русском языке выражает следующие значения: 'изворотливый, скрывающий свои истинные намерения, идущий обманными путями', 'лукавый, обнаруживающий какой-нибудь скрытый умысел, намерение'; 'изобретательный, искусный в чем-нибудь'; 'замысловатый, мудреный' [1, с. 483]. Хитрый – это, с одной стороны, 'умный, изобретательный', сравн. значение известной поговорки *Голь на выдумки хитра*. С другой стороны, это 'способный к обману, изворотливости, коварным уловкам'. Рассмотренный нами языковой материал свидетельствует о том, что семантика прилагательного *хитрый* характеризуется синкретичностью и включает в себя две составляющие: нравственную (лукавство) и интеллектуальную (ум).

Исследуемая лексема восходит к праслав. **хутръ*, с которым по происхождению связано др.-русс. *хытръ* 'ловкий, сведущий, опытный' [2, с. 456], 'разумный, образованный, хорошо воспитанный, благонравный', 'ловкий, изобретательный, предприимчивый' [3, с. 1430]. Кроме того, в древнерусском языке прилагательное *хытрый* употреблялось в субстантивированном значении 'мастер, художник'; сравн. *хытрыць* 'творец, создатель', 'знаток, искусник, сведущий в чём-либо'; сравн. также *хытрица* 'мудрая, искусница' [3, с. 1427, 1428].

Праславянское прилагательное **хутъ* по происхождению связано с глаголами **хутити* 'хватать, бросать, спешить', **хватати* 'быстро брать что-либо', 'ловить, задерживать кого-либо' (сравн. значения этимологически родственных лексем *хватка*, *похитить*, *хищный*, *хищник* и т. п.). По-видимому, прилагательное *хытръ* первоначально характеризовало умелого охотника, искусного в поимке («хватании») добычи. Отмечено, что семантика большинства родственных слов в индоевропейских языках также содержит базовую сему 'быстрый, проворный': сербохорв. *хитар*, 'быстрый, опытный, ловкий, хитрый', словенск. *hita r* в том же значении, чешск., словацк. *chytrý* 'проворный, быстрый, хитрый' и др. [3, с. 457]. На основании этих данных можно сделать предположение о том, что первоначальное значение праславянского прилагательного **хутръ* было 'ловкий, проворный', на базе которого сформировался метафорический перенос по семантической модели: 'природное (физическое) качество человека' → 'интеллектуальная активность, деятельность ума'. Данный метафорический перенос осуществляется в рамках перехода значений от конкретного к абстрактному.

Литература

- 1 Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование, 2019. – 1375 с.
- 2 Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер. – Москва : Астрель, 2004. – Т.4. – 588 с.
- 3 Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам [Электронный ресурс] / И. И. Срезневский. – Режим доступа : http://www.biblioclub.ru/index.php?page=author_red&id=2280. – Дата доступа : 12.03.2021.

Б. Д. Сарыева
Науч. рук. **О. Н. Мельникова**,
канд. филол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ СОЧЕТАЕМОСТИ ЛЕКСЕМЫ *СЕРДЦЕ* В РУССКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ

У слова *сердце* и в русском, и в туркменском языках имеется два основных значения. В исходном, прямом значении слово *сердце* выступает как название центрального органа кровообращения; во вторичном, переносном значении *сердце* определяется как 'символ переживаний, чувств, настроений человека'. В русском языке лексема *сердце* выражает также ещё одно переносное значение, которое отсутствует у туркменского аналога – 'важнейшее место чего-нибудь, средоточие': *сердце родины, страны, города* [1, с. 619]. Следует отметить, что в русском языке лексема *сердце* этимологически связана со словом *середина* (сравн. *сердцевина*), т. е. изначально *сердц* – это то, что находится в центре, середине. По предположению П. Я. Черных, исходное значение слова – 'то, что внутри' и, далее, 'вместилище души' [2, с. 156].

В обоих языках присутствуют устойчивые сочетания с лексемой *сердце*, которые используются для характеристики психологических качеств человека: *верное, преданное, любящее, нежное, честное, чистое, открытое, большое, золотое... сердце* [3, с. 502]. Выделяется ряд устойчивых сочетаний, которые выражают сходную семантику, но незначительно различаются по своему образному наполнению, сравн.: *заячье сердце – кроличье сердце* 'трусливый человек'. В туркменском языке также выявлен ряд словосочетаний, аналогом которых выступают русские устойчивые сочетания со словом *душа*, сравн.: *gara yurek* (*черное сердце*) 'плохой человек' – *чёрная душа*, *uika yurek* (*тонкое сердце*) 'ранимый, сострадательный человек' – *тонкая душа*.

Наибольший интерес представляют устойчивые сочетания со словом *сердце* в туркменском языке, аналоги которых в русском языке отсутствуют. В рамках указанной группы, с одной стороны, выделяются сочетания, характеризующие психологические, морально-волевые качества человека: *don yurek* (*ледяное сердце*) – 'немилосердный, беспощадный, жестокий человек', *yel yurek* (*сердце ветра*) 'вспыльчивый человек, который раздражается по мелочам', *yuregi atyn kellesi yaly* (*его сердце похоже на голову лошади*) 'смелый, бесстрашный, отважный человек'. С другой стороны, в туркменском языке выделяются безэквивалентные устойчивые сочетания, характеризующие эмоционально-психические состояния человека и волевые проявления: *yuregi suw ustunde* (*сердце на воде*) 'о состоянии тревоги, беспокойства', *dus yurek* (*птичье сердце*) 'о состоянии страха, испуга', *yurege das baglamak* (*привязать камень к сердцу*) 'быть решительным в достижении поставленных целей'. Таким образом, в обоих языках лексема *сердце* употребляется не только в буквальном смысле, но имеет также и образный, символический характер.

Литература

- 1 Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 17-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 1985. – 797 с.
- 2 Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / П. Я. Черных. – Москва : Русский язык, 1999. – Т. 2. – 560 с.
- 3 Словарь сочетаемости слов русского языка / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1983. – 688 с.

ФЛАРАЛЬНЫЯ ВОБРАЗЫ-СІМВАЛЫ Ё ІНТЫМНАЙ ЛІРЫЦЫ ЯЎГЕНІ ЯНІШЧЫЦ

У інтымнай лірыцы Я. Янішчыц адметная роля належыць фларальным вобразам-сiмвалам. Паэтка звяртаецца да шматлікіх вобразаў дрэў і кветак: каліны, бярозы, вішні, яблыні, ружы, шыпшыны, палына, чартапалоха і інш. Расліны, на яе думку, жывыя, і таму ўсе яны ўвасабляюць розныя эмоцыі і пачуцці.

Вобраз каліны мае ў Я. Янішчыц традыцыйнае вуснапаэтычнае сэнсавое нападзенне, звязанае з настроямі роспачы, болю, горычы і тугі. Перажыўшы балючае каханне, душа лірычнай гераіні ўвасабляецца ў каліне: «Я так цябе чакала, што ў каліне // Адбілася ўся мая душа!» [1, с. 75]. У беларускім фальклоры каліна абазначае няшчасную жанчыну. Я. Янішчыц выкарыстоўвае сiмвал у вершы «Яшчэ не збыты ўспамін...». У вобразе каліны выяўляецца найглыбейшы трагізм, што спараджае пачуццё глыбокай адзіночаты лірычнай гераіні. Вобраз шыпшыны ў некаторых вершах Я. Янішчыц набывае фiласофскі сэнс, становіцца мастацкім аналагам складаных стаўленняў асабістага жыцця або кахання лірычнай гераіні, з'яўляецца сiмвалам жаночай долі: «Жыццё маё, як дзікая шыпшына, // Хоць колецца, а ўсё-такі – цвіце» [2, с. 28]. Сiмвал палыну мае шырокую семантыку ў вершах Яўгеніі Янішчыц. Адно з галоўных значэнняў сiмвала – жыццёвыя пакуты гераіні. Праз вобраз палыну пісьменніца паказвае ўзаемадачынненні як у каханні, так і жыцці ўвогуле: «У схiлым шэпце палыноў – // Вясны маёй дыханне, // Але ні рук няма, ні слоў, // Ні слёз на развітанне» [3, с. 169]. Сiмвалічнае значэнне набывае ў вершы «Мой горкі прыпамін» бяроза, якая адмысловым чынам спалучаецца з вобразам палыну. У фальклоры бяроза заўсёды лічылася «жаночым» дрэвам. Няма нічога дзіўнага ва ўжыванні гэтых фларальных вобразаў разам, бо калі палын заўсёды асацыяваўся з горам і пакутамі, то бяроза – сiмвал радасці, гармоніі, суцяшэння і вытрыманасці.

Асаблівай увагі заслугоўвае вобраз ружы. У вершы «Кантрасты» аўтарка сапраўды таленавіта ўвасобіла супрацьпастаўленне колераў, якія, у сваю чаргу, нясуць вялікую сэнсавую нагрузку: «Захінуся шалёнаю сцюжай, // Завяжу вузлячкам кутас. // Чорны воран над белаю ружай: // О, які фантастычны кантраст!» [1, с. 118]. Чорны воран у вершы сiмвалізуе сляпую закаханасць юнай дзяўчыны і наступнае яе расчараванне. Пісьменніца нездарма стварае такі кантраст і ўдакладняе колер кветкі – белы. Менавіта ён дазваляе зрабіць выснову, што ружа ў мастацкім свеце лірычнай гераіні – кветка, якая традыцыйна сiмвалізуе каханне, а белы колер – свайго роду надзея, рыска ў карціне светлага і шчаслівага жыцця лірычнай гераіні.

Такім чынам, у інтымнай лірыцы Я. Янішчыц фларальныя вобразы – спосаб выражэння думак і пачуццяў пры дапамозе раслін і іх спалучэнняў. Паэтка, у цэлым прытрымліваючыся традыцыйных вуснапаэтычных значэнняў раслінных сiмвалаў, узбагачае іх сваімі, арыгінальна-аўтарскімі асацыяцыямі.

Літаратура

- 1 Янішчыц, Я. Каліна зімы : кніга лірыкі / Я. Янішчыц. – Мінск : Маст. літ., 1987. – 205 с.
- 2 Янішчыц, Я. Ясельда: лірыка / Я. Янішчыц. – Мінск : Маст. літ., 1978. – 122 с.
- 3 Янішчыц, Я. Пара любові і жалю: кніга лірыкі / Я. Янішчыц. – Мінск : Маст. літ., 1983. – 218 с.

Е. Г. Силкина
Науч. рук. **Н. И. Ланицкая**,
канд. филол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В ПЬЕСАХ АЛЕКСАНДРА ОСТРОВСКОГО

В произведениях классиков русской литературы обнаруживается множество синтаксических средств выразительности. Среди таких средств находится и обращение, имеющее ряд особенностей функционирования в пьесах А. Н. Островского «Гроза» и «Бесприданница». В пьесах содержится большое количество диалогов, что обусловлено необходимостью персонажей постоянно прибегать к обращениям, вводимым автором с различными целями в зависимости от ситуации.

Как в «Грозе», так и в «Бесприданнице» насчитывается большое количество обращений, выраженных именами персонажей: «*Не разберу я тебя, Катя!*» [1]; «*Серж, пожалей хоть ты меня*» [2]. Обращения же, выраженные фамилиями действующих лиц, можно встретить лишь в «Грозе», так как действие происходит в среде мещан, живущих в провинции и поддерживающих приятельские отношения друг с другом: «*Кудряш, это ты?*» [1]. Ввиду того, что события по сюжету пьесы «Бесприданница» разворачиваются в большом городе, люди, населяющие его, являются купцами, которые, следуя правилам этикета, не позволяют себе обращаться к окружающим по фамилии. По этой же причине герои предпочитают форму имени-отчества, что можно объяснить социальным статусом *Кнурова, Вожеватова* и *Паратова*, занимающих высокое положение и вынужденных соблюдать речевые нормы: «*Мы, Сергей Сергеевич, скоро едем в деревню*» [2].

Довольно часто в речи персонажей пьесы «Гроза» звучат обращения, распространённые за счёт согласованных определений, придающих выражениям оттенок оценочности: «*старая карга*», «*окаянный человек*». В «Бесприданнице» же такие обращения практически отсутствуют, что позволяет сделать вывод о живости речи персонажей «Грозы», противопоставленной речи действующих лиц пьесы «Бесприданница», отличающейся своей официальностью.

В «Грозе» часто встречаются обращения, служащие для называния членов семьи: «*Для меня, маменька, все одно...*», «*Прощай, сестрица!*» [1]. В текст «Бесприданницы» автор вводит большее количество обращений социальных, свидетельствующих о состоятельности человека: «*Вот спасибо, барин. Выручил*» [2]. В «Грозе» же таких не обнаруживается ввиду простоты персонажей, часто употребляющих слова просторечные и ласковые. Так, например, Катерина называет мужа «*голубчик мой*», что немыслимо для героев «Бесприданницы», которые только и используют слова «*барин*» и «*господа*».

Таким образом, при анализе обращений, намеренно вводимых автором в речь действующих лиц, можно сделать следующий вывод: если в «Грозе» доминирующую позицию занимают чувства, то в «Бесприданнице» ключевую роль играют деньги, что и вынуждает персонажей использовать в своей речи определенные этикетные формулы.

Литература

1 Островский, А. Н. Гроза [Электронный ресурс] / А. Н. Островский // Электронная библиотека RoyalLib.com. – Режим доступа : https://royallib.com/read/ostrovskiy_aleksandr/groza.html. – Дата доступа : 31.03.2021.

2 Островский, А. Н. Бесприданница [Электронный ресурс] / А. Н. Островский // Электронная библиотека RoyalLib.com. – Режим доступа : https://royallib.com/read/ostrovskiy_aleksandr/bespridannitsa. – Дата доступа : 31.03.2021.

Л. В. Смальцер
Науч. рук. **Е. А. Кастрица**,
канд. филол. наук, доцент

ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ОБЩНОСТЬ ТЕМАТИКИ И ПРОБЛЕМАТИКИ РОМАНОВ ФРАНЦА КАФКИ «ПРОЦЕСС» И ВЛАДИМИРА НАБОКОВА «ПРИГЛАШЕНИЕ НА КАЗНЬ»

Тематика романа «Приглашение на казнь» В. Набокова определяется как насмешка над заурядным литературным сознанием. В произведении поднимается ряд важных тем и, соответственно, проблем: тема искусства (человек-творец против социальных рамок), философская (проблема экзистенциального пути героя), тема человека (сила смерти), тема вины – наказание. Роман Ф. Кафки «Процесс» – это своеобразная символическая картина незащитности человека, его уязвимости перед социальной, государственной, религиозной системами. В своём произведении Ф. Кафка предъявляет высокие этические требования к личности человека-творца.

Центральное место в произведениях занимает тема человека, имеющего неразрешимую проблему – смерть. К смерти обоих героев приводит их некомпетентность как художников [1, с. 45]. Однако стоит отметить, что у В. Набокова герой преодолевает свою привязанность к окружающей реальности. Он выходит за рамки одного мира – мира реального и переходит в новый мир – мир искусства и вдохновения [1, с. 46]. У Ф. Кафки герой покидает этот мир без борьбы, но с сожалением, он привязан к нему, поэтому не может увидеть нечто большее за его пределами [2, с. 162].

Если рассматривать человека как часть некоторой системы, то у писателей появляется новая проблема – проблема слепого подчинения. Решение писателям видится по-разному: герой В. Набокова отказывается подчиняться, обрекая себя на смерть. Герой Ф. Кафки не смог избавиться от чувства вины, став частью этой системы, он гибнет не вместе с ней, а в ней самой [3, с. 32].

Оба писателя философски рассуждают над тем, как личность может пройти свой жизненный путь, какие трудности будут ждать на этом пути, если человеку предписано быть одарённым, нести в этот мир нечто прекрасное. Каждый из героев заслуживает наказание, только для Цинцинната Ц. – это казнь над физическим его воплощением, в то время как душа нетленна, а для Йозефа К. – это конец и для физического, и для духовного воплощения. Его душа не выдерживает тяжести вины, которую сама же на себя возложила. Однако стоит отметить, что Ф. Кафка смотрит на проблемы вины и наказания, жизненного пути человека в реальном мире гораздо шире, так как автор не делает особого акцента на творческой одарённости своего героя. Для Ф. Кафки в таком положении может оказаться любой человек, пришедший в этот мир.

Таким образом, тематика произведений прямо пропорциональна проблематике. Проблемы, с которыми сталкиваются герои, схожи, но вот их пути решения различны.

Литература

- 1 Белова Т. Н. Постмодернистские тенденции в творчестве В. В. Набокова / Т. Н. Белова // Набоковский вестник. – 1998. – №1. – С. 44–54.
- 2 Пронин В. А. Зарубежная литература. XX век: учебник для ВУЗов / В. А. Пронин, Н. П. Михальская, А. В. Мешков и др. – Москва : Дрофа, 2003. – 464 с.
- 3 Матран Л. Актуален ли Кафка? / Л. Матран // Вопросы философии. – 1975. – № 9. – С. 32–37.

К. В. Уніятава

Навук. кір. **А. В. Брадзіхіна,**

канд. філал. навук, дацэнт

ТЭМА ПАДЗЕННЯ Ў АПОВЕСЦЯХ «ПАДЗЕННЕ» І «БЕЗ ПАКАЯННЯ» ІВАНА ШАМЯКІНА

Канец XX ст. – перыяд бурнага, супярэчлівага, адзначанага і прарывамі ў многіх сферах жыцця, і дэградацыяй – культурнай, сацыяльнай, маральнай. І. Шамякіну ахапіў важныя праблемы часу, паказаў безліч сітуацый і канфліктаў эпохі. Героі ў аповесцях «Падзенне» і «Без пакаяння» – людзі з трагічным лёсам, прадстаўнікі новага соцыуму, але яны не маюць будучыні.

Маральнае падзенне Рамана Юшкоўскага – супрацоўніка рэспубліканскага прамысловага камітэта (апавесць «Падзенне») – пачалося незаўважна для яго самога ад сустрэчы з сябрам па школе і інстытуце Маратам Вістуном, цяпер прэзідэнтам камерцыйнай маскоўскай фірмы. Юшкоўскага выхаваў дзед-большавік у духу камуністычнай ідэалогіі, і Раман лічыў свае погляды непахіснымі. Працуючы ў райкаме партыі, ён змагаўся з хабарнікамі і злодзеямі. З перасцярогай ставіўся да з’яўлення «новага» класа капіталістаў, ці, як іх зваў дзед, «паразітаў», за тое, што праз наяўнасць грошаў ім усё дазволена. Юшкоўскі верыць, што блізка не дадуць пераступіць праз маральныя прынцыпы, якімі ён кіруецца ўсё жыццё. Гэтае перакананне і абумоўлівае трагізм сітуацыі, ён становіцца віноўнікам смерці жонкі. Раман разумее, у якім маральным балоце апынуўся праз спакусу грашмыма. Гэта тупік, з якога няма выйсця.

Галоўны герой аповесці «Без пакаяння» Казімір Анкуда працягвае галерэю вобразаў, што раскрываюць тэму падзення. Уладальнік магазінаў страляе ў хлопчыка, які скраў у яго батон. Герой асэнсоўвае зробленае, на падсвядомым узроўні вядзецца барацьба, якая дае Казіміру штуршок для пакаяння. Але аўтар пазбаўляе яго такой магчымасці, бо не бачыць будучыні «новых гаспадароў», якія, на думку І. Шамякіна, перайначылі традыцыйны ўклад жыцця, зрабілі яго амаральным. Пісьменнік прыводзіць героя ў сітуацыю загнанага ваўка. Пастку, у якой ён гіне, стварае сабе сам Анкуда. Ён сыходзіць з жыцця, імкнучыся ўцячы ад сваіх пераследнікаў такім чынам, каб стварыць небяспечную дарожную сітуацыю, у якой бы яны загінулі. Таму, відаць, невыпадкава на сустрэчнай паласе, пасля таго, як «Ніву» пераследнікаў «крутнула раз, другі, разварнула ў супрацьлеглы бок» [1, с. 189], з’яўляецца той «КамаЗ», з якім сутыкаецца легкавушка Анкуды, які віртуозна, на яго думку, спрабаваў стварыць аварыйную сітуацыю для сваіх ворагаў. Зло нібыта пакарана ў асобе Анкуды. Але ці знікла яно? Яно працягвае існаваць у прасторы, бо пакаранне злом нараджае новае зло.

Такім чынам, тэма падзення ў аповесцях І. Шамякіна «Падзенне» і «Без пакаяння» раскрываецца на прыкладзе герояў розных сацыяльных слаёў: чыноўніка савецкай эпохі і новага буржуа, прадпрымальніка. Абодва героі ў жыццёвым хаосе страцілі сябе, згубілі перспектыву духоўнага развіцця – у гэтым іх трагедыя. Праз прызму духоўнага падзення асобнага чалавека І. Шамякін стварыў абагульнены вобраз грамадства 1990-х гадоў.

Літаратура

1 Шамякін, І. П. Збор твораў: у 23 т. / Іван Шамякін; падрыхт. тэкстаў і камент. Н. Гальго, В. Назарава, А. Шамякінай; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. – Мінск : Маст. літ., 2011. – Т. 6 : Апавесці, 1994–1996. – 582 с.

Д. А. Халмырадов
Науч. рук. И. Г. Гомонова,
канд. филол. наук, доцент

ОБРАЗЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА

В творчестве Сергея Есенина, в художественной структуре его произведений особую роль играют образы музыкальных инструментов. Поиск в Национальном корпусе русского языка [1] с использованием семантической разметки позволил выявить названия музыкальных инструментов, представленные в стихах автора: *тальянка, гармонь, гитара, флейта, гусли, свирель, скрипка, барабан, шарманка, дудка, жалейка, ливенка, рояль, зурна, тари*. Учитывая, что *тальянка* и *ливенка* – это виды гармони, можно сказать, что к образу этого музыкального инструмента Есенин обращается чаще всего. Существительные *тальянка / тальяночка* звучат в его стихах 17 раз; *гармонь / гармоника / гармошка / гармоница* – 14 раз; *гитара* – 5 раз. Остальные названия представлены в произведениях Есенина от одного до четырех раз. Рассмотрим использование поэтом образов музыкальных инструментов на примере самых частотных названий.

К слову *тальянка* (из *итальянка*, суффиксальное производное на базе «итальянская гармонь») Сергей Есенин обращается чаще, чем к другим названиям музыкальных инструментов. Так на родине поэта называли гармонь – его любимый народный инструмент. Под звуки тальянки поэт радуется и грустит: «*Только я в эту цветь, в эту гладь, // Под тальянку весёлого мая, // Ничего не могу пожелать, // Всё, как есть, без конца принимая*» («Синий май. Заревая теплынь...» (1925)); «*Дальний плач тальянки, голос одинокий – // И такой родимый, и такой далёкий*» («Над окошком месяц. Под окошком ветер...» (1925)) [1]. Под звуки тальянки поэт вспоминает прошлое: «*Сыпь, тальянка, звонко, сыпь, тальянка, смело! // Вспомнить, что ли, юность, ту, что пролетела?*» («Сыпь, тальянка, звонко, сыпь, тальянка, смело!...» (1925)); «*Лейся, песня, пуще, лейся, песня, звяньше. // Всё равно не будет то, что было раньше. За былую силу, гордость и осанку // Только и осталась песня под тальянку*» («Сыпь, тальянка, звонко, сыпь, тальянка, смело!...» (1925)) [1]. Есенин олицетворяет тальянку, придает ей свойства человека: «*Потеряла тальянка голос Разучившись вести разговор*» («Эх вы, сани! А они, кони!...» (1925)) [1]. К тальянке поэт обращается как к живому существу: «*Заиграй, сыграй, тальяночка, малиновы меха; Сыпь, тальянка, звонко, сыпь, тальянка, смело!*» [1].

Любимые музыкальные инструменты Есенина – *тальянка, гармоника, гитара* – в стихах поэта не просто играют. Они звенят: «*У меня в душе звенит тальянка*» [1]; разговаривают / уговаривают / теряют голос: «*И откуда бралась осанка, А в полуночную тишину Разговорчивая тальянка Уговаривала не одну*» [1]; грустят / тоскуют / плачут: «*Ах, не с того ли за селом Так плачет жалостно гармоника*» [1].

Используя образы тальянки, гармоники, ливенки, Сергей Есенин создает картину крестьянской Руси и образ поэта-выходца из народа. Музыкальные образы играют важную роль в раскрытии внутреннего мира поэта, передают его душевные переживания, всю тональность настроения – от мажорного до минорного.

Литература

1 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ruscorpora.ru>. – Дата доступа : 12.03.2021.

А. Д. Цапалава
Навук. кір. Н. П. Цімашэнка,
канд. філал. навук, дацэнт

МАРФАЛАГІЧНАЯ ХАРАКТАРЫСТЫКА АЗНАЧЭННЯЎ У МОВЕ КАЗАК АЛЕНА МАСЛА

Алена Масла – сучасная пісьменніца, творчасць якой прадстаўлена аўтарскай казкай, якая адрозніваецца ад казкі фальклорнай, мае сваю эстэтычную канцэпцыю [1]. У сваім даследаванні мы звяртаемся да марфалагічнай характарыстыкі азначэнняў, якія выкарыстоўваюцца Аленай Масла ў казках.

Мэта работы – вызначэнне асаблівасцей марфалагічнай арганізацыі дапасаваных і недапасаваных азначэнняў. Для вызначэння марфалагічных груп азначэнняў у мове казак А. Масла вылучана 300 азначэнняў з твораў зборніка «Таямніца закінутай хаты» [2]. Сярод дапасаваных у мове твораў А. Масла найбольшую групу ўтвараюць азначэнні, выражаныя прыметнікамі. Іх налічваецца 126, прычым азначэнні, выражаныя якаснымі прыметнікамі, пераважаюць: «на **пусты** панадворак» [2, с. 57]. Пісьменніца рэдка выкарыстоўвае магчымасць якасных прыметнікаў утвараць эмацыянальна-экспрэсіўныя адценні. Знойдзена ўсяго 5 такіх азначэнняў: «на **тоненькіх** павуцінках» [2, с. 8]. Азначэнняў, выражаных прыметнікамі, якія ўтвараюць формы ступеней параўнання, знойдзена толькі 5: «**трапляюць самыя лепшыя** казкі» [2, с. 4]. Азначэнняў, выражаных адноснымі прыметнікамі, вылучана 28: «**аб калодзежнай** вадзе» [2, с. 60]. А. Масла выкарыстала толькі 8 прыналежных азначэнняў у разгледжаных казках: «**не чакаў Змітраковых** запытанняў» [2, с. 58].

Сярод азначэнняў знойдзена 13, выражаных дзеепрыметнікамі залежнага стану прошлага часу («**стаіць закінутая хатка**» [2, с. 57]) і 1 азначэнне незалежнага стану прошлага часу: «**старонкі адсырэлых** кніжак» [2, с. 60]. Пераважную колькасць азначэнняў, выражаных займеннікамі, складаюць прыналежныя, што ўласціва жанру казкі: «**казала твая бабуля**» [2, с. 57]. Азначэнні, выражаныя дзеепрыметнымі і прыметнікавымі зваротамі, сустракаюцца ў мове казак А. Масла не так часта, што тлумачыцца аўдыторыяй казак, імкненнем да спрашчэння ўспрымання тэксту. Недапасаваныя азначэнні ў мове твораў А. Масла выражаюцца, як правіла, назоўнікамі з прыназоўнікам і без яго. Налічана 36 такіх азначэнняў: «на ўслончык **ля калодзежа**» [2, с. 60]. Недапасаваныя азначэнні, выражаныя інфінітывамі («**не спытаў дазволу зайсці**» [2, с. 57]), прыслоўямі («**вада празрыстая і чыстая, як і раней**» [2, с. 57]) і непадзельнымі словазлучэннямі («**расліны з усяго свету**» [2, с. 16]), прадстаўлены адзінкавымі прыкладамі. Мова казак А. Масла дастаткова багатая на выкарыстанне прыдаткаў, якія характарызуюць як прадметы, так і асоб: «**Шчыравалі працаўніцы-пчолкі**» [2, с. 18]. Такім чынам, у мове твораў А. Масла вылучаюцца як дапасаваныя, так і недапасаваныя азначэнні. Большую колькасць азначэнняў у разгледжаных казках складаюць дапасаваныя – 238 азначэнняў. Недапасаваных – 70. Сярод дапасаваных найбольш распаўсюджанымі з’яўляюцца азначэнні, выражаныя прыметнікамі. Сярод недапасаваных найбольш частотнымі з’яўляюцца азначэнні, выражаныя назоўнікамі.

Літаратура

- 1 Пятроўская, Т. М. Казкі для дзяцей і дарослых: чароўныя творы Алены Масла / Т. М. Пятроўская // Маладосць. – 2017. – № 5. – С. 91–95.
- 2 Масла, А. Таямніца закінутай хаты / Алена Масла. – Мінск : «Мастацкая літаратура», 2005. – 68 с.

ЛИЧНЫЕ ИМЕНА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Личные имена, как часть собственных имён, всегда привлекали и привлекают внимание лингвистов. Особенно актуально их исследование в сопоставительном отношении, ведь такие исследования позволяют глубже узнать ментальность народа, его культуру. По нашим наблюдениям, употребление и функционирование личных имён в русском и китайском языках имеет следующие особенности:

1. И в Древнем Китае, и древние славяне придавали большое значение именам. Древние славяне давали своим детям «значимые» имена, чтобы оберечь их или чтобы передать ребёнку определённые черты характера. В Китае под влиянием идеи Конфуция о «собственном имени» люди давали имена будущим поколениям со священным, даже таинственным значением. Начиная с династии Чжоу, именование стало законом. Китайцы считали, что имена могли оказывать влияние на людей.

2. В русском языке принята трёхчленная система именования (фамилия – имя – отчество): *Иванов Иван Иванович*. Китайское имя состоит из двух частей (фамилия – имя) (*Гу Цзиньчжан*).

3. Славяне могут давать своему ребёнку любое имя. При выборе имени могут учитываться факторы традиции, моды, оперативной памяти, ассоциативный фактор, этимология (*Александр* – ‘победитель’, *Наталья* – ‘родная’).

Имена китайцев строятся по определённым моделям:

1) фамилия + порядок по старшинству + имя.

В семье второе имя каждого поколения мальчиков одно и то же, и устанавливается старшими в раннем возрасте. Например, деды – это *фа*, отцы – *ин*, сыны – *чжан*, внуки – *янь*.

2) фамилия отца + фамилия матери + имя.

Если в семье только один ребенок, то чаще всего его имя будет сочетанием фамилии отца и фамилии матери. Например, *Чжан Янго*, фамилия отца *Чжан*, фамилия матери *Ян*. Имя *Чжан Янго* очень романтическое, так как олицетворяет брак родителей. Следует отметить, что нужно быть осторожными с двумя фамилиями, чтобы избежать слишком частого повторения и омофонии с нарицательными именами: *Ли Ян*, *Лю Ян*; *Хэ Чжао*, что означает ‘фотография’.

3) день рождения.

Некоторые родители, чтобы помнить о счастливом и радостном дне рождения ребёнка, попавшего на праздник, могут дать ребёнку имя, совпадающее с названием праздника. Например, имена родившихся в праздник фонарей могут иметь в своём составе иероглиф *Сяо*.

4) мужчины – сила, женщины – мягкость.

По традиции китайцы считают, что мужские имена должны включать компоненты, символизирующие силу, мужество мужчин: *Линь Цзюньсюн* (*Цзюньсюн* – сильный), *Ма Чжэньхуа* (*Чжэньхуа* – мужественный) и т.д. Имена девочек имеют нежное, красивое и скромное значение: *Ян Юйин* (*Юй* – красивая), *Сюй Руюнь* (*юнь* – нежная) и т. д.

4. Личные имена в русском языке отличаются многозначностью форм субъективной оценки, богатством эмоциональных оттенков в этих формах: *Буся* от *Любовь*, *Шура*, *Саша*, *Сашенька* от *Александра* и др.

Д. В. Шугаёва
Науч. рук. **И. Б. Азарова,**
ст. преподаватель

ПРОТОТИП АННЫ КИРИЛЛОВНЫ В РАССКАЗЕ МИХАИЛА БУЛГАКОВА «МОРФИЙ»

Факты биографии М. А. Булгакова чётко прослеживаются в рассказе «Морфий». Татьяна Николаевна Лаппа, жена писателя, стала прототипом фельдшерицы-акушерки Анны Кирилловны. В жизни М. Булгаков ласкательно называл свою супругу Тасей, что придавало величественность любовным чувствам. Главный герой рассказа Доктор Поляков использует диминутив *Аннуся*. Внешнему облику Анны Кирилловны никакое значение не придаётся. Кратко и редко Поляков пишет в своих записках об Анне, скупко описывая внутренние качества: «Очень милый и развитой человек» [1, с. 486], «Чудак эта Анна Кирилловна!» [1, с. 487], «Анна К. боится» [1, с. 488].

Характер Анны открывается во время встреч с возлюбленным. Читатель может наблюдать такие черты, как нежность, сочувствие, заботливость, бескорыстность, самопожертвование. Женщина приходит ночью к больному, «зелёному» врачу Полякову и вводит морфий. В дальнейшем Анна Кирилловна не раз говорит Полякову: «Я простить себе не могу, что приготовила вам тогда вторую склянку» [1, с. 490].

Анну доктор называет своим другом, однако делает её лик печальным, жалостливым. Под предлогом своей смерти, она умоляет доктора, чтобы тот немедленно уехал. Спустя пятьдесят шесть лет выясняется автобиографичное сходство, о котором вспоминает Т. Н. Лаппа: «Я не знала, что делать, чувствовала, что это не кончится добром. Но он регулярно требовал морфия. Я плакала, просила его остановиться, но он не обращал на это внимания. Ценой невероятных усилий я заставила его уехать в Киев, в противном случае, сказала я, мне придется покончить с собой. Это подействовало на него, и мы поехали в Киев...» [2, с. 12].

Татьяне Николаевне Лаппе удалось уберечь мужа. Когда болезнь достигла апогея, то, по совету врача, она постепенно вводила дистиллированную воду, вместо наркотика. Вероятно, Булгаков догадывался об обмане, но решил принять данную игру. К концу 1918 года М. Булгаков перестал употреблять морфий. Всё это благодаря любви и самоотверженности его жены Татьяны Николаевны Лаппы.

В прототипичном образе Анны Кирилловны заключаются черты, позволяющие показать доктора Полякова с другой стороны. Она была не просто фельдшерицей, которая по приказу врача готовила растворы, именно любовью диктуются её поступки. Она, как и Т. Н. Лаппа, сильна духом, и, несмотря ни на что, не сдаётся и помогает главному герою встать на путь исправления.

Литература

1 Булгаков, М. Избранные произведения: в 2 т. / М. Булгаков; подгот. текста, сост. и библиогр. М. О. Чудаковой. – Минск : Маст. літ., 1990. – Т. 2: Записки покойника: Театр. Роман. Повести. Рассказы. – 1990. – 543 с.

2 Соколов, Б. В. Три любви Михаила Булгакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://topreading.ru/bookread/38624-boris-sokolov-tri-lyubvi-mihaila-bulgakova/page-12>. – Дата доступа : 24.03.2021.

Г. С. Шульга

Навук. кiр. А. А. Станкевіч,

д-р філал. навук, прафесар

НЕЛАКАЛІЗАВАНЫЯ ПАЎТОРЫ: ПАДВАЕННЕ І ЯГО ВЫЯЎЛЕНЧА-ВЫРАЗНАЯ РОЛЯ Ў ПАЭЗІІ РАІСЫ БАРАВІКОВАЙ

Падваенне – фігура маўлення, заснаваная на паўтарэнні адных і тых жа слоў або словазлучэнняў для іх лагічнага выдзялення [1, с. 155]. Падваенне з’яўляецца нелакалізаваным паўторам, таму можа быць у пачатку, сярэдзіне або ў канцы сказа. Часцінамоўнае выражэнне падваення ўплывае на яго сэнсавое напавенне.

Так, падваенне назоўнікаў акцэнтнае ўвагу на суб’екце або аб’екце дзеяння. У лірыцы Р. Баравіковай субстантыўнае падваенне ўжываецца даволі часта і перадае розныя пачуцці. Напрыклад, у вершы “Бярозы Айчыны” лірычная гераіня, звярнуўшы ўвагу на сляды, якія засталіся на снезе ад розных пракожых, параўноўвае іх са слядамі ў сваёй душы – з радаснымі і горкімі ўспамінамі. Падваенне назоўніка «сляды» і шматкроп’е гавораць аб незлічонай колькасці як слядоў пры дарозе, так і разнастайных падзей у жыцці гераіні верша: «Сляды, сляды... // Па ўсёй маёй душы // і радасці, і горычы пячаткі» [2].

Успамінаў датычыцца таксама падваенне ў наступных радках, аднак тут прысутнічае адценне шкадавання, што нейкія прыемныя падзеі адышлі ў мінулае: «І помняцца мне тыя пахкія флэксы // на вуліцы Фоксаль, на вуліцы Фоксаль» [2].

Падваенне назоўніка верасы дапамагае перадаць безліч палявых кветчак, якія зацвілі паўсюль і радуюць сваёй квеценню: «Верасы, верасы зацвілі на світанку, // Нібы слёзы, раскіданы кроплі расы <...> // Верасы, верасы у ляхах, за ваколіцай // Сваёй квеценню бледна-ружовай гараць!» [2].

Прыём падваення дазваляе чытачу ўявіць, як лірычная гераіня задуменна назірае за мноствам птушак, якія кружаць над ёю. Падваенне прыметніка малады ў канцы верша, на наш погляд, перадае шкадаванне ад хуткаплыннасці маладосці, якая адцвітае гэтак жа імгненна, як люцік пры адхоне: «Птушкі... Птушкі... жадаю разгону, // вам ня знаць бы ніколі нуды, // жоўты люцік цвіце пры адхоне, // як і я – малады... малады» [2].

Падваенне прыметнікаў узмацняе істотную якасць прадмета: «Адшумяць сакавіцкія ветры, // схлыне талых снягоў каламуць, // я, што рыба твая на паветры, // мая сіняя, сіняя Друць» [2].

Падваенне дзеяслова перадае інтэнсіўнасць дзеяння, яго паўтаральнасць: «Не спакушай мяне, не зводзь...» – // гучыць, гучыць твой голас родны» [2]; «Лісце прад вачыма кружыць, кружыць // Восень золата пад ногі сцеле» [2]; «Я ад’еду, напэўна, ад’еду, // развітаюся з гэтай ракой» [2]; «А чалавек жыве, жыве ў разладзе // з тым, хто гатоў ахвяраваць жыццём» [2].

Падваенне прыслоўя ўзмацняе акалічнасны дэтэрмінант пры дзеяслове: «Золка... Золка, ласкавы мой госцю, // я сьмяюся, мой голас дрыжыць» [2].

Такім чынам, выкарыстанне падваення дазваляе стварыць эфект працягласці і шматразовасці падзей, інтэнсіўнасці дзеянняў, разнастайнасці і насычанасці з’яў.

Літаратура

1 Станкевіч, А. А. Рыторыка / А. А. Станкевіч. – Мінск : РІВШ, 2010. – 316 с.

2 Баравікова, Р. Вершы [Электронны рэсурс] / Р. Баравікова. – Рэжым доступу : <http://rv-blr.com/verse/show/all/1832>. – Дата доступу : 09.04.2021.

М. С. Шчалкун
Навук. кiр. А. А. Станкевіч,
д-р фiлал. навук, прафесар

ЛАКАЛІЗАВАНЫЯ ПАЎТОРЫ: АНАФАРА І ЯЕ ЭКСПРЭСІЎНЫ ПАТЭНЦЫЯЛ У ПАЭЗІІ ЛЕАНІДА ДРАНЬКО-МАЙСЮКА

Леанід Дранько-Майсюк актыўна карыстаецца сінтаксічнымі сродкамі выяўленчай выразнасці, у сістэме якіх асобае месца займаюць фігуры паўтору, што дапамагаюць актуалізаваць значэнне паўтораных слоў, сазейнічаюць стварэнню цэласнасці і звязнасці паэтычнага тэксту, павышаюць яго экспрэсіўнасць і вобразнасць.

Анафара – паўтор у пачатку сумежных сказаў – адносіцца да лакалізаваных фігур паўтору. У паэтычным маўленні Л. Дранько-Майсюка выкарыстоўваюцца розныя віды анафары – гукавая, лексічная і строфная. Часцей ужываецца лексічная анафара. Часцінамоўная прыналежнасць паўтораных слоў вызначае іх структурна-семантычную ролю ў кантэксце. Субстантыўная анафара сэнсава выдзяляе суб'ект дзеяння: «Слёзы выступілі раптам // На зялёным шкле. // Слёзы вымякчылі гліну – // Той плыве, хто пляшку кінуў. // Слёзы на зялёным шкле – // Той, хто піў, плыве» [1, с. 88]; займеннікавая – персаналізуе выказванне, акцэнтуюе ўвагу на асобе, што выконвае дзеянне: «Я шапчу той радок, я пяю. // Я запомніць спрабую // Навальніцу тваю і тваю // Цішыню маладую» [2, с. 22], або на якую накіравана дзеянне: «Хто раскажа пра гаспадара, // Хто наведаміць аб гаспадыні // Хатачкі з далонькаю двара, // З комінам, што нудзіцца па дыму» [3, с. 41]; дзеяслоўная – надае аповеду дынаміку: «Будзем заможна жыць, // Разам чакаць зімы, // Будзем сыноў жаніць, // Калі будуць яны» [3, с. 10]; ад'ектыўная – узмацняе якасць апісанага: «Снежная уся, як сама адзінота, // Снежная уся, як журбота сама, // Снежная уся на радзіме гаркота...» [3, с. 37].

Важную структурна-семантычную і экспрэсіўную ролю адыгрывае строфная, або сінтаксічная, анафара – паўтор у пачатку сумежных радкоў аднолькавых ці раўназначных сінтаксічных канструкцый. Строфная анафара выдзяляе і падкрэслівае пэўны фрагмент, які звязвае ўвесь тэкст: «Уласны страх – стаў пташкаю малой. // Уласны страх – сапраўдны ён ці ўмоўны, – // Як верабей, што ціўкае ў галлі... // Ёсць большы страх, і ён цяпер галоўны // Страх неба роднага і роднае зямлі» [1, с. 65]. Аднолькавая пабудова сумежных сказаў садзейнічае стварэнню сінтаксічнага паралелізму, які рытмічна і інтанацыйна ўзбагачае паэтычнае маўленне: «Усё ў маім жыцці ажур, // Усё ў маім жыцці, як трэба, // Усё ў маім жыцці – мур, мур – // Смятанкаю плыве да неба» [4, с. 30].

Такім чынам, выкарыстанне анафары ў паэтычнай творчасці Л. Дранько-Майсюка надае вершам упарадкаванасць, рытмічнасць, насычанасць зместу і ўзбагачае іх эмацыянальнасць, экспрэсіўнасць і вобразнасць.

Літаратура

- 1 Дранько-Майсюк, Л. Вершы, паэмы, эсэ / Л. Дранько-Майсюк. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 214 с.
- 2 Дранько-Майсюк, Л. Акропаль / Л. Дранько-Майсюк. – Мінск : Маст. літ., 1994. – 190 с.
- 3 Дранько-Майсюк Л. Вандроўнік: вершы / Л. Дранько-Майсюк. – Мінск : Маст. літ., 1983. – 47 с.
- 4 Дранько-Майсюк Л. Цацачная крама: кніжка для вялікіх і малых / Л. Дранько-Майсюк. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 59 с.

Г. Г. Якавенка

Навук. кір. С. А. Вярзеенка,

канд. філал. навук, дацэнт

АТРЫБУТЫКА ДАВЯСЕЛЬНАГА ЭТАПУ ВЯСЕЛЬНАЙ АБРАДНАСЦІ

Вясельная абраднасць уключае ў сябе некалькі этапаў.

Сватанне – галоўная мэта – дамовіцца аб шлюбe. Асноўныя рытуальныя дзеянні: перагаворы, мэта якіх – вызначэнне матэрыяльнага становішча маладога, бацькі дамаўляліся аб прыданым, вясельных выдатках і часу правядзення цырымоніі. Асноўнымі атрыбутамі сватання з’яўляюцца гарэлка, хлеб-соль і ручнік. Гарэлка, хлеб-соль сімвалізавалі дастатак і маглi выступаць сродкам згоды ці нязгоды маладой на шлюб. Гэтай мэце служылі і такія атрыбуты, як гарбуз, лапаць і венік.

На замовінах ручніком звязвалі рукі маладым, што сімвалізавала злучэнне двух родаў. Ручніком перавязвалі сватоў, падкрэсліваючы іх асобныя паўнамоцтвы на вяселлі.

Запоіны ці заручыны – этап, на якім замацоўвалася згода маладой і яе бацькоў на шлюб. Запоіны ўключаюць у сябе наступныя рытуалы: у становішчы над хлебам жаніх і нявеста падаюць адзін аднаму рукі і іх звязваюць ручніком; у якасці выкупу маладой выступалі пачастункі, якія прывозіў малады; бацькі жаніха і нявесты абменьваліся падарункамі; маладой расплятаюць касу, якую яна не заплятала да вяселля; маці або хросная маладой павязвала ручнікамі ці кавалкам палатна ўсіх сватоў жаніха.

Змовіны – этап вясельнага цыкла, які ідзе пасля запоін. «Задача змовін – заручыцца згодай радні жаніха і радні нявесты на шлюб, больш пэўна замацаваць згоду, канчаткова дамовіцца аб усіх падрабязнасцях вяселля» [1, с. 19]. Асноўны атрыбут змовін – пярсцёнкі, якія сваёй формай ўвасаблялі непарыўнае кола, бясконцасць. Маладыя абменьваліся пярсцёнкамі з мэтай забяспечыць доўгае і шчаслівае сямейнае жыццё.

Зборная субота – адзін з этапаў вясельнага цыкла, які ўяўляе сабой развітанне маладой са сваім дзяцінствам і сяброўкамі. Асноўнымі атрыбутамі названага этапу з’яўляюцца вянкi і елка. Вянок з’яўляўся сімвалам бязгрэшнасці, дзявоцтва. Глыбокі сэнс надаваўся і самой форме вянка – круг, які можна трактаваць як непарыўнае кола. Вянок выступаў увасабленнем доўгага, шчаслівага сямейнага жыцця. Завітанне елкі ўяўляе сабой упрыгожванне рознакаляровымі папярэвымі кветкамі, стужкамі, свечкамі і г. д. Елка сімвалізавала маладосць і прыгажосць нявесты. Кветкі, якімі ўпрыгожвалі елку, маглi паспрыяць шчасліваму шлюбy.

Элементы вясельнай абраднасці можна размежаваць па гендарнай прыналежнасці. Сярод атрыбутаў сватання да жаночых адносяцца лапаць, венік, чарка гарэлки, гарбуз, хлеб і інш. Да мужчынскай на этапе запоін трэба аднесці ручнік, а да гендарна нейтральных – бутэльку і зерне. Атрыбутыка змовін з’яўляецца цалкам гендарна нейтральнай. Гендарна нейтральнай з’яўляецца атрыбутыка змовін. Прадметы зборнай суботы лічацца толькі жаночымі.

Літаратура

1 Вяселле: Абрад / уклад., уступ. арт. і камент. К. А. Цвіркi; муз. дадат. З. Я. Мажэйка; рэд. тома В. К. Бандарчык, А. С. Фядосік. – 2-е выд. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 683 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Факультет психологии и педагогики

В. А. Александровская

Науч. рук. **М. В. Терещенко,**

канд. психол. наук, ст. преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ряд исследований рассматривает эмоциональный интеллект как компонент социального интеллекта [1]. Но существует также и другая точка зрения: эмоциональный интеллект выступает как расширенное понятие, социальный интеллект – как один из его аспектов [2].

Наша гипотеза состоит в том, что ощущение одиночества может возникать исходя из невозможности определять эмоции других людей, а также свои эмоции и невозможности разделить их с другими. То есть, чем хуже человек распознает свои эмоции и эмоции других людей, тем он более склонен к одиночеству. Мы предполагаем, что таким образом человек пытается избежать критики, конфликтов, а также эмоциональной перегрузки и непонимания.

Для исследования эмоционального интеллекта в данной работе использовался тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина «ЭмИн». Для диагностики ощущения одиночества использовалась методика диагностики субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Достоверность различий между выраженностью различных признаков позволяет проверить коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. В таблице 1 представлены результаты его применения.

Таблица 1 – Корреляции между показателями эмоционального интеллекта и уровнем субъективного ощущения одиночества

Переменные		Субъективное ощущение одиночества
Компоненты ЭИ	Понимание чужих эмоций	-0,273
	Управление чужими эмоциями	-0,49**
	Понимание своих эмоций	-0,398*
	Управление своими эмоциями	-0,559***
	Контроль экспрессии	-0,7***
	Межличностный эмоциональный интеллект	-0,402*
	Внутриличностный эмоциональный интеллект	-0,653***
	Понимание эмоций	-0,351*
	Управление эмоциями	-0,674***
	Общий эмоциональный интеллект	-0,58***

В результате анализа данных, представленных в таблице 1, отметим, что, чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже уровень субъективного ощущения одиночества. Также можно сказать, что на переживание одиночества большую роль играет уровень управления как своими эмоциями, так и эмоциями других людей.

Литература

1 Власова, О. И. Психология социальных способностей: структура, динамика, факторы развития / О. И. Власова. – Киев : КНУ, 2005. – 308 с.

2 Носенко, Е. Л. Эмоциональная разумность как детерминанта успешной жизнедеятельности человека и пути ее операционализации / Е. Л. Носенко // Педагогика и психология. – 2000. – № 6. – С. 3–7.

К. В. Антипова

Науч. рук. Т. Г. Шатюк,

канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И САООТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

В современном мире с развитием технологий и гаджетов, с помощью которых можно с легкостью установить связь с человеком, чаще всего поверхностную, остро встает вопрос о проявлении межличностных отношений и самоотношения в реальной жизни. Кроме того, юноши и девушки, растущие в неполных семьях, чаще всего не знают, как правильно строить связи с людьми, в большей степени с противоположным полом. Поэтому актуальной темой является исследование психологических особенностей в сфере отношений у юношей и девушек из неполных семей.

Чтобы дать определение понятию «межличностное общение», чаще всего прибегают к определению Н. Н. Обозова: «Межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми». Он полагал, что их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности [1].

Чтобы понять, как человек относится к другим, нужно, в первую очередь, посмотреть, как он относится к себе.

В. В. Столин определяет самоотношение как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое должно содержать ряд специфических измерений, немного различных как по эмоциональному тону и переживаниям, так и по семантическому содержанию соответствующего отношения к себе [2].

Данные особенности актуализировали проведение исследования особенностей межличностных отношений и самоотношения юношей и девушек из неполных семей. Исследование проводилось на базе учреждения УО «ГГУ им. Ф. Скорины». Выборочную совокупность составляли 30 человек, из них 20 девушек и 10 юношей в возрасте от 17 до 24 лет, обучающихся на гуманитарных специальностях.

В ходе исследования было выявлено, что в межличностных отношениях у юношей в большей степени, чем у девушек проявляются такие качества, как авторитарность (26 % и 22 %), агрессивность (5 % и 0 %) и дружелюбие (22 % и 14 %). У девушек, в отличие от юношей, замечены такие качества, как эгоистичность (25 % и 13 %), подозрительность (11 % и 4 %) и покладистость (7 % и 4 %).

Также были выделены некоторые особенности в отношении себя: у юношей развитие направлено на себя, в то время как девушки развиваются в обществе и вместе с обществом. Девушки стараются быть рядом с людьми и быстро включаются в межличностные отношения. Юноши же склоны включаться в общественную деятельность или в какой-либо межличностный контакт только по необходимости. Связано это с тем, что юноши более уверены в себе, поэтому реже обращаются за помощью к другим. Девушки менее уверены в себе, им спокойнее, когда рядом с ними кто-то есть.

Литература

- 1 Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев : Лыбидь, 1990. – 191 с.
- 2 Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва : МГУ, 1983. – 286 с.

А. О. Аржанникова

Науч. рук. А. Е. Журавлева,

ст. преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Согласно тенденции последних лет, число интернет-зависимых пользователей непрерывно растёт. Согласно определению М. Кордуэлла [1], зависимость – разновидность расстройства личности, при которой возникает потребность в поддержке других людей или опоре на них в связи с неспособностью принятия индивидом простейших самостоятельных решений при одновременном ощущении чувства неадекватности и беспомощности. Данная проблема оказывает влияние на все сферы деятельности, в том числе на эмоциональную сферу. Как известно, практически все психические процессы сопровождаются эмоциями, основная роль которых заключается в обеспечении связи между объективной реальностью и оценочным восприятием человека. У юношей и девушек чрезмерное использование Интернета порождает такие психологические проблемы, влияющие на эмоциональную сферу, как конфликтное поведение, депрессии, сложности адаптации в социуме, фрустрации, повышенную тревожность.

В связи с обнаружением данной проблемы, в последние годы всё больше проводятся исследования, сосредоточенные на взаимосвязи между проблемным использованием Интернета и эмоциональной сферой.

Было проведено эмпирическое исследование особенностей эмоциональной сферы юношей и девушек с высокой склонностью к интернет-зависимости, в котором приняли участие 119 студентов УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

В результате исследования было выявлено, что 32 % респондентов не имеют интернет-зависимости, 37 % имеют склонность к интернет-зависимости и 31 % – интернет-зависимы.

Изучение эмоциональной сферы интернет-зависимых пользователей показало, что эмоции играют значительную роль в период юношеского возраста. Для опрошенных с высокой степенью интернет-зависимости интернет является средством для бегства от негативных аффектов и таких эмоциональных проблем, как чувство беспокойства, тревоги, депрессии или раздражительности, которые возникают при чрезмерном использовании интернета. Респонденты с высокой степенью интернет-зависимости отличаются некоторой замкнутостью и напряжённостью по отношению к социуму, поэтому с ними труднее наладить контакт. Они эмоционально неустойчивы, импульсивны, что сказывается на близких людях. У юношей и девушек с минимальным риском и склонностью к интернет-зависимости отмечается открытость миру и готовность брать на себя ответственность. Они демонстрируют психическую устойчивость и умение справляться с эмоциональными качелями.

Актуальным является дальнейшее исследование особенностей эмоциональной сферы юношей и девушек с интернет-зависимостью, так как пагубное воздействие интернета на эмоциональную сферу очевидно и требует более тщательного изучения.

Литература

1 Малыгин, В. Л. Интернет-зависимое поведение, клиника и диагностика / В. Л. Малыгин, Н. С. Хомерики, Е. А. Смирнова, А. А. Антоненко // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2015. – № 8. – С. 86–92.

В. Н. Атрохова

Науч. рук. **О. А. Короткевич,**

ст. преподаватель

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОТЕРЬ И ПРИОБРЕТЕНИЙ ПЕРСОНАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТЮ С РАЗЛИЧНОЙ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ

Человеческие «ресурсы» выполняют важную роль в обеспечении безопасности жизни человека в сложных жизненных условиях на всех этапах жизнедеятельности. Такие ресурсы, как «позитивные черты личности», «значимый капитал каждой личности», внутренние силы, расширяют возможности человека, делают его более продуктивным, жизнестойким, успешным, являются фактором эффективности и осознанности жизни [1]. Исследование проведено на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Жлобина». Выборочную совокупность составили 90 человек 15–16 лет (45 девочек и 45 мальчиков). В ходе анализа данных, полученных с помощью опросника «Потери и приобретения персональных ресурсов» Н. Водопьяновой, М. Штейн были получены результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня ресурсности личности с различной сиблинговой позицией, полученные с помощью опросника «Потери и приобретения персональных ресурсов»

Уровень ресурсности	Сиблинговые позиции			
	Старший	Средний	Младший	Единственный
Высокий	20 %	10,5 %	12 %	28,6 %
Средний	68 %	73,7 %	76 %	61,9 %
Низкий	12 %	15,8 %	12 %	9,5 %

Наиболее высокий уровень «ресурсности» присущ единственным детям в семье (28,6 %). Низкий уровень «ресурсности» среди единственных детей наблюдается у 9,5 %, что может быть связано с тем, что положение единственного ребенка в семье особенное (над ним никогда не нависает угроза утратить свои привилегии, им не нужно бороться за родительское внимание и они ориентируются в своем поведении исключительно на взрослые образцы поведения и стандарты деятельности). Довольно высокий уровень «ресурсности» у старших детей в семье (20 %), их можно охарактеризовать как людей, у которых жизненные разочарования и достижения находятся в гармонии, они обладают высоким адаптационным потенциалом и высокой стрессоустойчивостью. У подростков с сиблинговой позицией «младших» высокий показатель «ресурсности» был выявлен у 12 % респондентов и средний показатель у 76 %. Это может свидетельствовать о наличии у них умений и навыков, знаний и опыта, делающих человека более адаптивным и стрессоустойчивым, успешным и удовлетворенным качеством своей жизни. В результате статистического анализа данных с использованием U-критерия Манна-Уитни нам не удалось установить статистически значимые различия по показателям «Потери» и «Приобретения» между испытуемыми с различной сиблинговой позицией.

Литература

1 Александрова, Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире / Л. А. Александрова // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 83–84.

А. Н. Борека

Науч. рук. Н. Г. Новак,

канд. психол. наук, доцент

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Проблема здоровья и здорового образа жизни актуальна на сегодняшний день, как никогда. Актуальность популяризации здорового образа жизни молодежи связана с быстрым возрастанием и изменением нагрузок на организм человека в связи с увеличением рисков экологического, техногенного характера и усложнением социальной структуры. Проблема отношения студентов к здоровью и здоровому образу жизни недостаточно изучена, так как в период студенческой жизни наиболее изучены проблемы адаптации, изменения и смена как окружения, так и окружающего пространства, учреждения образования и т. д. Значимость данной темы очевидна также потому, что в современном мире подрастающее поколение сталкивается с рядом трудностей: некоторые имеют проблемы в самореализации, самопознании, испытывают личностную стагнацию, некоторые подвергаются буллингу, у кого-то преобладают деструктивные качества личности, а кто-то использует деструктивные формы поведения.

Для определения состояния организма человека используется понятие «норма» – это когда обозначения конкретных характеристик входят в определённый, разработанный наукой и практикой диапазон. И когда появляется несоответствие значения от выработанного диапазона, это является показателем и подтверждением того, что наше здоровье ухудшается. Очень часто бывает и так, что человек, пренебрегая своим здоровьем, доводит себя до критического состояния касаясь здоровья и только в моменте нахождения и осознания своего самочувствия вспоминает про медицину. Суть изложенного заключается в том, что необходимость поддерживать своё здоровье, заботиться о нём и сохранять возникает только тогда, когда оно «даёт сбой» и отклоняется от нормы, а случается это из-за принятого в обществе отношения к таким ситуациям. Здоровье – это основная потребность человека, которая способствует и обеспечивает развитие личности, являясь главным источником к саморазвитию, самопознанию, познанию окружающего мира и счастью человека.

Понимание понятия «отношение к здоровью» в психологии предполагает набор индивидуальных, селективных взаимосвязей индивида с различными явлениями реальности, сформировавшийся на основании уже имеющихся у личности знаний, опыта, анализа своего физического и психического состояния, осознания и понимания их значения, и к тому же определённых действий, которые направлены на улучшение состояния здоровья и его изменение, в принципе.

Образ жизни индивида отражает его представления, понимание смысла жизни, отношение к себе, собственному здоровью, здоровью окружающих. Если человек физически и психически здоров, то он способен выполнять все необходимые обязанности, на которые у него будет хватать энергии, сил и т. д. Сложно определять здоровье в отдельности от определенной среды, к которой относится индивид, в отдельности от задействованных

отраслей и проявлений жизнедеятельности человека. Состояние здоровья является как биологическим качеством, так и общественным явлением, а это относится как к здоровью человека, так и к социальному здоровью. Особое место занимает культура: принятые нормы и морали в обществе, характерные для него поведенческие особенности. Сохранение, поддержание, забота о своём здоровье позволяет не только выполнить поставленные цели и задачи, а также выступает важным критерием долгой и полноценной жизни.

А. Н. Бреgid

Науч. рук. М. В. Терещенко,

канд. психол. наук, ст. преподаватель

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема детско-родительских отношений является одним из основных вопросов в изучении психологии. Начиная с 20-х гг. XX века пристально изучается влияние родителей на психическое развитие ребенка.

Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы. Под ними понимаются непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения [1, с.118].

Подростковый возраст является особенно проблемным. И одной из основных проблем, которые возникают у подростков, — это проблема взаимоотношений с родителями. Этот период у ребенка является переходным, поэтому, в большинстве случаев, проходит болезненно и трудно.

Родителям в этот возрастной период нужно быть особенно внимательным к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком. Родитель должен понимать, что данный период сложен не только для них, но и для самого подростка.

Принятые в семье ценности, стиль семейного воспитания, оказывают большое значение в становлении самооценки подростка.

В основном психологами выделяется три стиля семейного воспитания: демократический; авторитарный; попустительский.

По данной теме было проведено исследование, выборочную совокупность которого составили 50 человек.

В результате исследования выявлены существенные различия в восприятии подростками роли матери и отца в воспитательном процессе. Для них мать более активно включена в процесс воспитания, и здесь ей принадлежит главенствующая роль в семье, в то время как отец более пассивен и по мере взросления подростков фактически «самоустраняется» из процесса воспитания. Также стоит отметить, что воспитательный стиль матери оценивается подростками как более устойчивый и стабильный.

Матери более свойственна зависимость от семьи — ограниченность интересов рамками семьи, заботами исключительно о семье. Она заботится о развитии активности ребенка намного больше, нежели отец. Мать пытается наладить партнерские отношения и уравновесить отношения с ними, чаще проявляет интерес к ребенку и общается с ним, но, при этом, она демонстрирует подавление воли ребенка. Собственные мотивы и побуждения матери всегда на первом месте, а мотивы и побуждения ребенка подчинены ей. Обычно она убеждена в своей непогрешимости, что не может ошибаться и поэтому требует от ребенка, чтобы он ей полностью подчинился и «слушался». Отец же не ограничивается интересами и заботами только о семье. Он излишне не опекает ребенка и не изолирует его от общества. Однако, он не оказывает словесную поддержку ребенку и мало интересуется развитием активности.

Литература

1 Карабанова, О. А. Психология семейных отношений / О. А. Карабанова. – Москва-Самара : СИОКПП, 2008. – 270 с.

А. С. Булкина

Науч. рук. **Ф. В. Кадол,**

д-р психол. наук, профессор

СУЩНОСТЬ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К ОБУЧЕНИЮ В БАЗОВОЙ ШКОЛЕ

Термин «адаптация» (от лат. adaptatio) означает приспособление, прилаживание. Под этим термином понимается приспособление организма и его функций, органов и клеток к нюансам среды, которая окружает организм. Адаптация направлена на сохранение согласованной деятельности систем, органов и психической организации человека при переменявшихся условиях жизни. Т. К. Кончанин считает, что адаптация является одним из этапов социализации личности [1, с. 78].

Переход в базовую школу абсолютно для каждого ребенка является важным этапом в его школьной жизни. Учащийся переживает определенного рода стресс, связанный с новыми условиями обучения, так как они кардинально отличаются по сравнению с начальной школой и ему нужно под них адаптироваться. Радикальное преобразование условий обучения, усложнение требований, появление новых учителей, смена положения «взрослого» в начальной школе на «самого младшего» в средней – все это является много решающим испытанием для неокрепшей психики младшего подростка. Поэтому это ответственный, многое решающий период и от того, как протекает процесс адаптации, зависит вся дальнейшая школьная, и не только, жизнь ребенка.

Проблемы, связанные с адаптацией детей и подростков изучали: Г. Ф. Трубина, Н. Алешина, М. В. Антропова, В. Азарова, М. В. Битянова, Ю. В. Василькова, Б. С. Ерасов, С. А. Козлова, М. М. Кольцова, Л. В. Корель, А. И. Кравченко, В. Н. Гуров, Л. В. Мардахаяев, А. В. Мудрик, Л. Я. Селюкова и др. Вопросом адаптации пятиклассников к обучению в средней школе занимались Н. Н. Баранова, М. В. Григорьева, Д. А. Журавлев, Л. П. Пономаренко и многие другие педагоги и психологи.

Социальную адаптацию учащихся младшего подросткового возраста можно рассматривать как процесс и результат его гармонизации с внешним миром, когда ребенок полностью адаптируется к новой среде, к изменившимся условиям существования, к особенностям взаимодействия в социально-психологических сообществах и овладевает принятыми в этих общностях нормами и правилами поведения. Итогом удачной социализации будет выступать психологическая удовлетворенность ребенка этой средой.

Социальная адаптация учащихся младшего подросткового возраста является непременным условием и результатом успешной социализации ребенка. Она происходит в следующих основных направлениях: деятельности, общении и сознании. С этой точки зрения школьная адаптация младшего подростка включает в себя:

- 1) приспособление учащегося к содержанию и форме обучения;
- 2) взаимодействие с другими учащимися и учителями.

Адаптация младших подростков к условиям базовой школы может быть довольно длительным процессом, имеющим как физиологические, так и психологические аспекты. Но в первую очередь все зависит от личностных особенностей самого школьника. Большое значение имеет система благоприятных социально-педагогических условий в обществе, семье и учреждении образования.

Литература

1 Кончанин, Т. К. К вопросу о социальной адаптации молодежи / Т. К. Кончанин. – Тарту : Издательство Тартуского университета, 1994. – 163 с.

Е. В. Горбатенко

Науч. рук. **Н. Н. Зенько**,
ст. преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Под *созидательной активностью подростков* понимается их способность осуществлять личностно и социально значимую деятельность совместно со сверстниками и другими людьми. И. Ю. Сорока под формированием созидательной активности подростков понимает «целенаправленный, организованный педагогический процесс, обеспечивающий вовлечение подростков в созидательную деятельность, в которой проявляются нравственные ценности и установки подростков по отношению к людям, обществу и природе» [1]. Именно в деятельности формируется созидательная позиция личности, детерминирующая направленность на созидание и творческую активность.

Актуальность формирования созидательной позиции подростков обусловлена необходимостью трансформировать их доминирующую тенденцию потребительского отношения к жизни в инициативно-креативный стиль жизни. У подростков созидательная активность представлена такими параметрами, как самостоятельность, инициативность, рефлексия, кооперация. С. Н. Жданова в структуре созидательной позиции подростков выделяет следующие компоненты [2, с. 12]:

- когнитивный (наличие знаний о природе и сущности созидательно-творческой деятельности, требований к сотрудничеству, коммуникативной компетентности);
- мотивационный (наличие созидательно нацеленной мотивации к взаимодействию, общению, обучению, адекватной самооценки, позитивной установки на успех);
- деятельностный (реализация творческой активности с учетом принципов сотрудничества, продуктивности деятельности).

В образовательном процессе школы важно создавать педагогические условия, посредством которых осуществляется вовлечение подростков в различные виды деятельности, способствующие удовлетворению потребности в приобщении к деятельности на благо общества, а также потребности в самореализации. Видами созидательной деятельности (активности) подростков в образовательном пространстве школы могут быть исследовательская и проектная деятельность, агитационно-просветительская, природоохранная и тьюторская деятельность, самоуправление.

На самом деле направления созидательной активности подростков многогранны. При организации важно учитывать ключевые характеристики подросткового возраста в контексте формирования их созидательной позиции: ориентацию подростков на социально одобряемую деятельность; общественно-полезную деятельность как ведущую деятельность; общественно-направленную мотивацию принести пользу обществу; возникновение самосознания как осознания себя в системе общественных отношений, развитие социальной активности и социальной ответственности.

Литература

1 Сорока, И. Ю. Философские и психолого-педагогические аспекты формирования созидательной активности подростков / И. Ю. Сорока // Современные проблемы науки и

образования. – 2019. – № 6. – Режим доступа : <https://science-education.ru/article/view?id=29497>. – Дата доступа : 22.04.2021.

2 Жданова, С. Н. Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции подростка: монография / С. Н. Жданова, А. А. Чиркова. – Чебоксары : ИД «Среда», 2019. – 76 с.

К. В. Гречко

Науч. рук. Т. Г. Шатюк,

канд. пед. наук, доцент

СПЕЦИФИКА ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ

Каждый человек индивидуален и обладает неповторимым набором своих личностных качеств. Одним из таких качеств является «эмпатия или сопереживание – это способность понимать, испытывать и выражать чувства сходные с чувствами собеседника» [1, с. 254].

Эмпатия выражается в форме реакции одного человека на переживания другого. Благодаря этой эмоциональной реакции люди узнают о внутреннем состоянии других. Как феномен межличностных отношений эмпатия напрямую их корректирует в контексте нравственных проявлений личности человека [1].

В современной психологии выделяют следующие виды эмпатии: эмоциональная эмпатия – это умение переносить чужие чувства на себя; когнитивная эмпатия – способность понимать, что чувствуют люди и почему они так думают; предиктивная эмпатия – это умение понимать чувства своего собеседника. Также существует разделение на адекватную и неадекватную эмпатию. В этом случае неадекватная эмпатия проявляется как радость при неблагополучии собеседника, а эмоциональный отклик на эмоциональное состояние другого [1].

Теоретико-методологический анализ научных источников актуализировал проведение эмпирического исследования проявления эмоциональной эмпатии. Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. В исследовании приняло участие 30 человек (15 девушек и 15 юношей) в возрасте 17–20 лет. В ходе исследования был применен опросник А. Меграбяна и А. Эпштейна для изучения уровня эмпатических способностей.

Согласно полученным данным, высоким уровнем эмпатических способностей обладают 7 % юношей и 14 % девушек. В данной выборке превалирует средний уровень эмпатических способностей у 47 % юношей и у 73 % девушек. Низкий уровень был выявлен у 33 % юношей и у 13 % девушек. Очень низкий свойственен 13 % юношей и не свойственен девушкам.

Таким образом, эмпатия как эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого, согласно исследованию, доминирует у девушек. Наибольшая часть юношей и девушек обладает средним уровнем эмпатии. Средний уровень эмпатических способностей выражается в том, что личность готова в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом не стремится полностью проникнуться состоянием этой личности. Все люди мысленно способны посочувствовать человеку, с которым случилась неудача. Однако далеко не все люди готовы действительно принимать серьезное участие в судьбе другого человека. Даже если личность им знакома, это не значит, что человек предпочтет отложить все свои важные дела и погрузится в решение проблемной ситуации.

Литература

1 Басова, А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии / А. Г. Басова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 8 (43). – С. 254–256.

О. В. Григоревич

Науч. рук. **Т. Г. Шатюк,**

канд. пед. наук, доцент

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА СТУДЕНТОВ

На сегодняшний день в связи с новым общественным строем и появлением новых возможностей происходят изменения в формировании гендерных характеристик человека. Воспитание в семье, правила референтной группы и личностные особенности также способствуют осознанию человеком своей социальной роли, демонстрируя качества, характерные для определенного стиля поведения. Фемининность как женские черты и маскулинность как мужские качества на данном этапе рассматриваются как два независимых элемента, но не взаимоисключающих друг друга. Типично мужские и женские личностные особенности могут наблюдаться как у мужчин, так и у женщин, а гармоничное сочетание одновременно мужских и женских качеств личности называют андрогинностью. С точки зрения С. Бем, андрогинность помогает человеку адаптироваться к новым для него условиям и позволяет проявить свои возможности в разных сферах жизни [1].

В ходе эмпирического исследования психологического пола по методике С. Бем «Полоролевой опросник» выраженные маскулинные характеристики были выявлены у 7 юношей (58 % от всей выборки), доминирующие фемининные характеристики – у 1 юноши (8 %) и андрогинные характеристики – у 5 юношей (34 %). В группе девушек маскулинные характеристики были выявлены у 1 девушки (8 % от всей выборки), доминирующие фемининные характеристики – у 6 девушек (50 %) и андрогинные характеристики – у 5 девушек (42 %).

У респондентов с маскулинными характеристиками психологического пола основной индекс составляет в среднем от $-1,2$ до $+0,75$. При этом следует отметить, что для одного человека, принявшего участие в исследовании (4 % от общего количества испытуемых и 7 % от количества испытуемых, для которых характерна маскулинность), характерна ярко выраженная маскулинность – основной индекс составляет $-2,05$. Для респондентов с фемининными характеристиками психологического пола основной индекс в среднем варьируется от $+1,4$ до $+1,95$. Для двух испытуемых характерна ярко выраженная фемининность – основной индекс составляет $+2,15$ и $+2,2$.

На основании анализа полученных данных можно заключить, что среди юношей преобладают испытуемые с маскулинным психологическим полом (58 %), среди девушек – более выражены показатели фемининного психологического пола (50 %). Андрогинный психологический пол, который сочетает в себе черты маскулинного и фемининного типов, выявлен у 34 % юношей и 42 % девушек.

Сравнение показателей психологического и биологического пола у испытуемых позволяет сделать вывод, что в группе юношей и в группе девушек выявлено только 8 % испытуемых, у которых отмечается расхождение психологического и биологического пола. В поведении это может проявляться следующим образом: юноши с выраженными фемининными характеристиками демонстрируют черты женственности в поведении:

они мягкие, уступчивые, чрезмерно впечатлительные, стремятся к поиску защиты. Девушки с выраженными маскулинными характеристиками в поведении проявляют типично мужские черты: властность, агрессивность, напористость и т. д.

Литература

1 Бем, С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – Москва : Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2004. – 336 с.

А. О. Гудинская

*Науч. рук. Е. В. Дробышевская,
ассистент*

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Проблема толерантности в современном мире является предметом постоянного внимания не только исследователей, – она признается государственными и международными организациями в качестве одной из ключевых.

Обобщая основные теоретические положения, можно заключить, что проблема толерантности сначала возникла как проблема веротерпимости, а со временем трансформировалась в общую гуманитарную, касающуюся каждого человека многоуровневую проблему, в которой ученые, в зависимости от предмета своего исследования, используют тот или иной ее операционный уровень.

Анализ научных источников позволяет нам заявить о том, что основными критериями сформированности толерантного поведения являются позитивная этническая идентичность; низкий уровень агрессивности; установка на «сотрудничество» в конфликтной ситуации; отсутствие этнических стереотипов; развитая эмпатия; отсутствие ксенофобии.

При рассмотрении вопроса о толерантности возникает необходимость уделить особое внимание формированию толерантности у подростков, поскольку данный возраст является важнейшим периодом в психосоциальном развитии человека и формировании его взглядов в жизни, развитию толерантности и способности к слушанию, сочувствию и состраданию. Именно в этот период жизни вчерашние дети начинают встречаться с новыми переживаниями и чувствами.

Деятельность педагога-психолога по развитию толерантности у подростков, в современных условиях жизни основывается на следующих принципах: возрастной адекватности; научной обоснованности и достоверности; практической целесообразности; динамического развития и системности; культурологической сообразности; заинтересованности общества в формировании толерантности подростков.

Основными направлениями деятельности педагога-психолога по развитию толерантности у подростков являются работа непосредственно с подростками; с педагогами; с родителями. Все перечисленные направления связаны между собой.

Основными задачами в работе педагога-психолога с подростками выступают

- знакомство с понятиями «толерантность» и «толерантная личность»;
- формирование понимания значения толерантного поведения при взаимодействии с людьми, а также в различных жизненных сферах;
- формирование самостоятельности, ответственности, автономности;
- развитие воображения, способности к эмпатии, сопереживанию и сочувствию;

– формирование слабой и сильной стороны личности, развитие позитивной самооценки, чувства собственного достоинства;

– создание коллектива, центром которого является сотворчество.

Становление толерантности подростков происходит под влиянием многих факторов – семьи, школы, сверстников, средств массовой информации, молодёжных организаций и стихийных групп. Все эти факторы в совокупности и дают нужную среду для развития толерантности в подростковом возрасте.

О. Н. Емельяненко

Науч. рук. М. В. Терещенко,

канд. психол. наук, ст. преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Одной из первых, кто начал изучать эмпатию в отечественной науке, стала Т. П. Гаврилова. Она определяет эмпатию как способность личности эмоционально реагировать на переживания другого, не зависимо человек это, животное или антропоморфизированный предмет.

Также отечественная наука рассматривает эмпатию в качестве компонента коммуникативной компетентности участников в межличностном общении. К примеру, эмпатию как основу социального интеллекта определяет Ю. Н. Емельянов [2]. Д. В. Люсин и М. А. Манойлова – как компонент эмоционального интеллекта. Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина и Е. Н. Козлова определяют эмпатию как часть конгруэнтности [1].

Для изучения эмпатии использовались следующие методики: «Опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна», «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко.

Для того, чтобы выявить статистически значимые различия, мы использовали t-критерий Стьюдента. Таким образом, мы выявили, что эмпатические способности наиболее выражены у девушек, нежели у юношей ($p = 0,005^{**}$). Чтобы более точно исследовать уровень эмпатических способностей, было проведено исследование с помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. Результаты исследования с помощью t-критерия Стьюдента представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты расчета t-критерия Стьюдента по методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко

Название шкалы	Среднее значение в группе «Юноши»	Среднее значение в группе «Девушки»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Уровень эмпатических способностей	18.727 ± 5.816	17.409 ± 5.526	0.771	0.445
Рациональный канал эмпатии	2.864 ± 1.356	2.455 ± 1.299	1,022	0.313
Эмоциональный канал эмпатии	3.136 ± 1.833	1.727 ± 1.579	2.731	0.009**
Интуитивный канал эмпатии	2.636 ± 1.649	2.409 ± 1.79	0.438	0.664
Установки эмпатии	3.682 ± 1.129	3.545 ± 1.565	0.331	0.742
Проникающая способность эмпатии	3.545 ± 1.438	3.409 ± 1.141	0.348	0.729
Идентификация эмпатии	2.864 ± 1.49	3.091 ± 1.411	-0.52	0.606

Таким образом, исходя из результатов, которые представлены в таблице 1, можно говорить о наличии статистически значимых различий по шкале «Эмоциональный канал эмпатии», что означает более высокую развитость способности сопереживать и соучаствовать у девушек, чем у юношей.

Литература

- 1 Гиппенрейтер, Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии – 1993. – № 4. – С. 17–25.
- 2 Додонов, Б. И. Эмпатия как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.

А. Н. Ерменкова

Науч. рук. **Л. Н. Городецкая**,
магистр психол. наук

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Значимость проблемы социализации подростков через организацию их досуговой деятельности отмечается в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021/2025 года. Влияние досуговой деятельности на развитие подростков сказывается в обеспечении успешной социализации личности в современном обществе, в подготовке к самостоятельной жизни, в продуктивной трудовой и профессиональной деятельности, в содействии саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию конкурентоспособной личности, готовой к принятию ответственных решений.

В нашей дипломной работе было проведено исследование с целью изучения особенностей социализации подростков и влияние на нее досуговой деятельности. Нами были использованы две методики: «Изучение социализированности личности учащегося» (методика М. И. Рожкова) и опросник досуговых предпочтений подростков.

Первичное исследование уровня социализированности обучающихся выявило следующие показатели: по критерию «Социальная адаптивность» имели высокий уровень 42,6 % опрошенных, по критерию «Автономность» имели высокий уровень 47,8 % респондентов, по критерию «Социальная активность» – 17,4 %, по критерию «Нравственность» высокий уровень выявлен только у 4,3 % респондентов.

Согласно первичному исследованию досуговых предпочтений подростки предпочитали проводить время в социальных сетях (98 %), играть в компьютерные игры (70 %), участвовать в коммуникативной деятельности (50 %), спортивно- рекреативной деятельности (45 %), культурно-досуговой деятельности (36 %), образовательной деятельности (27 %), в других способах проведения досуга (27 %).

После реализации разработанной нами программы совершенствования досуговой деятельности подростков, направленной на развитие коммуникативной культуры, сплочение обучающихся через совместную досуговую деятельность, приобщение их к нравственным и духовным ценностям, результаты исследования показали, что уровень социализированности респондентов вырос. По критерию «Социальная адаптивность» высокий уровень 79,6 % опрошенных, по критерию «Автономность» имели высокий уровень 80,5 % респондентов, по критерию «Социальная активность» – 86,4 %, по критерию «Нравственность» высокий уровень выявлен только у 75,4 % респондентов. Также изменились досуговые предпочтения обучающихся. Культурно-досуговую

деятельность как способ проведения досуга выделяют 63 % опрошиваемых, спортивно-рекреативную деятельность – 59 %, коммуникативную деятельность – 63 % обучающихся.

После проведения развивающей программы значительно уменьшилось число подростков с низким уровнем социальной активности, вырос показатель социальной адаптивности и социальной автономности. Было отмечено повышение уровня коммуникативной культуры подростков. Также были отмечены положительные изменения в уровне мотивации самовоспитания и саморазвития.

В. Г. Ефремова

Науч. рук. Е. А. Лупекина,

канд. психол. наук, доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Переживание чувства одиночества в подростковом возрасте остается важной темой психологических исследований. Для подросткового возраста характерно чрезвычайно болезненное самолюбие и обидчивость. Подростки стремятся к самодостаточности и независимости, склонны проявлять завышенную критичность ко взрослым, остро реагируют на занижение окружающими их достоинства, принижения их взрослости [1]. Психологические исследования показывают, что в подростковой сфере прослеживается увеличение отрицательных общественных, а также психологических явлений: сомнение в предстоящем завтрашнем дне, ухудшения межличностных взаимоотношений, уныние, одиночество.

Нами проведено эмпирическое исследование с помощью методики «Субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассела, М. Фергюсона). База исследования – «Гимназия № 36 г. Гомеля имя И. Мележа». В исследовании приняли участие 70 подростков 15–17 лет. Методом экспертных оценок выборка была разделена на 2 группы: 26 подростков с просоциальной направленностью личности, 44 подростка с социально-инертной направленностью личности. Данные нашего исследования показывают, что у группы подростков с просоциальной направленностью низкий уровень субъективного ощущения одиночества преобладает у 65 % подростков, средний уровень преобладает у 35 %, высокий уровень у подростков с просоциальной направленностью не выявлен. У группы подростков с социально-инертной направленностью субъективное ощущение одиночества показало такие результаты: низкий уровень – 61 %, средний уровень – 36 %, высокий уровень – 2 %.

Таким образом, у большинства подростков выявлен низкий уровень одиночества, не зависимо от типа социальной направленности. У таких подростков дружные социальные отношения, они с легкостью приобретают товарищей и ощущают себя комфортно в их окружении. У трети опрошенных выявлен средний уровень одиночества, он характеризуется как адекватный, в связи с тем, что данный уровень открывает особенность переживания личного чувства одиночества как натуральное обычное состояние. Подростки могут лишь время от времени испытывать чувство одиночества из-за нехватки внимания со стороны близкого окружения.

Особое внимание школьного психолога должны привлечь 2 % подростков с социально-инертной направленностью личности, так как для них характерно переживание одиночества как типичного состояния. Такое состояние препятствует установлению тесных межличностных отношений. Такие подростки испытывают нехватку общения и внимания со стороны референтной группы.

Литература

1 Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2003. – 456 с.

В. В. Жогаль

Науч. рук. **Е. В. Дробышевская,**
ассистент

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Половое воспитание – это процесс систематического воздействия на ребёнка, направленный на выработку качеств, черт и свойств личности, соответствующих нравственному отношению к представителям противоположного пола. Следовательно, суть полового воспитания заключается в возможности настроить и подготовить ко взрослой жизни здоровых мужчин и женщин, которые, в целом, готовы положительно воспринимать свои физические и психологические особенности, определять нормальные отношения с людьми своего и, конечно же, противоположного пола во всех возможных сферах жизнедеятельности, а также распределять свою нужду в соответствии с определенными в обществе нравственными и этическими нормами.

С самого начала социальной жизни человека половым воспитанием, в первую очередь, занимаются непосредственно родители ребёнка. Они закладывают основы полового самосознания и, в дальнейшем, сопровождают ребёнка, помогая изучить и освоить способы взаимодействия с противоположным полом. В школьной среде, вокруг ребёнка формируется сложная ситуация. Он изучает новые способы взаимодействия, и отношение «ребёнок-учитель» имеет особый вес, так как педагог становится огромным авторитетом для младшего школьника. Отношение учителя может значительно разниться в зависимости от пола ребёнка: к девочкам требования выше, чем к мальчикам, так как они более ответственные и прилежные [1, с. 101].

Самым важным и ответственным в процессе полового воспитания является подростковый возраст. В этот период педагог-психолог обязуется создать благоприятные условия для успешного формирования позиции относительно семьи и родительства, должен оказывать психологическую поддержку в сложной жизненной ситуации, а также анализировать воспитательное воздействие на психосексуальную сферу ребёнка. Кроме того, педагог-психолог занимается составлением различных форм методических мероприятий по половому воспитанию и просвещению. Психологическое сопровождение не может основываться на навязывании определённого образа мышления: ребёнок может сам определить свою позицию.

Проблема полового воспитания усугубляется отсутствием четкой сформулированной программы, которая конкретно сформулировала бы принципы и содержание полового воспитания в школе. Несмотря на это, на основании изученной литературы мы можем выделить следующие принципы полового воспитания: принцип целеустремленности, самовоспитание, принцип «не навреди», принцип «не стыди», принцип опоры на положительное, принцип индивидуального подхода, принцип не возбуждения полового влечения, принцип единства обучения и воспитания, принцип системности, последовательности и комплексности.

Литература

1 Блок, Дж. Х. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мальчиков и девочек / Дж. Х. Блок // Современная психология. – 2004. – № 11. – С. 98–105.

О. С. Жорова

Науч. рук. **Н. Н. Зенько,**

ст. преподаватель

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Адаптация – это активный процесс приспособления человека к новой среде и важное условие его успешной социализации. Она приводит либо к положительным (адаптированность, активность, социальное участие, саморазвитие), либо к негативным (стрессовым) результатам (десоциализация, дезадаптация, отклонения в поведении). Об успешности адаптации свидетельствуют *два основных критерия*: внутренний комфорт (эмоциональное равновесие и удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (способность выполнять новые требования). Она включает в себя биологическую (телесную), психологическую (внутренний мир) и социальную (внешнее проявление в семье и коллективе) адаптацию.

Подростковый возраст является одним из самых трудных и сложных периодов в становлении личности. *Во-первых*, это связано с интенсивной социализацией, изменением отношений с окружающими, развитием самопознания. *Во-вторых*, активная физиологическая перестройка организма, изменение его биологических свойств также требует от подростка определенных ресурсов. В результате таких изменений могут возникать определенные проблемы, проявляющиеся в той или иной форме: от незначительных психоэмоциональных нарушений поведенческого или коммуникативного характера до серьезных проявлений саморазрушающего, девиантного и антиобщественного поведения.

Социальная адаптация – неоднозначное понятие. В широком смысле она представляет собой один из процессов жизнедеятельности индивида, выражающийся во взаимодействии личности с обществом в целях приспособления к его условиям. Социальная адаптация выступает предпосылкой и результатом успешной социализации подростка, которая происходит в трех основных областях: деятельность, общение и сознание. Л. Ю. Овчаренко, исследователь в области социально-психологической адаптации подростков, выделила ряд условий, при которых будет обеспечена успешность адаптации подростка, а значит и его социализации [1, с. 55]:

- школьник должен находиться в референтной группе, иметь признание;
- школьник должен иметь возможность для реализации собственного потенциала и самовыражения в общегрупповой деятельности;
- чувство удовлетворенности подростком той средой, в которой он находится;
- способность подростка устанавливать межличностные длительные контакты с различными людьми;
- адекватное возрасту представление подростка о самом себе, о своих способностях, умение оценить результаты своей деятельности.

Важно подчеркнуть, что процесс социальной адаптации подростков можно охарактеризовать с позиции понимания ими необходимости изменения форм поведения, отношений с группой, поведения, выработки новых механизмов, направленных на гармонизацию взаимодействия с окружающей средой.

Литература

1 Овчаренко, Л. Ю. Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде / Л. Ю. Овчаренко // Системная психология и социология. – 2015. – № 13. – С. 44–56.

Р. О. Зотова

Науч. рук. **Т. Г. Шатюк**,
канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Первые упоминания феномена одиночества встречаются в работах З. Фрейда [1, с.122]. Он описывает его как закономерное явление, которое проявляется в первые минуты жизни ребенка в результате отделения от матери, но при этом оно является травматичным для его психики. По С. И. Ожегову, «одиночество – состояние одинокого человека» [2, с. 650].

По методике диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона можно сделать вывод, что у 70 % испытуемых средний уровень одиночества, у 20 % – высокий и у 10 % – низкий уровень.

По дифференциальному опроснику переживания одиночества Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева были получены результаты по трем шкалам, которые отражают различные эмоциональные и когнитивные аспекты переживания одиночества. Было выявлено, что 20 % опрошенных студентов имеют высокие показатели по шкале «Общее переживание одиночества». Это обусловлено актуальным переживанием изоляции, отчуждения. Данным студентам не хватает близких эмоциональных контактов или имеются расхождения в желаемых контактах и реально сложившихся отношениях. В то же время, пониженные показатели по данной шкале характерны для респондентов, которые не ощущают себя одинокими, то есть не испытывают недостатка в общении или близких контактах, у них нет актуального болезненного переживания одиночества, – это 65 % опрошенных. Средние показатели по данной шкале у 15% испытуемых.

По шкале «Зависимость от общения» 15 % опрошенных имеют повышенные показатели, 60 % – средние и 25 % – пониженные. Это говорит о том, что студенты чаще опасаются одиночества, чем его реально переживают. Какая-то часть компенсирует этот страх с помощью общения в социальных сетях. Шкала «Позитивное одиночество» измеряет отношение студентов к уединению как к потребности какое-то время побыть одному, вне контактов, а также использовать данную возможность для того, чтобы просто отдохнуть от общения. 80 % испытуемых имеют высокие показатели по данной шкале.

В целом можно сказать о том, что существует факт существования субъективного ощущения одиночества у юношей и девушек из неполных семей. Однако результаты также показывают, что переживание ими одиночества не настолько отличается от переживания одиночества юношами и девушками из полных семей. У большинства юношей и девушек из неполных семей не существует недостатка в общении и близких контактах, у них нет актуального болезненного переживания одиночества. А также они чаще опасаются одиночества, чем его переживают. Поэтому в большинстве случаев такие подростки склонны искать общение любой ценой, чтобы избежать столкновения с одиночеством, с ощущением невостребованности и с тем, что они неинтересны для окружающих. Как показали результаты, юноши и девушки из неполных семей склонны

к позитивному одиночеству, то есть к уединению как к потребности побыть одному и использовать эту ситуацию для решения важных проблем, учебы, да и простой возможности отдохнуть от общения.

Литература

1 Фрейд, А. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд. – Москва : Высшая школа, 1999. – 224 с.

2 Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : «Азъ», 2006. – 944 с.

К. Д. Иванова

Науч. рук. А. Н. Крутолевич,

канд. психол. наук, доцент

ПРОЯВЛЕНИЕ СИМПТОМАТИКИ ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РАССТРОЙСТВА

Обсессивно-компульсивное расстройство является психическим расстройством. Для такого рода расстройства характерны свои симптомы: обсессии, компульсии и тревога. Обсессии или навязчивые идеи (от лат. *obsession* – «осада», «одержимость идей» и т. д.) – это устойчивые мысли, желания, импульсы, которые порождают в человеке тревогу. Например, обсессиями могут выступать навязчивые мысли о заражении каким-либо инфекционным заболеванием. Однако такие мысли будут постоянными и проявляющимися без каких-либо причин. Интенсивность обсессий будет усиливаться при всяческой попытке отвлечься от них.

По характеру и содержанию обсессии можно разделить на:

- бытовые (навязчивый счет, проверка чего-либо, фиксация элементов окружающего мира);
- контрастные (агрессивные, мысли, несовместимые с морально-этическими ценностями пациента, агрессивные);
- фобические (навязчивые страхи) [1, с. 47].

Компульсии или навязчивые действия (лат. *compello* – «принуждаю») – это повторяющиеся способы действий, направленные на устранение навязчивых мыслей и тревоги. Например, когда человек боится заразиться каким-то заболеванием, он будет всячески уберегать себя от рисков заражения (часто мыть и обрабатывать руки, носить средства защиты и т. п.). Именно безмерное мытье рук или же постоянное избегание массовых мероприятий называется компульсиями. Феномен компульсий заключается в том, что они являются не всегда рациональными и понятными для окружающих и часто напоминают некие ритуалы.

Компульсии можно систематизировать на:

- действия по наведению чистоты (мытьё и специальная обработка рук, стирка, уборка);
- действия по контролю и регуляции поведения (проверка правильности и завершенности каких-либо действий, запреты и ограничения);
- подсчет и правильность расположения каких-либо объектов;
- «колдовство» вещей с накоплением определенных предметов [1, с. 47].

Еще один немаловажный симптом обсессивно-компульсивного расстройства – это тревога. Чем больше человек пробует не думать об навязчивых идеях, отвлечься и перестать волноваться, тем чаще он вновь и вновь возвращается к этим идеям и образам, они все больше затопляют понимание и вызывают выраженную тревогу.

Триада obsessions, compulsions and anxiety используется для облегчения жизнедеятельности человека, страдающего obsessive-compulsive disorder.

Литература

1 Газин, И. В. Особенности когнитивной терапии obsessive-compulsive disorder / И. В. Газин // Клиническая психиатрия. – 2013. – № 1. – С. 47–52.

Д. С. Кардаш

Науч. рук. А. Н. Крутолевич,

канд. психол. наук, доцент

РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ

Расстройства пищевого поведения распространены в современном мире. Это является проблемой, так как из-за отсутствия знаний об этих расстройствах большое количество людей не обращается за помощью.

В последние годы количество исследований в этой области возросло, но тема до сих пор недостаточно изучена. До недавнего времени расстройства пищевого поведения рассматривались только как медицинский диагноз или генетическая предрасположенность; теперь проблема пищевого поведения изучается также как психологическое расстройство.

Расстройства пищевого поведения могут отражать психические расстройства или подавленные эмоции в форме ненормального пищевого поведения. Если долго не обращаться за помощью, могут возникнуть различные осложнения, поражающие практически любые органы. По медицинским данным, смертность от РПП при отсутствии лечения достигает 18–20 %. Наиболее распространенными причинами смерти являются самоубийства и заболевания желудочно-кишечного тракта.

Существует проблема с классификацией РПП, так как нет единого способа оценки клинических критериев. Мнения о том, какие из них считаются болезнью, а какие нет, расходятся, поэтому они придерживаются словосочетания «расстройство».

Современные взгляды на расстройства пищевого поведения придерживаются биопсихосоциального подхода, который представляет собой совокупность биологических, наследственных, психологических, социокультурных, индивидуальных и семейных факторов. Существует несколько групп социологических факторов: семейные причины; социальная среда; трудные переживания. При выявлении группы риска и разработке эффективных профилактических и корректирующих мер важно учитывать как медицинские аспекты, так и социальные, культурные и психологические.

Родители оказывают огромное влияние на развитие ребенка, на его самооценку, самооценку. Поэтому нельзя отрицать важность детско-родительских отношений в формировании здорового пищевого поведения или его нарушений. Основным принципом формирования здорового пищевого поведения у детей в семье является разделение ответственности между родителями и ребенком. Можно выделить факторы в семье, влияющие на развитие расстройств пищевого поведения: пищевое принуждение; пищевые привычки родителей; идея деления пищи на «вредные» и «полезные» продукты; оценочное отношение к организму; особенности психологические взаимодействия ребенка с родителями (недостаток внимания, любви; чрезмерный контроль над ребенком; требовательные и холодные отношения).

Литература

1 Жмуров, В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – Москва : Джангар, 2012. – 864 с.

В. В. Козина

Науч. рук. Т. Г. Шатюк,

канд. пед. наук, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРИВЯЗАННОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сегодня теория привязанности является одной из тех теорий о психическом развитии человека, которые лучше всего обоснованы эмпирическими исследованиями. Привязанность в современной психологии – это понятие, описывающее эмоциональную связь между взрослым и ребенком, возникновение которой зависит от качества общения. Тип привязанности определяет дальнейшее развитие ребенка, поскольку освоение окружающего мира дает чувство безопасности и уверенности.

Различные варианты нарушенной детско-родительской привязанности существенно влияют на все последующее развитие ребенка, сказываются на характере взаимоотношения ребенка с окружающим миром и др.

Личностные особенности – это не способности, темперамент, психологический характер и характер тела, но мотивы людей, их стремления и воля, их личностная устойчивость и личностная идентичность [1].

В результате проведенного эмпирического исследования было установлено, что уровень тревожности в отношениях привязанности у юношей выше, чем у подростков. Об этом свидетельствует высокий уровень тревожности относительно респондентов юношеского возраста. Уровень избегания близости в отношениях более выражен у респондентов подросткового возраста чем респондентом юношеского возраста.

Показатели методики «Индивидуально-типологический опросник» у выборки юношеского возраста выше по шкалам агрессивности, ригидности, интроверсии, тревожности, лабильности. Для выборки подростков характерны более высокие показатели по шкалам агрессивности, тревожности, интроверсии, тревожности, сензитивности.

Показатели методики «Рисунок семьи» у выборки юношеского возраста выше по шкале чувства неполноценности автора. Для выборки подросткового возраста характерны более высокие показатели по шкале благоприятности семейной ситуации. По шкалам тревожности, конфликтности в семье, враждебности в семье показатели относительно равны.

Обобщенный тип личности по трем методикам: умеренно экстравертированные и открытые, обращенные в мир реально существующих объектов и ценностей, активная самореализация, упрямство и своеволие в отстаивании своих интересов, обращенность в мир субъективных представлений и переживаний.

Статистическая значимость взаимосвязи была подтверждена критерием ранговой корреляции Спирмена.

Таким образом, данные полученные в результате проведенного исследования взаимосвязи личностных особенностей и привязанности, подтверждают гипотезу о том, что стиль привязанности оказывает влияние на формирование некоторых личностных особенностей в подростковом и юношеском возрасте.

Литература

1 Собчик, Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностического исследования. / Л. Н. Собчик – Москва : ИПП, 2009. – 512 с.

А. А. Койныш

Науч. рук. **Е. В. Приходько**,
ст. преподаватель

ВИДЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ

Проблема насилия над детьми является одной из самых обсуждаемых и серьезных проблем в современном обществе. Она очень актуальна для многих стран, в том числе и для Беларуси. Более того, по данным статистики, можно указать, что количество случаев насилия в отношении детей в нашей стране с каждым годом неуклонно растет.

Насилие над детьми – это любое действие или бездействие взрослых, наносящее психологическую или физическую травму ребенку [1, с. 542].

В настоящее время разработано и несколько типологий насилия, но ни одна из них не является полной, отражающей все виды, формы и проявления данного понятия.

И. А. Фурманов описывал три категории насильственных действий:

- пандемическая (распространенный характер);
- острая (периодический характер);
- экстраординарная (чрезвычайно редкий характер) [2, с. 183].

Обобщая существующие классификации насилия, разработанные как в рамках международных исследований, так и отечественными учеными, можно выделить четыре основных вида насилия:

1. физическое;
2. сексуальное;
3. психологическое (психоэмоциональное);
4. пренебрежение основными нуждами детей [1, с. 543].

Эти виды насилия также содержат широкий спектр разнообразных форм и действий.

Выделяют общие категории последствий насилия:

- физические;
- психологические;
- социальные [3, с. 14].

Реакции ребенка на перенесенное насилие индивидуальны. Они зависят от возраста ребенка, индивидуальных психологических особенностей личности и условий совершения насильственных действий.

Литература

1 Швацкий, А. Ю. Психологические особенности детей, переживших насилие в семье / А. Ю. Швацкий // Инновационное развитие и потенциал современной науки: материалы междунар. науч.-практ. конф., Прага, Чехия, 18 февраля 2018 г. / Научно-издательский центр «Мир науки»: А. И. Вострецова (гл. ред.) [и др.]. – Нефтекамск, 2018. – С. 541–544.

2 Фурманов, И. А. Психологические последствия насилия над детьми / И. А. Фурманов // Избранные научные труды Белорусского государственного университета: в 7 т. – 2001. – Т. 1: Педагогика. Психология. Социология. Философия. – Минск : БГУ. – С. 183–190.

З Волкова, Е. Н. Диагностика распространенности насилия и жестокого обращения среди детей / Е. Н. Волкова, О. М. Исаева. – Новгород : ЗАО НРЛ «Нижегородская радиолaborатория», 2013. – 97 с.

В. С. Кононенко

Науч. рук. **О. В. Маркевич**,
ст. преподаватель

СУИЦИДАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И РИСКОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выборку исследования составляли 40 старших школьников возрастом от 15 до 18 лет. Базой исследования являлась ГУО «СП № 13 г. Гомеля».

Для выявления суицидальной направленности был использован опросник суицидального риска (модификация Т. Н. Разуваевой). Эта методика была предназначена для того, чтобы выявить уровень суицидального риска, а также для установки уровня сформированности суицидальных намерений с целью предотвращения суицидальных попыток.

По фактору демонстративности у мальчиков преобладающими являются низкие показатели, что составляет 70 % испытуемых. Для девочек также преобладающими являются низкие показатели – что составляет 88 % испытуемых. Это означает, что привлечение чужого внимания не является их главной целью. По фактору аффективности у мальчиков преобладающими являются низкие показатели, что составляет 74 % испытуемых. По шкале аффективности у девочек преобладающими являются низкие показатели, что составляет 77 % испытуемых. Это значит, что их эмоции не берут контроль над оценкой экстренных или фрустрационных ситуаций. Также для мальчиков и девочек по шкале уникальности преобладали низкие показатели: 78 % и 77 % соответственно. Эти старшие школьники не считают, что все происходящее с ними и их жизненные ситуации являются исключительными, решениями которых являются суицидальные попытки. По фактору несостоятельности у мальчиков преобладающими являются низкие показатели, что составляет 70 % испытуемых. У девочек также преобладающими являются низкие показатели, что составляет 65 % испытуемых. Им не свойственна мысль, что они нежеланны или не нужны в этом мире, и не считают, будто без них было бы лучше. По фактору социального пессимизма для мальчиков и девочек преобладающими являются низкие показатели, что составляет 56 % и 59 % испытуемых соответственно. У них нет чувства того, что весь мир к ним враждебен, и каждый человек настроен против них. По фактору слома культурных барьеров у мальчиков преобладающими являются низкие показатели, что составляет 91 % испытуемых. У девочек фактор слома культурных барьеров находится на низком уровне, что составляет 88% испытуемых. Они не пытаются оправдать свое поведение какими-либо культурными или моральными законами. По фактору максимализма у мальчиков преобладающими являются низкие показатели, что составляет 52 % испытуемых. Для девочек также характерны низкие показатели максимализма – 47 % испытуемых. Им не свойственно распространение локального конфликта в каждой сфере своей деятельности. Фактор временной перспективы у мальчиков и девочек находится на низком уровне – 83 % и 94 % испытуемых. У них отсутствует проблема планирования своего будущего. Что касается антисуицидального фактора, то у мальчиков и у девочек преобладающими являются высокие показатели, что составляет 48 % и 70 % испытуемых. Они осознают ответственность за свою жизнь, также это является представлением об антиэстетичности самоубийства.

Полученные данные могут быть использованы в систематизации исследований по проблеме суицидальной направленности и рискованного поведения у старших школьников, тем самым способствуя разработке рекомендаций для уменьшения суицидального риска у старших школьников.

А. И. Курило

Науч. рук. Е. А. Лупекина,

канд. психол. наук, доцент

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПРИ СМЕНЕ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Переход обучающегося в новый ученический коллектив может быть сопряжен с сильным эмоциональным стрессом, который способен привести к ряду проблем. Не следует забывать о том, что ученический коллектив, куда приходит учащийся, уже является «отлаженным механизмом», то есть устоявшейся группой, со своим коллективным мнением, устоявшимся набором ролей, обычаями и традициями. Поэтому вопрос успешности социально-психологической адаптации в новом ученическом коллективе является крайне важным на данном этапе развития общества, когда большинство людей вынуждены не единожды менять место учебы, а, следовательно, и ученический коллектив.

Социально-психологическая адаптация является достаточно хорошо изученным феноменом как в зарубежной, так и в отечественной науке. Социально-психологическая адаптация может быть понята как единство приспособительной и преобразовательной деятельности, что, в свою очередь, отличает ее от адаптации биологической. Термин «эмоциональный интеллект» же, напротив, вошёл в научный обиход совсем недавно. П. Сэловейм и Дж. Майером было предложено определение эмоционального интеллекта, которое изменялось и дорабатывалось многими учеными на протяжении последних лет. Сейчас эмоциональный интеллект может быть определен как способность к пониманию и управлению не только своими эмоциями, но и эмоциями других людей [1, с. 29–33].

Для определения характера взаимосвязи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации при смене ученического коллектива нами было проведено исследование данных феноменов на базе УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л. С. Выготского»; в исследовании участвовали 79 студенток колледжа в возрасте от 15 до 18 лет. Для обработки результатов исследования был использован метод математической статистики коэффициент корреляции Пирсона (r -Пирсона). В ходе корреляционного анализа были получены следующие значимые данные. При рассмотрении взаимосвязи всех компонентов социально-психологической адаптации со всеми составными частями эмоционального интеллекта было выявлено, что между социально-психологической адаптацией и эмоциональным интеллектом прослеживается прямая пропорциональная взаимосвязь, что говорит о том, что чем выше эмоциональный интеллект, тем выше социально-психологическая адаптация личности. Наиболее значимые связи были обнаружены между адаптацией и пониманием эмоций ($r = 0,708$ при $p = 0,01$), а также между адаптацией и общим интегральным показателем эмоционального интеллекта ($r = 0,737$ при $p = 0,001$). Приведенные данные ещё раз подтверждают сделанный ранее вывод и дают основание утверждать то, что повышение уровня эмоционального интеллекта может благоприятно воздействовать на протекание социально-психологической адаптации в новом ученическом коллективе.

Литература

1 Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте /Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

А. А. Куцанова

Науч. рук. **А. Е. Журавлёва**,
ст. преподаватель

САМООЦЕНКА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Проблема возникновения и формирования самооценки является одной из главных проблем становления личности. Самооценка играет важную роль в жизни индивида, так как уровень самооценки влияет на уровень достижений личности, реализацию своих устремлений, целей и общения с окружающими людьми. Она рассматривается как совокупность представлений индивида о себе, играющих важную роль в формировании образа собственного «Я». Самооценка субъекта как обращенность личности на саму себя, является одним из измеряемых показателей развития рефлексивных способностей субъекта.

В контексте психологического изучения рефлексии особое место занимает феномен одиночества. Проблема одиночества затрагивает разные возрастные периоды и имеет свои особенности на разных этапах жизненного пути индивида. Значение рассмотрения одиночества в юношеском возрасте определено тем, что именно в этом возрасте одиночество впервые серьезно понимается и переживается человеком [1, с. 96].

Цель исследования – изучить самооценку юношей и девушек с разным уровнем склонности к субъективному ощущению одиночества.

В результате исследования было установлено, что юноши и девушки, с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества (11 %) не удовлетворены самореализацией в полной мере; убеждены в том, что их жизнь не поддается сознательному контролю, воспринимают ее как неинтересный, эмоционально ненасыщенный и не наполненный смыслом процесс. При среднем уровне склонности к субъективному ощущению одиночества (48 %) юноши и девушки имеют среднюю социальную изоляцию, депрессивное состояние и скуку, иногда чувствуют необъяснимую неловкость во взаимоотношении с другими людьми, часто недооценивают себя и свои способности без достаточных оснований. При низком уровне склонности к субъективному ощущению одиночества (41 %) молодые люди не испытывают чувства изолированности и не считают себя покинутыми. Они открыты к взаимодействию с окружающим миром, минимально сосредоточены на себе и своих проблемах.

Юношам и девушкам с высоким уровнем склонности к субъективному ощущению одиночества соответствует средний уровень самооценки, им свойственно правильно взвешивать соотношение своих потребностей и способностей; критически посмотреть на себя со стороны; ставить перед собой осмысленные цели, которых в будущем смогут достичь. При низком уровне склонности к субъективному ощущению одиночества в большей степени соответствует высокий уровень самооценки юношей и девушек, им соответствует стремление быть у всех на виду, они стараются доминировать и взять всю ответственность на себя; не воспринимают критику со стороны окружающих; имеют комплекс превосходства над остальными, считая себя во всем правыми.

Литература

1 Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Педагогика, 2009. –181 с.

Д. А. Лащевская

Науч. рук. О. В. Маркевич,

ст. преподаватель

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ ПОДРОСТКАМИ

Одна из самых острых и актуальных проблем в современном мире – проблема насилия и жестокого обращения с подростками. Растущая угроза социальному, психическому и физическому здоровью людей, в особенности подростков, не умеющих в силу возраста противостоять насилию, требует искать пути, позволяющие создать условия для безопасной жизни ребенка, искать способы оказания помощи ему с целью обеспечения социальной ориентации и раскрытия личностного потенциала.

Для изучения психологических аспектов переживания насилия в семье подростками были проанализированы отечественные литературные психологические научные источники (Е. Н. Волкова, Е. И. Цымбал, К. В. Прончев), а также зарубежные психологические литературные источники (К. Г. Юнг, А. Адлер и другие).

Семейное насилие – это физическое или ментальное «дурное» отношение одного человека к другому в домашних условиях – так можно обобщить данное определение, исходя из сведений, полученных из зарубежных и отечественных источников. Демонстрируя ребенку или подростку насилие в качестве нормального явления, родитель заведомо портит последующее отношение депривированного подростка к себе, а также к сверстникам и учителям, к своим будущим детям. Для здорового и гармоничного развития, в первую очередь, ребенку необходимо здоровое отношение родителя, которое ни в коем разе не сочетается с каким бы то ни было домашним насилием. Данная проблема актуальна по сей день.

При изучении современных психологических исследований было выявлено, что как на территории постсоветского пространства, так и в зарубежных странах существует тенденция понимания физического наказания в семье допустимым.

Исходя из анализа эмпирических исследований, проводимых на подростках, переживающих насилие в семье, можно сделать вывод: все полученные результаты свидетельствуют о выраженной необходимости создания и реализации психолого-педагогических обучающих программ, как для родителей, так и для подростков.

В ходе теоретического исследования была выявлена масса причин и факторов проявления насилия над подростками в семье. Все они зависят от жизненных обстоятельств взрослых людей и менталитета самого общества. Подростки, словно губка, «впитывают» пример своих родителей и впоследствии, когда становятся взрослыми, примеряют на себя «родительскую роль», проецируют и воспроизводят модель родительского поведения, в которую заключено применение жестокости.

По итогу был разработан ряд рекомендаций по преодолению причин и факторов проявления насилия по отношению к подросткам. Таким образом, установление фактов насилия и определение их причин – первый незначительный шаг, который направлен на их преодоление. Важен комплексный подход к изучению проблемы, системный анализ особенностей детского развития в ситуации усложнения отношений с родителями, педагогами, иными лицами, ориентация на диагностику, а также оказание разносторонней квалифицированной помощи всем участникам данного процесса.

В целом, в рамках профилактической работы важным является формирование безопасной среды, при наличии которой максимально снижено влияние факторов, провоцирующих насилие, и сведены до минимума проявления агрессии со стороны взрослых или ровесников по отношению к подросткам.

А. В. Лемачко

Науч. рук. А. Н. Крутолевич,

канд. психол. наук, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ И СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Депрессия – нарушение, характеризующееся сниженным настроением с негативной, пессимистичной оценкой себя, собственного утверждения в находящейся вокруг реальности, а также собственного будущего [1, с. 5].

К дополнительным критериям депрессии относят:

- сниженную способность к сосредоточению и вниманию;
- снижение самооценки и чувство неуверенности в себе;
- мрачное и пессимистическое видение будущего;
- нарушение межличностных отношений [1].

Взаимодействие человека как личности с другими осуществляется в системе объективных взаимоотношений, которые формируются между людьми и в их социальной жизни, а также в производственной деятельности [1].

Депрессия может быть причиной нарушения и сложности межличностных отношений; она оказывает негативное влияние на отношения межличностного характера, что в итоге приводит к появлению дисгармонии. Дисгармония межличностных отношений представляет собой отсутствие единства, согласия между людьми, ослабление позитивных эмоциональных связей между субъектами отношений, преобладание удаляющих чувств над сближающими чувствами; гиперболизированное доминирование сближающих чувств, их «симбиоз» [2]. Помимо дисгармонии в межличностных отношениях депрессия (депрессивные состояния) также оказывает негативный эффект на проявление эмпатии. Негативный эффект депрессии заключается в том, что личность, которая подвержена депрессивным состояниям, не ощущает эмпатию либо у нее сглажен эмоциональный отклик на волнение других, может отсутствовать сопереживание, соучастие [2]. Эмпатия как система формирования межличностных отношений – это реакция одной персоны на переживания другой. Эмпатия содержит три уровня [2]. В основе иерархической структурно-динамической структуры находится когнитивная эмпатия (первый уровень), проявляющаяся в виде осмысления психологического состояния иного человека без изменения собственного состояния. Второй уровень эмпатии подразумевает эмоциональную эмпатию не только в виде осмысления состояния иного человека, однако и сопереживания, а также сочувствия ему, эмпатического отреагирования. Третий уровень эмпатии, содержащий когнитивный, эмоциональный и бихевиористические элементы, в абсолютной мере выражает межличностную идентификацию.

Литература

1 Молчанова, И. В. Депрессивные состояния / И. В. Молчанова, В. В. Скворцов, М. А. Индиченко, А. В. Золотова, А. А. Луговкина // Медицинская сестра. – 2018. – № 3 (20). – С. 51–56.

2 Духновский, С. В. Самораскрытие как фактор гармоничности / дисгармоничности межличностных отношений субъектов образовательного процесса / С. В. Духновский // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. –2012. – № 7 (71). – С. 110–112.

Lin YaoHui

Scient. Supervisor T. G. Shatiuk,

PhD. in Educ. Sciences, Assoc. Prof.

CAREER ASPIRATIONS OF CHINESE STUDENTS AS THE BASIS FOR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

A suitable career is generally defined as a good way to realize the value of life and is the main problem for college students [1, p. 38]. Facing a variety of jobs and different opportunities, college students who have just graduated from school begin to feel anxiety, fear, frustration and loneliness, which diminishes a person's sense of psychological well-being. Career aspiration plays an important role in the structure of psychological well-being. The psychological well-being of college students is a serious scientific problem in modern psychological science, career aspirations can make students happier and have a high level of psychological health.

A scientific empirical research of college student's psychological well-being and differences in their career aspirations was attended by 3,000 respondents from eight cities in China. According to the results of the survey, 2,936 questionnaires were recognized as valid, which amounted to 97.87 %. Thus, 1432 boys and 1504 girls took part in the scientific research.

The research results are presented in table 1.

Table 1 – Results of the research of college student's career aspirations

Content	Number of people	Proportion
Get high income	1662	56.61%
Contribute to the society	36	1.23%
Self-realization	1012	34.47%
Have fun with people	226	7.70%

According to the data shown in Table 1, 1662 students or 56.61 % of the respondents from the sample believe that the main goal of a career is to obtain a higher income; 36 students or 1.23 % of respondents are ready to benefit society; 1,012 students (34.47 % of respondents) believe that a career helps a person's self-realization; 226 students (7.7 % of respondents) believe that work and career help to enjoy communicating with other people.

Thus, the results of the study indicate that students are more concerned about their own benefits, consider it their life value to receive a high income and self-realization, which can make them happier. Material and prestigious career aspirations are at the core of college student's psychological well-being.

Literature

1 Zhang Hongyuan. How to improve the core competitiveness of Chinese college students from foreign developed countries / Zhang Hongyuan, Yang Miao, Zhu Guojun. // Journal of Huaihai Institute of technology – 2011 – № 6 – P. 37–43.

А. С. Макушкина
Науч. рук. Е. В. Дробышевская,
ассистент

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема «травли» в стенах образовательного учреждения является не новой, однако о ней стараются умалчивать или игнорировать. Первым толчком к изучению школьной травли стала опубликованная в 1905 году работа французского учёного К. Дьюкса. Она заложила основу для целого ряда трудов европейских педагогов и психологов.

В Беларуси и России изучение темы школьного насилия началось лишь с 2006 года. Одним из первых её исследовал И. С. Кон в статье «Что такое буллинг и как с ним бороться?». Однако следует отметить, что белорусскими учёными на сегодняшний день проблема буллинга не исследована на должном уровне. Но такие близкие по значению понятия как «виктимность» и «насилие» являются актуальными для отечественных специалистов и встречаются нередко у А. А. Стреленко, Н. И. Бумаженко, И. А. Фурманова.

Из числа наиболее существенных факторов, которые могут поспособствовать развитию буллинга в образовательном учреждении, выделяются такие, как семейные, личностные, ситуационные, средовые, и социально-психологические.

Рассматривать социально-психологические факторы более подробно следует потому, что в первую очередь буллинг – это социально-психологическое явление, которое приводит к существенным психологическим и социальным последствиям для всех членов группы или класса, в котором он возник.

Так В. И. Слободчиков выделяет такие социальные факторы, влияющие на возникновение буллинга в классе, как взаимоотношения ребёнка с родителями в семье, гендерные стереотипы, социально-экономическое неравенство и влияние средств массовой информации на взаимоотношения между подростками.

Одним из самых влиятельных и показательных факторов является семья, в которой воспитывается подросток. Так, наблюдая за тем, как один из родителей решает возникшую проблему, применяя физическую силу, ребёнок будет перенимать подобную модель межличностных взаимоотношений, имея готовый паттерн поведения в конфликтной для него ситуации, он может применить силу в отношении более слабого одноклассника.

Следующим следует выделить влияние гендерных стереотипов, которые существуют в обществе, чаще всего именно эти стереотипы влияют на сексуальный вид насильственных действий.

Одной из довольно частых причин для травли в школьном коллективе, является раса учащегося, тут большую роль играют устоявшиеся стереотипы, которые подростки часто могут слышать от старших и влияние менталитета стран постсоветского пространства. Также, следует отметить, влияние средств массовой информации на развитие агрессивного поведения детей и подростков.

Влияние «Сети» и возможности выделиться там, похвастаться на многомиллионную аудиторию своим «превосходством» над кем-либо, скорее всего именно над тем, кто является более слабым, подталкивает подрастающее поколение к проявлению жестокости как в отношении животных, так и в отношении своих одноклассников и сверстников.

Ю. А. Маслик

Науч. рук. Н. Г. Новак,

канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Познавательная сфера личности – это совокупность психических познавательных процессов и психических функций, которые обеспечивают отображение, познание субъектом явлений объективного мира, природной и социальной среды. Все без исключения познания человека о окружающем мире считаются результатом объединения отдельных сведений, которые человек приобретает с поддержкой познавательных психических процессов [1]. В норме система познавательных процессов обеспечивает человеку полноценное умственное, личностное и эмоциональное развитие, адекватную жизнедеятельность в обществе. Познавательная сфера отдельного лица рассматривается равно как высокоупорядоченная совокупность тех внутренних «категорий», с помощью которых он действительно воспринимает и дает оценку находящемуся вокруг миру. Структура познавательной сферы включает в себя следующие процессы: ощущения, восприятие, мышление, внимание, память, воображение, речь и волю.

Рассмотрев понятие познавательной сферы личности и ее структуру, можно сказать о сложности психологической составляющей личности, о том, что человек постоянно совершенствуется, а вместе с ним и его потенциал. И поэтому можно судить о непрерывном развитии познавательной сферы в целом. Исходя из этого, можно так же отметить, что все люди различны и индивидуальны, каждый с различной степенью эффективности приобретает знания, умения и навыки и применяет их в своей повседневной жизни.

При характеристике младшего школьного возраста как этапа онтогенеза можно сказать, что это период интенсивного накопления, впитывания информации, этап приобретения знаний и навыков, которые потом будут применяться ребенком в дальнейшей жизни и деятельности. В этом возрасте характерен механизм подражания многим высказываниям и действиям, что является значимым условием интеллектуального развития [1]. Отмечается особая внушаемость, впечатлительность, направленность умственной активности младших школьников на повторение, внутреннее принятие, что создает подходящие условия для развития и обогащения психики. Также в данном возрасте ребенок переживает кризис 7 лет. Следовательно, поступление в школу способствует формированию потребности в признании и познании, к развитию чувства личности.

Что касается познавательной сферы современных младших школьников, тут можно отметить, что она стремительно развивается, вместе с тем качественно меняется содержание рассмотренных в данном вопросе процессов и их структура, они становятся более развитыми и разносторонними. Значительно лучше у младших школьников становится развито произвольное внимание. Речь у младших школьников сжатая, произвольная, реактивная. В этом возрасте у детей ведущим типом памяти становится произвольная память. Также в младшем школьном возрасте в восприятии нарастает ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени.

Литература

1 Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 583 с.

Н. В. Мачуленко
Науч. рук. **Н. И. Колтышева,**
канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПРОТЕСТАНТОВ

Жизнестойкость влияет на то, как человек оценивает стрессовую ситуацию, его готовность к активным действиям для ее преодоления. Стрессовые обстоятельства воспринимаются как подконтрольные, как вызовы жизни, стимулирующие развитие, вовлекающие человека в процесс жизни [1]. Существует мнение, что верующие лучше справляются с затруднительными жизненными ситуациями, обладают по сравнению с атеистами более высоким уровнем жизнестойкости.

Данные особенности выявляются во время исследования жизнестойкости верующих. На данном этапе выборку исследования составили 42 человека в возрасте от 18 до 47 лет, являющиеся протестантами, и 42 человека в возрасте от 18 до 50 лет, не причисляющих себя к верующим. В качестве психодиагностического инструментария был использован «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева. Результаты диагностики по данной методике представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева

Показатели	Жизнестойкость	Вовлечённость	Контроль	Принятие риска
Среднее (нормальное) значение	80,72	37,64	29,17	13,91
Стандартное отклонение	18,53	8,08	8,43	4,39
Значение, полученное в группе протестантов	87,50	44,15	28,48	14,87
Значение, полученное в группе не причисляющих себя к верующим	83,09	40,14	32,33	10,62

Согласно результатам исследования, обе группы респондентов имеют показатель жизнестойкости выше среднего или в пределах нормы. Показатель жизнестойкости в группе протестантов на 5 % больше, чем у группы не причисляющих себя к верующим. Значения показателя контроля в группе не причисляющих себя к верующим выше на 14 %, чем в группе протестантов. При этом значения показателей вовлеченности и принятия риска у протестантов больше на 10 % и 40 % соответственно.

В ходе исследования у протестантов было выявлено преобладание вовлеченности и принятия риска и более высокий уровень жизнестойкости, чем у не причисляющих себя к верующим. Это говорит о том, что верующим свойственно чувство удовлетворения от своей деятельности и они не ощущают оторванности от мира. Также для них характерно развитие и получение новых знаний через полученный опыт. Для неверующих более характерно проявление контроля, то есть они убеждены, что активные действия способны повлиять на происходящее. Полученные данные актуализируют проведение дальнейшего исследования.

Литература

1 Вербина, Г. Г. Жизнестойкость человека как личностный ресурс достижения высокого уровня физического и психического здоровья / Г. Г. Вербина // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2017. – Т. 5. – № 4 (18) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://medpsy.ru/climp> – Дата доступа : 15.09.2020.

А. Е. Михальцова

Науч. рук. **Н. Н. Зенько,**

ст. преподаватель

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Термин «ресурс» в переводе с французского означает «вспомогательное средство». Под ресурсами в словарях понимается «средство, к которому обращаются при необходимости», «запас или источник средств» [1, с. 597]. Другими словами, ресурсы – это те возможности, которые позволяют при помощи определенных условий или преобразований получить желаемый результат. Условно все ресурсы делятся на внутренние и внешние.

Внутренние ресурсы – это все то, что поддерживает человека изнутри; они обеспечивают различные потребности человека. Они в свою очередь делятся на личностные (здоровье, характер, интеллектуальные способности, умения, навыки, эмоции, опыт) и внутриличностные (самосознание, самопознание, саморазвитие, самоидентификация).

Внешние ресурсы – это те ценности, которые отражаются в социальном статусе, связях, материальном обеспечении и всем том, что помогает человеку в окружающем мире. Это ресурсы среды, которые способствуют стимулированию процессов развития и саморазвития личности, активизируют программы личностного роста. Применительно к феномену социализации речь идет об условиях окружающего пространства, способных оказывать личностно значимый социализирующий эффект – нравственный, интеллектуальный, эстетический, профессионально-трудовой.

Социализация – это, прежде всего, *процесс и результат* освоения индивидом социально значимых социальных ролей, норм и правил поведения, традиций, поэтому для педагогической науки очень важно рассматривать ее качественный аспект: исходы социализации, которые могут быть выражены с помощью терминов «успешность» – «неуспешность» [2]. Позитивной является социализация подростков в том случае, когда осваиваются одобряемые обществом социальные роли. Она непосредственно связана с самоосуществлением личности, ее творческой самореализацией на благо общества, переходом от «ценностей выживания» к «ценностям самовыражения».

Организованное школьное образовательное пространство – это важный внешний ресурс, с помощью которого мы воздействуем на внутреннюю сферу личности подростка, содействуем его становлению и социализации. Одним из наиболее значимых внешних ресурсов позитивной социализации подростков можно считать волонтерскую деятельность. Это связано с тем, что вовлечение учащейся молодежи в добровольчество позитивно влияет на социальную активность, содействует развитию самоорганизации, инициативности, ответственности. Волонтерская деятельность является средством формирования нравственной сферы личности, ее духовных и моральных качеств. Через

развитие гуманных чувств и эмоций к нравственным поступкам волонтерская деятельность закрепляет опыт социально одобряемого поведения, а значит и позитивной социализации.

Литература

1 Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : «Аделант», 2013. – 800 с.

2 Волкова, Е. Н. К определению понятия позитивной социализации молодежи / Е. Н. Волкова, Т. В. Верейкина, И. В. Волкова, О. С. Михалюк // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2. – С. 81–90.

А. А. Морозова

Науч. рук. **Е. В. Дробышевская,**
ассистент

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема гендерных стереотипов в деловом мире, с каждым днем становится все более актуальной, это подтверждает высокая публикационная активность и интерес к изучению данной темы со стороны многих зарубежных учёных. Однако в отечественной литературе эта проблема начала рассматриваться совсем недавно и, к сожалению, нет полноты информации и проведенных исследований для раскрытия данной проблемы.

Обобщая основные теоретические положения, можно заключить, что тема гендерных и социальных стереотипов в профессиональной деятельности не является новой, но долгое время научное сообщество не хотело принимать тот факт, что на основании пола личность может ущемляться в ходе достижения цели, профессионального развития и даже просто трудоустройства на работу. В настоящее время данная проблема начинает рассматриваться более углубленно, однако до сих пор вопрос о гендерных стереотипах в профессиональной деятельности требует пристального внимания и тщательного изучения.

Анализ научных источников позволяет нам сделать вывод о том, что в обществе всегда существовали гендерные стереотипы, но более пагубно все-таки они повлияли на профессиональную деятельность.

Гендерные стереотипы, как и стереотипы вообще, обладают такими свойствами, как устойчивость, укорененность в сознании личности, способность передаваться из поколения в поколение. Поскольку они построены обществом, это означает, что их можно изменить или подкорректировать, изменив сознание и взгляды социума в другую сторону. Логично проводить не только коррекционную работу с объектами профессиональной деятельности, но и внедрять особый гендерный подход во все сферы профессионального становления и жизнедеятельности общества.

Наиболее уязвимой частью населения являются женщины. В условиях современного общества женщина нуждается в помощи в профессиональном становлении, развитии и сопровождении на протяжении всей своей жизни. Это требует разработки и внедрения специальных технологий личностного развития, в частности, социально-психологической поддержки женщин – субъектов труда.

Деятельность психолога по психологическому сопровождению предполагает создание целенаправленного поля профессионального развития личности, укрепление

профессионального «я». Психолог также поддерживает адекватную самооценку работника, оказывает оперативную помощь и поддержку при проблемах, которые связаны с гендерными стереотипами в профессиональной деятельности.

Необходимость поиска решения проблемы, психологического сопровождения женщины обусловлена социально-экономической нестабильностью на определенном производстве, многочисленными изменениями в индивидуальной жизни каждого человека, индивидуально-психологическими и психическими особенностями, а также случайными обстоятельствами и иррациональными тенденциями в жизни отдельной личности.

Д. Д. Музыченко

Науч. рук. Т. Г. Шатюк,

канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ДИСМОРФОФОБИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

В результате возрастающей тенденции к изменению своего тела среди юношей и девушек, изучение данного вопроса стало еще более актуальным. Самоотношение к образу собственного тела и локус контроля были исследованы на выборке из 108 человек (61 девушка и 47 юношей) в возрасте от 18 до 23 лет.

Благодаря шкале оценки удовлетворенности собственным телом, было установлено, какой сегмент тела беспокоит испытуемых гораздо чаще других. Девушек в большей степени беспокоит образ туловища, такие его части, как грудь и живот. У юношей же беспокойство находится на уровне грудной клетки и рук (плечо и предплечье).

По результатам исследования доктора К. Филипс, в котором приняло участие более чем 500 пациентов, было выявлено, что в большей степени фиксация происходит на коже (73 %), волосах (56 %) и на носу (37 %) [1].

Наиболее яркие различия между юношами и девушками были выявлены по опроснику «Образ собственного тела» [2] на уровне выраженной неудовлетворенности собственным телом. У девушек процент неудовлетворенности выше, чем у юношей, и составляет 62 %. Применяя Т-критерий Стьюдента были обнаружены различия на уровне значимости $p \leq 0,01$.

По опроснику самоотношения [3], который содержит 9 шкал, тенденция к различиям была выявлена лишь по шкале «саморуководства» и «отраженного». Они показывают отличия в представлениях о способности вызывать у других людей уважение, симпатию и т. п.

Исследование локуса контроля у испытуемых позволило соотнести его с тенденцией к развитию дисморфофобической симптоматики. Статистически не было выявлено достоверных различий, между юношами и девушками по Т-критерию Стьюдента. Однако в процентном соотношении имеются различия: 55 % юношей имеют интернальный локус контроля, а девушки – экстернальный. В результате анализа респондентов с дисморфофобической симптоматикой не выявлено достоверных различий и закономерностей, связанных с локусом контроля и преобладанием того или иного типа. У 51 % девушек, имеющих выраженную неудовлетворенность собственным телом, преобладает экстернальный (внешний) тип локуса контроля, та же ситуация и с юношами, большинство испытуемых показали либо экстернальный локус контроля, или же средний между интернальным и экстернальным, что и подтверждает исследования из других источников [4].

Литература

- 1 Коркина, М. В. Дисморфомания в подростковом и юношеском возрасте / М. В. Коркина. – Москва : Медицина, 1984. – 224 с.
- 2 Скугаревский, О. А. Методы диагностики нарушений пищевого поведения: инструкция по применению / О. А. Скугаревский. – Минск : БГМУ, 2005. – 34 с.
- 3 Столин, В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантеев // Практикум по психодиагностике : психодиагностические материалы. – 1988. – № 2. – С. 123–130.
- 4 Крутых, Е. В. Взаимосвязь самоактуализации и локуса контроля личности / Е. В. Крутых // В мире научных открытий. – 2014. – № 5. – С. 520–526.

Д. А. Повзжик

Науч. рук. **Л. Н. Городецкая**,
магистр психол. наук

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Проблема агрессивного поведения подростков не потеряла своей актуальности и сегодня, об этом говорит большое количество научных публикаций по данной теме. Исследования последних десятилетий (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса, А. Я. Варги, А. И. Захарова и др.) подтвердили влияние отношений между родителями и детьми на развитие подростковой агрессивности, в частности, типа семейного воспитания.

Мы предположили, что существует связь между родительскими характеристиками и подростковой агрессивностью:

- 1) низкий уровень агрессивности подростков соответствует высокому уровню выраженности родительского отношения «кооперация» и «симбиоз»;
- 2) высокий уровень агрессивности подростков соответствует высоким показателям выраженности параметра родительского отношения «отвержение».

Для исследования проявления агрессивности подростков через влияние взаимоотношений в семье нами были использованы две взаимосвязанные методики:

- методика № 1: опросник агрессивности (Басса-Дарки);
- методика № 2: Тест-опросник родительского отношения к детям (А. Я. Варга, В. В. Столин).

Практическая часть исследования была проведена в государственном учреждении образования «Средняя школа № 5 г. Гомеля». Цель исследования – выявить, существует ли взаимосвязь между агрессивностью подростков и их отношениями с родителями. В исследовании принимали участие 30 учеников 10 «А» и 11 «А» классов в возрасте от 15 до 17 лет, мальчиков – 14 и девочек – 16. В ходе опроса подростков выявлено, что уровень проявления агрессивности распределился следующим образом: 36,7 % – высокий уровень, 26,6 % – средний уровень и 36,7 % – низкий.

Результаты опроса родителей подростков по тест-опроснику родительского отношения к детям распределились следующим образом. По шкале «принятие-отвержение» высокий уровень проявили 16,6 % респондентов, что говорит о выраженном положительном отношении родителя к подростку. По шкале «симбиоз» высокий уровень проявили 13,3 % опрошенных, когда взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и подростком. По шкале «авторитарная гиперсоциализация» высокий уровень проявили 20 % респондентов, когда взрослый

ведет себя слишком авторитарно по отношению к подростку, навязывает ему свою волю. По шкале «кооперация» высокий уровень проявили 16,6 %, что свидетельствует об искреннем интересе родителя к тому, чем интересуется подросток.

Низкий уровень выраженности показателей отношения родителей к подростку составил по шкалам: «принятие-отвержение» – 23,3 % респондентов (когда взрослый испытывает по отношению к подростку в основном отрицательные чувства), «симбиоз» – 26,6 % (взрослый устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и подростком, мало о нем заботится), «авторитарная гиперсоциализация» – 23,3 % (контроль над действиями подростка со стороны взрослого практически отсутствует), «кооперация» – 23,3 % (взрослый контролирует подростка, не поддерживает его самостоятельность).

Таким образом, 20 % опрошенных родителей в отношениях с подростками придерживаются авторитарного стиля, 23,3 % опрошенных родителей испытывают негативные чувства к подростку, стремятся его контролировать, не поддерживают его самостоятельность, 26,6 % опрошенных родителей предпочитают дистанцироваться от подростка. Можно предположить, что обучение родителей налаживанию доверительных и доброжелательных отношений с подростком, признание его права на самостоятельность и положительные эмоциональные взаимоотношения между членами семьи будут способствовать снижению агрессивности подростка как протестного проявления.

М. Н. Потапенко

*Науч. рук. А. Е. Журавлёва,
ст. преподаватель*

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С КОМПЬЮТЕРНО-ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

В связи с интенсивным развитием компьютерных технологий и игровой индустрии активно растёт число людей, страдающих от компьютерно-игровой зависимости. Как считают исследователи, больше всего склонны компьютерно-игровой зависимости подростки и молодые люди. Юность – это период, связанный с психическим развитием личности и изменением ее социального положения. В этом возрасте на первое место становится самоутверждение, выступающее как потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека, закладываются фундаментальные установки, проявляющиеся со временем как ценностные ориентиры в жизни, улучшается общее физическое и эмоциональное самочувствие, повышаются их контактность и общительность.

Юноши также могут испытывать потребность в получении эмоциональных переживаний, которую можно легко удовлетворить при помощи игры. Содержание, качество и динамика эмоций личности, способы их регуляции образуют эмоциональную сферу. По мнению С. Л. Рубинштейна, эмоциональная сфера представляет собой отражение субъективного отношения к значимым для человека предметам и явлениям [1, с. 458].

С целью изучения особенностей эмоциональной сферы юношей с компьютерно-игровой зависимостью было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 53 студента, средний возраст которых составил 20 лет.

Как показало исследование, у 62 % респондентов отсутствует увлеченность компьютерными играми. У остальных 38 % была выявлена компьютерно-игровая зависимость.

Изучение агрессивного поведения показало, что респонденты с компьютерно-игровой зависимостью раздражительны и подозрительны, что говорит о готовности

к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении и осторожности по отношению к людям. Также можно говорить о наличии у опрошенных слабо выраженной косвенной агрессии. Им присуще слабое проявление таких вербальных форм агрессии, как крик, проклятия, угрозы, и абсолютно не характерна физическая форма агрессии. Также у юношей и девушек было выявлено проявления негативизма в форме пассивного сопротивления установившимся обычаям и законам, которое также может быть направлено против авторитета или руководства.

Исследование личностной и ситуативной тревожности показало, что у юношей доминирует средний уровень ситуативной тревожности и высокий уровень личностной. Наличие высокой личностной тревожности у юношей говорит о склонности воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций, т. е. любая из возникших ситуаций будет обладать стрессовым воздействием и вызывать у них выраженную тревогу. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

Литература

1 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 713 с.

М. И. Ракович

*Науч. рук. А. Е. Журавлёва,
ст. преподаватель*

САМООТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Актуальность исследования самоотношения подростков обусловлена тем, что данный возраст сензитивен развитию такого феномена, как самоотношение, на его становление и качество огромное влияние оказывает стиль семейного воспитания. Д. Баумринд [1] выделила три стиля: авторитарный, демократический и либеральный, каждому из которых свойственны свои особенности.

Целью исследования является изучение самоотношения подростков из семей с разным стилем семейного воспитания.

В результате исследования было установлено, что подростки, воспитывающиеся в семьях с либеральным стилем семейного воспитания (51 %), не имеют границ дозволенного, родители уделяют им слишком много времени, внимания и сил. Удовлетворяются все потребности подростка, родители от него ничего не требуют, он выполняет минимальное количество обязанностей в семье, при этом наказания не применяются либо применяются крайне редко. При авторитарном стиле семейного воспитания (15 %) подросток получает внимание от родителей только в том случае, если случилось что-то серьезное. Родители чрезмерно резко реагируют даже на незначительные нарушения поведения. При демократическом стиле семейного воспитания (34 %) присутствует самостоятельность подростка, родители уделяют ему достаточно внимания, интересуются его мнением, потребностями и желанием, при этом существуют определенные правила, за нарушением которых последует наказание.

Самоотношение подростков, воспитывающихся в семьях с либеральным стилем семейного воспитания, характеризуется низкой способностью к саморуководству, то есть они не готовы определять свои действия и поступки, не готовы разбираться в своих

переживаниях и чувствах; подросткам с данным стилем семейного воспитания свойственно ожидать положительное отношение от окружающих, а также обвинять себя в своих неудачах, промахах и собственных недостатках.

Подросткам, воспитывающиеся в семьях с авторитарным стилем семейного воспитания, свойственно обвинять себя во всех неудачах, они не ожидают позитивного отношения от других, готовы управлять своими действиями и поступками, для них не свойственно ожидание положительного отношения от окружающих.

Подросткам, которые воспитываются в семьях с демократическим стилем семейного воспитания свойственно ожидать положительное отношение от окружающих, они готовы к саморуководству: руководить своими поступками и действиями, они понимают себя, свои чувства и переживания, им не характерно обвинять себя в неудачах.

Литература

1 Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с.

П. Н. Рыбенко

Науч. рук. А. Е. Журавлёва,

ст. преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Социальные изменения, происходящие в обществе в связи с развитием информационных технологий, продолжающийся научно-технический прогресс, смена идеологических, социальных, экономических приоритетов, способствуют вовлечению молодежи в широкий круг зависимостей, имеющих разрушительные последствия для личности. В настоящее время получила широкое распространение компьютерная игровая аддикция. Ж.И.Трафимчик указывает, что группой риска для развития компьютерной игровой зависимости являются лица от 10 до 30 лет [1, с. 272]. Механизмы, используемые в индустрии компьютерных игр для формирования увлеченности ими, приобретают наибольшую опасность при наличии проблем в социальной среде и личностных особенностей юношей и девушек. В качестве таких особенностей может выступать неразвитый эмоциональный интеллект.

Цель исследования – изучить и охарактеризовать особенности эмоционального интеллекта юношей и девушек с компьютерной игровой зависимостью. В исследовании приняли участие 100 учащихся 10–11 классов, из них 50 юношей и 50 девушек. База исследования – «Гомельский государственный профессиональный многопрофильный лицей».

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что юноши и девушки с компьютерной игровой зависимостью отличаются низким уровнем развития эмоционального интеллекта, а также такими его составляющими, как управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей. Юноши и девушки с низким уровнем управления эмоциями чувствительны к давлению со стороны. Они не могут справиться со своими чувствами в неприятной ситуации, застревают на негативных эмоциях. Испытывают затруднения в управлении своим поведением, своими эмоциями, не могут побороть свои отрицательные эмоции в ситуациях,

в которых необходимо действовать «трезво», отбросив эмоции. Испытывают затруднения при необходимости гармонизации своего эмоционального состояния путем саморегуляции. У них слабо развиты способности к пониманию эмоций других людей. Не способны к сопереживанию, не стремятся встать на место другого человека, чтобы прочувствовать его состояние, эмоции. У них слабо выражена готовность к оказанию поддержки окружающим. Испытывают затруднения в оказании воздействия на эмоциональное состояние других людей, в понимании и прогнозировании поведения людей, а также в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, что усложняет взаимоотношения с окружающими. Незрелость социального интеллекта, а также личностных характеристик, способствующих гармоничным взаимоотношениям с окружающими, может способствовать уходу молодежи в виртуальную реальность, поскольку устанавливать контакты в виртуальном мире им намного проще.

Литература

1 Трафимчик, Ж. И. Зависимость от компьютерных игр: причины формирования, особенности и последствия влияния на личность / Ж. И. Трафимчик // Вестник БГУ. – 2010. – № 2. – С. 42–45.

Т. С. Самсонова

Науч. рук. **Т. Г. Шатюк,**

канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Особую актуальность проблема стресса и стрессоустойчивости приобретает в зрелом возрасте, когда человек прочно связывает себя с определенным родом занятий, а его дети становятся подростками. Стрессоустойчивость – это способность личности активно противостоять проблемам, трудностям, шокным и неприятным ситуациям, происходящим в его жизни [1].

Выборку исследования составил 101 человек в возрасте от 29 до 60 лет, 56 женщин и 45 мужчин. В качестве психодиагностического инструментария была использована методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Праге «Тест на стрессоустойчивость», результаты которой представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты исследования стрессоустойчивости у людей в зрелом возрасте

Степень сопротивляемости стрессу	Процентное соотношение (n=101)
Большая	62
Высокая	19
Пороговая	9
Низкая (ранимость)	10

На основании данных таблицы 1 представим результаты исследования стрессоустойчивости у людей в зрелом возрасте на рисунке 1 (в %).

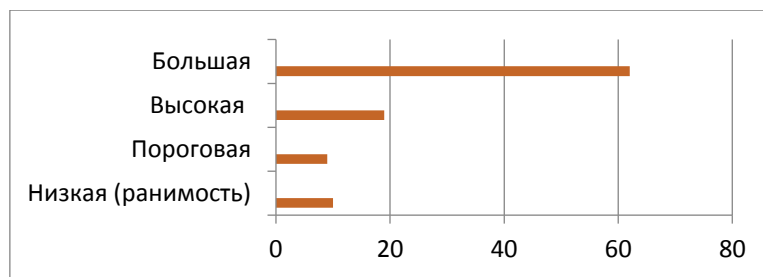


Рисунок 1 – Стрессоустойчивость у людей в зрелом возрасте (в %)

Согласно полученным результатам, у большинства респондентов наблюдается большая степень сопротивляемости стрессу. Для таких людей характерна очень высокая степень стрессоустойчивости. Повышение уровня стрессоустойчивости личности прямо и непосредственно ведет к продлению жизни. Следовательно, можно говорить, что большинство испытуемых – это люди, которые получают удовольствие от собственной деятельности и в целом от жизни, несмотря на многие кризисы и стрессовые ситуации, присутствующие в их жизни.

Литература

1 Бодров, В. А. Психологический стресс: к проблеме его преодоления / В. А. Бодров // Проблемы психологии и эргономики. – 2001 – № 4 – С. 28–33.

Д. А. Сидренок

Науч. рук. **Н. И. Колтышева**,
канд. пед. наук, доцент

АДАПТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ У МЕДРАБОТНИКОВ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

Пандемия COVID-19 стала испытанием для всех, особенно для медицины. Ни один медработник не был готов к этой пандемии, для каждого это было, и есть, испытание на прочность своих как профессиональных, так и психологических качеств. Не все могут с уверенностью сказать, что они будут делать в сложившихся обстоятельствах, а тем более, какие действия предпринимать. Индивидуальная адаптация помогала преодолеть возникающие трудности [1].

На основании результатов диагностического исследования по многоуровневому личностному опроснику (МЛО) «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина были выявлены уровни развития качеств личностного адаптированного потенциала у медработников различных учреждений здравоохранения г. Гомеля. На данном этапе выборку исследования составили 32 человека в возрасте от 20 до 65 лет. В таблице 1 представлены результаты исследования по МЛО «Адаптивность».

Таблица 1 – Результаты диагностики по методике многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина

№	Уровень развития качеств	врачи	фельдшеры	медсестры
1	Выше среднего	33,33 %	16,67 %	18,18 %
2	Средний	53,33 %	66,66 %	63,62 %
3	Ниже среднего	6,67 %	16,67 %	9,09 %

В ходе исследования было выявлено, что наибольшим адаптационным потенциалом обладают врачи, что можно объяснить высокими уровнями ответственности и профессионализма, а также готовностью к работе в условиях неопределенности. У 2-х респондентов (6,25 % от числа всех испытуемых) результаты тестирования признаны недостоверными. Все респонденты, которые показали результаты ниже среднего и недостоверные, были отнесены к группе дезадаптированных медработников, с которыми будет проводиться психокоррекционная работа.

У большинства медработников преобладает средний уровень адаптивного потенциала, что свидетельствует о возможности адаптации к новым условиям профессиональной деятельности.

Литература

1 Хаустова, А. И. Социально-психологическая адаптация / А. И. Хаустова // Молодой ученый. – 2016. – № 26. – С. 614–617.

Д. А. Сиз

Науч. рук. А. Н. Крутолевич,

канд. психол. наук, доцент

ТРЕВОЖНОСТЬ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕЕ РАЗВИТИЕ

В настоящее время в психологии следует различать понятия «тревога» и «тревожность». Тревога – это эмоциональное волнение, которое основывается на прогнозировании угрозы, опасности, а тревожность – психологическая отличительная черта, стойкое качество человека, отличительное свойство [1]. Данное свойство направляет человека воспринимать определенные условия как содержащие опасность и стимулирует отвечать на них состоянием тревоги. Главными функциями тревоги являются сигнализирующая и стимулирующая. Выполняя сигнализирующую и стимулирующую функции, тревога акцентирует внимание человека на вероятных сложностях, содействуя изменению поведения или включению механизмов психического приспособления. Стимулирующая функция тревоги включает мотивирование, усиление поведенческой активности человека, что дает возможность сосредоточить все силы с целью достижения оптимального итога [2].

Чарльз Спилбергер выделил два вида тревожности [1, с. 45]:

1. Ситуативная тревожность демонстрирует усиление переживаний в конкретных условиях, которые вызывают беспокойство у человека. Это состояние может появляться у любого человека в ожидании вероятных проблем. Ситуативная тревожность характеризуется опасением, беспокойством, напряженностью, нервозностью. Сначала у человека проявляется только ситуативная тревожность, но при неблагоприятных обстоятельствах она способна перерасти в личностную.

2. Личностная тревожность – это устойчивая отличительная черта человека, которая выражается в предрасположенности к переживаниям тревоги и росте беспокойства в различных ситуациях, которые даже не опасны для человека.

Современные научные исследования недостаточно изучили причины развития тревожности. Установлено, что на формирование тревожности влияют врожденные, биологические, социальные, а также личностные факторы, действующие в течение жизни человека [1]. При рождении человек может быть склонен к появлению тревожности. И вследствие неправильного воспитания, неблагоприятных жизненных ситуаций, частых

стрессов человек начинает тревожиться чаще и легче выходить из психологического баланса. К биологическим факторам развития тревожности относят особенности нервной системы. Социальные факторы формирования тревожности разделяют на внутренние и внешние. К внутренним факторам относят внутриличностный конфликт, негативный эмоциональный опыт, а к внешним – семейное воспитание, взаимоотношения с друзьями, взаимоотношения с коллегами.

Литература

1 Сидоров, К. Р. Тревожность как психологический феномен / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – № 2. – С. 42–52.

2 Нехорошкова, А. Н. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления / А. Н. Нехорошкова, А. В. Грибанов, Ю. С. Джос // Экология человека. Ментальная экология. – 2014. – № 6. – С. 47–54.

А. Ю. Столяр

Науч. рук. **Т. Г. Шатюк**,
канд. пед. наук, доцент

УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ У СПОРТСМЕНОВ-ПОДРОСТКОВ

В процессе спортивной деятельности спортсмен стремится к достижению наивысших результатов. И здесь большую роль играет оценка собственных возможностей, которая сказывается на постановке и достижении цели, что характеризует уровень притязаний подростка, занимающегося спортивной деятельностью [1].

Исследование уровня притязаний у спортсменов-подростков было проведено на базе секций спортивной аэробики Гомельского государственного областного Дворца творчества детей и молодежи, дзюдо и таэквондо Гомельской ДЮСШ ППО БТЭУ, выборку исследования составили 60 спортсменов (25 девочек и 35 мальчиков) в возрасте от 10 до 16 лет. Диагностическим инструментарием выступил тест «Уровень притязаний» Д. Шварцландера.

Большая часть спортсменов-подростков имеют умеренный уровень притязаний, что составляет 48 % от общего количества участвующих в исследовании. С низким уровнем притязаний 28 % учащихся. Высокий уровень притязаний имеют 20 % участвующих в исследовании подростков, занимающихся лично-командными видами спорта. И по 2 % от общего числа составляют учащиеся с нереалистично высоким и нереалистично низким уровнем притязаний.

В избранных видах спорта наиболее часто на пьедестал почета поднимались спортсмены с высоким и умеренным уровнем притязаний. Низкий уровень притязаний отмечен у большинства учащихся, не имеющих высоких спортивных результатов. Нереалистично высокий уровень выявлен у одного подростка из выборки и нереалистично низкий уровень притязаний также характерен лишь для одного спортсмена. В процессе корреляционного анализа была выявлена положительная корреляция между успешностью спортивной деятельности и уровнем притязаний у подростков, занимающихся лично-командными видами спорта ($r = 0,531$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше успешность спортивной деятельности у подростков, занимающихся лично-командными видами спорта, тем выше их уровень притязаний, и наоборот, чем ниже успешность спортивной деятельности у подростков, занимающихся лично-командными видами спорта, тем ниже их уровень притязаний.

Спортсмены, которые чаще остальных занимающие призовые места, способны правильно оценить свои возможности и поставить для себя цели, ведущие к успеху в спортивной деятельности. Но если спортсмен сталкивается с частыми неудачами, то уровень притязаний смещается вниз, а в случае успешного исхода деятельности уровень притязаний возрастает. Результативность спортивной деятельности напрямую зависит от того, насколько спортсмен стремится к высоким достижениям. Порой, имея высокие способности, подросток недооценивает себя и свои возможности и, опасаясь неудачи, ставит перед собой низкие цели, тем самым оказывается более слабым среди участников спортивного коллектива. И наоборот, спортсмен, переоценивая свои силы, ставит слишком высокие цели и, не имея возможности для их достижения, сталкивается с ситуацией провала и в дальнейшем при постановке цели будет перестраховываться, чтобы избежать неудачи.

Литература

- 1 Жуина, Д. В. Психологические особенности спортсменов-победителей / Д. В. Жуина, Л. Г. Майдокина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 32–34.

Е. В. Терещенко

Науч. рук. О. А. Короткевич,

ст. преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ВИНЫ И ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ МОЛОДОСТИ

Вина – состояние человека, обусловленное нарушением им долга, требований авторитета, обязанностей, накладываемых законом, соглашением (договоренностью) или самим собой [1]. Испытывая чувство вины, человек испытывает недовольство собой, обусловленное рассогласованием между собственным поведением и принятыми моральными нормами. К. К. Платонов считает, что понятие чувства вины тесно связано с моральным сознанием личности, её представлениями о добре и зле, а также осознанием и переживанием ответственности человека за свои действия.

В исследовании принимали участие 80 студентов УО «ГГУ имени Ф. Скорины» в возрасте 19–20 лет (43 женщины и 27 мужчин). Исследование проводилось с помощью следующих психодиагностических методик: Обновленный Оксфордский опросник счастья (ОН, Oxford Happiness Inventory) и Методика «Опросник вины» (Guilt Inventory), К. Куглер, У. Х. Джонс.

Проанализировав данные, полученные с помощью Обновленного Оксфордского опросника счастья, можно сделать заключение о том, что у большинства испытуемых преобладает низкий уровень удовлетворённости жизнью (72 %). У этих людей преобладают состояния эмоционального неблагополучия, они рассматривают свою жизнь как не очень успешную. Этими людьми жизнь воспринимается как трудная и требующая приложения огромных усилий, которые не всегда оправдываются. Лишь у 6 % испытуемых выявлен высокий уровень удовлетворённости жизнью, когда человек почти всегда доволен своей жизнью и испытывает уверенность и спокойствие за нее, легко выходит из состояний печали, гнева, не застревает в негативных воспоминаниях, полагает, что мир достаточно хорош для него и люди к нему в основном расположены.

В результате проведенного исследования по Методике «Опросник вины» К. Куглера и У. Х. Джонса были получены следующие данные: у мужчин переживание вины-состояния выявлено в 37 % случаев, переживание вины-черты в 48 % случаев и для 15 % опрошенных мужчин характерно переживание чувства вины в пределах моральных норм. У женщин переживание вины-состояния установлено в 30 % случаев, переживание вины-черты 48 % случаев и для 22 % опрошенных женщин свойственно переживание чувства вины в пределах моральных норм.

В результате проведенного статистического анализа с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена нами была установлена слабая прямая взаимосвязь между переживанием чувства вины и жизненной удовлетворенности в период ранней молодости у мужчин (чем выше переживание чувства вины у мужчин, тем ниже уровень их жизненной удовлетворенности). Также нами была выявлена слабая и обратная взаимосвязь между уровнем переживания чувства вины и жизненной удовлетворенности в период ранней молодости у женщин (чем выше уровень переживания чувства вины у женщин, тем ниже уровень жизненной удовлетворенности).

Литература

1 Иванов, И. С. К вопросу соотношения форм вины и их основных признаков / И. С. Иванов // Российский следователь. – 2005. – № 11. – С. 18–24.

В. И. Тетерина

Науч. рук. Н. Г. Новак,

канд. психол. наук, доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ИНТУИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Интуиция – это накопленные знания человека в течении жизни, хранящиеся в бессознательном, проявляется в действиях человека, или в ситуациях, которые похожи на те, что уже происходили раньше. В бессознательном постоянно происходит сравнение того, что было раньше, и того, что происходит сейчас. Интуиция имеет множество видов, и у каждого автора они разные. Наше подсознание включает в себя разнообразные сценарии: теоретический, практический, эмоциональный, непосредственное предвидение. Также интуиция проявляется у каждого человека по-разному ввиду каких-либо психических и физиологических особенностей индивида [1].

Многие философы и ученые давали разные определения понятию «интуиция». В зарубежной психологии проводилось достаточно много экспериментов, доказывающих главную роль нашей скрытой памяти (имеет поразительно большой объем) в процессе, который осмысливается сознанием. В XX веке М. Шелер открыл особый вид интуиции, который составляет основу морального выбора между добром и злом – духовно-эмоциональное переживание ценностей. Интуитивизм А. Бергсона критикует интеллектуальные средства и формы познания. Ученый пытался доказать недействительность знания через интеллект. М. А. Мазмзян и Л. Ш. Тальян рассматривали интуицию как деятельность творческого процесса. М. Либерман понимает интуицию как феноменологический и поведенческий коррелят знания, полученного с помощью неосознанного обучения. М. Чепман и Д. Майерс рассматривают интуицию как инсайт, который возникает в ходе креативного процесса.

В отечественной психологии изучением интуиции занимались А. С. Кармин, Е. П. Хайкин, Е. Градовская, К. А. Тимирязев, Л. С. Выготский. Ученые сравнивают интуицию со «скачком» в мышлении, вследствие чего возникает решение поставленной задачи без осознания промежуточных этапов. Исследователи указывают, что интуиция – это работа сознания, направленная на предвидение будущего посредством использования накопленного опыта. Интуиция имеет ряд характеристик (неожиданность интуитивного решения проблемы, неосознанность путей и средств ее решения, непосредственность постижения истины), что указывает на работу правого полушария головного мозга. Вопросами интуиции в творчестве занимались такие авторы, как Я. А. Пономарев, С. А. Кармин, В. А. Моляко и др.

Таким образом, феномен интуиции охватывает все формы переработки информации на бессознательном уровне и являет собой способность непосредственного знания, без предварительных наблюдений и рассуждений. В творчестве интуиция играет особую роль, позволяя проявляться своеобразию всего нового. Стимулы, на которые внимание не направлено, все равно могут влиять на поступки, поведение людей. Идеи и образы без осознания их могут влиять на то, как мы интерпретируем и объясняем события. Интуиция играет важную роль в процессе межличностного взаимодействия.

Литература

1 Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 352 с.

В. А. Тимошкова

*Науч. рук. Е. В. Дробышевская,
ассистент*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Проблемы молодых пар давно интересовали многих исследователей семейной жизни. Семья необходима человеку для жизнеобеспечения и продолжения рода, сохранения и передачи культурно-исторического опыта. Несмотря на это, наибольшее число разводов приходится именно на молодую семью. Семья, которая просуществовала менее пяти лет, является молодой.

В браке упорядочиваются и реализуются естественные потребности людей. Брачные отношения, будучи отношениями двух личностей, являются социальными отношениями, имеют нравственно-психологическую природу. Брачные отношения развивались постепенно от полигамии до моногамии [1, с. 78].

Конфликт – это противостояние двух и более индивидов, которое возникает при их несовместимых взглядах, позициях и интересах.

Р. Говдом были выделены типы конфликтов различные по динамике: прогрессирующие конфликты (люди не могут приспособиться друг к другу); актуальные конфликты (люди конфликтуют из-за сиюминутной причины); привычные конфликты (люди конфликтуют из-за устоявшихся в отношениях противоречиями, которые они не могут решить сами) [2, с. 53].

Таким образом, супружеский конфликт – это такая разновидность конфликтов, которая происходит среди членов малой группы, семьи, который сталкивает несовместимых людей по какой-либо причине и создает явные разногласия среди них.

Все что происходит с индивидом в обществе, отражается на его семье. На индивида влияют такие социальные факторы как несовпадение систем ценностей и ценностных ориентаций, эгоизм, вследствие чего происходит манипуляция чувствами другого, материально-экономический фактор. Семья без конфликтов не существует. И возникновение противоречий совершенно нормально, и в большинстве случаев даже хорошо. Любой конфликт указывает на определённые проблемы, которые надо решить.

Специфика молодой семьи определяется тем, что она находится в процессе становления, интенсивного развития и характеризуется нестабильностью отношений. Деятельность психолога по психологическому сопровождению молодых семей направлена на повышение удовлетворенности браком, улучшение согласованности семейных ценностей, повышение адекватности ролевого поведения, улучшение межличностной семейной коммуникации (повышение уровня доверия в супружеских отношениях, улучшение взаимопонимания, легкости общения).

Литература

1 Андреева, Т. В. Психология современной семьи / Т. В. Андреева. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 436 с.

2 Андреева, Т. В. Психология семьи / Т. В. Андреева. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 244 с.

Л. А. Турчин

Науч. рук. М. В. Терещенко,

канд. психол. наук, ст. преподаватель

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

На сегодняшний день проблема супружеского взаимодействия в конфликтных ситуациях стоит особо остро. Это обусловлено кризисом современной семьи, который отмечают многие исследователи. Современные зарубежные и отечественные психологи, которые занимаются проблемами брака и семьи, стали чаще обращать внимание на внутренние взаимоотношения между супругами, а также на психологические особенности взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях.

Было проведено исследование взаимодействия в конфликтных ситуациях супружеских пар, находящихся в браке 5–10 лет. В нем приняли участие 15 супружеских пар (15 мужчин и 15 женщин) в возрасте 25–35 лет. Целью данного исследования было изучение психологических особенностей преодоления супружеских конфликтов. Для исследования психологических особенностей преодоления супружеских конфликтов было взято 2 методики: опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман), а также опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (А. Н. Волковой).

Результаты исследования показали, что наиболее конфликтными для супругов, принимавших участие в исследовании, являются ситуации нарушения ролевых ожиданий, а наименее конфликтными ситуации проявления норм поведения. Наиболее выраженными у участников исследования оказались установки на значимость внешней привлекательности партнера и на эмоционально-психотерапевтическую функцию брака. У пар с «негативной» реакцией на конфликт наблюдаются показатели по шкалам семейных ценностей ниже, чем у пар с «позитивной» реакцией.

Результаты исследования позволяют заключить, что наиболее конфликтными для супругов, принимавших участие в исследовании, являются ситуации нарушения ролевых ожиданий, а наименее конфликтными – ситуации проявления норм поведения. В целом уровень конфликтности в парах колеблется от ниже среднего до низкого: более половины участников исследования прибегают к позитивным реакциям в конфликтных ситуациях и считают виновными в них себя, а не партнера.

Супруги, принимавшие участие в исследовании, считают значимой эмоционально-психотерапевтическую функцию брака. Для пар, состоящих в браке 5–10 лет, важен психологический климат в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создание «психотерапевтической атмосферы» в доме.

Для анализа полученных результатов был использован U-критерий Манна-Уитни. В ходе этого анализа было выявлено, что пары с «негативной» реакцией на конфликтные ситуации, в отличие от пар с «позитивной» реакцией на конфликтные ситуации, более требовательны по отношению к партнеру в интимно-сексуальных отношениях в супружестве, в хозяйственно-бытовых вопросах и в отношении к своим родительским обязанностям.

Литература

1 Андреева, Т. В. Психология семьи / Т. В. Андреева. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 244 с.

Wu Bo

Scient. Supervisor T. G. Shatiuk,

PhD. in Educ. Sciences, Assoc. Prof

ATTACHMENT FEATURES OF CHINESE COLLEGE STUDENTS

Attachment is generally defined as a special emotional relationship that exists between an infant and infant's caregiver (usually mother) and is an important aspect of human adaptation to survival. [1] As a trait that develops early in infancy and remains with infant throughout life, attachment plays an important role in life development and has a significant impact on the development of mental health. The mental health of a person depends on the type of attachment; changing objects of attachment can lead to some problems of adaptation in a new environment.

The research of college student attachment and its differences in sociodemographic variables was conducted at Hope College, Southwestern Jiaotong University. The research sample consisted of 100 students. The Chinese version of the Experiences in Close Relationship Scale (ECR) adapted by Li Tungui was used as a psychodiagnostic method. The research results are presented in table 1.

Table 1 – Results of the research of avoidant and anxiety attachments on the ECR Scale

Criterion		M±SD	N	t	df	P	t	df	P
				attachment avoidance			attachment anxiety		
Gender	Male	66.30±9.587	46	-2.004	98	0.048	0.612	98	0.552
	Female	70.43±10.778	54						
Majors Studied	Arts and Sciences	71.50±8.566	42	2.492	98	0.014	1.211	98	0.229
	Science and Engineering	66.38±11.135	58						

Continuation table 1

Criterion		M±SD	N	t	df	P	t	df	P
				attachment avoidance			attachment anxiety		
Place of birth	Urban	69.08±9.872	40	0.426	98	0.671	0.697	98	0.488
	Rural	68.17±10.810	60						
Only child	Yes	67.79±11.636	48	-0.680	98	0.498	-0.404	98	0.687
	No	69.21±9.183	52						
Have you ever been in love?	Yes	67.66±11.042	73	-1.385	98	0.169	0.553	98	0.582
	No	70.89±8.159	27						

According to the results presented in table 1, there were statistically significant differences in avoidant attachment for socio-demographic variables, such as gender and occupation ($t = -2.004$, $p < 0.05$; $t = 2.492$, $p < 0.05$), in at the same time, there were no significant differences in place of birth, presence of children and romantic experience ($p > 0.05$). There were no significant differences in anxiety attachment for any of the parameters ($p > 0.05$). Changes in the social environment, the improvement of the status of women, the promotion of equality, the importance and equality of humanitarian and technical education are the reasons for the results obtained.

This study demonstrates that the two types of attachment in modern college students are at an intermediate level and that there is a different correlation between attachment and sociodemographic factors.

Literature

1 Zuo, En-Ling. The relationship between adult attachment, attribution style and interpersonal trust among college students / Zuo, En-Ling. – Changchun : Northeast Normal University, 2009. – 56 pp.

Е. С. Шарников

Науч. рук. **Т. Г. Шатюк,**

канд. пед. наук, доцент

СПЕЦИФИКА ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К АЛЕКСИТИМИИ У СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Алекситимия подразумевает под собой психологическую проблему, которая усложняет процесс вербализации не только собственных переживаний, но и переживаний других людей [1]. Из-за специфики своей деятельности ИТ-специалисты могут быть уязвимы для данной проблемы, так как они погружены в написание кода и абстрагируются от окружающего мира, сводя к минимуму живое общение. В конечном итоге такой образ жизни может привести к проблеме распознавания чувств и эмоций.

Данные особенности актуализировали исследование предрасположенности к алекситимии у студентов ИТ-специальностей. Выборку исследования составили студенты УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (103 человек): из них 49 респондентов, обучающихся на ИТ-специальностях; 54 респондента, обучающихся на специальностях, не связанных с ИТ. В качестве психодиагностического инструментария была

использована методика «Торонтская шкала алекситимии» Дж. Г. Тейлора. Результаты применения данной методики отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования алекситимии с помощью методики «Торонтская шкала алекситимии (TAS-26)» Дж. Г. Тейлора

Типы личности	Количество человек		Значение критерия
	Студенты IT-специальностей	Студенты не IT-специальностей	
Алекситимический тип личности	25 (51 %)	9 (16,7 %)	$\varphi^*_{кр}=2.31 < \varphi^*_{эмп}=3.796$ при $p \leq 0,01$
Группа риска	9 (18,4 %)	16 (29,6 %)	$\varphi^*_{кр}=1.64 > \varphi^*_{эмп}=1.338$ при $p \geq 0,05$
Неалекситимический тип личности	15 (30,6 %)	29 (53,7 %)	$\varphi^*_{кр}=2.31 < \varphi^*_{эмп}=2.397$ при $p \leq 0,01$

Согласно результатам, представленным в таблице 1, студентам IT-специальностей более характерен алекситимический тип личности, чем студентам не IT-специальностей, у которых более выражен неалекситимический тип личности. При помощи F-критерия Фишера были выявлены статистически значимые различия по таким показателям, как «алекситимический тип личности» ($F_{эмп} = 3,796 > F_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$) и «неалекситимический тип личности» ($F_{эмп} = 2,397 > F_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$).

В ходе исследования у студентов IT-специальностей было выявлено преобладание алекситимического типа личности. Это свидетельствует о трудностях в определении и описании словами собственных переживаний, чувств, сложностях в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями. Люди с алекситимическим типом личности более склонны к психосоматическим заболеваниям.

Литература

1. Алекситимия: о чём говорит неспособность понять свои чувства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://псиблог.рф/алекситимия-о-чем-говорит-неспособно/>. – Дата доступа : 15.04.2021.

М. В. Шуленова

Науч. рук. **Т. Г. Шатюк,**

канд. пед. наук, доцент

ПОНЯТИЕ «ОТНОШЕНИЕ К ОПАСНОСТИ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В процессе жизнедеятельности человек сталкивается с различными жизненными ситуациями, которые несут угрозу собственному здоровью, психологическому и социальному благополучию. Как пишут М. А. Кудака, Д. Н. Огурцов, в результате у него формируется индивидуальное отношение к опасности, обусловленное индивидуально-личностными особенностями, пережитым опытом встреч с травмирующими событиями [1, с. 3592]. Подростки, признанные находящимися в СОП, испытывают трудности в социализации, у них отсутствует образец позитивной модели поведения, они не умеют выстраивать конструктивные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, в различных ситуациях проявляют неуверенность в себе, замкнутость, агрессивность,

тревожность, склонность к зависимому и рискованному поведению. Отсюда следует, что проблема создания среды для благополучного и безопасного детства является одной из важнейших проблем современности, а также национальных приоритетов Республики Беларусь. Однако проблема психологической безопасности не может быть решена успешно без учета того, как сама личность относится к опасностям. Можно сколь угодно долго и качественно создавать для человека безопасные условия жизни и деятельности, однако вся эта работа не будет иметь успеха, если человек игнорирует угрозы или относится к ним беспечно [2, с. 124].

Анализ психолого-педагогической литературы и проведенное эмпирическое исследование показали, что формирование того или иного типа отношения к опасности обусловлено особенностями мотивационной сферы, личностными характеристиками людей, а также уровнем их социализированности и адаптированности к социуму, то есть нормативностью поведения [3, с. 94]. И если у подростков из благополучных семей, в большинстве своем, формируется адекватное отношение к опасностям, то есть они не преувеличивают, но и не преуменьшают их значение, то подростки, находящиеся в социально опасном положении, чаще игнорируют опасность, надеясь, что их минует беда или все образуется само собой. Подобные результаты были получены и на российской выборке подростков и студентов в ходе исследования, проведенного учеными института психологии Череповецкого государственного университета [4, с. 81].

Литература

1 Кудака, М. А. Психологические особенности взаимосвязи типа отношения личности к опасностям и способности к прогнозированию у студентов / М. А. Кудака, Д. Н. Огурцов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3591–3595.

2 Маралов, В. Г. Концептуальные основы формирования личности безопасного типа / В. Г. Маралов // Вестник ЧГУ. – 2012. – № 1. – С. 125–130.

3 Дети социального риска и их воспитание / под ред. Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 144 с.

4 Маралов, В. Г. Отношение людей к опасностям как предмет психологического исследования / В. Г. Маралов // Череповецкие научные чтения – 2017 : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Череповец, 21–22 ноября 2017 года : в 3-х частях – Часть 2. Педагогика, психология, методика преподавания, теория и методика физической культуры / под ред. Е. В. Целиковой. – Череповец : ЧГУ, 2018. – С. 80–83.

А. Д. Акбаев, С. П. Нуриев

Науч. рук. А. А. Курако,

ст. преподаватель

ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЕ СПОРТИВНЫХ ВИДОВ ГИМНАСТИКИ

Процесс становления и развития спортивных видов гимнастики уходит своими корнями в глубь истории.

В первой половине XIX в. сложились три основные национальные системы гимнастики: немецкая (направленная на овладение сложными движениями на специальных гимнастических снарядах, впоследствии из неё сформировалась сокольская и спортивная гимнастика); шведская (ориентированная на развитие двигательных качеств и на более быстрое восстановление временно утраченных функций организма) и французская (на овладение военно-прикладными навыками) [1].

Во второй половине XIX в. в мире начинается активное развитие новой формы использования физических упражнений – спорт. В 1881 году в городе Льеже (Бельгия) при участии представителей гимнастических объединений Бельгии, Франции и Нидерландов была образована первая международная спортивная федерация, которая называлась Европейская Федерация гимнастики (FEG), переименованная в 1921 году в Международную Федерацию гимнастики (FIG) после вступления в неё представителей США [2].

За последние двадцать лет количество гимнастических видов увеличилось. В 1995 году в состав Международной Федерации гимнастики вошла аэробная гимнастика. Новый вид спорта, возникший на границах спортивной, батутной и акробатической гимнастик, состоящий из сочетания сложнокоординационных ациклических упражнений вместе с танцевальными движениями высокой интенсивности, очень понравился молодёжи и ценителям сложнокоординационных видов спорта.

Но самым молодым на сегодняшний день видом спорта, включенным в FIG, считается паркур. В 2017 году в Международную Федерацию гимнастики была включена Международная Федерация паркура и фрирана, основанная в 2014 году. «Parkour» (франц.) – полоса препятствий, «Free Run» (англ.) – свободный бег. Основным содержанием паркура является экстремальная двигательная активность, в которую входят: гимнастические и акробатические упражнения, легкоатлетические бег и прыжки, прикладное лазание, альпинизм и билдеринг (восхождение на возвышенности). Преодоление полосы препятствий в условиях мегаполиса – сейчас это модное увлечение молодёжи во всём мире. В разных странах имеются национальные ассоциации и федерации.

В настоящее время рассматривается вопрос о включении аэробной гимнастики и паркура в программу Олимпийских игр.

На сегодняшний день к спортивным видам гимнастики относятся шесть самостоятельных видов: спортивная гимнастика мужская и женская; художественная гимнастика (для женщин); батутная гимнастика (прыжки на батуте, двойном минитрампе и прыжки на акробатической дорожке у мужчин и женщин); акробатическая гимнастика (парно-групповые упражнения у мужчин и женщин); аэробная гимнастика (индивидуальные и групповые вольные и акробатические упражнения в сочетании с современными танцевальными движениями у мужчин и женщин); паркур.

Таким образом, эволюционирование спортивных видов гимнастики находится в прямой зависимости от развития научно-технического прогресса, процессов урбанизации, изменения социума, интересов молодёжи, условий жизни населения, переменой способов ведения войн и т. д.

Литература

1 Гимнастика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. М. Л. Журавина, Н. К. Меншикова. – 6-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 457 с.

2 Паркур – новая соревновательная дисциплина Международной Федерации гимнастики (ФИЖ) [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа : <https://scipress.ru/pedagogy/articles/parkur-novaya-sorevnovatel'naya-distiplina-mezhdunarodnoj-federatsii-gimnastiki-fizh.html> /. – Дата доступа : 25.04.2021.

А. Д. Лебедь

Науч. рук. В. А. Боровая,
доцент

ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ ДВУРУЧНОГО УДАРА СЛЕВА В БОЛЬШОМ ТЕННИСЕ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Двуручный удар слева (бэкхенд) в большом теннисе – один из важных и сложных в техническом исполнении. Каждый удар начинается с работы ног, удар слева не исключение. Профессиональный игрок в основном пользуется несколькими стойками – нейтральной (классической), при которой правая нога выходит вперед, так что ноги параллельны сетке, носки развернуты вполборота к сетке, ноги согнуты в коленных суставах. И открытой стойкой, при которой ноги стоят перпендикулярно к сетке и согнуты в коленных суставах. Каждый удар начинается с открытой стойки, с этой стойки игрок может перейти в нейтральную и вернуться обратно или остаться в открытой.

Большинство профессионалов используют хватку ракетки, которая выглядит следующим образом: правая рука расположена на краю ручки ракетки и находится в положении для континентальной хватки. Левая рука расположена выше вплотную к правой и принимает положение восточной хватки.

Бэкхенд делится на 3 основных части:

- 1) замах;
- 2) удар (взаимодействие ракетки и мяча);
- 3) послеударное движение.

Замах начинается с отведением рук назад петлеобразным движением. Оптимальное отведение рук – это ракетка и туловище в одной плоскости.

Частой ошибкой может являться сильное отведение рук сзади. Несколько подводящих упражнений могут исправить ситуацию:

– игрок упирается в какой-то объект или объект не дает отвести руки слишком далеко. Например, игрок стоит спиной к сетке, руки отведены назад и обод ракетки упирается в сетку. С этого положения игрок выполняет имитацию удара;

– также грубой ошибкой при замахе может быть прижимание рук к туловищу. Эту ошибку можно исправить. Игроку кладут теннисный мяч под мышку, так он не сможет прижать руки к туловищу и выполняет замах с последующими действиями;

Удар производится впереди-сбоку так, чтобы руки были прямыми.

Частой ошибкой является раннее взаимодействие с мячом (сбоку, согнутыми руками). Игрок стоит напротив объекта (в нейтральной стойке), выполняет связку замах-удар, так чтобы при ударе руки упирались в объект; – это и есть точка удара (сетка, стена, стойка).

Чтобы мяч полетел на другую сторону, требуется «провести» мяч. После взаимодействия с мячом необходимо провести руки вперед (по инерции).

Основной ошибкой может быть резкая остановка ракетки или завершение удара без проводки.

Ассоциация (рядом с игроком выкладываются в ряд по направлению к сетке тренировочные мячи, фишки, конусы (5–10 штук) и при ударе игрок проводит ракетку параллельно объектам, чем дальше проводит, тем лучше).

Стоя боком к сетке в нейтральной стойке так, чтобы при имитации удара ракетка прикасалась к сетке. Чем дольше звук проведения, тем лучше.

В. К. Мнаканян

Науч. рук. **В. С. Молчанов**,
преподаватель

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СУПЕРСЕТОВ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ МЫШЦ АНТАГОНИСТОВ В АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКЕ

Суперсетом называется последовательное выполнение упражнений, оказывающих воздействие на одну и ту же мышцу либо на мышцу, выполняющую противоположные функции. Такие мышцы называют антагонистами. Основным достоинством этого приема является то, что эти упражнения выполняются одно за другим, с минимальными временными промежутками между подходами или вообще таковых.

Мышцы-антагонисты всегда включаются в работу вместе, и сокращение одной мышцы ведет к неизбежному сокращению другой. Следовательно, одна из них не может быть намного более развита, чем другая. Эту закономерность можно использовать в случае травмирования одной из мышц, оказывая тренировочное воздействие на здоровую мышцу в паре «мышца и ее антагонист», мы косвенно будем заставлять работать ее антагониста.

Суперсеты для мышц антагонистов можно использовать для развития аэробной выносливости и для повышения взрывной силы. Развитие аэробной выносливости требует большого количества повторений в каждом упражнении либо выполнения подходов «до отказа». Отдых между подходами может занимать от 1 до 5 минут. Работа с небольшим интервалом отдыха в 1–2 минуты предусматривает развитие алактатных возможностей организма. При больших интервалах отдыха работа направлена на развитие гликолитической емкости мышц, так как работа такой мощности направлена в основном на истощение гликогена в мышцах.

Для развития взрывной силы используются с весом 75–85 % от максимума с количеством повторений 6–8 раз. Для данного типа тренинга характерна высокая интенсивность работы с интервалом отдыха 1–2 минуты, при этом в первом упражнении суперсета не нужно выполнять максимально возможное количество повторений, эффективней всего «до отказа» выполнить второе упражнение [1, с. 43].

Одним из самых популярных суперсетов для мышц антагонистов являются такие упражнения, как подъемы штанги стоя на двуглавую мышцу плеча и жим штанги лежа узким хватом на трехглавую мышцу плеча. В этой паре первым следует делать упражнение для трицепса, так как оно задействует большее количество мышечных групп и является более энергозатратным.

Для мышц груди противоположными по функциям являются широчайшие мышцы спины. Примером суперсета для этих групп мышц будут следующие упражнения: жим штанги лежа с любым углом наклона для мышц груди и тяга штанги в наклоне обратным хватом.

Примером парных упражнений для мышц ног будут являться сгибания и разгибания ног в тренажере, задействующие в работе соответственно квадрицепс и двуглавую мышцу бедра.

Для мышц плеч тоже существуют суперсеты, хотя у них нет антагонистов как таковых. В этом случае в качестве антагонистов друг другу будут выступать различные пучки дельтовидных мышц.

Таким образом, суперсеты для мышц антагонистов являются хорошим средством для наращивания мышечной массы, укрепления мышц путем увеличения интенсивности тренировки, а так же отличным способом разнообразить ее.

Литература

1 Швардыгулин, А. В. Методика проведения занятий атлетической гимнастикой в ВУЗЕ / А. В. Швардыгулин, Т. Г. Коваленко; под ред. А. В. Шестакова. – Волгоград : Волгоградский государственный университет, 2005. – 160 с.

А. А. Никитина

Науч. рук. К. К. Бондаренко,

канд. пед. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГИМНАСТИЧЕСКОМУ ЭЛЕМЕНТУ «КУВЫРОК»

Кувырок вперёд является одним из основных элементов гимнастических упражнений, изучаемых на уроках физической культуры в общеобразовательной школе. Сложность освоения данного гимнастического элемента определяется возможными ошибками при выполнении движения, а именно попыткой выполнить его с опорой на голову, что может привести к травмированию мышц шеи. Вместе с тем, правильно подобранные и последовательно освоенные подводящие упражнения способствуют эффективности обучения школьников.

Одной из составных частей методики обучения гимнастическим элементам является их повторность на одном занятии [2, с. 113]. Закрепление изучаемого материала должно осуществляться на последующих занятиях и не предполагает длительного перерыва между повторностью закрепления движения.

Ещё одной возникающей проблемой в процессе овладения гимнастическим элементом является возникновение ошибок при обучении [1, с. 329]. Это происходит в связи с тем, что при освоении любого нового движения обеспечение заданных траекторий и усилий достигается с вовлечением большого количества мышц, зачастую мешающих правильной оценке механизма движения в пространстве.

На основании биомеханического анализа движения нами была предпринята попытка подобрать наиболее эффективные вспомогательные упражнения для обучения.

Кувырок вперед выполняется из исходного положения (и. п.) упор присев, руки вперед. В момент вращения занимающийся тянется руками вперед, ставя их на опору (пол), ногами выполняет толчок. Необходимо сделать группировку, голову опустить на грудь и вернуться в исходное положение. Кувырок делается в одном темпе.

1. И. п. – основная стойка. Выполнить присед, положить руки на середину голени, опустить голову на грудь;

2. И. п. – упор сидя сзади, выполнить группировку;

3. И. п. – лежа на спине руки вверх, выполнить группировку;

4. Выполнить кувырок вперед на гимнастическом мате.

5. Выполнить кувырок вперед с наклонной плоскости.

При выполнении кувырка, необходимо добиваться слитного выполнения упражнения.

Использование подготовительных упражнений в процессе обучения гимнастическому элементу «кувырок» способствует быстрому освоению движения.

Литература

1 Бондаренко, К. Изменение техники выполнения прыжка в шпагат в процессе тренировочного занятия / К. Бондаренко, А. Бондаренко, А. Никитина // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбрутова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – № 2 (96). – 327–336. – DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/327-336

2 Никитина, А. А. К оценке повторности применяемых упражнений на занятиях по спортивной гимнастике / А. А. Никитина, К. К. Бондаренко / Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту : тези доповідей VII Міжнародної науково-методичної конференції. – Суми : Сумський державний університет, 2020. – С. 112–114.

С. В. Поливач

Науч. рук. А. Н. Метелица,

преподаватель

ОБ УРОВНЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ТРЕНЕРОВ ПО ДЗЮДО

В структуре профессиональной культуры спортивного педагога одним из важнейших элементов являются профессиональные знания (ПЗ). Профессиональные знания определяют готовность человека к целенаправленному осуществлению своей профессиональной деятельности. Учитывая значение ПЗ в структуре профессиональной культуры спортивных педагогов, их исследование представляет большой научный интерес.

С этой целью нами в период с ноября по декабрь 2021 года было проведено исследование уровня сформированности ПЗ тренеров по дзюдо ($n = 38$) Гомельской области. Из них: 26 мужчин и 12 женщин.

Для определения уровня сформированности ПЗ тренеров по дзюдо использовалась методика, разработанная Старченко В. Н. и Метелицей А. Н. [1].

Результаты исследования показали, что медиана уровня сформированности ПЗ тренеров по дзюдо составила 3,25 баллов, что определяется как «удовлетворительный уровень». При этом:

- медиана уровня сформированности теоретических знаний (ТЗ) составила 3 балла, что определяется как «удовлетворительный уровень»;

- медиана уровня сформированности практических знаний (ПЗ) составила 4 балла, что определяется как «хороший уровень»;

- медиана уровня сформированности методических знаний, связанных с обучением двигательных умений и навыков (МЗДУ) составила 3,5 балла, что определяется как «удовлетворительный уровень»;

- медиана уровня сформированности методических знаний, связанных с развитием физических качеств (МЗФК) составила 3 балла, что определяется как

«удовлетворительный уровень».

Проверка статистических гипотез с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни позволила установить, что:

- уровень сформированности ТЗ статистически значимо ниже уровней сформированности ПЗ, МЗДУ и ПЗ;
- уровень сформированности ПЗ статистически значимо выше уровней сформированности ТЗ, МЗФК и ПЗ.

Кроме того, с помощью критерия Манна-Уитни было установлено, что между уровнями сформированности структурных элементов ПЗ тренеров мужчин и тренеров женщин статистически значимых отличий нет (во всех случаях $p\text{-level} > 0,05$).

Литература

1 Старченко, В. Н. Методика диагностики профессиональных знаний физкультурно-спортивного педагога / В. Н. Старченко, А. Н. Метелина // Современное состояние и пути развития системы повышения квалификации и переподготовки специалистов в области физической культуры и спорта : материалы Межд. науч.-практ. конф., Минск, 21 ноября 2014 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2014. – С. 111–114.

П. В. Примаченко

Науч. рук. **К. К. Бондаренко**,
канд. пед. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТРЕНИРОВОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФИНАЛЬНОГО УСИЛИЯ В МЕТАНИИ КОПЬЯ

В метании копья одной из сложных в координационном плане фаз является финальное усилие [2, с. 8]. Оно включает в себя результат всех сторон подготовленности спортсмена, т. к. от правильности выполнения данной фазы зависит дальность полета снаряда. В своем тренировочном процессе спортсмены совместно с тренером анализируют и применяют различные физические упражнения, которые в той или иной степени будут положительно сказываться на результативности в данном виде спорта. Очень важным является использование этих упражнений исходя из технического мастерства спортсменов [1, с. 141]. Поэтому одной из основных задач подготовки спортсменов является умение правильно использовать специальные тренировочные упражнения, направленность которых – развитие финального усилия в метании копья.

Опираясь на собственный опыт, а также на анализ научно-методической литературы, нами был выявлен ряд специальных физических упражнений в тренировочном процессе метателей. Рассмотрим некоторые из них:

- 1 Метание набивного мяча двумя и одной рукой из-за головы, стоя в параллельной стойке;
- 2 Метание набивного мяча двумя и одной рукой, стоя боком по направлению метания;
- 3 Метание ядра (3 кг) двумя и одной рукой с трех шагов, стоя боком по направлению метания;
- 4 Метание металлического диска (5 кг) из «гимнастического моста»;
- 5 Имитационные движения с резиной правой рукой в финальном усилии с места, с трех шагов;

6 Выполнение захвата копья на месте, с последующим его выпуском.

Применение выше описанных специальных физических упражнений способствуют укреплению суставно-связочного аппарата, в частности свободных верхних конечностей; увеличивает подвижность в плечевом и локтевом суставах, что снижает риск травмоопасности, а также способствует развитию мощности и силы финального усилия в метании копья [1, с. 138].

Следует отметить, что вес снарядов, используемых в упражнениях, может быть изменен, ввиду уровня физической и технической подготовленности спортсменов, этапа специализации.

Литература

1 Bondarenko K. Biomechanical assessment of javelin throwing technique / K. Bondarenko, P. Primachenko, E. Vrublevskiy // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наукових праць. – Вип. 9 (28). – Вінниця : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. – С. 137–143.

2 Попов, Г. И. Координационные перестройки в технике метания копья: модельные и экспериментальные оценки / Г. И. Попов, Б. В. Ермолаев, А. В. Аракелов // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 1. – С. 7–13.

А. А. Рогозенко

*Науч. рук. В. С. Молчанов,
преподаватель*

ФИЗИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ПЕРИОД ПРЕДСЕЗОННОЙ ПОДГОТОВКИ В БАСКЕТБОЛЕ

Выносливость является одним из важнейших физических качеств баскетбола, и ее развитие диктуется самой спецификой игры. Под выносливостью в баскетболе принято считать способность к длительному выполнению игровой деятельности без значительного снижения ее эффективности. Показатели развития выносливости в первую очередь, определяются функциональным уровнем развития сердечно-сосудистой системы при немаловажном участии нервной системы. Играть роль в развитии выносливости оптимальные показатели обменных процессов в организме, а также слаженность работы всех систем организма во время нагрузки. Улучшение показателей выносливости в период предсезонной подготовки требует у баскетболистов также наличия комплекса волевых качеств, таких как терпение, целеустремленность, упорство и настойчивость.

В период предсезонной подготовки перед тренером стоят задачи развития общей и специальной выносливости спортсменов. Если для развития общей выносливости подбор средств очевиден – это кроссовый бег, велотренажер, фартлек, ходьба на лыжах, подвижные игры, круговая тренировка, то для развития специальной выносливости подбор упражнений наряду с развитием этого и сопутствующих физических качеств также должен включать и совершенствование технических навыков.

Одним из важнейших упражнений развития специальной выносливости в баскетболе в период предсезонной подготовки является ведение мяча на скорости, которое выполняется в виде челнока. Упражнение можно выполнять с изменением длины отрезков, начиная от лицевой линии и до линии штрафных бросков, до

центральной линии, до противоположной линии штрафных бросков и до противоположной лицевой линии. Также это упражнение можно выполнять с 2 мячами, с ведением змейкой, оббегая фишки. В качестве усложнения можно вводить в упражнение обязательное попадание мяча в корзину после выполнения ведения.

Следующее упражнение выполняют в тройке. Один из игроков, стоя за лицевой линией, выполняет передачу мяча из-за головы на противоположную сторону площадки, в то же время его партнер ускоряется из-за этой же лицевой линии, ловит мяч, при необходимости ведет его к кольцу и забрасывает после двух шагов. Затем он передает мяч партнеру, стоящему за лицевой линией уже с этой стороны площадки и упражнение повторяется уже в обратную сторону. И так необходимо выполнить от 5 до 8 повторений.

Очень часто тренеры для развития специальной выносливости используют упражнения, выполняемые поточным методом:

- выполнение передачи мяча в стену и его последующей ловли с продвижением вперед в беге,
- прыжки толчком одной или обеих ног с одновременным вращением мяча вокруг туловища,
- с ведением мяча и одновременными поворотами вокруг своей оси с продвижением вперед,
- бег и прыжки с двумя или тремя мячами, передвижение и прыжки в полном приседе с одновременным прокатыванием одного или двух мячей.

Таким образом, перечисленные упражнения позволяют тренерам не только развивать специальную выносливость в предсезонном периоде, но также одновременно осуществлять работу своих подопечных с мячом.

С. В. Семитко

*Науч. рук. В. А. Боровая,
доцент*

НАСЛЕДСТВЕННЫЕ ВЛИЯНИЯ НА ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ФИЗИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА

Развитие человека – процесс очень сложный. Оно происходит под влиянием таких факторов, как наследственность, окружающая среда и воспитание. Дети похожи на своих родителей. Им передаются особенности телосложения, цвет глаз и волос. Часто дети копируют поведение и манеры своих родителей. Что помогает природе создавать таких похожих друг на друга людей? Каждый организм способен передавать свои признаки и свойства последующим поколениям. Единицей наследственности являются гены. Под контролем комплекса генов находятся не только физические свойства живых организмов, но и их поведение. Например, благодаря опытам на животных, учёные выделили два гена, которые влияют на моторику; четыре гена, из-за которых резко повышается агрессивность поведения. Но может ли знание наследственности помочь правильно выбрать вид спорта, в котором человек сможет достичь максимальных успехов? Может ли знание задатков вознести на олимпийский пьедестал?

Цель исследования – изучить наследственные влияния на функциональные возможности и физические качества человека.

Влияние генов на наследуемость организмом человека различных показателей очень разнообразны. Окружающая среда сильнее влияет на человека, если его поведенческая деятельность сложнее. Соответственно, для более простых двигательных навыков генетический фактор имеет более важное значение, чем для более сложных

навыков. Многочисленные исследования доказывают, что организмом наследуется не столько сам признак, сколько способность проявления этого признака в определённых условиях.

Изучением наследования моторного поведения человека сегодня занимается спортивная генетика. Она позволяет делать прогнозы относительно достижений спортсменов, выявить предрасположенность к конкретному виду спорта ещё с раннего возраста, прогнозировать возможности спортсмена, может помочь скорректировать тренировочный процесс для повышения роста спортивных показателей.

Проводя спортивный отбор, важно учитывать, что генетическая предрасположенность высока в таких видах спорта, как, например, лёгкая атлетика, коньки (спринт), современное пятиборье. Влияние наследственности особенно проявляется в скоростных и скоростно-силовых спортивных упражнениях. От наследственности во многом зависит и качество гибкости. А вот на мышечную силу влияния генов воздействуют в меньшей степени. Более зависимы от тренировок ловкость и общая выносливость, а менее – быстрота и гибкость. Сила как качество занимает среднее положение.

Из всего вышеизложенного следует, что наследственность существенно влияет на проявление индивидуальных способностей к какому-либо виду спорта и выбрать «свой» непросто. Разумеется, спортивный талант, передающийся по наследству – явление редкое, и не все одарённые родители имеют одарённых детей. В основном люди показывают средние результаты в спорте, намного меньше людей, способных показать высокие результаты, собственно, как и тех, у кого результаты значительно ниже средних. И всё же, отдавая предпочтение какому-либо спорту в детстве, стоит учитывать генетические особенности организма.

ОБЩЕСТВЕННО-СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

Исторический факультет

М. Г. Аксенова

Науч. рук. В. В. Цацарин,

ст. преподаватель

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИСТОРИИ ТЕРРИТОРИИ ПРИБЫТКОВСКОГО СЕЛЬСКОГО СОВЕТА ГОМЕЛЬСКОГО РАЙОНА В СЕРЕДИНЕ XVI – СЕРЕДИНЕ XX ВЕКА

Первое упоминание изучаемой территории, а конкретнее – села Прибытковичи, относится к XVI в. До нас дошло описание (инвентарь) Гомейской волости 1560 г., опубликованный в «Актах Виленской Археографической комиссии». Село имело статус «господарское». Указано количество домов с перечислением имен и фамилий их владельцев. Представлено краткое описание хозяйств и налоговых выплат. Кроме того, представлены границы села [1, с. 353].

Следующее упоминание рассматриваемой территории относится уже к периоду Российской империи. В 1832 г. упоминается Климовская экономия, куда входили в том числе, Прибытковичи. В 1861 г. там было открыто первое на территории сельсовета приходское училище, в котором получали образование 34 мальчика и 11 девочек.

Революционные преобразования XX в. для региона не прошли бесследно. Известно, что в 1917 г. крестьяне села Прибытки были переданы суду за самовольный захват имущества помещика Кухановича [2, с. 92, 108–109, 116]. А летом 1918 г. в период немецкой оккупации сельчане создали партизанский отряд, который действовал против германских войск.

В начале XX в. образованы такие населенные пункты, как Будилка, Цегельня и Каравышень. Сейчас на территории сельсовета 8 населенных пунктов. Помимо упомянутых это административный центр а. г. Прибытки, деревни Климовка, Дуяновка, Прибытковская Рудня, поселок (бывший военный городок) Зябровка и др.

В августе 1941 г. территория сельсовета была оккупирована. За протесты против грабежа населения были убиты 6 жителей Прибытковской Рудни. В Прибытках – 2. В Климовке фашисты на глазах у матерей убивали детей. За весь период оккупации в Климовке убили 18 человек. При отступлении немцы сжигали за собой целые деревни. Так, полностью были сожжены Дуяновка, Будилка. Прибытки – частично.

Все послевоенное десятилетие проходило в условиях восстановления из руин. Сказывалась нехватка рабочих рук и, в первую очередь, – мужских. Но в целом в 1950-е годы состояние дел в районе улучшилось. Увеличились денежные доходы колхозов, окрепла материальная база. Посевные площади под кормовые культуры увеличились. Стали больше внимания уделять техническим культурам. На современной территории бывшего военного городка в 1953 г. состоялся первый выпуск средней школы, а в 1955 г. было построено современное здание школы. Наиболее крупным культурным событием являлось создание Прибытковского, позже народного, хора [3].

Литература

1 Акты, издаваемые Виленскою археографическою комиссиею: в 39 т. / Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1886. – Т. XIII: Акты Главного Литовского трибунала. – 492 с.

2 Памяць: Гісторыка-дакументальная хроніка Гомельскага раёна : у 2 кн. / М. З. Башлакоў, Т. А. Карасік. – Мінск : БЕЛТА, 1998. – Кн. 1. – 376 с.

3 Текущий архив краеведческого музея Зябровской средней школы. – Паспорт музея государственного учреждения образования «Зябровская средняя школа».

А. Б. Бабушкина

Науч. рук. А. М. Кротов,

канд. ист. наук, доцент

РОЛЬ ЕВРЕЙСКОГО ФАКТОРА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ПОЛЬШИ

Исторические источники дают основания судить о том, что первые еврейские общины в Польше сформировались в конце XII в. Основной предпосылкой этого стал рост антиеврейских настроений в Западной и Центральной Европе в XI в., конец которого прошёл под знаменем Первого крестового похода 1096–1099 гг. В 1096 г. толпы охваченных религиозным энтузиазмом и просто алчущих наживы обедневших рыцарей, крестьян, нищих и бродяг устроили погромы еврейских общин прирейнских городов: Шпайера, Вормса, Майнца, Кёльна. Горькая участь постигла общины Праги и Регенсбурга. Это подтолкнуло ашкеназских (Ашкеназ – семитское название средневековой Германии, – А.Б.) евреев к переселению в Польшу, правители которой для увеличения собственных доходов нуждались в специалистах в области финансов и торговли, разнообразных видах посреднической деятельности. Собственной же прочной купеческой и ремесленной социальной прослойки в Польше к тому времени не сложилось. Евреи же были признанными «специалистами по добычанию денег». Нельзя не отметить, что короли и представители польской магнатории стремились привлечь к развитию экономики также и опытных в ремёслах, торговле и строительстве мигрантов из числа европейцев (немцев и др.). Но удельный вес их был невелик. В итоге, внутренняя и внешняя торговля Польши практически целиком оказалась в руках евреев. Ещё одной сферой их монопольной деятельности стало ростовщичество. С развитием экономики и ростом торговли важнейшее место в экономическом развитии страны стали занимать банковские операции. Крупнейшие банкиры-евреи брали на откуп целые отрасли государственных доходов [1, с. 41].

Положение еврейской общины Польши можно охарактеризовать как «государство в государстве». Она имела широкую автономию. Правители разрешали евреям свободно селиться на польских землях, даруя им различные привилегии. Самым известным документом, гарантировавшим евреям особые преимущества, является «Калишский статут» (1264 г.) князя Болеслава Набожного. Он представлял собой хартию, которая гарантировала евреям безопасность, свободу торговли, право приобретения недвижимости, защиту от принудительного крещения, управление синагогами. В 1334 г. полномочия статута были подтверждены королём Казимиром III Великим, а в 1364 г. распространены им на всю территорию королевства [2, с. 18].

Таким образом, миграция евреев на территорию Польши и их хозяйственная деятельность в этой стране имели важнейшее значение для её экономического развития. Привилегии, предоставленные польскими правителями их еврейским подданным, обеспечивали таковым прочное общественно-политическое положение и способствовали успешному решению поставленных перед ними хозяйственных задач.

Литература

1 Кендель, Ф. Евреи России. Времена и события. История евреев Российской империи / Ф. Кендель. – Москва : Гешарим, 2014. – 1280 с.

2 Bałaban, M. Kiedy i skąd przybyli Żydzi do Polski [Zasob elektroniczny] / M. Bałaban. – Warszawa : Menora, 1931. – 24 s. – Tryb dostępu: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/doccontent?id=82202> – Data dostępu: 21.01.2021.

В. М. Богданов

Науч. рук. Н. Н. Мезга,

д-р ист. наук, профессор

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ П. Н. МИЛЮКОВА НА ПОСТУ МИНИСТРА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ (МАРТ – АПРЕЛЬ 1917 ГОДА)

Лидер конституционно-демократической партии Российской империи П. Н. Милюков, посвятивший значительную часть своих усилий вопросам внешней политики, 2(15) марта 1917 г. занял пост министра иностранных дел во Временном правительстве. Перед П. Н. Милюковым стала сложная задача выбрать и провести в жизнь внешнеполитический курс, который сохранит в неприкосновенности национальные интересы России, несмотря на резкое падение ее международного влияния после революции, и будет совместим с программами тех общественно-политических кругов, которые выдвинули П. Н. Милюкова на пост министра иностранных дел.

П. Н. Милюков провозгласил целью России ведение войны до победного конца в полном единении с союзниками. Он подтвердил, что Россия берет на себя все обязательства, взятые царским правительством. Таким образом, новому министру удалось за счет сохранения преемственности внешнеполитического курса получить международное признание и сохранить положение России в Антанте.

В вопросе о будущем Германии П. Н. Милюков проявлял осторожность. На западе Германии он признавал претензии Франции и необходимость компенсаций для Бельгии. П. Н. Милюков соглашался с требованием отстранить Вильгельма II, однако отвергал любые другие изменения внутри Германии. В вопросе об Австро-Венгрии, наоборот, если союзники склонялись к сохранению Дуалистической монархии, то П. Н. Милюков выступал за образование на ее территории национальных государств и передачу части территорий итальянской и румынской ирреденте [1, с. 217–218].

Наиважнейшим вопросом для нового министра стал вопрос о проливах Босфор и Дарданеллы. Ссылаясь на слова Александра I, назвавшего проливы ключом от дома, П. Н. Милюков подчеркивал стратегическое положение проливов, утверждая, что без контроля над проливами Россия не сможет надежно защитить черноморское побережье, при этом будучи вынужденной расходовать огромные средства на оборону со стороны Черного моря. Проливы также играют огромную роль в хозяйственной жизни юга России, для которой даже недолгое закрытие проливов приносит огромные убытки. П. Н. Милюков отмечал, что в ходе войны Турция полностью перешла под влияние Германии, а значит, проливы теперь контролирует главный соперник России. Эти соображения вынуждали П. Н. Милюкова требовать от союзников подтверждения Лондонского соглашения 1915 г. и всеми силами настаивать на получении Россией главного приза войны [2, с. 6].

Литература

1 Михайловский, Г. Н. Записки. Из истории российского внешнеполитического ведомства : в 2 кн. / Г. Н. Михайловский. – Москва : Международные отношения, 1993. – Кн. 1 : Август 1914 – октябрь 1917. – 519 с.

2 Кустов, В. А. Восточная и Юго-Восточная Европа во внешнеполитических планах кадетской партии (март–апрель 1917 года) / В. А. Кустов // Новейшая история отечества. – 2006. – С. 5–14.

А. И. Дежко

Науч. рук. Н. Н. Мезга,

д-р ист. наук, профессор

ВОПРОС НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В РИЖСКОМ ДОГОВОРЕ

Результатом советско-польской войны стало подписание мирного договора в Риге 18 марта 1921 года. По нему граница между советскими республиками и Польшей была проведена таким образом, что по обе ее стороны оказались национальные меньшинства. Это вызывало необходимость включения в договор положений, которые регулировали бы положение национальных меньшинств на территории Польши и советских республик. 7-я статья Рижского договора закрепляла за лицами русской, украинской и белорусской национальностей на территории Польской Республики и лицами польской национальности, проживающими на территории России, Украины и Беларуси, права на свободное развитие культуры, языка и выполнение религиозных обрядов. Данная статья предоставляла широкие права национальным меньшинствам в деле культивирования своего языка, создания своих национальных школ. Они получили возможность создавать культурные и просветительские общества. Большое место в статье отводилось свободной организации религиозной жизни для национальных меньшинств. Обе стороны обязались не вмешиваться во внутреннюю жизнь религиозных обществ. Особо оговаривалось, что лица польской национальности в России, Украине и Беларуси имеют право самостоятельно устанавливать свою религиозную жизнь. Государство не должно было вмешиваться во внутреннюю жизнь религиозных обществ. Они получили право приобретать и пользоваться имуществом, необходимым для выполнения религиозных культов. Лица русской, украинской и белорусской национальностей должны были получить в Польше те же права в религиозной сфере. Характерно, что в 7-й статье речь идет только о польском, русском, украинском и белорусском национальном меньшинствах. Другим национальным меньшинствам внимание участники переговоров в Риге не уделили. Важно отметить, что в 7-й статье Рижского договора делалась оговорка, что выполнение ее положений должно было осуществляться в соответствии с национальным законодательством подписавших его государств [1, с. 626–627].

Указанная оговорка открывала для участников договора определенную лазейку в плане выполнения 7-й статьи Рижского договора. Всегда можно сослаться на то, что те или иные ограничения введены в соответствии с национальным законодательством. Кроме того, договор не содержал никаких положений, которые предполагали введение санкций или других мер в связи с его невыполнением, в т. ч. и касательно 7-й статьи. Страны, подписавшие Рижский договор, по-разному трактовали эту статью. В силу указанных причин вопрос о выполнении 7-й статьи Рижского договора стал одним из пунктов противоречий в советско-польских отношениях. Правительство РСФСР / СССР было заинтересовано в поддержании недовольства национальных меньшинств на польской территории, для этого оно выступало в роли защитника их прав и интересов в Польше, чтобы добиться их расположения в свою пользу [2, с. 24].

Литература

1 Мирный договор между Россией и Украиной, с одной стороны, и Польшей – с другой. 18 марта 1921 г. // Документы внешней политики СССР : в 24 т. – Москва : Гос. изд-во, 1959. – Т. 3. – С. 618–642.

2 Мезга, Н. Н. Советско-польские отношения 1921–1926 годов: новый этап противостояния / Н. Н. Мезга. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – 229 с.

И. С. Друк

*Науч. рук. Н. В. Корникова,
ст. преподаватель*

ЛИДСКИЙ ЗАМОК В КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ БЕЛАРУСИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Лидский замок является важным объектом историко-культурного наследия Беларуси. Он был построен в 1330-е годы по поручению князя Гедимина, входил в линию защиты против крестоносцев Новогрудок–Крево–Медники–Троки [1, с. 239]. Местные строители совместно с приглашенными иностранными, взяв за основу рыцарский castell, переработали и приспособили его к местным природным и защитным условиям. Замок имел форму неправильного четырехугольника. Консервация замка проведена в 1983 году для его последующей реставрации. Проект по реставрации замка был подготовлен в 2003 году, но из-за недостатка финансирования приступить к работам удалось лишь в 2006 году. Замок в наши дни является филиалом Лидского историко-художественного музея, в туристических маршрутах он активно задействован с 2005 года.

На современном этапе Лидский замок играет важную роль как памятник отечественного историко-культурного наследия и значимая достопримечательность Беларуси. Кроме того, что замок является объектом туристических экскурсий, в его стенах ежегодно проводятся культурные мероприятия регионального и республиканского значения: рыцарский турнир «Меч Лидского замка», фестиваль «Лидбир», международная культурно-просветительская акции «Ночь музеев». В рамках культурно-образовательной работы, осуществляемой на базе Лидского замка как филиала Лидского историко-художественного музея, претворяется в жизнь культурно-познавательный проект «Лидский замок: прошлое и настоящее». В его рамках реализуется целый ряд разнообразных форм работы и мероприятий, позволяющих познакомиться с основными этапами истории Лидского замка. Так, широкой аудитории адресована обзорная экскурсия «Замок Гедимина – памятник архитектуры 14 века», а также фотовыставка «Археологические находки Лидского замка», действующая на территории памятника. Для школьников предназначены познавательно-развлекательный квест «Клад Лидского замка» и музейно-педагогическое занятие «Школа археологии». Большой популярностью пользуются концерты средневековой музыки, мастер-классы по разучиванию средневековых танцев, рыцарские шоу, игры и развлечения, проводящиеся на территории замка [2].

На современном этапе Лидский замок, утратив свои оборонительные функции, остается жемчужиной Лидской земли. Памятник всегда привлекал внимание своими размерами и величием. Ежегодно его посещает множество туристов как из самой Беларуси, так и из других стран. Замок является важным культурным центром Гродненщины.

Литература

1 Ткачоў, М. А. Лідскі замак / М. А. Ткачоў // Помнікі гісторыі і культуры Беларусі. – 1971. – № 2. – С. 13–18.

2 Сайт Лидского историко-художественного музея [Электронный ресурс]. / Режим доступа : <https://lixmuseum.by/be/zamak/gistoryya-lidskaga-zamku/>. – Дата доступа : 02.04.2021.

В. О. Егорченко

Науч. рук. **О. Г. Яценко,**

канд. ист. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ ШКОЛ ЕВРОПЕЙСКОЙ РОССИИ НА ВИТЕБСКУЮ ХУДОЖЕСТВЕННУЮ ШКОЛУ

Актуальность темы заключается в осмыслении художественного опыта представителей изобразительного искусства в прошлом и возможности показа взаимодействия художников, являвшихся выразителями творческих идей разных центров изобразительного искусства. Целью данной работы является характеристика воздействия школ Европейской России на Витебскую художественную школу, а также рассмотрение этого влияния на материалах полотен художников.

Культурный контакт школ Европейской России и города Витебска происходил в разной форме. Витебские художники учились и стажировались в различных художественных школах России. Там они знакомились с академическими традициями, анализируя лучшие образцы творений мастеров, перенимали методы создания художественных произведений, формировали свою индивидуальную манеру письма под впечатлением от достижений русского изобразительного искусства. Данное влияние рассмотрено нами на примере наиболее известных представителей Витебской художественной школы, таких как Ю. Пэн, М. Шагал, К. Малевич.

Основателем Витебской художественной школы стал Ю. Пэн. В 1880 г. поступил в Академию художеств в Санкт-Петербурге. Для понимания степени влияния Академии художеств на Ю. Пэна, достаточно сравнить картины учеников данной академии с работами художника. Историко-художественное сопоставление полотен Ю. Пэна «Старый портной» и И. Репина «Портрет Алексея Толстого», ставших классикой портретного жанра, позволяет заметить схожесть в палитре, подходах к написанию портретов, тяготение к психологизму в обоих случаях [1, с. 43–55].

Показательным примером взаимосвязи Витебской художественной школы с другими школами искусств является творчество М. Шагала. В 19 лет художник поступил в школу Ю. Пэна. Спустя время М. Шагал уехал учиться в Санкт-Петербург, где занимался в Рисовальной школе Общества поощрения художеств, затем в школе Елены Званцевой. Сравнение работ осуществлено на материалах произведения Л. Бакста (учитель М. Шагала) «Ужин» и М. Шагала «Над Городом». Картины схожи между собой цветовой палитрой и обе объединены скрытым смыслом.

К. Малевич в 1895–1896 гг. посещал Киевскую рисовальную школу Н. И. Мурашко, с 1907 до 1910 г. К. Малевич работал в студии Ф. И. Рерберга в Москве. С ноября 1919 г. художник руководил мастерской в Витебске. Учитывая опыт обучения в Киеве и Москве, К. Малевич стал основателем нового художественного стиля – супрематизм [2, с. 115–118].

Опыт культурного взаимодействия между художественными школами Беларуси и России отразился на творческом наследии, с одной стороны, придавая схожие черты, с другой – создавая условия для формирования индивидуального почерка мастеров.

Литература

1 Лазука, Б. А. Гісторыя сусветнага мастацтва: рускае і беларускае мастацтва XIX – пачатку XX стагоддзя / Б. А. Лазука. – Минск : Беларусь, 2011. – 429 с.

2 Энциклапедыя літаратуры і мастацтва Беларусі: у 5 т. / рэдкал. : І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Минск : БелСЭ, 1986. – Т. 3 : Карчма – Найгрыш – 751 с.

Д. О. Зыкова

Науч. рук. А. Д. Лебедев,

канд. ист. наук, доцент

К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНОМ СОСТАВЕ ЖЕНЩИН В МЕСТНЫХ ОРГАНАХ ВЛАСТИ (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА ГОМЕЛЯ 1920-Х ГОДОВ)

Вопрос об участии женщин в политической жизни Гомельщины в БССР в 1920-е гг. на данный момент малоисследован. Тем не менее, среди архивных материалов и советских газет («Полесская правда») есть свидетельства об этом.

Например, в газете «Полесская правда» от 22 января 1925 г. опубликован доклад городской избирательной комиссии, в котором указано, что по результатам выборов в Горсовет избрано 364 депутата, из которых 57 – женщины, что составляет 15,7 % от общего числа членов Горсовета. Также отмечено, что число женщин-депутатов в 1925 г. выше, чем в предыдущем году, что говорит о положительной динамике. Интересен национальный состав членов Горсовета, а именно, исходя из текста доклада, наибольшее число депутатов было русской национальности – 201 человек (55 % членов Городского совета). Следом за ними по количеству членов Горсовета расположились евреи, их по результатам выборов было 110 чел. (30 %). Украинцев было 11 чел. (4 %), поляков, латышей и молдован – 5 (1,3 %), 3 (0,8 %) и 1 (0,3 %) чел. соответственно. По возрастному составу 70 % состава были людьми среднего возраста (от 20 до 40 лет). Также докладчик Фонгауз отмечал, что участие в выборах жён рабочих было слабым, он объясняет это тем, что «жены рабочих сидели дома, так как мужья уходили на собрания» [1, с. 2].

В материалах Райженотдела от 19 ноября 1926 г. представлены данные о выборах делегатов, по результатам которых Залинейным районом избрано 149 делегатов. Среди них, аналогично составу Городского совета, большинство делегатов среднего возраста (от 24 до 45 лет), что в процентном соотношении составляет 67 % от числа делегатов, на которых поступили подробные сведения, по словам зав. Райженотделом Савоневич. По национальному составу большинство было «белоруссов» – 91 чел., а «великороссов» 19 чел., что составляет 75 % и 15 % соответственно. Также были избраны украинцы (4 чел. – 3,3 %), евреи (3 чел. – 2,5 %), поляки (2 чел. – 1,7 %), литовцы (1 чел. – 0,8 %) [2, с. 7].

Сложно сказать, чем именно было обусловлено отсутствие белорусов среди членов горсовета и преобладание белорусов среди делегатов женотдела отдельно взятого района г. Гомеля. Можно предположить, что в первом случае причиной этому послужило то, что большинство этнических белорусов проживало в деревне. Также можно предположить, что это связано с проведением политики коренизации, т. к. временной промежуток между двумя докладами составляет более года. Кроме того есть вероятность фальсификации данных на разных уровнях их подготовки.

Литература

1 Первое заседание городского Совета 9-го созыва. Доклад городской избирательной комиссии // Полесская правда. – 1925 – №18 – С. 2.

2 В Губженотдел // Государственный архив общественных объединений Гомельской области (ГАООГО). – Фонд 1. – Оп. 1. – Д. 3016. – Л. 1.

Е. С. Клейменова
Науч. рук. **А. М. Кротов**,
канд. ист. наук, доцент

РОЛЬ ГОРОДА В РОМАНИЗАЦИИ БРИТАНИИ

Большинство современных мегаполисов Британии располагаются на месте древнеримских городов. Пик их строительства приходился на середину I – середину II в. Первоначально города создавались на месте племенных центров и военных фортов. Общинные укрепления британцев представляли города-крепости, окружённые рвом и земляным валом, которые Цезарь обозначал термином «oppidum». Ни одно из этих поселений не имело ключевых особенностей города, таких как постоянная архитектура, чётко определённые коммерческие и административные районы или жилые зоны. Впервые городские черты появляются в поселениях союзных Риму племён на юго-востоке острова. Каллеа (Силчестер), Камулодун (Колчестер), Веруламий (Сент-Олбанс) являют собой наиболее сохранившиеся и изученные города периода римского завоевания Британии. Памятниками римской архитектуры служат остатки форумов и базилик, театров и амфитеатров, ипподрома и бань с акведуками, античных вилл и храмов. Первоначально построенные римлянами здания служили цели приблизить их жизнь в провинции к привычной жизни Рима. В традиции римских городов были масштабные шествия почётных граждан, в процессе которых они показывали свой статус и древность рода, на форумах обсуждались вопросы и принимались решения в сфере управления. При этом в руководстве провинции могли находиться только римские граждане [1, с. 169–182].

Отличительной чертой всех городов Империи было их уподобление столице – Риму. Однако следует отметить, что Британия была наименее урбанизированной провинцией. Её города различались по типам и юридическому статусу. Главным был выполнявший роль провинциальной столицы г. Лондиниум, населённый римскими гражданами, обычно военными ветеранами. Затем следовали муниципии, жители которых имели промежуточный статус «латинских граждан». Существовали также небольшие города с малоразвитой инфраструктурой [1, с. 176–181].

Строительство городов служило цели романизации местного населения. Племенная аристократия искала в городах должности в совете провинции и шанс получения римского гражданства. Для отставных солдат, купцов и путешественников города были оплотом защиты. Для простых же людей города были шансом начать новую жизнь, поступить на службу или начать своё дело. Трудно сказать, какое именно соотношение бриттов и римлян существовало в городах Британии. Но вряд ли стоит сомневаться в том, что, даже если в них находилась только племенная элита, это всё равно способствовало романизации и культурному развитию всего населения островов [2, с. 54–56]. Благоприятное влияние римлян видно на примере Кента. Местные племена раньше всех перенимали римские обычаи, и даже после их ухода и последующего завоевания англосаксами эта область оставалась наиболее развитой на территории Британии.

Литература

- 1 Bedoyere, de la G. Roman Britain. A New History / G. de la Bedoyere. – London : Thames and Hadson, 2014. – 288 p.
- 2 Haverfield, F. The Romanization of Roman Britain / F. Haverfield. – Oxford : Clarendon Press, 1912. – 91 p.

Н. А. Клещенко
Науч. рук. Н. Н. Мезга,
д-р ист. наук, профессор

ВООРУЖЕНИЕ ПОЛЬСКОЙ АРМИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛЬСКО-СОВЕТСКОЙ ВОЙНЫ 1919–1920 ГОДОВ

В период войны польские части имели на вооружении австрийские, германские, французские и российские винтовки соответственно. На вооружении польской армии в невыгодную сторону отразилось возникновение ее организации в 4-х различных государствах: Австрии, Германии, Франции и России [1, с. 356–357].

Польский солдат-пехотинец носил на себе винтовку, магазины, ранец с шинелью и котелком, лопатку, флягу, противогаз. Все офицеры носили сабли и револьверы. Кроме винтовки на вооружении пехоты стояли ручные и станковые пулеметы, пушки и минометы Стокса. Пулеметчики носили вместо винтовок карабины. Большая часть пехоты вооружена немецкой винтовкой Mauser 98 и французской винтовкой Бертье.

Винтовка Mauser 98 – это германская многозарядная винтовка, то есть с магазином и требующая постоянной ручной перезарядки. Первый образец данного типа вооружения в 1898 году принят на вооружение пехоты, егерей и стрелков. Конструкция винтовки оказалась достаточно удачной. Она состояла на вооружении не только Германии, но и экспортировалась во многие страны Европы, Азии и Америки. Помимо этого, при создании новых винтовок в других странах образцом для подражания, исключением не стала и Польша. Впоследствии польские оружейники создали свой вариант винтовки, который будет принят на вооружение. Одним из главных достоинств винтовки является продольно-скользящий затвор. С его помощью осуществляется досылание патрона в патронник, запираание ствола, производство выстрела и выбрасывание стреляной гильзы. Винтовка имела коробчатый магазин. Заряжание производилось с помощью обоймы, полностью помещавшейся ложе, не выступая за ее пределы. Она объединяла патроны по пять штук, в магазин не вставлялась, а лишь служила для удобства его наполнения. Патроны располагались в шахматном порядке – каждый последующий патрон занимает место в магазине то у правой, то у левой стенки. Винтовка была простой в использовании и обладала высокой точностью [2, с. 481].

Lewis – это британский ручной пулемет. Он является одним из первых пулеметов, пришедших на замену станковым, которые не успевали за наступающими войсками. Автоматика пулемета работает на принципе отвода пороховых газов. Питание пулемета патронами происходит из дискового магазина с многослойным расположением, который приводится в движение подающим механизмом. Отличная скорострельность и мобильность обеспечили ему популярность в войсках [2, с. 382].

На протяжении всей войны снабжение польской армии различного рода военным имуществом из-за границы, главным образом, из Франции.

Литература

1 Из сводки отдела управления военных перевозок Военного министерства Польши об иностранных военных транспортах для Польши, август 1920 г., Варшава // Документы и материалы по истории советско-польских отношений: в 14 т. / редкол. : Т. Г. Снытко (гл.ред.) [и др.]. – Москва : Наука, 1964. – Т. 2 : (ноябрь 1918 – апрель 1920 г.) / С. Вроньский [и др.]. – С. 354–358.

2 Жук, А. Б. Стрелковое оружие. Револьверы, пистолеты, винтовки, пистолеты-пулеметы, автоматы / А. Б. Жук. – Москва : Воениздат, 1992. – 752 с.

И. Л. Ковалевский
Науч. рук. А. П. Шияев,
ст. преподаватель

ИЗМЕНЕНИЕ В СТРУКТУРЕ АРМИЙ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ В ХОДЕ ТРИДЦАТИЛЕТНЕЙ ВОЙНЫ

Тридцатилетняя война стала важным рубежом в истории стран западной Европы. Она повлияла на все основные сферы жизни европейского общества, такие как политика, экономика, религия и т. д. Само собой тридцатилетняя война затрагивала и сферу военного искусства, которая значительно изменилась в рассматриваемый период. Так, в начале войны господствовали крупные полки, которые собирали в себе большие массы пехоты. Управление подобными структурами соответственно было затруднено вследствие малочисленности командного состава. В структуре пехоты также большую роль играли пикинёры, которые были основой армий католической лиги, мушкетёрам же отводилась вспомогательная роль [1, с. 90].

Так до начала Тридцатилетней войны кавалерия была немногочисленна. Связанно это было с её ролью на поле боя. Относительное увеличение её численности в Тридцатилетней войне связывают со стремлением к наживе, ведь конный всадник имел возможность быстрее, чем пехотинец, добраться до деревни, и соответственно, он мог быстрее её ограбить.

Артиллерия в структуре старых армий также была не многочисленна. Связано это было в основном с её тяжёлым весом, вследствие чего она не могла играть большую роль в сражениях [1, с. 91].

Большое влияние на организацию и структуру войска имела тактика. Так, в испанском боевом порядке важное место занимала терция. Она представляла из себя построения большого количества пехотинцев в один строй, при этом глубина этого строя зачастую превышала 10 человек. Недостатками этого способа ведения боя была чрезмерная ставка на холодное оружие пехоты в ущерб мушкетам, кавалеристам и артиллерии, вследствие чего в связи с прогрессом вооружения эта тактика теряла свои преимущества, обнажая свои значимые недостатки [1, с. 108]. Изменения подобной гегемонии старого порядка в военном деле начались с включения Швеции в войну. Так, шведская армия была по-иному организована. Основой её было национальное ядро, состоящее из шведских рекрутов. Для поддержания порядка вводились суровые меры наказания [1, с. 109].

Большие полки были разделены на более мелкие. Уменьшение численности пехотных административных и тактических единиц в шведской армии способствовало облегчению руководства ими. Кроме этого, в структуре шведского войска увеличилась доля кавалерии и артиллерии. Так, кавалеристы теперь могли составлять до половины войска. Вместе с этим численность их тактических единиц также была уменьшена для более простого управления ими. Структура артиллерии была также значительно изменена. В шведской армии было ликвидирована разнокалиберность. Теперь было только шесть основных калибров. Вместе с этим выделялась полковая и осадная артиллерия [1, с. 109].

Литература

1 Рюстов, Ф. В. История пехоты : в 15 т. / под ред. проф. Николаевск. акад. Ген. штаба ген.-майора Станкевича – Санкт-Петербург : Тип. И. П. Попова, 1876. – Т. 2 : Пехота в XVII – первой половине XIX вв / К. Ф. Клаузевиц ; пер. с нем. К. Пузыревский. – 371 с.

Н. О. Ковалёва

Науч. рук. **О. Г. Яценко,**

канд. ист. наук, доцент

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ МЕБЕЛИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА В МУЗЕЯХ БЕЛАРУСИ И ЕВРОПЫ

Актуальность данной темы заключается в том, что фонды музеев Беларуси и Европы хранят огромное количество предметов мебели XIX – начала XX в., которая является отражением культурного и технического развития общества. Изучение мебели помогает представить историческую эпоху и повседневность, в первую очередь горожан, мебель в музеях, как правило, характеризует быт высшего сословия. В различных отечественных и зарубежных музейных центрах собрана мебель разнообразных стилей, господствовавших в этот период. Продукция мастеров-мебельщиков отражает уровень развития и техническое оснащение мебельного производства. В экспозициях музеев мебель представлена не только отдельными образцами, но также гарнитурами, она часто демонстрируется в виде реконструированных интерьерных композиций.

Цель исследования – характеристика представленности мебели XIX – начала XX в. в музейных коллекциях Беларуси и Европы. В работе использовалась информация (иллюстративные материалы), размещенная в Государственном каталоге Музейного фонда Республики Беларусь [1], а также привлекались данные официального сайта Музея мебели в Вене [2]. В музеях Беларуси коллекции мебели представлены в Национальном историческом музее Беларуси, музеях городов Гомеля, Бреста, Минска, а также в некоторых музеях историко-краеведческого профиля. Интерес представляют экспонаты, изготовленные как в России, так и Западной Европе.

В Национальном историческом музее мебель представлена сразу в нескольких стилях: бидермейер, эклектика и модерн. Коллекция мебели начала формироваться с покупки шкафа конца XIX в. в стиле «эклектика» [1]. В музеях городов Минска и Гомеля представлена мебель, отражающая быт дворян и мещан. Могилёвский областной краеведческий музей имени Е. Р. Романова хранит в своих фондах мебель в стиле ампир, а также в стиле бидермейер. Кроме того, в музее хранится мебель известного мебельщика из России – В. П. Шутова. В музеях Европы крупнейшие собрания мебели хранятся в Венском музее мебели. Здесь мебель представлена уникальными экспонатами, имеется линейка типовых изделий, заполнявших жилое пространство, один из разделов посвящен периоду венского модернизма [2].

Таким образом, музеи Беларуси и Европы выполняют важную роль в сохранении мебели, популяризации материальной культуры, а также позволяют наглядно представить быт преимущественно горожан XIX – начала XX века.

Литература

1 Государственный каталог Музейного фонда Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dkmf.by/catalog?end=1935&start=1701>. – Дата доступа : 13.03.2021.

2 Официальный сайт Музея мебели в Вене [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.hofmobiliendepot.at/>. – Дата доступа : 13.03.2021.

Ф. Д. Коротков
Науч. рук. **Н. В. Корникова**,
ст. преподаватель

БОНДАРСТВО В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ БЕЛОРУСОВ

Актуальность темы определяется большим интересом к наследию белорусской народной культуры в начале XXI века, а также важностью сохранения традиций в различных направлениях народного творчества.

Деревообрабатывающие ремёсла на протяжении всей своей истории были призваны обустраивать различные сферы человеческой жизни. Одной из таких сфер является изготовление посуды. В зависимости от технологии и внешних примет всю деревянную посуду можно разделить на несколько основных групп: бондарную, долблёную и плетёную. Наиболее близки по форме и функциональным свойствам бондарная и долблёная посуда, которые в больших количествах изготавливались ремесленниками-бондарями [1, с. 82].

Интенсивность и масштабность развития бондарства, как и других ремёсел в целом, во многом зависели от экономического положения сельского хозяйства, его специализации, торговых путей, а также доступности сырья. В XIX–XX веке выделились отдельные районы, где бондарство развивалось наиболее активно. К таким районам относятся Борисовский, Климовичский, Сенненский поветы. Свою продукцию бондари сбывали на месте или везли её на ближайшие торги и ярмарки, также помимо поштучной продажи различных изделий, практиковалась и оптовая продажа [2, с. 188–189].

В основном бондарные изделия изготавливались с целью транспортировки или хранения жидких, полужидких и сыпучих веществ. Из этого и выводится общая классификация бондарных изделий – стационарные и транспортные. К первому типу зачастую относят бочки, кадки, бадьи, кублы; ко второму – ведра, баклаги, бочонки и транспортные бочки. Изделия могли быть самых разных размеров и объёмов, начиная с небольшого ведра и заканчивая огромной бочкой. Также бондарные изделия делились между собой по назначению, однако несмотря на это одни и те же ёмкости могли использоваться в разных сферах жизни. Одним из таких примеров является посуда для хранения жидких веществ, которые весьма сильно отличались между собой размерами и отдельными деталями. В одном случае это могли быть объёмные бочки для транспортировки воды, в другом – сделанные с особым старанием и вкусом баклаги и бочонки, вода в которых сохраняла свежесть в жаркий полдень во время сбора урожая, и, наконец, ведра, повсеместно использовавшиеся в крестьянском хозяйстве [1, с. 83].

Таким образом, бондарство является важным видом деревообрабатывающих ремесел в традиционной культуре белорусов, а изделия мастеров-бондарей находили широкий контекст применения в быту наших предков.

Литература

- 1 Этнаграфія Беларусі: Энцыклапедыя / рэдкал. : І. П. Шамякін [і інш.]. – Мінск : БелСЭ, 1989. – 575 с.
- 2 Беларусы : у 13 т. / В. К. Бандарчык, М. Ф. Піліпенка, А. І. Лакотка. – Мінск : Беларуская навука, 1995–2009. – Т. 1 : Прамысловыя рамесныя заняткі / В. К. Бандарчык [і інш.]. – 1995. – 351 с.

Е. Ю. Костко
Науч. рук. Д. М. Толочко,
канд. ист. наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА СИМОНА БОЛИВАРА

Цель данной исследовательской работы заключается в изучении социально-экономической деятельности Симона Боливара.

Затяжное и трудное пятнадцатилетнее наступление положило конец испанскому господству над Латинской Америкой. Боливар стал вечным «Освободителем», человеком, который олицетворял решимость континента быть свободным и который стремился установить политический порядок, основанный на справедливости и правах личности. Боливар считал, что добиться стабильности будет возможно только при проведении широкомасштабных реформ, в том числе и в социально-экономической сфере [3, с. 9–10]. В экономике он стремился к установлению капиталистической системы хозяйствования либерального типа. Была произведена конфискация и национализация всех испанских владений. Ещё в 1817 году был принят закон «о распределении национальных имуществ республики». Продолжение данной политики утверждалось в декретах 1825 года [1, с. 180–182, 196–198].

Его преобразования предусматривали отмену политики меркантилизма и переход к принципам свободной торговли и предпринимательства, отмену пошлин между латиноамериканскими государствами. Но когда нужно было защищать местного производителя, он это делал, о чём свидетельствует, например декрет «О запрете импорта иностранных тканей в защиту интересов эквадорской промышленности». Были предоставлены гражданские права индейцам, они же освобождались от подушной подати и трудовой повинности. В целом Боливар проводил политику полного расового равенства. В написанной им же конституции Боливии 1826 года была провозглашена полная отмена каких-либо привилегий и соблюдался принцип демократических свобод, который распространялся на всех граждан. [1, с. 186–194, 199–200].

Рабство он считал позорным пятном истории региона. Ещё 2 июня 1816 года Боливар в своём декрете ликвидирует рабство. К 1826 году была разработана конституция, в соответствии с принципами которой рабство должно было быть отменено, как только документ будет опубликован. И хотя этот процесс затормозился, так или иначе именно Боливар запустил процесс ликвидации этого явления [2, с. 58, 93, 120].

В заключение следует сказать, что не все его идеи нашли поддержку, но его смело можно назвать архитектором, по проекту которого были построены независимые страны Латинской Америки. Своими реформами Боливар заложил фундамент внешней и внутренней политики латиноамериканских государств на столетия вперёд.

Литература

- 1 Боливар, С. Избранные произведения (речи, статьи, письма, воззвания) 1812–1830 / С. Боливар. – Москва : Наука, 1983. – 280 с.
- 2 Лаврецкий, И. Р. Боливар / И. Р. Лаврецкий. – Москва : Молодая гвардия, 1960. – 221 с.
- 3 Salcedo-Bastardo, J. L. The Hope of the Universe [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://docplayer.net/47443990-Simon-bolivar-the-hope-of-the-universe.html>. – 1983. – Дата доступа : 19.03.2021.

У. У. Кручко

Навук. кір. В. А. Міхедзька,

канд. гіст. навук, дацэнт

ДЗЯРЖАЎНАЕ І ГРАМАДСКА-ПАЛІТЫЧНАЕ ЎЛАДКАВАННЕ БЕЛАРУСІ Ў ДАКУМЕНТАХ І ДЗЕЙНАЙСЦІ БЕЛАРУСКАЙ САЦЫЯЛІСТЫЧНАЙ ГРАМАДЫ

Беларуская сацыялістычная грамада адыгрывала значную ролю ў нацыянальным руху Беларусі ў пачатку XX ст. БСГ па праву можна лічыць першай арганізацыяй, якая паспрабавала вырашыць нацыянальныя пытанні. Як і іншыя партыйныя арганізацыі, БСГ мела свае пытанні, якія былі звязаныя з дзяржаўным і сацыяльна-палітычным уладкаваннем. Гэтыя пытанні Грамада разглядала на сваіх партыйных з'ездах і на з'ездах беларускіх арганізацый, дзе члены БСГ адстойлівалі сваю пазіцыю. Да канца 1917 г. грамадаўцы бачылі Беларусь у якасці аўтаномнай часткі ў складзе будучай Расійскай дэмакратычнай рэспублікі. На канчатковым 3 з'ездзе Грамады ў кастычніку 1917 г. было вырашана, што заканадаўчым органам аўтаномнай Беларусі павінна была стаць Краёвая Рада, якая павінна была выбірацца на асновах усеагульнага, роўнага, прамога, тайнага і прапарцыянальнага выбарнага права для мясцовага заканадаўства, распрацоўкі і развіцця законаў, якія павінны былі выдавацца Расійскім парламентам. Паміж Беларуссю і іншымі часткамі Расійскай рэспублікі павінны былі адсутнічаць мытныя межы. БСГ раіла на партыйным з'ездзе поўнае палітычнае і эканамічнае раўнапраўе для ўсіх нацыянальнасцяў, якія пражывалі на беларускіх землях [1, с. 74–75]. Таксама была і тая плынь членаў Грамады, якія патрабавалі поўнай незалежнасці Беларусі, а другія ўвогуле лічылі неабходным утварыць разам з літоўцамі і палякамі незалежную дзяржаву ў выглядзе Вялікага княўства Літоўскага. Пад уплывам ідэй Кастрычніцкай рэвалюцыі 1917 г. Петраградская і Маскоўская арганізацыі БСГ бачылі дзяржаўнасць будучай Беларусі на савецкай аснове. У студзені 1918 г. Віленская беларуская рада, якой кіраваў А. Луцкевіч, абвешчала разарванне сувязяў паміж Беларуссю і Расіяй. У сваёй прамове Віленская рада звярталася да Германскай імперыі, каб тая дапамагла ў справе пабудовы дзяржаўнай незалежнасці літоўска-беларускай дзяржаўнасці (Вялікага княства Літоўскага) [2, с. 114–115]. Важнейшай спробай утварэння незалежнай Беларусі, у якой прыймалі ўдзел члены БСГ, стала абвешчэнне Беларускай Народнай Рэспублікі, паводле якой гарантаваліся правы і вольнасці грамадзян будучай краіны. Але ў выніку рознаголассяў у беларускім урадзе і паміж членамі Грамады летам 1918 г. распадаецца Беларуская сацыялістычная грамада на 2 часткі: левую (Беларуская партыя сацыялістаў-рэвалюцыянераў) і правую (Беларуская партыя сацыялістаў-федэралістаў), першыя адзваваюць сваіх членаў з урада. Спроба стварэння незалежнай Беларусі так і засталася спробай стварыць дзяржаву, якая б ахапіла беларускі народ у этнаграфічных межах.

Літаратура

1 Программа Белорусской Социалистической Громады // Палітычныя партыі Беларусі: [Дапаможнік для вывучаючых гісторыю Беларусі] / П. І. Брыгадзін, М. С. Сташкевіч, У. Ф. Ладысеў і інш. – Мінск : Згода, 1994. – С. 74–75.

2 Пастанова Віленскай Беларускай Рады // Белорусское движение: Очерк истории национального и революционного движения белорусов / Ф. Ф. Турук. – Москва : Гос. изд-во, 1921. – С. 114–115.

В. М. Лапицкий

Науч. рук. В. К. Степанюк,

канд. филос. наук, доцент

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ КАК СЛЕДСТВИЕ УСТАРЕВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

На сегодняшний день становится все более очевидным существование связи между экологией и экономикой. Фундаментальные экологические исследования начали проводить только в XX в., когда особенно остро перед человечеством встала проблема загрязнения окружающей среды и изменения климата. Основной целью традиционной экономики является непрерывный рост, для чего необходимо все больше природных ресурсов, но чем больше ресурсов потребляется, тем меньше возможностей для экономического роста остается. С целью увеличения данного роста развитые государства начали переносить свое производство в беднейшие государства, где эти ресурсы находятся в изобилии, а на своей территории развивать менее опасные для экологии сферы производства. Соответственно, зачастую эти производства не были оснащены системами очистки. Это не только никоим образом не сказалось на улучшении экологической ситуации на планете в целом, но и помогло усугубить некоторые ее аспекты.

Немаловажной проблемой является так называемое запланированное устаревание продукции. Это приводит к многократному возрастанию использования объемов природных ресурсов, а также их концентрированию, в основном, в «руках» развитых государств. Экстенсивное производство товаров приводит к стремительному накоплению отходов, зачастую имеющих длительный срок разложения. Если в развитых государствах имеются технологии для переработки таких отходов, то в бедных – отсутствуют. Следствием этого является высокая антропогенная нагрузка на окружающую среду этих территорий, а также миграции отходов и токсичных соединений по поверхности планеты. Примером этому могут служить мусорные «континенты» в океанах и значительные по объему скопления пластиковых отходов в беднейших государствах Африканского континента [1].

Вышеперечисленные факторы нагрузки на окружающую среду противоречат основным принципам экологического права и этики, принятым в декларации Рио-де-Жанейро по окружающей среде и развитию в 1992 году на конференции ООН. Важную роль в создании проектов по переходу к более безопасным системам играет, в первую очередь, философия. Некоторыми специалистами и футурологами уже более 50 лет назад было отмечено, что в скором будущем возникнет необходимость в преобразовании капиталистической экономической системы в связи с исчерпанием ее возможностей на новом этапе технологического развития. Рассмотрим проект организации «Проект Венера». Она предлагает объявить мировые ресурсы общим достоянием человечества, перейти к ресурсо-ориентированной экономической модели с отданной управленческой ролью искусственному интеллекту (ИИ) и усовершенствовать способы познания мира и развития науки. В такой системе ресурсы, производство и поставка услуг рационально распределялись бы в зависимости от потребностей общества при помощи ИИ. При этом контроль над людьми считался бы контрпродуктивным [1].

По нашему мнению, этот проект требует дополнительного внимания общественности, так как при реализации он позволит решить множество проблем современности.

Литература

1 Fresco, J. The best that money can't buy: beyond politics, poverty, & war / J. Fresco, R. Meadows. – 2nd ed. – Venus : The Venus Project, 2018. – 224 p.

К. А. Левковская

Науч. рук. Т. А. Шкрабова,

ст. преподаватель

КУЛЬТУРНАЯ ЖИЗНЬ ГОРОДА СВЕТЛОГОРСКА В 1950-Е – 1991-Й ГОДЫ

Культурные учреждения города в БССР всегда играли важную роль в жизни населения. На учреждения, которые растили и воспитывали будущее поколение, обращалось пристальное внимание. Их деятельность всегда была на виду, успехами гордились. Активно во второй половине XX в. развивалась культурная жизнь и в молодом городе Светлогорске. Таким образом, актуальность выбранной темы, несомненно, высока. В 2021 году город Светлогорск отмечает 60-летие своего основания, что, также повышает актуальность выбранной темы.

Источниками в данном исследовании послужили материалы районной периодической печати («Агні камунізму» и «Светлагорскія навіны»), фотоматериалы с историко-краеведческого музея города Светлогорского и личного архива автора.

Послевоенная разруха на много лет отбросила развитие образования в БССР. Оживление культурной жизни началось на Светлогорщине в 1954 году в связи с возведением первой средней школы в Шатилках, которая в 1956 году начала свою работу. Открытие первой школы в Шатилках положило начало созданию других школ, которые будут уже не Шатилковскими, а Светлогорскими. В 1991 году в системе образования Светлогорска насчитывалось 23 дошкольных заведения. Функционировали 4 дошкольных учреждения санаторного типа, специальный детский сад для детей с тяжёлыми нарушениями речи, работали группы для детей с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата. Действовали 11 общеобразовательных школ, а также школа-интернат, вечерняя школа рабочей молодёжи. Кроме того, в городе работали 2 профессионально-технических училища и индустриальный техникум, которые готовили специалистов на промышленные предприятия города. Ведущими учреждениями культуры в данный период являлись Дом культуры Энергетиков, Дворец культуры химиков, школа искусств, историко-краеведческий музей. Значительное влияние на культурное развитие города оказали градообразующие промышленные предприятия: завод искусственного волокна, целлюлозно-картонный комбинат, управление буровых работ. Так ещё в 1980 – начале 1990-х годов заводом искусственного волокна было построено 10 детских садов, школа № 6, школа искусств. Управление буровых работ строило СШ № 2, 3 детских сада. Целлюлозно-картонный комбинат – спортивный комплекс и 3 детских сада.

Таким образом, можно сделать вывод, что культурная жизнь Светлогорска в 1950-е – 1991 годы характеризовалась повышением образовательного уровня населения и разнообразием культурных учреждений для разных возрастных групп, вследствие стремительного роста промышленной инфраструктуры города.

Литература

1 Лаўрыновіч, М. АДРАДЖЭННЕ / М. Лаўрыновіч / Агні камунізму. – 1987. – 24 кастрычніка. – С. 3.

2 Храналогія развіцця нашага горада // Светлагорскія навіны. – 1991. – 26 верасня. – С. 2.

А. Н. Луцаева
Науч. рук. В. К. Степанюк,
канд. филос. наук, доцент

ФИЛОСОФСКОЕ ВИДЕНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ

В настоящее время ввиду возрастающих глобальных угроз экологические проблемы являются как никогда актуальными. Чтобы избежать вызовов, стоящих сегодня перед всем человечеством, необходимо осознать, что возможности природы не безграничны и пересмотреть свое отношение к ней.

Как очистить водоемы, сделать воздух чище, да и вообще, как предотвратить загрязнение окружающей среды? На все эти вопросы ответит философия. Ведь философия является наукой мысли, и только мыслящий достигнет своей цели.

Человека часто обвиняют в разрушении природы. Все то, что создавалось природой на протяжении длительного времени, он почти уничтожил за последнюю тысячу лет. Истребление зубров, амурских тигров и других редких видов животных начал именно человек. К чему человек не прикасается, все погибает. Осушаются болота, вырубается леса и на их месте строятся города. Наша планета на 70 % покрыта водой, но пресной являются лишь 3 % . Если учесть то, что почти половина пресной воды уже засорена и израсходована, у нас есть чуть больше, чем 1,5 %. Просто вдумайтесь в эти числа – полтора процента на 7,5 миллиардов человек.

Найти решение экологических проблем, которые возникают из-за неразумной человеческой деятельности, призваны философы. Потому что именно они способны мыслить таким образом, чтобы охватывать не только время, в котором они живут, но также прошлое и будущее в целом. С помощью философии мы можем объяснить явления, не поддающиеся никакому другому обоснованию.

Философия дает толчок к решению еще одной глобальной проблемы современности. «Основной из современных глобальных демографических проблем является “демографический взрыв”, связанный с неконтролируемым ростом населения в Азии, Индокитае, Африке и Латинской Америке, и одновременно демографический кризис, выражающийся в старении населения и депопуляции, затронувшей практически все страны Европы» [1, с. 121].

По-прежнему актуальной остается проблема сохранения мира. Существование разных видов оружия дает возможность утверждать, что третья мировая война может стать последней. Вся планета станет радиоактивной, из-за чего жизнь на ней прекратит свое существование. Предупреждение ракетно-ядерной войны требует прекращения всех вооруженных конфликтов. Поэтому задача философии заключается в поиске пути, ведущего к прогрессу без войн.

Таким образом, философия позволяет правильно обозначить глобальные проблемы, как можно глубже их понять и наметить пути решения. Философия способствует формированию глобального экологического сознания, новой экологической идеологии.

Литература

1 Лапина, С. В. Развитие социальной демографии как ответ на демографические вызовы современного общества / С. В. Лапина // Системная трансформация общества : инновации и традиции. – Сборник научных трудов. – Брест : УО «БГТУ», 2012. – Вып. 9. – С. 120–123.

Е. В. Миличенко
Науч. рук. **С. Н. Рожкова,**
ст. преподаватель

СТАНОВЛЕНИЕ УЧРЕДИТЕЛЬНОГО СОБРАНИЯ ВО ФРАНЦИИ

Становление Национального собрания начинается с созыва Генеральных штатов. Именно тогда Людовик XVI назначает новым генеральным контролером финансов женева банкира Жака Неккера, который убедил короля созвать Генеральные штаты, не собиравшиеся с 1614 г., чтобы заручиться общественной поддержкой реформ.

В начале мая 1789 г. в Версале открылось заседание Генеральных штатов. Большое возмущение вызывал старый регламент работы парламента: депутаты должны были заседать и голосовать отдельно. Такой регламент парламента не устраивал депутатов. Депутаты третьего сословия требовали общих заседаний и персонального голосования. Ещё годом ранее в 1788 г. вся Франция требовала увеличить места для третьего сословия и общего голосования [1, с. 45].

В середине июня депутаты третьего сословия создают своё заседание и объявляют его общим. По инициативе Сийеса 17 июня депутаты третьего сословия объявляют своё заседание Национальным собранием. Объявление о создании Национального собрания нарушало закон и означало начало революции. Депутаты третьего сословия собрались в зале для игры в мяч, там они обязались продолжить борьбу с действующей властью и разработать новую конституцию государства. В конце июня король пошёл на некоторые уступки перед депутатами третьего сословия, но делить власть и тем более отменять старинный регламент парламента он не собирался. На сторону Национального собрания перешли дворянство и духовенство. Король не смог противостоять революционным силам. Революционные силы праздновали первую победу.

В начале июля 1789 г. Национальное собрание было преобразовано в Учредительное собрание. Начинается прямая конфронтация с властью. Создаётся комиссия для разработки конституции. К Парижу стягиваются войска. Начинаются крестьянские выступления.

Восстания крестьян в июле 1789 г. не были неожиданным взрывом народной ярости, они не были и результатом скрытого заговора, – они явились логическим результатом ключевых противоречий аграрной экономики Франции XVIII в [2, с. 2].

Таким образом, происходит формирование Национального Учредительного собрания как независимого высшего органа власти. Франция превратилась в конституционную монархию при фактическом и политическом верховенстве народного представительства.

Литература

- 1 Кошен, О. Малый народ и революция / О. Кошен – Москва : Айрис-Пресс, 2003. – 287 с.
- 2 Адо, А. В. Крестьянские восстания в начале Французской революции в 1789 г. / А. В. Адо – Москва : Изд-во АН СССР, 1957. – 23 с.

С. В. Немцев
Науч. рук. **Т. А. Шкрабова,**
ст. преподаватель

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ БУДА-КОШЕЛЕВО В 1950–1980-Е ГОДЫ

Актуальность темы определяется большим интересом к наследию белорусской культуры на современном этапе, а также важностью сохранения и дальнейшего развития традиций в различных направлениях культурной жизни Беларуси.

Цель – дать характеристику развитию культуры Буда-Кошелева в 1950–1980-е гг. В качестве источников послужил материал периодической печати.

Вторая половина 1950-х годов характеризуется активизацией культурной жизни БССР. Происходили изменения в плане развития культуры и в Буда-Кошелево. В 1946 году при районном отделе культуры в Буда-Кошелево была создана библиотека. Библиотека обслуживала взрослых и детей. В 1954 году произошло разделение на взрослую и детскую библиотеку. В 1957 году книжный фонд увеличился в 2 раза, а в 1959 году – почти в 6 раз и составлял 37 тысяч экземпляров [1, с. 373]. С первых лет Советской власти достаточно быстро развивалась периодическая печать в БССР [2]. 1 октября 1931 года вышел первый номер районной газеты «Ленинский путь». На ее страницах были отражены важные исторические события, энтузиазм в годы пятилеток. В марте 1962 года газета получила название «Авангард», она стремилась быть на пульсе, мобилизовала рабочие коллективы на успешное решение задач хозяйственного, культурного строительства Буда-Кошелево [1, с. 396–397].

Аграрно-технический колледж – одно из самых старых учебных учреждений Буда-Кошелево. Свое начало колледж берет от Полоцкой лесной школы, основанной в 1902 году [3, с. 5]. В 1956 году техникум был реорганизован в техникум механизации сельского хозяйства. С 1961 года начат прием по специальности «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства». Новым направлением в обучении стало объединение техникума с совхозом «Потаповский» и создание совхоза-техникума, который с первых дней возглавил В. П. Крючков [1, с. 392–393]. Массовая спортивно-воспитательная работа получила новый толчок в начале 1950-х годов в связи с созданием спортивного товарищества «Колхозник». В 1950–1960-е годы спортсмены района неоднократно выигрывали чемпионаты области и соревнования по футболу, волейболу и легкой атлетике, участвовали в чемпионатах и первенствах республики. С конца 1950-х по 1980-е годы много для развития физической культуры сделал М. И. Плоткин. По его инициативе и под его непосредственным руководством именно в 1960-е годы в Буда-Кошелево методом народного строительства был возведен стадион, где проводились соревнования по разным видам спорта [4, с. 3].

Литература

1 Памяць: Гіст. – дакум. хроніка Буда-Кашалёўскага раёна : у 2 кн. – Мінск : БЕЛТА, 2002. – Кн. 2. – 544 с.

2 Нарысы гісторыі культуры Беларусі : у 4 т. / А. І. Лакотка [і інш.] ; навук. рэд. А. І. Лакотка. – Мінск : Беларуская навука, 2017. – Т. 4 : Культура XX – пачатку XXI ст. – 807 с.

3 Татаринов, Ю. А. Города Беларуси в некоторых интересных исторических сведениях. Гомельщина / Ю. А. Татаринов. – Минск : Смэлток, 2010. – 29 с.

4 Плоткін, М. І. Свята здароўя і прыгажосці / М. І. Плоткін // Авангард. – 1976. – 14 верасня. – С. 3.

В. И. Новикова

Науч. рук. **С. Н. Рожкова,**
ст. преподаватель

ПРИЧИНЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВАРШАВСКОГО ДОГОВОРА

После Второй мировой войны на международную арену выдвигаются две сверхдержавы: СССР и США. Между двумя государствами шла гонка вооружений за распределение сфер влияния. Соединенные Штаты претендовали на мировое лидерство

в условиях ослабления Франции, Англии и других европейских держав, оказавшихся в руинах после Второй мировой войны и не составлявших конкуренции. Возрастает авторитет Советского Союза после разгрома фашистской Германии, поэтому в марте 1948 года был подписан Западноевропейский союз, направленный против военной угрозы со стороны СССР и его союзников, т. к. западные державы опасались распространения коммунистической идеологии и массовой ее поддержки. В Вашингтоне 4 апреля 1949 года был подписан Североатлантический договор, что ознаменовало создание военно-политического блока НАТО. Так, в 1954 году на Берлинском совещании министров иностранных дел СССР, США, Англии и Франции был выдвинут проект общеевропейского соглашения о коллективной безопасности. Однако западные державы отвергли данный проект и начали восстанавливать германский милитаризм, осуществлять интенсивную подготовку к принятию ФРГ в НАТО. В результате чего в октябре 1954 года в Париже состоялось совещание совета Североатлантического договора, в ходе которого были подписаны Парижские соглашения, предусматривавшие ликвидацию оккупационного режима в Западной Германии и приему ФРГ и Италии в НАТО [1, с. 240, 241].

СССР и его союзники из числа социалистических государств на Московском совещании 1954 года выступили против Парижских соглашений, аргументируя это тем, что создание агрессивных военных группировок в Европе и милитаризация Германии могут привести к новому вооруженному конфликту. Однако усиление НАТО означает конец советскому военному перевесу в Европе, поэтому СССР решает создать противовес Североатлантическому альянсу, чтобы затем предложить Западу одновременно ликвидировать два военно-политических блока. В таком случае присутствие военных сил НАТО в Европе было бы незаконным, а СССР сохранил бы влияние на Востоке [2, с. 593].

С этой целью в Варшаве 11–14 мая 1955 года состоялось совещание европейских государств (СССР, Польша, Чехословакия, Румыния, Болгарии, ГДР, Венгрия, Албания и КНР в качестве наблюдателя), в ходе которого был подписан Варшавский договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи. Договаривающиеся стороны обязывались разрешать международные споры мирными средствами, оказывать помощь в случае нападения на одного из государств-участников договора [3, с. 6, 7].

Литература

1 Воронцов, Г. В. Военные коалиционные войны / Г. В. Воронцов. – Москва : Воениздат, 1976. – 340 с.

2 Лаврищев, А. А. Международные отношения после Второй мировой войны: в 3 т. – / А. А. Лаврищев, Д. Г. Томашевский. – Москва : Издательство политической литературы, 1963. – Т. 2 – 747 с.

3 Организация Варшавского договора: документы и материалы. – Москва : Издательство политической литературы, 1975. – 183 с.

К. С. Пинчук

Науч. рук. С. Ф. Веремеев,

канд. ист. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ХИППИ В СССР: ОДЕЖДА И АКСЕССУАРЫ

Впервые субкультура хиппи появилась в США в конце 50-х гг. XX в., а её расцвет относится к середине 1960-х гг. Хиппи были приверженцами простого образа жизни, отличались тяготением к природе, выступали за возвращение к её истокам, являлись

сторонниками пацифизма и любви к окружающим. Отличительной особенностью их образа являлись длинные волосы с вплетёнными в них лентами, джинсы, яркость и эксцентричность одежды, контрастировавшая с одеждой обычных жителей. Субкультура хиппи появилась и в СССР, её расцвет приходится на время «застоя» – 1970-е гг. Советские хиппи особенно не отличались от американских хиппи. В их одежде также преобладали яркие цвета, поэтому их стиль порой определяют как позитивный. Одежда изготавливалась исключительно из натуральных материалов, причем она не обязательно была новой. Допускались и старые, порванные, потертые вещи. В этом сообществе приветствовался и хенд-мейд – одежда и аксессуары, изготовленные своими руками [1].

Самым известным аксессуаром у хиппи в Советском Союзе, который стал их символом, являлась фенечка (браслет). Фенечки изготавливали из разнообразных материалов (это могли быть цветные нитки, ленты, бисер и т. д.) [2, с. 34]. Ещё одним популярным аксессуаром были живые цветы. Их вплетали в волосы, делали из них венки, украшали ими сумки и другие личные вещи [1]. Помимо цветов волосы могли украшать также разноцветными ленточками, бисером, бусинами или нитками мулине. Головным убором хиппи являлись шляпы или тканевые повязки, представлявшие тонкий плетёный шнурок (хайратник). Хиппи любили носить также кольца, бусы и кулоны. Последние были в виде знака пацифика или представляли собой символ инь-ян. Вся эта бижутерия не требовала больших денег и изготавливалась хиппи из природных материалов: растений или дерева. Советские хиппи предпочитали простую обувь, которая, в отличие от одежды, не была яркой. Они носили сандалии или сапоги со шнурками [1]. Образ хиппи включал также сумки с длинным ремнем, напоминавшие большие вместительные мешки. Эти сумки украшались различными деталями, часто они были с бахромой. Помимо больших сумок среди сообщества советских хиппи были распространены и маленькие нашивные сумочки – так называемые ксивники [2, с. 56].

В целом, для стиля хиппи в СССР была характерна эклектика – сочетание казалось бы несовместимых элементов: например, кружево могло соседствовать с грубой тканью, а прозрачные вещи – с вязаными. Хиппи отвергали правила, они просто жили, пытаясь наслаждаться миром и самими собой, игнорируя тенденции современной моды.

Литература

1 Борискова, Л. Д. Стиль хиппи в современной моде [Электронный ресурс] / Л. Д. Борискова, Ю. Л. Герасимова, Г. В. Першукевич // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 2. – Режим доступа : <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=18351>. – Дата доступа : 11.10.2018.

2 Авраменко, Г. А. Уходили из дома. Дневник хиппи / Г. А. Авраменко. – Москва : АСТ, 2010. – 352 с.

В. И. Полевинова

Науч. рук. С. А. Черепко,

канд. ист. наук, доцент

МОСКОВСКИЙ ДОГОВОР МЕЖДУ СССР И ФРГ 1970 ГОДА

В период окончания разрядки международной напряженности Советский Союз решительно выступал за подписание договора с ФРГ. Ещё в 1969 году состоялась встреча между министром иностранных дел СССР Андреем Андреевичем Громыко и министром

и иностранных дел, вице-канцлером ФРГ Вилли Брандтом, где глава внешнеполитического ведомства подтвердил готовность Советского Союза начать переговоры с целью упорядочения отношений с ФРГ. Начиная с января 1970 года в три этапа в Москве проходили переговоры между министром иностранных дел СССР А. А. Громыко и делегацией ФРГ во главе со статс-секретарем Э. Баром.

А. А. Громыко в своих воспоминаниях делится мыслями о важности подготовки этих переговоров: «... происходил детальнейший обмен мнениями. Пожалуй, ни до ни после этих переговоров мне и советским товарищам, которые работали вместе со мной, не приходилось так детально прорабатывать все стороны вопросов, как в ходе этих переговоров» [1, с. 64].

Наиболее сложным для достижения компромисса оказался вопрос о границах и вопрос о признании ГДР как самостоятельного, независимого государства, вопрос о нерушимости европейских границ. Для формулировки «нерушимые» или «неприкосновенные» границы была создана отдельная комиссия, в которой рассматривались мнения деятелей разных структур. Такая усердная работа оправдывалась тем, что данный договор должен был стать началом перестройки взаимоотношений между СССР и ФРГ с целью поддержания мира и достижения разрядки международной напряженности и в последующем развития взаимовыгодных отношений во всех областях, особенно это касалось экономики [1, с. 65–66].

Договор состоял из 5 статей, в которых были изложены следующие положения: СССР и ФРГ будут содействовать упрочнению мира; в случае спорных ситуаций, обе стороны будут решать их мирными способами, исключая угрозу применения какой-либо силы; каждая из сторон взяла на себя обязательство соблюдать границы другого государства и не посягать их целостность.

Московский договор был подписан сторонами 12 августа 1970 года в Екатерининском зале Кремля. Со стороны Советского Союза договор подписали А. Н. Косыгин и А. А. Громыко, с западногерманской – Вилли Брандт и Вальтер Шеель. Сам А. А. Громыко в своих воспоминаниях отмечал: «Я пишу эти строки с известным волнением и полным сознанием того, что любой шаг к снижению напряженности в Европе и улучшению положения на континенте – это вклад в здание мира, которые готовы строить. Подписание, а затем и ратификация договора были встречены и в Европе и в мире с энтузиазмом. Вдохнули с облегчением народы Европы, да и весь мир» [1, с. 67].

Бундестаг ФРГ ратифицировал Московский договор 17 мая 1972 года. Московский договор широко распахнул дверь для целой серии последующих договоренностей и соглашений и стал основой заметных перемен в общеевропейских международных отношениях.

Литература

Громыко, А. А. Памятное. / А. А. Громыко. – Москва : Политиздат, 1990. – Кн. 2. – 559 с.

О. А. Сивакова

*Науч. рук. Д. М. Толочко,
канд. ист. наук, доцент*

ФЕНОМЕН ПЕРОНИЗМА В АРГЕНТИНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Страна, охваченная глубоким общественно-политическим кризисом, страдающая от последствий Великой депрессии, лишённая гражданских прав и свобод, управляемая

военными лидерами, – вот какой находят исследователи национальной истории Аргентину в начале двадцатого века.

Хуан Доминго де Перон был очередным военным генералом, который получил власть по уже привычному для Аргентины сценарию – сквозь череду военных переворотов. Став вице-президентом под руководством Фарелля он возглавил народный секретариат и очень быстро завоевал симпатии народных масс. При нём номинальный трудовой кодекс стал реальным [1, с. 15]. Несомненный ораторский талант, харизма и громогласные убеждения лидера стали основой симпатий рабочих и служащих. Эту связь между Пероном и народом укрепляла молодая актриса из Хунина – Мария Дуарте, ставшая настоящим духовным символом для аргентинцев – Эвой Перон. Перон стал президентом страны в 1946 году. Лозунг «третьего пути» и его программа экономической независимости, социальной справедливости и политического суверенитета стала той неоспоримой идеей, к которой медленно двигалось аргентинское общество. Однако смерть Эвиты, усилившиеся репрессии и расход с намеченными ориентирами привёл государство к кризису перонизма в 1955 году. Как и любая идеология, провозглашённая на почве бушующего кризиса, перонизм не смог справиться с назревшими общественно-политическими проблемами. Его во многом сравнивали с национал-социализмом: в центре – идея построения сильного и независимого общества, основная поддержка и сила – народ и его вера в лидера, объявленная демократия сочеталась с реализуемой автократией, гражданские свободы шли наперекор многочисленным репрессиям и политическим арестам. Однако, несмотря на критику современников и исследователей национальной истории, перонизм был гораздо более уникальным явлением. Программа Перона вывела страну из затяжного кризиса, установила основу политического суверенитета, регламентировала единое гражданское право [1, с. 32]. В отличие от национал-социализма, потерпевшего кризис уже к середине XX в., перонизм только набирал политическую силу. После кризиса 1955-го и бегства Перона многочисленные партии в его поддержку не утратили надежду на возвращение лидера. Встретившись с очередным структурным кризисом, общество надеялось лишь на одно – Хуан Доминго Перон вновь поведёт страну к лучшему будущему. До сих пор многочисленные мемориалы в честь Хуана и Эвиты хранят память об эксперименте перонизма.

Литература

1 Peron, E. Historia del Peronismo [Electronic resource] / E. Peron. – Buenos Aires: Espacio de Pensamiento Nacional, 1951. – 79 p. – Mode of access : <http://www.labaldrich.com.ar/wp-content/uploads/2016/08/HISTORIA-DEL-PERONISMO-EVITA.pdf>. – Date of access : 02.04.2021.

П. Г. Сивова

Науч. рук. **Е. Н. Дубровко**,
канд. ист. наук, доцент

«СЕМЕЙНЫЙ ПАКТ» И НАСЛЕДИЕ МЕДИЧИ

Меценатство семейства Медичи во Флоренции – явление широко известное. Деятельность этой семьи в эпоху Возрождения способствовала появлению в этом городе огромного количества произведений искусства. Однако к XVIII веку род Медичи стал угасать. После смерти брата Анна Луиза Мария Медичи осталась единственной наследницей всего состояния семейства, которое помимо больших денежных сумм и земли включало ценную коллекцию предметов искусства.

Цель данной работы – показать роль деятельности Анны Луизы Медичи для сохранения наследия этого семейства в Тоскане.

Анна Луиза Мария была дочерью великого герцога Тосканы Козимо III Медичи и женой Иоганна Карла Вильгельма I, курфюрста Пфальца. После замужества она переехала в Дюссельдорф (Германия), где занималась благотворительностью. При её содействии в городе был построен театр, открылась картинная галерея, начато строительство замка Бенсберг. По её инициативе в город съезжались художники, композиторы и певцы. Благодаря деятельности курфюрстины Дюссельдорф стал одним из центров искусства в Европе, где царила творческая жизнь [1, р. 231–233].

Её влечение к искусству и стремление увековечить славу и память своей семьи привели к тому, что 31 октября 1737 г. Анной Луизой Марией был подписан «Семейный пакт». В соответствии с его содержанием любая новая династия, которая придёт к власти во Флоренции после её смерти, обязывалась сохранить всю собственность семьи Медичи (статуи, картины, драгоценности, книги и т. п.) и гарантировать, что эти сокровища не покинут пределы родного города. После смерти Анны Луизы 18 февраля 1743 г. пакт был принят новым великим герцогом [2, р. 595–597].

На сегодняшний день знаменитые собрания Медичи представлены в таких музеях и галереях Флоренции, как галерея Уффици, галерея Академии, дворец Барджелло, палаццо Питти, музей Опера-дель-Дуомо, Палатинская галерея, музей истории науки (музей Галилео), музей Сан-Марко, дом-музей Микеланджело. 18 февраля ежегодно во Флоренции проходят торжественные мероприятия в честь Анны Луизы Марии, ведь благодаря ей память и наследие Медичи остались там, где начиналась их семейная история.

Таким образом, благодаря подписанию Анной Луизой Марией «Семейного пакта» богатая коллекция Медичи была сохранена в их родном герцогстве.

Литература

1 Women and art in early modern Europe: patrons, collectors, and connoisseurs / University Park: Pennsylvania State University Press, 1997. – 261 p. [Electronic resource] – Mode of access : https://books.google.ru/books/about/Women_and_Art_in_Early_Modern_Europe_Pat.html?id=a6CHR5a8zeoC&redir_esc=y. – Date of access : 09.04.2021.

2 Napier, H. E. Florentine History: From the Earliest Authentic Records to the Accession of Ferdinand the Third Grand Duke of Tuscany : in 6 volumes. – Vol. 5. / London : Edward Moxon, 1847. – 600 p. [Electronic resource] – Mode of access : <https://shorl.com/framatygugyno>. – Date of access : 09.04.2021.

Ю. А. Смирнов

Науч. рук. **С. А. Черепко,**

канд. ист. наук, доцент

ШТАБ-КВАРТИРА ДЖОРДЖА ВАШИНГТОНА В ПЕРИОД ВОЙНЫ ЗА НЕЗАВИСИМОСТЬ США

Визитной карточкой Музея Американской Революции в Филадельфии является Штаб-квартира, или палатка, Джорджа Вашингтона. Джордж Вашингтон – американский государственный, политический деятель. Этот человек стал первым избранным Президентом Соединенных Штатов. В Америке его называют отцом-основателем США. Когда в Америке началась война за независимость, Вашингтон стал командующим Континентальной армии.

Джордж Вашингтон на протяжении всей войны использовал две палатки. Первую он использовал как место, где он со своими офицерами и помощниками обедал, а вторая использовалась как военный штаб [1, с. 201].

Штаб Джорджа Вашингтона состоял из военного секретаря и четырёх адъютантов. Палатка являлась их рабочим местом, где они вели переписку Вашингтона и делали копии его приказов. Также в этой палатке была перегородка, за которой было спальное место, где спал сам Джордж Вашингтон и его слуга Уильям Ли. Рядом стояла столовая палатка, которая использовалась для еды. Палатки были изготовлены в Филадельфии. Впервые палатка была использована в 1777 году в первом лагере Джорджа Вашингтона в Мидлбрук, штат Нью Джерси [1, с. 314]. Во время коренного перелома в ходе войны за независимость битвы при Саратоге Джордж Вашингтон всегда располагал свою палатку рядом с палатками своих солдат, а не на каких-либо защищённых позициях, и это нравилось солдатам. Уильям Ли в своём дневнике писал: «Армия теперь собрана в одном месте, по крайней мере, та её часть, которая находилась всю зиму в этом штате. Все они теперь находятся в удобных палатках в долине, покрытой спереди и сзади хребтами, что обеспечивает нам безопасность. Его превосходительство наш добрый старый генерал также расположил свою палатку и живет среди нас» [2, с. 394].

Первые палатки использовались во время всего зимнего лагеря в 1777–1778 годах во время лагеря в Велли-Форж. Но они пришли в негодность, и новые шатры были заказаны заместителем генерала Джеймсом Абелем в июне 1778 года, но кто производитель этих палаток, до сих пор не известно [1, с. 371].

Столбы и холсты из обеих палаток сохранились до наших дней. На данный момент палатки находятся в разных местах. Внутренняя часть крыши обеденной палатки, интерьер, столбы офисной и спальной палаток находятся в Колониальном национальном историческом парке в Вирджинии.

В музее американской революции находятся внешние стены офисной и спальной палаток и жерди столовой палатки, а также багажник для хранения. Иногда эту палатку называют первым овальным кабинетом. Палатка экспонируется в новом Музее американской революции с 19 апреля 2017 года.

Литература

- 1 Freeman, D. S. George Washington – Planter and Patriot, v. III. / D. S. Freeman. – New York : Charles Scribner's Sons, 1952 – 857 с.
- 2 Davidson, Ph. G. Sons of Liberty and stamp men. North Carolina Historical Review v. 9 / Ph. G. Davidson. – San-Francisco : WW Norton & Company, 1939. – 450 с.

А. О. Солодкин

Науч. рук. **С. Ф. Веремеев,**
канд. ист. наук, доцент

КОГДА ПРОИЗОШЛА ТРАГЕДИЯ НА ЧЕРНОБЫЛЬСКОЙ АЭС?

Время неумолимо движется вперёд. С момента аварии на Чернобыльской АЭС прошло 35 лет. За эти годы опубликовано большое количество разнообразной литературы, которая отличается своим содержанием. Что касается источниковедческой базы, то она продолжает пополняться. Ярким примером этого может служить тот факт, что Служба безопасности Украины к 35-ю катастрофы опубликовала новые документы, которые представляют интерес для исследователей. Изучая публикации, а также

источники по данной проблематике, нетрудно заметить, что существуют разногласия касательно времени произошедшей трагедии на Чернобыльской АЭС. Например, инженер-атомщик Г. У. Медведев в своей работе «Чернобыльская тетрадь. Документальное расследование» указал 1 час 23 минуты 58 секунд как время, когда произошли взрывы на четвёртом энергоблоке ЧАЭС. Приведу выдержку: «В 1 час 23 минуты 58 секунд концентрация водорода в гремучей смеси в разных помещениях блока достигла взрывоопасной. По свидетельству одних очевидцев, раздалось последовательно два, а по свидетельству других – три и более взрывов...» [2, с. 104]. В одном из рассекреченных недавно документов СБУ – в докладе директора ЧАЭС В. П. Брюханова «Об аварии на Чернобыльской АЭС им. В. И. Ленина» – мы видим следующую информацию, которая противоречит тому, что было изложено уже ранее: «26 апреля 1986 года в 1 час 25 минут произошёл взрыв на энергоблоке № 4 Чернобыльской АЭС им. В. И. Ленина...» [3]. По моему мнению, в связи с этими обстоятельствами необходимо обратиться к свидетельствам участников тех трагических событий. Писал ли кто-то про это? Да, писали. Например, А. С. Дятлов, который в своей публикации «Чернобыль. Как это было» пишет следующее: «В 01 час 23 минуты 47 секунд – взрыв, сотрясший всё здание, и через 1–2 с, по моему субъективному ощущению, ещё более мощный взрыв [1, с. 31]. Закономерно встает вопрос: кому верить в сложившейся ситуации? По моему мнению, наиболее точное время взрыва указал А. С. Дятлов, который находился в ту злополучную ночь на пульте управления энергоблоком. Доклад В. П. Брюханова важен как исторический источник, но откуда автор доклада почерпнул информацию? Ведь известно, что в момент аварии он отсутствовал на станции, а что касается Г. У. Медведева и его издания, то на станции он в то время не работал. Информация, которую он опубликовал, была собрана лишь спустя время и от разных свидетелей аварии, которые также могут ошибаться.

Таким образом, временной промежуток, в течение которого произошла авария на Чернобыльской АЭС, определяется исследователями по-разному, единой точки зрения по данному вопросу нет.

Литература

1 Дятлов, А. С. Чернобыль. Как это было / А. С. Дятлов. – Москва : Научтехлитиздат, 2003. – 191 с.

2 Медведев, Г. У. Чернобыльская тетрадь. Документальное расследование / Г. У. Медведев. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 336 с.

3 Об аварии на Чернобыльской АЭС им. В. И. Ленина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://avr.org.ua/viewDoc/28776?locale=ua>. – Дата доступа : 30.04.2021.

В. М. Тукач

Науч. рук. **С. А. Черепко**,
канд. ист. наук, доцент

ХЭМПТОН-КОРТ КАК СИМВОЛ ВЕЛИЧИЯ ТЮДОРОВ

Внешняя демонстрация могущества на протяжении долгих веков оставалась для монархов первостепенной задачей. Но для Тюдоров, пришедших к власти в ходе войны Алой и Белой розы и не являющихся прямыми потомками короля, она имела особое значение. Усмирив самых недовольных на полях сражений, Тюдоры стали влиять на массы людей через пышные торжества, вводили повсеместно свою геральдику,

на новый уровень вышла и придворная жизнь. Самой заметной резиденцией Тюдоров является дворец Хэмптон-Корт, первоначально принадлежавший Томсу Вулси, однако Генрих VIII отнял его и превратил в центр политической и культурной жизни Англии.

Большой зал, достроенный при нём, производил неизгладимое впечатление на тех, кому удавалось там побывать. Большой зал был накрыт большой и роскошно украшенной крышей из молотобойных балок, а стены увешаны самыми дорогими гобеленами Генриха VIII, отображающими «историю Авраама». В тюдоровский период Большой зал занимал значительное место в политике государства, в нём проходили встречи с иностранными посольствами, заключались договоры, гуляли пышные пиры, на них же можно было обзавестись необходимыми связями.

Помимо политической жизни здесь же развёртывалась и личная жизнь Генриха VIII, впоследствии получившая всемирную известность. В Хэмптон-Корте в 1537 году третья королевская жена Джейн Сеймур родила долгожданного наследника. Важной частью интерьера была мебель, в королевских покоях стояли самые лучшие кресла, кровати, буфеты. Мебель короля была неприкосновенна: никому больше не разрешалось ни сидеть на троне, ни прислоняться к королевской постели, ни подходить к шкафу, где лежала королевская подушка, ни стоять на ковре короля. Это показывало чёткую иерархию, сопровождавшую повседневность при дворе. Однако большие и роскошные покои использовались только для церемониальных функций, спать король уходил в помещения поменьше, где было существенно теплее. В царствование Генриха VIII появились первые кровати с балдахином, а изголовья стали выше с более замысловато вырезанными и раскрашенными рисунками, включающими геральдические эмблемы, шифры, листья, фигуры и медальоны [1, с. 288].

Иерархия во дворце начинала действовать с самого входа, возле каждой двери, ведущей посетителя к королю, была стража. Они могли не пропустить человека только из-за его одежды, поэтому тому, кто хотел попасть на приём к королю, необходимо было надеть самую роскошную одежду. Постоянно видеть короля могли только высокопоставленные чины, например, члены Тайного совета. Остальные же придворные редко удосуживались чести лицезреть короля. Королевский двор оставался местом мужчин. Женщин было на порядок меньше, в основном это жёны и дочери придворных, входившие в свиту королевы. С 1838 года Дворец Хэмптон-Корт открыт для посетителей и является одной из самых популярных туристических достопримечательностей Великобритании.

Литература

1 Уорсли, Л. Английский дом. Интимная история / Л. Уорсли. – Москва : Синбад, 2016. – 440 с.

С. И. Тыкун

Науч. рук. **С. А. Черепко**,
канд. ист. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДОКТРИНЫ РИМСКО-КАТОЛИЧЕСКОЙ ЦЕРКВИ

Социальная доктрина Католической церкви является систематизированным корпусом доктринальных текстов, в которых обсуждается ряд вопросов социальной справедливости, таких как бедность и богатство, проблемы экономики, социальной

организации и роль государства. Основы социальной доктрины Римско-католической церкви заложил Папа римский Лев XIII в энциклике «*Rerum Novarum*» от 1891 года.

Бурное экономическое развитие второй половины XIX века изменило мир, и именно к этим изменениям был приурочен труд. Революционный дух, который, по мнению Папы, царил тогда в мире из политической плоскости, перешел в экономическую и в таких условиях Римско-католическая церковь не могла остаться в стороне [1, с. 35].

На центральный вопрос о частной собственности энциклика отвечает: «Ибо каждый человек от природы имеет право владеть собственностью как принадлежащей ему. Это одно из главных отличий человека от животных» [1]. В труде находит критику столь популярное на тот момент учение, как социализм, его идеи и методы.

Как и ранее, подтверждается право человека на брак и семью. Отрицается положение о равенстве всех людей: «Невозможно привести всё человеческое общество к одному уровню» [1].

Отдельное внимание Папа римский уделяет такому положению социализма, как враждебность классов, по мнению понтифика, эта идея не имеет под собой никакой основы и вопрос богатства и бедности несколько не влияет на нормальное сосуществование этих людей.

Вторая часть энциклики посвящена роли государства. Здесь епископ Рима отмечает, что главная задача любой страны – это защита личности и семьи, их чести и достоинства. Государство – защитник прав и свобод граждан, которые объявляются святыми.

Таким образом, Папа римский Лев XIII своими выводами, изложенными в энциклике, заложил основы социальной доктрины Римско-католической церкви, где наметил основные положения: неотчуждаемость частной собственности, неравенство людей, права и свободы – святы, защита личности и института семьи – главная задача государства, а также безусловное посредничество Католической церкви при решении социальных проблем.

Социализм отвергался полностью, тем самым Папа римский Лев XIII продолжал курс Пия IX, утверждавшего: «социализм, даже после существенных изменений, не может примириться с христианским учением, так как его концепция общества является абсолютно чужой для церкви» [1]. Отличительной чертой католического социального учения является последовательная критика социальной и политической идеологии как левых, так и правых политических течений, таких как либерализм, коммунизм, феминизм, атеизм, социализм, фашизм, и других.

Литература

1 Лобье, де П. Социальная доктрина Католической церкви / П. де Лобье. – Брюссель, 1998. – 254 с.

Д. В. Филончик

Науч. рук. **В. В. Цацарин,**

ст. преподаватель

КОЛЛЕКТИВИЗАЦИЯ В БССР В 1920-1930-Е ГОДЫ

Одной из непосредственных причин проведения коллективизации является неудовлетворенность руководства страны темпами развития сельского хозяйства на основе мелкокрестьянского производства, что ограничивало сырьевую базу быстро растущей промышленности и способствовало сохранению социального неравенства в деревне.

В условиях нэпа благодаря усилиям крестьянства и государства состояние сельского хозяйства стало улучшаться. Уже в 1925 году в БССР в основном были восстановлены довоенные размеры посевной площади, урожайности и валовый сбор сельскохозяйственных культур. Тем не менее, в декабре 1927 г. 15 съезд ВКП (б) установил в качестве основной задачи в деревне объединение и превращение мелких индивидуальных хозяйств в крупные коллективы.

Политические и экономические чрезвычайные меры помогли большевикам в относительно короткий срок произвести объединение мелких крестьянских хозяйств в крупные коллективные.

В период с 1 июня 1929 г. по январь 1930 г. количество коллективизированных крестьянских хозяйств в БССР возросло с 12,9 тыс. до 165,3 тыс., а совокупный процент коллективизации поднялся с 1,4 до 20,9 % [1, с. 201].

В феврале 1930 г. бюро ЦК компартии Беларуси приняло решение коллективизировать к весеннему севу этого же года 76–80 % крестьянских хозяйств. Но как реакция крестьян последовали массовые их выходы из колхозов, особенно после статей Сталина о «головотыпстве» местных руководителей. Кризис в колхозном движении проявился в массовом выходе крестьян из колхозов, произошедшем весной 1930 г. На протяжении с марта по май в республике из колхозов вышло 370,3 тыс. крестьянских хозяйств, а уровень коллективизации снизился с 58 % до 11,1 %. Это был самый значительный кризис в реализации данной политики.

Коллективизация сельского хозяйства сопровождалась проведением политики «раскулачивания». 1 февраля 1930 г. было принято постановление ЦИК СССР, в соответствии с которым к маю 1930 г. в БССР было «раскулачено» 15 629 крестьянских хозяйств [2, с. 93].

Для создания более привлекательного образа колхозов, а также механизации сельскохозяйственного производства стали вводить МТС (машинно-тракторные станции). Однако механизация сельскохозяйственных работ находилась на невысоком уровне. В растениеводстве только пашня, сев, уборка зерновых культур были в некоторой мере механизированы, на животноводческих фермах машин практически не было. Повсюду преобладал ручной труд, а лошадиная тяга являлось основной.

В целом, коллективизация в БССР своих целей достигла, однако стоила республике значительных жертв и усилий.

Литература

1 Победа колхозного строя в Белорусской ССР / М. П. Костюк [и др.]. – Минск : Наука и техника, 1981. – 448 с.

2 Ходзін, С. М. Беларуская вёска ў міжваенны час: шляхі і формы савецкай мадэрнізацыі (1921–1939) / С. М. Ходзін. – Мінск : БДУ, 2014. – 240 с.

Г. Н. Халипова

*Науч. рук. Н. В. Корникова,
ст. преподаватель*

КОЛЯДЫ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ БЕЛОРУСОВ

Актуальность темы исследования определяется важностью изучения традиционной колядной обрядности для этнокультурного воспитания молодежи и популяризации белорусских народных традиций среди широких слоев населения.

Коляды – один из самых главных зимних праздников, который характерен для восточнославянских народов. Он был связан в первую очередь с днем зимнего солнцестояния, началом нового солнечного, а значит и аграрного, года. Празднование начиналось 25 декабря и продолжалось до 6 января. С принятием христианства языческий праздник превратился в праздник рождения Иисуса Христа. Колядные святки стали праздноваться с 6 до 14 января – Старого Нового года [1, с. 163–165]. В преддверии веселья соблюдался жесткий Филипповский пост на протяжении полутора месяцев. В это время необходимо было ограничивать себя в пиршествах, кропотливо вымыться в бане и очиститься духовно. В этот период запрещались шумные веселья.

В структуре всего колядного цикла празднований было три кутьи, которые чередовались с интервалом в одну неделю. Сначала готовилась постная (большая) кутья, затем богатая (толстая, щедрая), и в завершение – постная (голодная, водяная). Рассматривая все четыре этапа колядного обряда, можно увидеть последовательность проведения по дням. В первый праздничный ужин готовилась постная кутья, вся семья собиралась за столом. Отец зажигал свечу, читал вслух молитву и затем ставил свечу в красный угол. Это обрядовое действие имело в контексте всего праздника очень важное значение. Прежде чем живые предпримут ритуальную трапезу, они должны были первую ложку каждого обрядового блюда отложить предкам. Коляды сопровождалось гуляньями, плясками, песнями, хождением ряженных по домам. Главные персонажи колядного праздника: Коза, Тур, Аист, Заяц, Дед, Баба, Цыган, Черт. Колядные дни считались магическими, поэтому было обязательным гадание. Вечер перед Новым Годом сопровождало приготовление богатой кутьи и ожидание необычных гостей. Одним из важных событий Коляд являлось проведение молодыми девушками обряда щедрования, к ритуальным процессиям присоединились и самые молодые – деревенские мальчишки, совершавшие обряд «посева». Последний день Рождества знаменовал возвращение к повседневной жизни и сопровождался приготовлением постной кутьи. Этот ужин продолжался недолго, люди ели в спешке, надеясь, что лето так же быстро справится с основными полевыми работами. Завершалось застолье юмористической ритуальной игрой [2, с. 26–35].

Таким образом, празднование Коляд в традиционной культуре белорусов предполагало реализацию целого ряда ритуалов, направленных на обеспечение благополучия и достатка в грядущем году, а также было наполнено обрядовыми действиями как религиозного, так и увеселительного характера.

Литература

1 Ліцьвінка, В. Д. Святкі і абрады беларусаў / В. Д. Ліцьвінка. – 2-е выд. – Мінск : Беларусь, 1998. – 190 с.

2 Катовіч, А. В. Зімовыя святкі / А. В. Катовіч, І. І. Крук. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2004. – 119 с.

А. А. Цедрик

Науч. рук. А. П. Шиляев,

ст. преподаватель

КНЯЗЬ ВИТОВТ И ГУСИТЫ. КОРОНАЦИЯ, КОТОРОЙ НЕ БЫЛО

Гуситское движение было одним из самых ярких военных событий в Позднем Средневековье. Начиная с 1419 года по 30-е года XV в. венгерский и германский король

Сигизмунд Люксембургский собирал рыцарей со всей Западной Европы, желая подавить гуситское движение, не идя с ним на переговоры. Однако успехов крестовые походы не приносили.

В это же время, в 1420 году, две гуситские фракции, чашники и табориты, начинают переговоры, что приводит к созданию «Четырёх пражских статей» – знаменитой хартии гуситской веры, как доказательство того, что два течения смогли найти единство [2, с. 251]. После этого гуситы начали искать себе союзников на стороне, за границами чешских земель. Результатом этого поиска стало предложение гуситами чешской короны польскому королю Ягайло, однако тот короны не принял, и чешские послы обратились с подобным предложением к Витовту, королю Великого княжества Литовского [1, с. 246]. Витовт не дал своего окончательного согласия, однако и не отказывался от предложения послов.

В 1422 году он собирает пятитысячное войско и посылает в чешские земли в качестве наместника своего племянника – Сигизмунда Корибутовича. В хронике Лаврентия из Бржезовой об этом написано так: «И ещё, в 5-й день перед днём св. Симона прибыло в Прагу посольство великого князя, т. е. Витольда. Оно выразило пожелания со стороны князя, чтобы пражане, собрав как можно больше войска, выступили на встречу Сигизмунду, родственнику князя Витольда...» [1, с. 254]. Сигизмунд Корибутович прибыл в Богемию с рыцарским войском, но в это время разгорелись конфликты внутри самого движения. В этой ситуации он активно вступил в гуситские войны и участвовал во многих сражениях на стороне гуситов.

Понимая весь риск сложившейся ситуации, Сигизмунд Люксембургский начал вести переговоры с Ягайло и Витовтом [2, с. 252]. На переговорах они пообещали отозвать Сигизмунда Корибутовича из Чехии при условии отказа германского короля от поддержки Тевтонского ордена против двух держав. Переговоры закончились, и Сигизмунд Корибутович был отослан обратно. В 1424 г. чешские послы обращались к Витовту с просьбой отпустить к ним своего племянника, чтобы короновать его. Но Витовт отказал. Тогда послы обратились напрямую к Сигизмунду Корибутовичу, который решил не отказываться от претензий на чешскую корону. Летом того же года со своим военным отрядом Корибутович вступает в Прагу, где был провозглашён королём, но коронован так и не был. За этот поступок Ягайло конфисковал все родовые поместья племянника, Витовт отрёкся от него, а папский легат объявил об его отлучении от церкви [2, с. 281].

Таким образом, ни великий князь Витовт, ни его племянник Сигизмунд Корибутович не стали королями чешских земель.

Литература

- 1 Лаврентий из Бржезовой. Гуситская хроника / В. Д. Королюк [и др.]; под общ. ред. М. Н. Тихомиров. – Москва : Издательство АН СССР, 1962 – 332 с.
- 2 František Dvorník. The Slavs in European History and Civilization / Dvorník František – Boston : American Academy of Arts and Sciences, 1956. – 793 s.

Е. А. Гатиатулина

Науч. рук. Л. А. Субботина,

ст. преподаватель

РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАЖДАНАМИ ПРАВА НА ДОСТУП К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Право граждан на проживание в благоприятной окружающей среде является естественным правом. Оно закреплено на международном и национальном уровне. Чтобы понимать, какое состояние окружающей среды является благоприятным важно обладать соответствующей информацией. Право на доступ к информации о состоянии окружающей среды, видах, способах и объемах воздействия на нее – один из элементов правового механизма обеспечения права на благоприятную окружающую среду.

Правовая регламентация отношений, складывающихся в процессе получения экологически значимой информации, основана на нормах международного законодательства – Орхусской Конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды, к которой Республика Беларусь присоединилась в 2001 году; статье 74 Закона Республики Беларусь «Об охране окружающей среды» и многих других законодательных актах.

Экологическая информация должна предоставляться без указания причин заинтересованности; в той форме, в которой запрашивается, и должна быть доступной любому лицу [1]. Информация о состоянии окружающей среды может предоставляться ее обладателями либо путем распространения, либо путем предоставления. Распространению подлежит экологическая информация общего назначения, то есть информация, не требующая дополнительной обработки и анализа. Она распространяется обладателями экологической информации посредством размещения в средствах массовой информации; печатных изданиях, на официальных сайтах государственных органов и организаций, то есть общедоступными способами.

Предоставление экологической информации осуществляется по заявительному принципу, с соблюдением установленных сроков. Следует отметить, что достаточно проблемным является вопрос об обладателе экологической информации. В силу отсутствия точного закрепления в законодательстве конкретного перечня субъектов, обязанных предоставлять экологическую информацию соотносительно с ее видами, на практике обладатели часто неправомерно отказывают в ее предоставлении.

По нашему мнению, решение этой проблемы возможно путем закрепления в законодательных актах, регулирующих отдельные экологические отношения, прямого указания субъектов, обязанных предоставлять экологическую информацию.

Литература

1 Что такое экологическая информация [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://minpriroda.gov.by/ru/Public_Reception_FAQ-ru/view/6-chto-takoe-ekologicheskaja-informatsija-83/. – Дата доступа : 28.03.2021.

Е. А. Гулевич
Науч. рук. **М. В. Тимошенко**,
ст. преподаватель

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СУБЪЕКТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В последние десятилетия многие страны стали переходить к новому периоду международного обобществления производства, который получил название 'интеграционного процесса'. Уже практически нет стран, которые не взаимодействовали бы между собой экономически, не были бы включены в систему производственных отношений и взаимозависимости, даже при наличии серьёзных противоречий между ними. В настоящее время весь мир – арена взаимосвязей хозяйственной деятельности людей вне зависимости от их государственной принадлежности. Среди них можно выделить Европейский союз, Содружество Независимых Государств и многие другие.

В рамках же интеграционного объединения у любого государства-участника имеется значительно больше возможностей оказывать политико-экономическое воздействие на общие условия хозяйствования, нежели если бы это государство пыталось самостоятельно действовать на мировом рынке. Развитие интеграционных процессов является важнейшей характеристикой современного мирового хозяйства, ведь экономическая интеграция помогает странам более рационально использовать сырьевые, топливные, трудовые ресурсы, улучшить территориальное разделение труда. И поэтому изучение данной темы является сегодня важным условием развития любой страны мира, особенно если данный пример характеризуется тем или иным уровнем успеха.

Также следует отметить, что в связи с углублением экономических и промышленных связей между странами, безопасность одной макросистемы нельзя проанализировать вне связи с безопасностью других макросистем, так как национальная безопасность каждой из них базируется на имеющемся потенциале, его сильных сторонах и не может быть достигнута без международного взаимодействия.

Несмотря на выше изложенное, присутствует и иной взгляд, имеющий право на существование. А именно: противники интеграционных процессов заостряют внимание на аморфности и разрозненности таких структур, а также на том, что такие образования редко осуществляются на равноправной основе.

К сожалению, число скептиков данной идеи и растёт с каждым годом, но нельзя отвергать и теорию об интеграционном образовании как об этапе перехода различных независимых государств к федерации, а затем возможно и к новому единому государству. Хотя история показывает иные примеры, такие как Советский Союз, Югославия и другие примеры развала федераций на множество независимых государств.

Таким образом, основная задача интеграционных образований – создать такую систему, при которой будет обеспечено подлинное равенство сторон без ущерба для их суверенитета. Дать возможность каждой стране, даже самым небольшим, вместе с другими не просто участвовать, а влиять на международные процессы. Ведь там, где большинство не обратит внимания на мнения маленького Люксембурга, придётся отвечать перед всем Европейским Союзом.

А. Н. Дробушевская
Науч. рук. **Ю. И. Иванова**,
ст. преподаватель

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРОЦЕДУР

В настоящее время важной проблемой является организационная основа административных процедур как составляющих деятельности исполнительной власти,

которая влияет на эффективность обеспечения государственного управления во всех сферах жизни гражданского общества. Правовое регулирование управленческих процедур имеет важное значение как для практических работников, так и юридической науки.

Применительно к деятельности органов исполнительной власти и ее должностных лиц, которые ежедневно реализуют свою компетенцию с помощью конкретных активных действий, таких как принятие решений, издание актов, рассмотрение и разрешение жалоб и заявлений граждан, осуществление административного надзора и т. д., возникает потребность упорядочения использования и применения этих множественных способов, мер, средств путем обличения их в конкретные формы и методы [1, с. 147].

Так, Л. М. Рябцев и Т. В. Телятицкая определили, что «форма управленческой деятельности – это внешнее практическое выражение конкретных действий, совершаемых органами государственного управления должностными лицами в целях осуществления предоставленных им полномочий как субъектами исполнительной власти и вызывающих определенные последствия» [1, с. 148]. Поэтому можно утверждать, что формой управленческой деятельности является осуществление административных процедур.

Административная процедура – действия уполномоченного органа, осуществляемые на основании заявления заинтересованного лица, по установлению, изменению, приостановлению, сохранению, переходу или прекращению прав и (или) обязанностей, в том числе завершаемые выдачей справки или иного документа, либо регистрацией или учетом заинтересованного лица, его имущества, либо предоставлением денежных средств, другого имущества и (или) услуг за счет средств республиканского или местных бюджетов, государственных внебюджетных фондов, из имущества, находящегося в республиканской или коммунальной собственности [2, ст. 1].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что под административной процедурой необходимо понимать комплексную систему действий субъектов исполнительной власти и исполнительных государственных органов по обеспечению максимально эффективного их взаимодействия с гражданами и институтами гражданского общества в процессе осуществления последними тех прав и свобод, которые объявляются и гарантируются законодательством.

Анализируя сущность понятия административной процедуры, можно выделить некоторые признаки, присущие данной форме управленческой деятельности: 1) административная процедура осуществляется в связи с реализацией исполнительной власти в сфере государственного управления; 2) административно-процедурная деятельность возникает по инициативе заинтересованных лиц, а значит отсутствуют принудительные меры; 3) административная процедура осуществляется уполномоченными компетентными органами и их должностными лицами; 4) удовлетворяются жизненные потребности юридических и физических лиц при реализации их прав и законных интересов; 5) управленческая процедура осуществляется на основе процессуальных норм.

Литература

1 Рябцев, Л. М. Административное право: учеб-метод. пособие для вузов / Л. М. Рябцев, Т. В. Телятицкая, А. Н. Шкляревский. – Минск, 2005. – 634 с.

2 Об основах административных процедур: Закон Республики Беларусь от 28 октября 2008 г., № 433-З, с изм. и доп. // КонсультантПлюс : Беларусь [Электронный ресурс] ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск, 2021.

В. С. Казусева
Науч. рук. **Ю. И. Иванова**,
ст. преподаватель

К ВОПРОСУ О ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ АДВОКАТА В РАМКАХ ПРАВОВОГО ПРОСТРАНСТВА СНГ

В таких странах СНГ, как Молдова, Узбекистан, Республика Беларусь, нет законодательного закрепления срока расследования дисциплинарного дела, что можно назвать недостатком, т. к. отсутствие сроков может привести к возможному необоснованному затягиванию рассмотрения дела, а впоследствии и к истечению сроков давности.

Сроки давности привлечения адвоката к дисциплинарной ответственности в странах СНГ отличаются. В основном устанавливается два срока давности, один с привязкой к моменту выявления нарушения, а второй – к моменту совершения нарушения. В Казахстане «дисциплинарное взыскание может быть наложено в срок не более 1 месяца со дня выявления дисциплинарного проступка, но не более 6 месяцев со дня его совершения» [1, ст. 72]. В Узбекистане «дисциплинарное взыскание к адвокату не может быть применено позднее шести месяцев со дня совершения проступка, а по результатам ревизии или проверки финансово-хозяйственной деятельности – позднее двух лет со дня его совершения адвокатом» [2, ст. 14].

Следует отметить, что, при законодательно закреплённой в Казахстане и РФ срок расследования дисциплинарного дела и сроков давности отсутствует оговорка о том, что при исчислении сроков давности не учитывается срок рассмотрения дисциплинарного дела.

Не установление конкретных сроков рассмотрения дисциплинарного дела, а также привязка начала течения срока давности привлечения к дисциплинарной ответственности к моменту совершения либо выявления дисциплинарного проступка без указания на то, что в данный срок не учитывается срок нахождения дела в дисциплинарном производстве, может привести к истечению сроков давности, что повлечет дальнейшую невозможность привлечения виновного адвоката к дисциплинарной ответственности.

Исходя из вышеизложенного, по нашему мнению, есть необходимость в установлении конкретных сроков рассмотрения дисциплинарных дел и закрепления на законодательном уровне положения о том, что срок рассмотрения дела не учитывается при исчислении сроков давности привлечения к дисциплинарной ответственности в тех странах СНГ, где отсутствуют такие нормы.

Литература

1 Об адвокатской деятельности и юридической помощи: Закон Республики Казахстан от 5 июля 2018 года № 176-VI : с изменениями по состоянию на 02.01.2021 г. [Электронный ресурс] / Юрист – Параграф Online. – 2021. – Режим доступа : https://online.zakon.kz/m/document?doc_id=33024087#sub_id=320000 – Дата доступа : 12.04.2021.

2 Об адвокатуре: Закон Республики Узбекистан от 27.12 1996 г. № 349-I: с изменениями по состоянию на 11.09.2019 г. [Электронный ресурс] / Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан – 2021. – Режим доступа : <https://lex.uz/docs/58372#58511> – Дата доступа : 14.04.2021.

Д. И. Клопова
Науч. рук. И. Н. Цыкунова,
канд. юрид. наук, доцент

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ ПРОИЗВОДСТВА ПО ПЕРЕСМОТРУ ПРИГОВОРОВ, ПОСТАНОВЛЕНИЙ, ОПРЕДЕЛЕНИЙ, НЕ ВСТУПИВШИХ В ЗАКОННУЮ СИЛУ

Производство по пересмотру приговоров, постановлений, определений, не вступивших в законную силу (апелляционное производство), – стадия уголовного процесса, на которой по апелляционным жалобам и протестам пересматривается судебное решение, не вступившее в законную силу, в целях повышения эффективности правосудия и укрепления доверия граждан к судебной системе. Суд апелляционной инстанции проверяет, соблюдены ли нормы уголовно-процессуального закона, правильно ли применены нормы уголовного закона и установлены фактические обстоятельства дела при его рассмотрении и разрешении судом первой инстанции.

Право на обжалование не вступившего в силу решения суда и его пересмотр в апелляционной инстанции является серьезным гарантированным законом правом не только обвиняемого, но и потерпевшего, а также других заинтересованных участников процесса. Это наиболее доступная форма пересмотра решения суда первой инстанции. Ее доступность определяется чертами апелляционного производства, такими, как свобода обжалования судебного решения; запрет ухудшения положения обвиняемого в результате пересмотра дела; ревизионный характер апелляционной проверки уголовного дела (в отношении всех обвиняемых, в полном объеме); возможность представления дополнительных материалов в суд апелляционной инстанции и, наконец, проверка судом второй инстанции как законности, так и обоснованности решения. Кроме того, подача или принесение апелляционных жалобы или протеста обязательно повлечет за собой рассмотрение уголовного дела в суде второй инстанции, и здесь любое личное усмотрение должностных лиц не имеет значения.

Следует отметить, что производство по пересмотру судебных решений по уголовным делам, не вступивших в законную силу, служит для защиты прав и свобод личности в уголовном судопроизводстве, для обеспечения законности приговоров, определений, постановлений, включая и тех, которые не обжалованы и не опротестованы, поскольку сама возможность обжалования и опротестования судебного решения и его рассмотрения апелляционным судом имеет превентивное действие, побуждая суд и органы уголовного преследования соблюдать закон, тем самым способствует повышению качества досудебного производства и судебного разбирательства уголовного дела. Производство в апелляционной инстанции позволяет предотвратить обращение к исполнению незаконных и необоснованных судебных актов и обеспечивает исправление ошибок, допущенных судом первой инстанции. Наконец, существование процедуры апелляционного обжалования оказывает положительное психологическое воздействие, поскольку представление о том, что решение суда первой инстанции не является окончательным и может быть пересмотрено, благотворно влияет как на участников процесса, так и на общество в целом.

Таким образом, благодаря возможности обжалования решения суда, не вступившего в законную силу, для его проверки в апелляционном порядке лицо, интересы которого затрагиваются принятым решением, не теряет надежды на восстановление справедливости. В то же время апелляционное производство не только обеспечивает гарантированные законом права лиц, участвующих в уголовном процессе, но и служит интересам правосудия, чтобы каждый вынесенный приговор был законным.

А. С. Колесник
Науч. рук. Л. Е. Можжева,
ст. преподаватель

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕНЕЖНЫХ ПЕРЕВОДОВ

Банковский кодекс Республики Беларусь от 25 октября 2000 г. № 441-З в качестве одной из форм безналичных расчетов закрепляет денежный перевод. Понятие и порядок осуществление денежного перевода регламентируется Инструкцией о денежных переводах, утвержденной постановлением Правления Национального банка Республики Беларусь от 22 июня 2015 г. № 376. В соответствии с данной Инструкцией, денежным переводом является не связанный с предпринимательской деятельностью безналичный перевод денежных средств через систему денежных переводов, по которому одна из сторон или обе стороны являются физическими лицами [1].

Денежный перевод отличается от банковского не только субъектным составом, но и тем, что при его проведении может использоваться как банковская, так и почтовая система, а также не требуется наличие счета в банке.

Денежные переводы могут быть внутренними и международными. Внутренние можно разделить на внутрибанковские и внутригосударственные. Исходя из статистики, предоставляемой Национальным банком Республики Беларусь, следует, что денежные переводы, осуществленные посредством международных систем в 2018 году значительно преобладают над внутренними. За 2020 год общая сумма международных переводов также значительно превышает общую сумму внутригосударственного перевода. Основываясь на данной статистике можно сделать вывод, что в 2020 году международные денежные переводы преобладают по сумме.

Для осуществления денежного перевода необходимо подать заявление на перевод, составленное на бумажном носителе или же в электронной форме. Банки, в свою очередь, проставляют соответствующие отметки на заявлении на перевод или заявлении на получение денежного перевода и выдают лицу, подписавшему соответствующее заявление. Заявление с отметкой банком является документом, подтверждающим отправку или получение денежного перевода, однако в договоре, заключаемом между банком и отправителем (получателем) может быть предусмотрен иной способ подтверждения отправления или получения денежного перевода.

В целях безопасности банк при отправлении денежного перевода сообщает отправителю конфиденциальную информацию, которая необходима получателю для получения денежных средств.

Получателю денежного перевода денежные средства выдаются из кассы банка или же зачисляются на счет.

Как правило, отправитель самостоятельно осуществляет контроль за получением денежных средств получателем. Именно поэтому законодательство предусматривает право отправителя в случае неполучения денежных средств получателем отозвать денежный перевод из системы денежных переводов или же просто изменить реквизиты денежного перевода.

Литература

1 Об утверждении инструкции о денежных переводах: постановление Правления Нац. банка Респ. Беларусь, 22 июня 2015 г., № 376 с изм и доп.: текст по состоянию на 5 ноября 2019 г. – Минск : Дикта, 2019. – 34 с.

Е. Л. Коротченко
Науч. рук. **А. Э. Набатова**,
канд. юрид. наук, доцент

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ НОТАРИАТА

Нотариат зародился как институт гражданского общества, который призван охранять и защищать права всех участников гражданского оборота. На данный момент в мировой практике сформировались и действуют две основные системы нотариата – латинская (романо-германская) и англо-саксонская.

Латинский нотариат появился благодаря многочисленным преобразованиям правовых идей в странах романо-германской правовой системы. Данная система берет начало в Древнем Риме и основывается на идеях римского права и общих правовых концепциях. Указанный тип нотариата подразделяется на немецкую, французскую и смешанную модели.

Англо-саксонский тип основан, главным образом, на судебном прецеденте, где внимание акцентировано на свидетельских показаниях как на средстве доказывания. Нотариус и удостоверенные им документы, как и прочие письменные, не играют той роли, которая отведена им в странах латинского типа. Это означает, что в гражданском обороте любые документы можно опровергнуть, используя свидетельские показания.

Республика Беларусь относится к романо-германской системе нотариата. Он претерпел значительные изменения еще со времен БССР, преобразовавшись из государственного органа в независимый. На данный момент деятельность нотариата регулируется Законом Республики Беларусь от 18.07.2004 г. № 305-З «О нотариате и нотариальной деятельности» [1].

Подводя итог, отметим следующее:

- институт нотариата является одним из древнейших и выступает неотъемлемым элементом для латинской и англо-саксонской системы права;
- значимость института нотариата заключается в том, что он позволяет обеспечивать правоохранительные функции, законность и правомерность юридических действий участников гражданского оборота.

Литература

1 О нотариате и нотариальной деятельности: Закон Республики Беларусь от 18 июля 2004 г. № 305-З // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск 2021. – Режим доступа : <http://etalonline.by/document/>. – Дата доступа : 11.03.2021.

Ю. В. Корчевская
Науч. рук. **Е. М. Караваева**,
ст. преподаватель

МЕРЫ АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ

Принуждение является значимой частью государства, которая обеспечивает порядок в обществе, правомерное поведение всех его членов, выполнение ими возложенных на них обязанностей и соблюдения прав граждан [1, с. 167–168].

Определенные трудности создает то, что не сложилось единого понятия и корректной классификации административно-принудительных мер. Однако должное применение метода административного принуждения в работе органов государственной власти гарантирует эффективность в управленческой деятельности, правомерность действий участников такой деятельности, что обуславливает значимость последующего изучения данного института и необходимость его точной нормативной упорядоченности.

Административно-предупредительные меры – совокупность способов и средств, направленных на предупреждение и предотвращение правонарушений [2, с. 500]. Меры административного пресечения применяются в целях прекращения противоправных действий и предотвращения их вредных последствий [3, с. 33–34]. Административные взыскания представляют собой меры ответственности за нарушение административного закона.

Административно-правовому принуждению присущ недостаток, который проявляется в отсутствии закрепления в едином нормативном правовом акте системы мер административного пресечения и основания их применения.

Нормативное закрепление предложенного выше теоретического положения создаст дополнительные правовые гарантии охраны прав и законных интересов личности и повысит эффективность реализации мер административно-правового принуждения.

Таким образом, мы считаем целесообразным внести изменения в главу 5 Кодекса об административных правонарушениях «Профилактические меры воздействия», добавив статью 5.1¹, изложив в следующей редакции:

«5.1¹. Меры пресечения

1. К лицу, в момент совершения правонарушения, а также если имеются достаточные основания полагать, что лицо посягает на совершение правонарушения, в целях предупреждения окончания такого правонарушения могут применяться следующие меры воздействия:

- 1) требование прекратить противоправное деяние;
- 2) применение физической силы;
- 3) применение специальных средств;
- 4) применение огнестрельного оружия.

2. Меры пресечения применяются на основании Закона Республики Беларусь «Об органах внутренних дел Республики Беларусь»».

Литература

1 Рябцев, Л. М. Административное право: учеб. пособие / Л. М. Рябцев и др.; под общ. ред. Л. М. Рябцева. – Минск : Амалфея, 2009. – 432 с.

2 Бахрах, Д. Н. Административное право: учебник для вузов / Д. Н. Бахрах, Б. В. Россинский, Ю. Н. Стариков. – 2-е изд. – Москва : Норма, 2005. – 800 с.

3 Правовое регулирование реализации мер административного принуждения: монография / О. Н. Ковалева, О. Ч. Яковицкий, А. А. Косенко // Министерство внутренних дел Республики Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт МВД Республики Беларусь». – Могилев : Могилев. Институт МВД, 2014. – 88 с.

А. А. Леоненко

*Науч. рук. Л. А. Субботина,
ст. преподаватель*

ПРАВОВЫЕ МЕРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Проблема обеспечения радиационной безопасности является для Республики Беларусь одной из самых актуальных проблем. Это связано и с радиоактивным

загрязнением значительной части территории и, главным образом, со строительством и вводом в эксплуатацию белорусской атомной электростанции. Однако до недавнего времени в законодательстве отсутствовал единообразный подход к определению вопросов обеспечения радиационной безопасности. Комплексный подход в данной сфере обеспечил новый закон Республики Беларусь “О радиационной безопасности” от 18 июня 2019 года № 198-З. В соответствии со статьей 1 указанного закона, «радиационная безопасность – это состояние защищенности населения, персонала и окружающей среды от вредного воздействия ионизирующего излучения» [1]. Необходимо отметить, что концептуальной основой для разработки этого закона стали положения многих международных договоров, участницей которых является Республика Беларусь: Конвенции о ядерной безопасности, Конвенции об оперативном оповещении о ядерной аварии, Конвенции о физической защите ядерного материала и др.

Правовые меры, обеспечивающие радиационную безопасность, можно условно классифицировать по содержанию осуществляемой деятельности на: 1) меры, применяемые при использовании источников ионизирующего излучения; 2) меры, применяемые при радиационных авариях и 3) меры по обращению с радиоактивными отходами.

К первой группе относятся регистрация источников ионизирующего излучения, установление предельно допустимых нормативов, лицензирование, проведение экспертиз, установка информационных знаков, радиационно-гигиенический мониторинг, радиационный контроль окружающей среды и другие.

Вторую группу составляют такие меры, как оповещение населения, планирование мероприятий по локализации и устранению очага радиоактивного загрязнения, регистрация аварии и расследование ее причин.

В отношении радиоактивных отходов установлены следующие меры: классификация отходов для их последующего сбора, переработки, хранения, захоронения и перевозки, установление системы защитных барьеров, лицензирование, контроль радиационного фона и др. Важным моментом законодательного регулирования является направленность всех правовых мер на недопустимость увеличения фоновой дозовой нагрузки облучения для населения.

Литература

1 О радиационной безопасности [Электронный ресурс]: Закон Республики Беларусь от 18 июня 2019 г. № 198-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь /. – Режим доступа : <https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=H11900198>. – Дата доступа : 10.04.2021.

К. В. Маслова

Науч. рук. **Е. М. Караваева,**

ст. преподаватель

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В государственной молодежной политике существует множество задач, которые непосредственно направлены на повышение развития молодежи в различных направлениях. Среди них приоритетными являются следующие: предотвращение и пресечение дискриминации, создание базы для более полного и независимого участия молодежи в социальной среде, собственно, более расширенные возможности молодежи в выборе жизненных приоритетов и ценностей. Политика в сфере молодежной среды

опирается на прочно сформированную правовую базу, которая регулирует все сферы жизни молодого населения страны. Исходя из содержания каждого из нормативно-правовых актов, можно сделать вывод, что в Республике Беларусь удалось достичь ряда положительных результатов в реализации данной политики. Однако перед государством и обществом ставятся всё более современные задачи и направления, так как меняются условия жизни, а их реализация поможет своевременно реагировать на проблемы, которые являются актуальными для молодежи, также это обеспечит эффективное решение данных проблем.

Политика в отношении молодого поколения в Республике Беларусь признана важнейшим направлением государственной деятельности [1]. Можно сказать, что она является особым ориентиром социальной политики.

Правовая база в данном аспекте претерпевает преобразования, доработки и усовершенствования, что позволяет сделать толчок в развитии институтов молодежной политики. Определены 12 основных принципов, без которых невозможно обеспечить реализацию каких-либо положений нормативно-правовых актов в отношении молодежи и молодежной политики в целом. Данные принципы являются определяющими для принятия и внесения изменений в законодательные акты по проблемам молодежи.

Основополагающим направлением является всевозможное положительное становление личности в обществе, для этого создаются и реализуются различные молодежные и детские программы развития, молодежные и детские объединения, всевозможные молодежные движения. Также остро стоит вопрос о порядке кредитования, строительстве и приобретении жилых помещений для молодых семей и в целом для различных категорий граждан. Данные направления в отношении молодого поколения формируются и реализуются в процессе взаимодействия государственных организаций с обществом. Каждое из этих учреждений осуществляет свою деятельность в пределах своих полномочий и компетенции.

Литература

1 Актуальные проблемы современного белорусского общества: социологический аспект / под ред. Д. Г. Ротмана, А. Н. Данилова. – Минск : БГУ, 2005. // Консультант Плюс: Беларусь. [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр». – Минск, 2021.

Э. В. Паникаренко

Науч. рук. **Т. В. Сенькова,**

канд. юрид. наук, доцент

ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

В современном мире государственный служащий – это воплощение государства. Его поведение представляет собой своеобразный эталон для остальных граждан, а его духовный облик связан с профессиональной деятельностью, в которой особую роль играют нравственные нормы. Поэтому можно говорить о зависимости следования людьми других профессий моральным и этическим нормам от того, как добросовестно эти моральные и этические нормы будут соблюдаться государственными служащими. Более того, необходимо отметить и то, что общество очень часто делает вывод о том, как функционирует весь государственный орган, по поведению представителей данного органа, соблюдению ими норм и предписаний профессиональной этики.

Под профессиональной этикой чаще всего понимают систему моральных норм и указаний, которые определяют отношение человека к своим профессиональным обязанностям, профессиональному долгу, а также регулируют взаимодействие людей между собой в определённой профессиональной сфере.

В свою очередь, под профессиональной этикой государственного служащего понимается своеобразный кодекс поведения, включающий моральные и этические нормы и принципы, которые определяют конкретные моральные требования к нравственной сущности государственных служащих. Предъявление таких моральных требований профессиональной этики к государственным служащим и выполнение ими данных требований помогает сформировать публичное поведение государственных служащих в интересах личности, общества, государства. При этом следует отметить, что целью профессиональной этики государственного служащего является не формирование новых принципов, предписаний и понятий морального сознания, а наоборот, приспособление уже существующих норм и предписаний к профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной этики государственного служащего позволяет установить определённые требования, которые служащие должны соблюдать при выполнении ими своих служебных обязанностей, правила, обязательные для следования государственным служащими во взаимоотношениях со своими коллегами, а также гражданами. Формирование определённых этических норм и принципов профессионального поведения содействует тому, что государственные служащие справедливо и достойно выполняют профессиональную деятельность. Установление данных норм благоприятствует укреплению положения самих государственных служащих, доверия общества к государственным органам. Однако значение профессиональной этики, которой должны придерживаться государственные служащие, состоит и в формировании необходимой морали в сфере государственной службы и уважительного отношения общества к ней. Содействие профессиональной этики государственного служащего заключается также в конкретизации и реализации моральных ценностей и принципов иногда в сложных и необычных условиях. Призвание государственных служащих состоит в формировании в обществе уважительного отношения к закону личным примером.

Таким образом, ключевым критерием для оценки качества профессиональной деятельности и поведения государственных служащих является знание и соблюдение ими профессиональной этики.

Е. С. Тенюта

Науч. рук. Ю. И. Иванова,

ст. преподаватель

ГЕНДЕРНОЕ РАВЕНСТВО

Понятие гендерного равенства закрепилось в зарубежной науке во второй половине XX века, когда новая волна феминизма «накрыла» большинство европейских стран и заставила государственную власть обратить внимание на «женский вопрос» и поспешить с его решением. В связи с этим многие западные специалисты посвящали свои исследования гендерным вопросам. В частности, этому вопросу были посвящены научные труды таких ученых, как Фридан Б., Уолш М., Брайсон В., и др.

Гендерное равенство означает, что различные модели поведения, стремления и потребности женщин и мужчин рассматриваются, ценятся и удовлетворяются одинаково, без каких-либо различий. Это не означает, что женщины и мужчины должны

стать одинаковыми. В данном случае речь идет о том, что их права, обязанности и возможности не должны зависеть от того, к кому полу относится человек.

Гендерное равенство следует трактовать как справедливое отношение к женщинам и мужчинам с учетом существующих у них потребностей. Это может включать равное обращение или обращение, которое отличается, но считается эквивалентным с точки зрения прав, выгод, обязательств и возможностей.

В научной литературе понятие «гендерное равенство» рассматривается шире, чем понятие «равенство прав женщин и мужчин», это объясняется тем, что понятие «гендерное равенство» охватывает наряду с равенством прав, также равенство возможностей обоих полов по осуществлению этих прав.

В контексте реализации принципа гендерного равенства заложена необходимость предоставления равных возможностей для участия мужчин и женщин во всех сферах общественной и частной жизни. Как и в случае всех со всеми правами человека, за достижение гендерного равенства надо постоянно бороться и защищать, а его реализацию поощрять.

Кроме того, оно подразумевает, что все люди свободно могут развивать свои личные способности и делать выбор без ограничений, предопределенных жесткими гендерными ролями; что различное поведение, стремления и потребности женщин и мужчин учитываются и оцениваются в равной степени, это также справедливость в отношении доступа женщин и мужчин к социально-экономическим ресурсам.

Гендерное равенство требует расширения прав и возможностей женщин, предоставления женщинам большей самостоятельности в управлении своей собственной жизнью. Эффективное содействие развитию гендерного равенства также требует признания того, что женщины различаются не только по ролям, которые они играют, но и по возрасту, социальному статусу, способностям и уровню образования. Структура их жизни и выбор, доступный для них, сильно различаются.

С гендерным равенством как явлением социальной жизни тесно связаны такие понятия, как 'гендерная роль', 'гендерные стереотипы'.

Таким образом, гендерное равенство подразумевает общество, в котором и женщины, и мужчины обладают равными возможностями, правами и обязательствами во всех сферах жизни. Равенство между женщинами и мужчинами – это когда представители обоих полов могут на равных иметь доступ к образованию и здравоохранению, управлению и власти, имеют равные возможности достичь финансовой независимости, работая на кого-то или управляя собственным бизнесом, реализации своих личностных и профессиональных потребностей и интересов.

В. А. Терешкова

Науч. рук. Т. В. Сенькова,

канд. юрид. наук, доцент

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ КОНТРОЛЯ И НАДЗОРА В ГОСУДАРСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Понятия контроль и надзор широко используются в законодательстве Республики Беларусь, и имеют свое значение применительно к каждой сфере использования. В юридической литературе указанные понятия разграничиваются, однако легального определения понятий контроля и надзора в государственном управлении в национальном законодательстве не выработано, так же как и критериев по их

разграничению. Следует отметить, что в настоящее время в белорусском законодательстве имеются различия в использовании и трактовке контроля и надзора в государственном управлении. Актуальность рассматриваемой проблемы выражается в необходимости законодательной регламентации терминологии с целью определения реальных функций контрольной и надзорной деятельности.

Так, в Указе Президента Республики Беларусь «О совершенствовании контрольной (надзорной) деятельности» от 16 октября 2009 г. № 510 контроль и надзор используются в связке, как парные термины, что не вполне обоснованно может предполагать их идентичность и взаимозаменяемость.

Статья 24.50 Кодекса Республики Беларусь об административных правонарушениях «Нарушение требований законодательства о контрольной (надзорной) деятельности» не разграничивает понятия «контроль» и «надзор».

В то же время отметим, что Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 14 декабря 2013 г., № 1085 «О внесении изменений в постановление Совета Министров Республики Беларусь от 27 января 2004 г. № 79» термин «государственный контроль за качеством» заменен на «надзор в области обеспечения качества». Это устраняет терминологическое смешение понятий в пользу последнего, однако целесообразно предположить и изменение содержания контрольно-надзорной деятельности в соответствующей сфере. Замена одного понятия на другое законодателем никак не аргументирована. Непонятным остается и то, на основе каких критериев функции контроля и надзора распределяются между органами государственного управления.

Отсутствие законодательного разграничения данных понятий связано с тем, что контроль и надзор имеют одно целевое назначение – соблюдение законности. Однако присутствие в законодательстве одновременно двух понятий говорит о том, что их абсолютное отождествление является ошибочным.

Смешение понятий контроля и надзора на законодательном уровне приводит к возникновению в юридической литературе различных подходов к их разграничению.

‘Контроль’ и ‘надзор’ в государственном управлении выступают важными понятиями и направлениями деятельности. Можно утверждать, что нормативное разграничение контроля и надзора как самостоятельных функций органов государственного управления, различных в направленности и широте распространяемого действия, поможет разрешить теоретические споры и правоприменительные коллизии. Для этого необходимо проанализировать действующее законодательство и юридическую литературу для определения единого подхода.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Факультет иностранных языков

<i>Альгина П. В.</i> Игровая деятельность при обучении говорению на иностранном языке	3
<i>Апришко И. О.</i> Урок иностранного языка на современном этапе школьного образования...	4
<i>Атрошенко Д. С.</i> Особенности процесса разработки теста по иностранному языку в средней школе.....	5
<i>Беленкова Д. С.</i> Обучение аудированию на уроках английского языка.....	5
<i>Валюженич В. В.</i> Видеоматериалы как средство развития коммуникативных навыков по иностранному языку	6
<i>Ващенко Н. П.</i> Ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению.....	7
<i>Волкова Д. Ю.</i> Языковые особенности французских заимствований театральной терминологии в английском языке.....	8
<i>Володько А. А.</i> Методика формирования и развития навыков диалогической речи на среднем этапе обучения иностранному языку.	9
<i>Горбатовская М. Р.</i> Особенности и трудности перевода стилистически сниженной лексики (на материале произведения Джерома Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи») ...	10
<i>Гурская С. В.</i> Особенности функционирования эвфемизмов тематической группы расизм.....	11
<i>Дробович В. В.</i> Технология организации самостоятельной работы учащихся	12
<i>Жук И. В.</i> Организация контроля и оценки знаний на уроках иностранного языка.....	13
<i>Журомская М. В.</i> Особенности организации внеклассной и факультативной работы по иностранному языку	14
<i>Исаева А. Г.</i> Организация самостоятельной работы учащихся в процессе обучения иностранному языку	15
<i>Каркачёва И. В.</i> Преимущества использования игр в обучении иностранному языку.....	16
<i>Качева О. А.</i> Достоинства и недостатки использования мультимедийных средств в обучении иностранному языку.	17
<i>Киселёва К. А.</i> Особенности проведения сценарных уроков	18
<i>Кишко М. А.</i> Дебаты как нестандартная форма организации урока английского языка	19
<i>Коваленко В. А.</i> Тенденции современного иноязычного образования	20
<i>Кононок А. С.</i> Использование аутентичных сериалов при обучении иностранному языку...	21
<i>Мельченко Е. Г.</i> Художественное пространство и время в произведении «Глотнуть воздуха» Джорджа Оруэлла	22
<i>Митрахович Д. П.</i> Особенности коммуникативного метода обучения	23
<i>Непесова А. Н.</i> Дискуссия как эффективное средство развития навыков и умений устной неподготовленной речи.	24
<i>Никитина В. В.</i> Взаимосвязь умений говорения и аудирования.....	25
<i>Новик А. С.</i> Метод проектов в обучении лексике английского языка	26
<i>Прикота Т. В.</i> Игра как метод обучения иностранному языку.....	27
<i>Рипинская А. А.</i> Понятие литературного языка в лингвистике.....	28
<i>Сафаралиева А. М.</i> Использование игровых приемов при обучении иноязычной лексике на старшем этапе средней школы.....	29
<i>Слесарев И. В.</i> Монологическая речь как базовый компонент иноязычной речевой деятельности	30

Сухаренко В. А. Методика формирования и развития слухо-произносительных навыков в процессе обучения иностранному языку.	31
Тарахович А. Е. Сущность проблемной методики.....	32
Титовец И. Е. Культуроведческий подход в обучении иностранному языку.....	33
Целуева А. М. Лингвокультурологические особенности английских и русских зоофразеологизмов.....	34
Числова Х. С. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на основе мультимедийных программ.....	35
Шаговик Э. Г. Аутентичный художественный фильм как средство обучения иностранному языку	36
Шкрабовская И. А. Методика использования опор для обучения письменной речи на среднем этапе школы	37

Филологический факультет

Андрушчанка Г. В. Прыёмы афармлення фразеалагізмаў беларускай мовы.....	39
Барадзін В. А. Канцэпты <i>жыццё і смерць</i> у апавяданні Максіма Гарэцкага «Рускі».....	40
Бритова А. А. Вербализация образов детей в произведениях Антона Чехова.	41
Буланова І. В. Аб выразна-выяўленчых адметнасцях мовы беларускіх народных песень пра каханне	42
Бурьяк О. А. Нравственный выбор учителя в рассказе Валентина Распутина «Уроки французского»	43
Валужина Е. Ю. Плеонастические сочетания с компонентом-соматизмом (на материале Национального корпуса русского языка)	44
Дементьева Д. А. Переосмысление классической культуры в творчестве Noize MC	45
Дзядкова А. С. Каламбуры і іх стылістычная роля ў паэзіі Ніла Гілевіча	46
Дрывайла А. У. Замоўная традыцыя на тэрыторыі Брагінскага раёна Гомельскай вобласці	47
Караткевіч В. А. Каханне на фоне гарадскога пейзажу Леаніда Дранько-Майсюка.....	48
Лаўрыновіч А. У. Меладраматычныя элементы ў п’есах Алеся Дударова	49
Матлахова Д. Г. Структурна-граматычная характарыстыка словазлучэнняў з азначальнымі адносінамі ў мове твораў Васіля Быкава	50
Напрэнка В. В. Назоўніковыя фразеалагізмы з кампанентам <i>вочы</i> ў мове твораў Янкі Купалы.....	51
Панцэлеенка В. М. Аб сінтаксічных адметнасцях беларускіх прыказак і прымавак з зааморфнымі вобразамі.....	52
Пімінёнкава Т. В. Вобраз жанчыны-маці ў аповесці Алена Брава «Рай даўно перанаселены».....	53
Полагутина А. В. Черты антиутопии в научно-фантастическом романе Ивана Ефремова «Час быка».....	54
Прокопчик Д. Н. Природные символы в романе Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита»	55
Самойленко А. В. О внутренней форме прилагательного <i>хитрый</i> в русском языке	56
Сарыева Б. Д. Особенности сочетаемости лексемы <i>сердце</i> в русском и туркменском языках	57
Саўкова М. П. Фларальныя вобразы-сімвалы ў інтымнай лірыцы Яўгеніі Янішчыц	58
Силкина Е. Г. Особенности употребления и функционирования обращений в пьесах Александра Островского	59
Смальцер Л. В. Типологическая общность тематики и проблематики романов Франца Кафки «Процесс» и Владимира Набокова «Приглашение на казнь»	60

Уніятава К. В. Тэма падзення ў аповесцях «Падзенне» і «Без пакаяння» Івана Шамякіна...	61
Халмырадов Д. А. Образы музыкальных інструментаў у произведениях Сергея Есенина...	62
Цапалава А. Д. Марфалагічная характарыстыка азначэнняў у мове казак Алены Масла.....	63
Цзиньчжан Гу Личные имена в русском и китайском языках: особенности употребления и функционирования.	64
Шугайёва Д. В. Прототип Анны Кирилловны в рассказе Михаила Булгакова «Морфий».	65
Шульга Г. С. Нелакалізаваныя паўторы: падваенне і яго выяўленча-выразная роля ў паэзіі Раісы Баравіковай	66
Шчалкун М. С. Лакалізаваныя паўторы: анафара і яе экспрэсіўны патэнцыял у паэзіі Леаніда Дранько-Майсюка.....	67
Якавенка Г. Г. Атрыбутыка давясельнага этапу вясельнай абраднасці.....	68

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Факультет психологии и педагогики

Александровская В. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и субъективного ощущения одиночества в юношеском возрасте	69
Антипова К. В. Особенности межличностных отношений и самоотношения юношей и девушек из неполных семей.....	70
Аржанникова А. О. Особенности эмоциональной сферы юношей и девушек с высоким уровнем склонности к интернет-зависимости.....	71
Атрохова В. Н. Психологические особенности потерь и приобретений персональных ресурсов личностью с различной сиблинговой позицией	72
Борека А. Н. Отношение студентов к здоровью и здоровому образу жизни	73
Брегид А. Н. Психологические особенности детско-родительских отношений в подростковом возрасте	74
Булкина А. С. Сущность адаптации младших подростков к обучению в базовой школе	75
Горбатенко Е. В. Формирование созидательной позиции подростка как социально-педагогическая проблема	76
Гречко К. В. Специфика эмпатических способностей у студентов.....	77
Григоревич О. В. Специфика психологического и биологического пола студентов.....	78
Гудинская А. О. Толерантность как интегративное качество личности подростков	79
Емельяненко О. Н. Особенности проявления эмпатии у юношей и девушек	80
Ерменкова А. Н. Социализация подростков в условиях организации досуговой деятельности	81
Ефремова В. Г. Психологические особенности переживания одиночества у подростков с разной социальной направленностью	82
Жогаль В. В. Психологические особенности полового воспитания современных школьников.....	83
Жорова О. С. Социально-педагогические аспекты адаптации подростков	84
Зотова Р. О. Особенности субъективного ощущения одиночества у юношей и девушек из неполных семей	85
Иванова К. Д. Проявление симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства	86
Кардаш Д. С. Расстройства пищевого поведения и детско-родительские отношения.....	87
Козина В. В. Взаимосвязь привязанности и личностных особенностей в подростковом и юношеском возрасте	88
Койпыш А. А. Виды и последствия насилия над детьми.....	89
Кононенко В. С. Суицидальная направленность и рисковое поведение старших школьников.....	90

Курило А. И. Проблема социально-психологической адаптации при смене ученического коллектива и эмоциональный интеллект	91
Куцанова А. А. Самооценка юношей и девушек с разным уровнем субъективного ощущения одиночества	92
Лащевская Д. А. Психологические аспекты переживания семейного насилия подростками.....	93
Лемачко А. В. Взаимосвязь депрессивных состояний и субъективной оценки межличностных отношений.....	94
Lin YaoHui Career aspirations of Chinese students as the basis for psychological well-being.....	95
Макушкина А. С. Социально-психологические факторы буллинга в подростковом возрасте	96
Маслик Ю. А. Особенности познавательной сферы младших школьников.....	97
Мачуленко Н. В. Особенности жизнестойкости у протестантов.....	98
Михальцова А. Е. Волонтерская деятельность как ресурс позитивной социализации подростков	99
Морозова А. А. Гендерные стереотипы в профессиональной деятельности	100
Музыченко Д. Д. Особенности дисморфофобической симптоматики у студентов с разным типом локуса контроля.....	101
Повжик Д. А. Влияние взаимоотношений в семье на проявление подростковой агрессивности	102
Потапенко М. Н. Особенности эмоциональной сферы юношей и девушек с компьютерно-игровой зависимостью.....	103
Ракович М. И. Самоотношение подростков из семей с разным стилем семейного воспитания	104
Рыбенко П. Н. Особенности эмоционального интеллекта юношей и девушек с компьютерной игровой зависимостью.....	105
Самсонова Т. С. Особенности стрессоустойчивости в зрелом возрасте.....	106
Сидренок Д. А. Адаптивный потенциал у медработников во время пандемии	107
Сиз Д. А. Тревожность и факторы, влияющие на ее развитие	108
Столяр А. Ю. Уровень притязаний у спортсменов-подростков	109
Терещенко Е. В. Взаимосвязь переживания чувства вины и жизненной удовлетворенности в период ранней молодости.....	110
Тетерина В. И. Теоретический анализ феномена интуиции в современной психологии	111
Тимошкова В. А. Психологические особенности супружеских конфликтов в молодых семьях	112
Турчин Л. А. Психологические особенности преодоления супружеских конфликтов.....	113
Wu Bo Attachment Features of Chinese College Students.....	114
Шарников Е. С. Специфика предрасположенности к алекситимии у студентов IT-специальностей.....	115
Шулепова М. В. Понятие «отношение к опасности» в психолого-педагогической науке	116

Факультет физической культуры

Акбаев А. Д., Нурыев С. П. Эволюционирование спортивных видов гимнастики	118
Лебедь А. Д. Основные ошибки двуручного удара слева в большом теннисе и пути их устранения.....	119
Мнакацян В. К. Использование суперсетов для тренировки мышц антагонистов в атлетической гимнастике	120
Никитина А. А. Использование подготовительных упражнений при обучении гимнастическому элементу «кувырок»	121

Поливач С. В. Об уровне сформированности профессиональных знаний тренеров по дзюдо	122
Примаченко П. В. Использование специальных тренировочных упражнений для развития финального усилия в метании копья	123
Рогозенко А. А. Физические упражнения для развития специальной выносливости в период предсезонной подготовки в баскетболе.....	124
Семитко С. В. Наследственные влияния на функциональные возможности и физические качества человека.....	125

ОБЩЕСТВЕННО-СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

Исторический факультет

Аксенова М. Г. Основные этапы истории территории Прибытковского сельского Совета Гомельского района в середине XVI – середине XX века	127
Бабушкина А. Б. Роль еврейского фактора в экономическом развитии средневековой Польши	128
Богданов В. М. Деятельность П. Н. Милюкова на посту министра иностранных дел (март – апрель 1917 года).....	129
Дежко А. И. Вопрос национальных меньшинств в Рижском договоре.	130
Друк И. С. Лидский замок в культурной жизни Беларуси на современном этапе	131
Егорченко В. О. Влияние школ Европейской России на Витебскую художественную школу	132
Зыкова Д. О. К вопросу о национальном составе женщин в местных органах власти (на примере города Гомеля 1920-х годов)	133
Клейменова Е. С. Роль города в романизации Британии	134
Клещенко Н. А. Вооружение польской армии в условиях польско-советской войны 1919–1920 годов.....	135
Ковалевский И. Л. Изменение в структуре армий Западной Европы в ходе Тридцатилетней войны.....	136
Ковалёва Н. О. Представленность мебели XIX – начала XX века в музеях Беларуси и Европы	137
Коротков Ф. Д. Бондарство в традиционной культуре белорусов.....	138
Костко Е. Ю. Социально-экономическая политика Симона Боливара	139
Кручко У. У. Дзяржаўнае і грамадска-палітычнае ўладкаванне Беларусі ў дакументах і дзейнасці Беларускай Сацыялістычнай Грамады.....	140
Лапицкий В. М. Возникновение экологических проблем как следствие устаревания экономической системы	141
Левковская К. А. Культурная жизнь города Светлогорска в 1950-е – 1991-й годы.....	142
Лущаева А. Н. Философское видение глобальных проблем современности	143
Миличенко Е. В. Становление Учредительного собрания во Франции.....	144
Немцев С. В. Развитие культуры Буда-Кошелево в 1950–1980-е годы	144
Новикова В. И. Причины и предпосылки создания Организации Варшавского договора.....	145
Пинчук К. С. Особенности стиля хиппи в СССР: одежда и аксессуары	146
Полевинова В. И. Московский договор между СССР и ФРГ 1970 года	147
Сивакова О. А. Феномен перонизма в аргентинском обществе	148
Сивова П. Г. «Семейный пакт» и наследие Медичи	149
Смирнов Ю. А. Штаб-квартира Джорджа Вашингтона в период войны за независимость США	150
Солодкин А. О. Когда произошла трагедия на Чернобыльской АЭС?	151

Тукач В. М. Хэмптон-Корт как символ величия Тюдоров.....	152
Тыкун С. И. Формирование социальной доктрины Римско-католической церкви	153
Филончик Д. В. Коллективизация в БССР в 1920–1930-е годы.....	154
Халипова Г. Н. Коляды в традиционной культуре белорусов	155
Цедрик А. А. Князь Витовт и гуситы. Коронация, которой не было	156

Юридический факультет

Гатиатулина Е. А. Реализация гражданами права на доступ к экологической информации.....	158
Гулевич Е. А. Интеграционные образования как субъект международных отношений.....	159
Дробушевская А. Н. Понятие и сущность административных процедур	159
Казусева В. С. К вопросу о дисциплинарной ответственности адвоката в рамках правового пространства СНГ.....	161
Клопова Д. И. К вопросу о значении производства по пересмотру приговоров, постановлений, определений, не вступивших в законную силу	162
Колесник А. С. Общая характеристика денежных переводов	163
Коротченко Е. Л. История становления нотариата.....	164
Корчевская Ю. В. Меры административного принуждения.....	164
Леоненко А. А. Правовые меры обеспечения радиационной безопасности	165
Маслова К. В. Правовые аспекты государственной молодежной политики на современном этапе	166
Паникаренко Э. В. Значение профессиональной этики в деятельности государственных служащих.....	167
Тенюта Е. С. Гендерное равенство.....	168
Терешкова В. А. Соотношение понятий контроля и надзора в государственном управлении на основе анализа законодательства Республики Беларусь	169

Научное издание

ДНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКИ

Материалы I студенческой
научно-практической конференции
(Гомель, 13–14 мая 2021 года)

В двух частях

Часть 2

Подписано в печать 09.09.2021. Формат 60х84 1/8.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 20,69.
Уч.-изд. л. 18,02. Тираж 10 экз. Заказ 459.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.