

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ГОДА 2025

Сборник статей Международного
научно-исследовательского конкурса,
состоявшегося 8 сентября 2025 г.
в г. Петрозаводске

г. Петрозаводск
Российская Федерация
МЦНП «НОВАЯ НАУКА»
2025

УДК 001.12
ББК 70
И88

Ответственные редакторы:
Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

И88 Исследовательская работа года 2025: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса (8 сентября 2025 г.). — Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2025. — 77 с. : ил., табл.

ISBN 978-5-00215-856-0

Настоящий сборник составлен по материалам Международного научно-исследовательского конкурса ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ГОДА 2025, состоявшегося 8 сентября 2025 года в г. Петрозаводске (Россия). В сборнике рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными исследователями. Целями проведения конкурса являлись обсуждение практических вопросов современной науки, развитие методов и средств получения научных данных, обсуждение результатов исследований, полученных специалистами в охватываемых областях, обмен опытом. Сборник может быть полезен научным работникам, преподавателям, слушателям вузов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы публикуемых статей несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 001.12
ББК 70

ISBN 978-5-00215-856-0

Состав редакционной коллегии и организационного комитета:

Аймурзина Б.Т., доктор экономических наук
Ахмедова Н.Р., доктор искусствоведения
Битокова С.Х., доктор филологических наук
Блинкова Л.П., доктор биологических наук
Гапоненко И.О., доктор филологических наук
Героева Л.М., доктор педагогических наук
Добжанская О.Э., доктор искусствоведения
Доровских Г.Н., доктор медицинских наук
Дорохова Н.И., кандидат филологических наук
Ергалиева Р.А., доктор искусствоведения
Ершова Л.В., доктор педагогических наук
Зайцева С.А., доктор педагогических наук
Зверева Т.В., доктор филологических наук
Казакова А.Ю., доктор социологических наук
Кобозева И.С., доктор педагогических наук
Кулеш А.И., доктор филологических наук
Мантатова Н.В., доктор ветеринарных наук
Мокшин Г.Н., доктор исторических наук
Муратова Е.Ю., доктор филологических наук
Никонов М.В., доктор сельскохозяйственных наук
Панков Д.А., доктор экономических наук
Петров О.Ю., доктор сельскохозяйственных наук
Поснова М.В., кандидат философских наук
Рыбаков Н.С., доктор философских наук
Сансызбаева Г.А., кандидат экономических наук
Симонова С.А., доктор философских наук
Ханиева И.М., доктор сельскохозяйственных наук
Хугаева Р.Г., кандидат юридических наук
Червинец Ю.В., доктор медицинских наук
Чистякова О.В., доктор экономических наук
Чумичева Р.М., доктор педагогических наук

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	5
ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОТРЕБНОСТЯХ РАСТЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
<i>Конопляникова Евгения Алексеевна, Рублевская Елена Анатольевна</i>	
ЭВОЛЮЦИЯ АКТЁРСКОГО ИСКУССТВА В РАБОТАХ Н.В. ДЕМИДОВА	16
<i>Кошелева Алёна Александровна</i>	
ШКОЛА УПРАВЛЯЕМОЙ АФФЕКТИВНОСТИ Н.В. ДЕМИДОВА	27
<i>Андреева Ольга Сергеевна</i>	
СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	35
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ПОЗИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ.....	36
<i>Чеснова Елизавета, Ахметшина Ирина Анатольевна</i>	
FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE CULTURE AS A FACTOR IN IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS.....	43
<i>Shershniova Tatiana Viktorovna, Chen Mengting</i>	
СЕКЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ	54
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ МУЗЕЕВ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	55
<i>Третьяк Валерия Андреевна</i>	
СЕКЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ	59
ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ.....	60
<i>Курбонова Фируза Алижоновна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	66
РАЗРАБОТКА ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИНА.....	67
<i>Нестеренко Елизавета Дмитриевна, Сафонова Полина Олеговна</i>	
СЕКЦИЯ НАУКИ О ЗЕМЛЕ	72
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	73
<i>Гибадуллин Артур Амирзянович</i>	

**СЕКЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПОТРЕБНОСТЯХ РАСТЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ
СРЕДНЕЙ ГРУППЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Конопляникова Евгения Алексеевна

магистрант

Рублевская Елена Анатольевна

к.пед.н., доцент

УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

Аннотация: в статье акцентируется внимание на важность формирования представлений о потребностях растений, раскрывается методика выявления у детей среднего дошкольного возраста сформированных представлений о потребностях растений, характеризуются особенности представлений о потребностях растений у воспитанников средней группы учреждения дошкольного образования.

Ключевые слова: потребности растений; представления о потребностях растений; выявление особенностей представлений; дети среднего дошкольного возраста; учреждения дошкольного образования.

**DIAGNOSIS OF THE FORMATION OF IDEAS
ABOUT THE NEEDS OF PLANTS AMONG PUPILS
OF THE MIDDLE GROUP OF PRESCHOOL INSTITUTIONS**

Konoplyanikova Evgeniya Alekseevna

Rublevskaya Elena Anatolievna

Abstract: the article focuses on the importance of formation of ideas about the needs of plants, reveals the methodology of revealing in children of middle preschool age formed ideas about the needs of plants, characterizes the peculiarities of ideas about the needs of plants in the pupils of the middle group of preschool education institution.

Key words: plant needs; perceptions of plant needs; identifying features of perceptions; middle preschool children; preschool institutions.

Формирование у детей дошкольного возраста представлений о потребностях объектов природы является важной составляющей экологического образования, способствующей развитию у детей осознанно-правильного отношения к природе. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью создания условий для понимания детьми того, что растения – живые организмы, имеющие определенные потребности, удовлетворение которых необходимо для их нормального роста и развития. Понимание потребностей растений является основой для формирования у детей бережного отношения к природе, развития навыков ухода за растениями.

Анализ учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь показал, что знакомство детей с потребностями живых организмов начинается уже в младшем дошкольном возрасте (3-4 года). В этом возрасте дети знакомятся с тем, что растения нуждаются в воде и свете. В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) представления детей о потребностях растений расширяются: они узнают, что растения нуждаются не только в воде и свете, но и в тепле, воздухе, питательных веществах. В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) дети знакомятся с более дифференцированными потребностями растений [1].

Исследование представлений детей дошкольного возраста о потребностях растений приобретает особую значимость в контексте повышения качества дошкольного образования. Своевременная и корректная диагностика уровня сформированности данных представлений позволяет определить эффективность образовательного процесса, выявить пробелы в знаниях воспитанников и скорректировать методы педагогического воздействия [2].

Диагностика сформированности представлений о потребностях растений у детей среднего дошкольного возраста проводилась на базе учреждения дошкольного образования «Детский сад № 125 г. Гомеля». В исследовании приняли участие 40 воспитанников средней группы в возрасте от 4 до 5 лет, которые были разделены на две равные группы по 20 детей: контрольную и экспериментальную. Диагностика осуществлялась в несколько этапов: подготовительный, организационный, процедура проведения, обработка и интерпретация результатов.

На подготовительном этапе была определена цель диагностики – выявление особенностей представлений о потребностях растений у детей среднего дошкольного возраста. В качестве основного метода исследования

была выбрана индивидуальная беседа, позволяющая получить наиболее полную и достоверную информацию об имеющихся у детей представлениях. Диагностический инструментарий включал серию из 8 вопросов, направленных на выявление знаний детей о различных аспектах потребностей растений.

Процедура проведения диагностики включала организацию индивидуальной беседы с каждым ребенком, последовательную постановку 8 вопросов, фиксацию ответов детей, при необходимости – уточняющие вопросы для выявления полноты представлений. Вопросы диагностической беседы были сформулированы следующим образом: «Что необходимо для жизни растений?», «Растениям нужен свет? Зачем?», «Растениям нужна вода? Зачем?», «Растениям нужно тепло? Зачем?», «Зачем нужно рыхлить почву?», «Растениям нужен воздух? Как они дышат?», «Зачем нужно ухаживать за растениями?», «Что может произойти с растением, если за ним не ухаживать?». Данные вопросы были направлены на выявление не только наличия у детей представлений о потребностях растений, но и понимание причинно-следственных связей, умение аргументировать свои ответы.

Анализ ответов детей на данный вопрос показал существенные различия в полноте представлений между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе дети чаще называли большее количество потребностей растений, демонстрируя более системные знания. Качественный анализ ответов детей экспериментальной группы выявил, что наиболее часто дети называли такие потребности растений, как потребность в воде (19 детей), потребность в свете (16 детей), потребность в тепле (12 детей). Реже упоминались потребности в воздухе (7 детей), почве (5 детей), питательных веществах (3 ребенка). Типичные ответы детей: «Растениям нужна вода, чтобы пить», «Растения любят солнышко», «Растениям нужна земля, чтобы расти». Некоторые дети давали более развернутые ответы: «Растениям нужна вода, солнце, земля и воздух, чтобы они росли большими и красивыми». В контрольной группе дети демонстрировали менее полные представления о потребностях растений. Воду называли 18 детей, свет – 13 детей, тепло – 9 детей. Значительно реже упоминались воздух (4 ребенка), почва (2 ребенка), питательные вещества (1 ребенок). Характерные ответы: «Растениям нужна водичка», «Растения должны стоять на окошке», «Растения нужно поливать». Ответы детей контрольной группы были менее развернутыми и содержали меньше элементов.

Таблица 1

**Количественные результаты ответов детей на вопрос
«Что необходимо для жизни растений?»**

Потребности растений	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Вода	19 (95%)	18 (90%)
Свет	16 (80%)	13 (65%)
Тепло	12 (60%)	9 (45%)
Воздух	7 (35%)	4 (20%)
Почва	5 (25%)	2 (10%)
Питательные вещества	3 (15%)	1 (5%)

Сравнительный анализ показывает, что дети экспериментальной группы демонстрируют более полные знания о потребностях растений по всем показателям, особенно значительные различия наблюдаются в знании о потребности растений в воздухе и почве.

Данный вопрос был направлен на выявление не только знания о потребности растений в свете, но и понимания причин этой потребности. Анализ показал различия в глубине понимания между группами. В экспериментальной группе 18 детей (90%) ответили утвердительно на первую часть вопроса. При объяснении причин дети давали следующие ответы: «Чтобы расти» (12 детей), «Чтобы быть зелеными» (8 детей), «Чтобы не завяли» (6 детей), «Чтобы делать пищу» (4 ребенка), «Чтобы быть красивыми» (7 детей). Некоторые дети демонстрировали понимание процессов: «На свету растения делают себе еду из воздуха», «Без света листочки становятся желтыми и опадают». В контрольной группе 16 детей (80%) знали о потребности растений в свете. Объяснения были менее глубокими: «Чтобы расти» (9 детей), «Чтобы быть красивыми» (8 детей), «Чтобы не умереть» (5 детей), «Не знаю, просто нужен» (6 детей). Характерными были антропоморфные объяснения: «Чтобы растения видели», «Чтобы им не было темно и страшно».

Таблица 2

**Количественные результаты ответов детей на вопрос
о потребности растений в свете**

Варианты ответов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Знают о потребности в свете	18 (90%)	16 (80%)

Продолжение таблицы 2

«Чтобы расти»	12 (60%)	9 (45%)
«Чтобы быть зелеными/красивыми»	15 (75%)	13 (65%)
Понимают процесс фотосинтеза	4 (20%)	1 (5%)
Затрудняются объяснить	2 (10%)	6 (30%)

Этот вопрос показал наиболее высокий уровень осведомленности детей, поскольку полив растений является наиболее знакомой детям процедурой ухода. В экспериментальной группе все 20 детей (100%) знали о потребности растений в воде. Объяснения были разнообразными: «Чтобы пить» (16 детей), «Чтобы не засохли» (14 детей), «Чтобы росли» (12 детей), «Чтобы листья были зелеными» (8 детей). Более глубокие объяснения давали 6 детей: «Вода поднимается по стебельку к листочкам», «Растения пьют воду корешками». В контрольной группе также все дети (100%) знали о потребности в воде. Объяснения: «Чтобы пить» (18 детей), «Чтобы не засохли» (15 детей), «Чтобы росли» (10 детей), «Чтобы были красивыми» (7 детей). Понимание механизма поглощения воды демонстрировали только 2 ребенка.

Таблица 3

**Количественные результаты ответов детей на вопрос
о потребности растений в воде**

Варианты ответов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Знают о потребности в воде	20 (100%)	20 (100%)
«Чтобы пить/не засохнуть»	20 (100%)	19 (95%)
«Чтобы расти»	12 (60%)	10 (50%)
Понимают механизм поглощения	6 (30%)	2 (10%)

Анализ ответов на данный вопрос показал, что дети имеют общее представление о потребности растений в тепле, но объяснения часто носят антропоморфный характер. В экспериментальной группе 17 детей (85%) знали о потребности растений в тепле. Объяснения: «Чтобы не замерзли» (14 детей), «Чтобы росли быстрее» (9 детей), «Чтобы цвели» (6 детей), «Им так лучше» (8 детей). Некоторые дети понимали влияние температуры на рост: «В тепле все растет быстрее», «На холоде растения спят». В контрольной группе 15 детей

(75%) отвечали положительно. Объяснения были менее разнообразными: «Чтобы не замерзли» (13 детей), «Им так хорошо» (9 детей), «Чтобы росли» (6 детей). Антропоморфные объяснения встречались чаще: «Растения тоже мерзнут, как мы», «Им холодно без тепла».

Таблица 4

**Количественные результаты ответов детей на вопрос
о потребности растений в тепле**

Варианты ответов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Знают о потребности в тепле	17 (85%)	15 (75%)
«Чтобы не замерзли»	14 (70%)	13 (65%)
«Чтобы росли/цвели»	15 (75%)	12 (60%)
Понимают влияние на процессы	5 (25%)	2 (10%)

Этот вопрос оказался наиболее сложным для детей обеих групп, что связано с абстрактностью понятий, связанных с почвой и ее свойствами. В экспериментальной группе только 6 детей (30%) смогли дать правильный или частично правильный ответ. Ответы: «Чтобы воздух проходил к корням» (3 ребенка), «Чтобы вода лучше впитывалась» (2 ребенка), «Чтобы корням было легче расти» (1 ребенок). Большинство детей (14 человек) затруднялись с ответом или давали неправильные объяснения: «Чтобы было красиво», «Чтобы земля была мягкая». В контрольной группе правильные ответы дали только 2 ребенка (10%). Один ребенок ответил: «Чтобы воздух попадал», другой – «Чтобы вода проходила». Остальные 18 детей либо не знали ответа, либо давали неверные объяснения: «Не знаю» (12 детей), «Чтобы было красиво» (4 ребенка), «Чтобы земля была чистая» (2 ребенка).

Таблица 5

Количественные результаты ответов детей на вопрос о рыхлении почвы

Варианты ответов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Правильные ответы	6 (30%)	2 (10%)
Неправильные ответы	6 (30%)	6 (30%)
Затрудняются ответить	8 (40%)	12 (60%)

Данный вопрос выявил ограниченные представления детей о дыхании растений, что связано со сложностью и невидимостью этого процесса. В экспериментальной группе 12 детей (60%) знали о потребности растений в воздухе. Объяснения процесса дыхания: «Дышат листьями» (8 детей), «Дышат всеми частями» (2 ребенка), «Дышат корнями тоже» (1 ребенок), «Не знаю, как дышат» (5 детей). Некоторые дети давали антропоморфные объяснения: «У них есть маленькие носики на листьях».

В контрольной группе 9 детей (45%) отвечали положительно на первую часть вопроса. Объяснения: «Дышат листьями» (6 детей), «Не знаю, как» (7 детей), «Они не дышат» (4 ребенка). Один ребенок сказал: «Растения не дышат, они же не животные».

Таблица 6

**Количественные результаты ответов детей на вопрос
о потребности растений в воздухе**

Варианты ответов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Знают о потребности в воздухе	12 (60%)	9 (45%)
Понимают дыхание листьями	8 (40%)	6 (30%)
Понимают дыхание всеми частями	3 (15%)	0 (0%)
Отрицают дыхание растений	2 (10%)	4 (20%)

Этот вопрос был направлен на выявление понимания детьми связи между уходом и состоянием растений, а также на определение мотивации к уходу за растениями. В экспериментальной группе все дети (100%) понимали необходимость ухода за растениями. Мотивы ухода: «Чтобы росли и цвели» (16 детей), «Чтобы не погибли» (14 детей), «Чтобы были красивыми» (12 детей), «Чтобы им было хорошо» (8 детей). Некоторые дети демонстрировали эмоциональную привязанность: «Растения живые, их нужно любить», «Они же маленькие, без нас не выживут».

В контрольной группе 19 детей (95%) понимали необходимость ухода. Объяснения: «Чтобы росли» (15 детей), «Чтобы не умерли» (12 детей), «Чтобы были красивыми» (10 детей), «Потому что надо» (6 детей). Ответы были менее эмоционально окрашенными и более формальными.

Таблица 7

**Количественные результаты ответов детей на вопрос
об уходе за растениями**

Варианты ответов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Понимают необходимость ухода	20 (100%)	19 (95%)
«Чтобы росли и развивались»	16 (80%)	15 (75%)
«Чтобы не погибли»	14 (70%)	12 (60%)
Эмоциональные мотивы	8 (40%)	4 (20%)

Данный вопрос позволил оценить понимание детьми последствий отсутствия ухода и их способность прогнозировать изменения в состоянии растений.

В экспериментальной группе дети демонстрировали хорошее понимание последствий. Ответы: «Засохнет и погибнет» (18 детей), «Завянет» (15 детей), «Листья пожелтеют и опадут» (10 детей), «Перестанет расти» (8 детей), «Станет некрасивым» (6 детей). Некоторые дети описывали процесс подробно: «Сначала листочки станут вялыми, потом пожелтеют, потом опадут, и растение умрет».

В контрольной группе понимание было менее детальным. Ответы: «Умрет» (16 детей), «Засохнет» (14 детей), «Завянет» (11 детей), «Станет плохим» (7 детей). Описания были более общими, без детализации процесса увядания.

Таблица 8

**Количественные результаты ответов детей на вопрос
о последствиях отсутствия ухода**

Варианты ответов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
«Засохнет/погибнет»	18 (90%)	16 (80%)
«Завянет»	15 (75%)	11 (55%)
Описывают процесс изменений	10 (50%)	5 (25%)
Общие ответы	6 (30%)	12 (60%)

Для оценки уровня сформированности представлений о потребностях растений у детей среднего дошкольного возраста были определены следующие

критерии: полнота представлений (количество названных потребностей растений), осознанность представлений (понимание причинно-следственных связей, умение объяснить, почему растения нуждаются в тех или иных условиях), действенность представлений (умение применять знания о потребностях растений в практической деятельности по уходу за растениями).

На основе выделенных критериев были определены три уровня сформированности представлений о потребностях растений у детей среднего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень: Ребенок имеет полные, осознанные представления о потребностях растений. Называет 5-6 потребностей растений (вода, свет, тепло, воздух, питательные вещества, почва). Понимает причинно-следственные связи, может объяснить, почему растения нуждаются в тех или иных условиях. Умеет применять знания о потребностях растений в практической деятельности по уходу за растениями.

Средний уровень: Ребенок имеет неполные, недостаточно осознанные представления о потребностях растений. Называет 3-4 потребности растений (обычно вода, свет, тепло). Не всегда понимает причинно-следственные связи, затрудняется объяснить, почему растения нуждаются в тех или иных условиях. Не всегда умеет применять знания о потребностях растений в практической деятельности по уходу за растениями.

Низкий уровень: Ребенок имеет фрагментарные, неосознанные представления о потребностях растений. Называет 1-2 потребности растений (обычно вода, иногда свет). Не понимает причинно-следственные связи, не может объяснить, почему растения нуждаются в тех или иных условиях. Не умеет применять знания о потребностях растений в практической деятельности по уходу за растениями.

Таблица 9

Результаты диагностики сформированности представлений о потребностях растений у детей контрольной и экспериментальной групп

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей	Процентное соотношение	Количество детей	Процентное соотношение
Высокий	3	15%	4	20%
Средний	8	40%	7	35%
Низкий	9	45%	9	45%

Анализ данных показывает, что в контрольной группе у большинства детей среднего дошкольного возраста (45%) выявлен низкий уровень сформированности представлений о потребностях растений. В экспериментальной группе также преобладает низкий уровень сформированности представлений о потребностях растений (45%), средний уровень выявлен у 35% детей, а высокий – у 20%. Сравнение результатов диагностики в контрольной и экспериментальной группах показывает, что исходные уровни сформированности представлений о потребностях растений у детей обеих групп примерно одинаковы, что позволяет в дальнейшем проводить формирующий эксперимент и сравнивать результаты.

Таким образом, результаты диагностики показали, что у большинства детей среднего дошкольного возраста как в контрольной, так и в экспериментальной группах сформированы поверхностные, недостаточно осознанные представления о потребностях растений. Дети лучше всего осведомлены о потребности растений в воде, менее – о потребности растений в свете и тепле, и практически не имеют представлений о потребности растений в почве и воздухе. Это свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию представлений о потребностях растений у детей среднего дошкольного возраста с использованием опытов и экспериментов.

Список литературы

1. Учебная программа дошкольного образования для учреждения дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания : утв. постановлением М-ва Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г. № 229 // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2023/dosh/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 20.08.2025.

2. Конопляникова Е. А. Особенности представлений детей среднего дошкольного возраста о потребностях растений // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста : материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, г. Минск, 2 апреля 2025 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. под общей ред. М. С. Мельниковой. – Минск : БГПУ, 2025. – С. 189 – 172.

© Конопляникова Е.А., Рублевская Е.А., 2025

**ЭВОЛЮЦИЯ АКТЁРСКОГО ИСКУССТВА
В РАБОТАХ Н.В. ДЕМИДОВА**

Кошелева Алёна Александровна

студент 3 курса

кафедры режиссуры и мастерства актёра

Научный руководитель: **Героева Людмила Михайловна**

доктор педагогических наук,

доцент по научной специальности «Театральное искусство»,

доцент кафедры режиссуры и мастерства актёра

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский

государственный институт культуры»

Аннотация: данная работа посвящена исследованию эволюции актерского искусства, особое внимание уделяется роли метода импровизации, разработанного Николаем Васильевичем Демидовым. Рассматриваются упражнения Демидова, оказавшие значительное влияние на систему Константина Сергеевича Станиславского благодаря тесному сотрудничеству двух мастеров сцены.

Ключевые слова: импровизация, театр, мистерии, система, режиссер, актёр, Н.В. Демидов, К.С. Станиславский.

**THE EVOLUTION OF ACTING
IN THE WORKS OF N.V.DEMIDOV**

Kosheleva Alena Alexandrovna,

3rd year student

the Department of Directing and Acting Skills

Scientific supervisor: **Geroeva Lyudmila Mikhailovna**

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate professor in the scientific specialty "Theatrical art",

Associate Professor of the Department of Directing and Acting Skills

St. Petersburg State Institute of Culture

Abstract: this work is devoted to the study of the evolution of acting, paying special attention to the role of the improvisation method developed by Nikolai

Vasilyevich Demidov. Demidov's exercises are considered, which had a significant impact on the system of Konstantin Sergeevich Stanislavsky due to the close cooperation of the two masters of the stage.

Key words: improvisation, theater, mysteries, system, director, actor, N.V. Demidov, K.S. Stanislavsky.

Н.В. Демидов занимает особое место среди выдающихся деятелей русского и советского театра наряду с такими именами, как К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко. Современное состояние российского театра невозможно представить без вклада его исследований и открытий, которые оказали глубокое воздействие на развитие профессионального актёрского мастерства.

В 1890-х годах теоретики театра и режиссеры такие, как русский Константин Станиславский и француз Жак Копо, основатели двух основных направлений теории актерского мастерства, активно использовали импровизацию при обучении актерскому мастерству и репетициях.

Автором этюдного метода работы над созданием спектакля, наиважнейшей составляющей которого была актерская импровизация, был Н.В. Демидов, имя которого долгое время недооценивалось в советской театральной педагогике, а его заслуги стали совершенно необоснованно приписывать Станиславскому.

Николай Васильевич Демидов (1884–1953) – русский театральный режиссёр и преподаватель, один из трёх первых педагогов «Системы Станиславского», обученных и официально признанных К. С. Станиславским.

После смерти Станиславского (1938) были признаны неверными и вредными все подходы к искусству актёра, кроме Системы Станиславского. Отношение к Демидову было подвергнуто критике. Стали появляться утверждения о наличии элементов «идеализма», «мистицизма» и «безыдейности» в его трудах, вплоть до крайних мер – «оперативно вмешаться и прекратить такую педагогическую деятельность». Демидов был вынужден уволиться со всех мест работы, и его имя было полностью исключено из истории МХАТа и из истории отечественного театроведения. С начала Великой Отечественной войны Демидов работал в эвакуации в разных театрах на территории СССР.

Между тем, современная театральная педагогика считает, что способность импровизировать становится важным качеством

профессионализма, профессионального мышления в актерской профессии, критерием обученности студентов в театральной школе. Импровизация предполагает свободное проявление актером своей творческой индивидуальности, наличие особого импровизационного мышления. Умение существовать в верном импровизационном самочувствии и способность им управлять позволяет сделать сценическое поведение актера ярким и живым [6].

Истоки импровизационного театра можно обнаружить в культовых праздниках, посвященных древнему языческому богу Дионису. Импровизационность была свойственна и народному театру более позднего времени.

П.Г. Богатырев писал о том, что одновременно со строгим следованием нормам, традициям, одним из типичных и основных признаков всех видов народного искусства является импровизация их творцов-исполнителей [1].

Импровизационный театр просуществовал в России вплоть до начала XX века, причем в народном искусстве традиция и импровизация составляли диалектическое единство.

Изучение ярко выраженной импровизации в народной драме и в народных театральных действиях ценно не только для выявления специфики народных театральных действий, но и для выяснения роли импровизации в профессиональном театре. По словам В.Э. Мейерхольда, «основная проблема современного театра – это проблема сохранения импровизационности актерского творчества в сложной и точной режиссерской форме спектакля». О том же думал и К.С. Станиславский.

Н.В. Демидов являлся значимой фигурой в области театральной педагогики. Нужно отдать должное авторам, сумевшим передать методику Демидова, сохранив её ценность для последующих поколений педагогов и артистов. Благодаря этому важному историческому обстоятельству сохранился фундаментальный труд, оказавший значительное влияние на развитие театрального образования и практики.

Вот текст: «К.С. Станиславский отстаивал принцип первичности и непосредственности творческого процесса создания и воплощения роли, умения воспроизводить «новую, подлинную жизнь сегодняшнего дня», основываясь на заранее разработанной логике жизни образа. Он наметил пути создания импровизационного самочувствия на сцене как предпосылку подлинного творчества в момент исполнения. По мнению Станиславского, импровизационное самочувствие должно быть и может быть сознательно

создаваемо. Это важное положение, которое следует рассматривать как основу разработки педагогических принципов применения импровизации в развитии творческих способностей актера. В ходе театральных и педагогических поисков Станиславский пришел к важным выводам относительно этюдного метода работы с актером. В 1934 году он уже достаточно полно обосновал данный метод, в котором импровизационное сценическое самочувствие являлось важной особенностью. Станиславский говорил, что этюды нужно делать всю жизнь, что этюды – основная работа актера. Такой этюд, по мнению Станиславского, обладает всеми художественными компонентами произведения театрального искусства. Станиславский считал этюд-импровизацию высшей формой творческого процесса и для актера, и для режиссера и сформулировал задачи, стоящие перед режиссером, использующим этот метод работы. Здесь он выделял постепенность приучения актеров к работе над этюдом, необходимость освобождения от штампов, достижения свободы управления телом. Он особо подчеркивал важность разработки всех предлагаемых обстоятельств в этюде, их конкретность, уточняющую авторский замысел. По Станиславскому, вести такой этюд может только тот режиссер, который «не позволит ни себе, ни актерам, ни на йоту отклониться в этюде от идеи, сверхзадачи пьесы и ее сквозного действия!» [6].

Данный текст полностью отражает суть метода, созданного Н.В. Демидовым. Во многом Демидов был согласен со Станиславским, с которым долгое время вместе работал, но были и существенные расхождения в подходе к работе с актерами.

Напомним основные принципы системы Станиславского:

Работая над собой, актер должен постоянно совершенствовать свои физические и психические способности, чтобы достичь полной свободы самовыражения на сцене.

Использование личных воспоминаний и эмоциональных переживаний актером для создания эмоциональной достоверности персонажа.

Станиславский считал, что физическое действие является ключом к эмоциональному состоянию, если актер правильно выполняет физические действия, соответствующие ситуации, то эмоции придут сами собой.

Актер должен детально изучить биографию и психологию своего героя, чтобы понять мотивы его поступков.

Взаимодействие между актерами на сцене является важным элементом системы Станиславского.

Актер должен полностью погрузиться в роль, ощущая себя своим персонажем, а не просто играть его.

Система Станиславского поощряет импровизацию и работу над этюдами, что помогает актерам развивать спонтанность и творческое мышление.

Актер должен стремиться к максимальной правде в своих действиях и эмоциях, чтобы зритель верил в происходящее на сцене.

Каждый персонаж имеет свою сверхзадачу, главную цель, которой он стремится достичь, и понимать сквозное действие, включающее последовательность действий, направленных на достижение этой цели.

Создание правильной сценической атмосферы и обстановки на сцене должно помочь актерам полностью погрузиться в мир пьесы.

«Бывают актеры, для которых созданный ими воображаемый образ становится их ALTER EGO, их двойником, их вторым «Я», актер как бы находится под гипнозом, живет одной жизнью с образом, созданным вне себя». Эта цитата Станиславского точно отражает суть Демидовского подхода к актерскому творчеству. Она написана в 1933 году, видимо, под впечатлением от виденных практических опытов Демидова. Интересно, что в последней своей работе «Работа актера над ролью» («Отелло», «Ревизор») Станиславский предлагает исследовать пьесу этюдами, то есть использовать метод, предложенный именно Демидовым.

Поскольку во многом методика Демидова противоречила методике Станиславского, долгое время она была запрещена, а книги его не печатались.

Демидов написал несколько книг по практической педагогике и психотехнике актёрского мастерства. В работах, как уже говорилось, была предложена уникальная этюдная техника, позволяющая развить творческие способности у молодых актёров. Но, если Станиславский работал по принципу подготовки актера к созданию одной роли для одного определенного спектакля – то Демидов считал, что необходимые актерские качества нужно воспитывать в актерам системно с помощью упражнений, чтобы он был готов к исполнению любой роли. Если Станиславский в создании актером роли опирался на понимание исполнителем Темы, Идеи, Сверхзадачи спектакля и роли, то есть опирался на сознание – то Демидов, обладая знаниями по психологии и психиатрии, не отрицая методов Станиславского, считал необходимым включать в работу еще и подсознание и даже сверхсознание и учил этому актеров.

Задача системы Демидова – помочь актёру открыть путь к лежащему на этом уровне решению. Для того, чтобы это «всё есть» произошло, надо пьесу, по выражению Демидова, «задать». Решение в достижении актёром особого внутреннего состояния, которое можно назвать состоянием глубокой внутренней тишины, безмолвного внутреннего покоя. Это внутреннее безмолвие должно быть дополнено качеством открытой проницаемости и свежести восприятия [5].

Для достижения этого состояния Демидовым были разработаны и описаны упражнения, включающие несколько этапов. Отчасти эти методы отражены в работах Станиславского, под влиянием сотрудничества с Демидовым.

Также Демидов стремился помочь актерам овладеть внутренней техникой, научиться замечать в обыденных явлениях жизни «впечатление первой секунды», позже перешедшее в «учение о первой реакции». Упражнения системы направлены на отдачу возникающим ощущениям. Будучи знакомым с методом интроспекции или самонаблюдения (от лат. *Introspecto* – смотреть внутрь), который заключается в наблюдении собственных психических процессов, Демидов воспитывал в актёрах стремление к углублённому исследованию и познанию моментов собственной активности: отдельных мыслей, образов, чувств, переживаний, актов мышления как деятельности разума, структурирующего сознание.

Демидов увлекался приёмами накопления энергии, которыми делился с учениками, что помогало ему находить педагогические подходы, снимающие вялость на сцене и позволяющие направлять накопившуюся в процессе творчества энергию в нужное русло. Много внимания он уделял значению «излучения» человека, его материальному, физически ощущаемому влиянию на творческое самочувствие актёра. Демидов использовал результаты исследований в области психофизиологии и эзотерики, проецируя их на пространство сцены и зрительного зала, открывал ученикам особые возможности восприятия человека, подчеркивая значение сверхсознания, которое, если «смело и щедро включается в мыслительную работу человека, – пишет П.В. Симонов, – его посещает творческое вдохновение, он ощущает прилив силы, у него возникают положительные эмоции». В своей книге «Созидающий мозг» (1993) он характеризует человека-творца. С точки зрения автора, творчество является продуктом сверхсознания, и в его наивысшем проявлении (талантливость, гениальность) характеризуется высокой степенью

развития познавательной потребности и способностью достигать специфического психического состояния, выражающегося в виде озарения.

Интерес к последнему у Демидова поддерживался на протяжении всей педагогической практики. Демидов считал важнейшим условием выполнения большинства упражнений свободное тело и очищенное сознание (важной составляющей как физической, так и психологической подготовки актера является умение быть пассивно-воспринимающим).

Вот некоторые примеры использования тела и пространства в импровизации:

Использование тела:

1) Упражнение «Стилизация». Нужно взять один стул и придумать 10 разных способов сесть на него или обойти его: как сидит ребёнок, старец, король, пьяница, робот.

2) Упражнение «Объект-герой». Нужно представить, что предмет – живое существо: как он дышит, двигается, устаёт. От этого рождаются неожиданные импульсы персонажа в сцене.

3) Упражнение «Эхо». Один участник предлагает цепочку движений, все остальные повторяют предложенный двигательный текст.

4) Упражнение «Лапша». Нужно принять на себя состояние и ощущение абсолютно расслабленного тела, но без прекращения движения. Задача задействовать как можно больше частей тела, например, не просто «рука», а плечо, предплечье, кисть, пальцы.

Использование пространства:

1) Упражнение «Лабиринт». Нужно создать невидимые стены и коридоры. Ведущий проговаривает направление движения («поворот направо», «движемся вперёд»), но параметры пространства остаются абстрактными. Задача – чувствовать, где границы, и владеть всем «пространством».

2) Упражнение «Пульс». Группа участников выстраивается в круг, передаёт друг другу «пульс» – лёгкое касание или вибрацию. Каждый, приняв «пульс», должен трансформировать его в движение и передать дальше.

3) Упражнение «Геометрия». Нужно определить рабочую часть тела и геометрическую фигуру, например, это пятка левой ноги и треугольник. Задача – нарисовать пяткой правой ноги фигуру треугольник в ближайшем пространстве, где только получится: впереди, перед собой, нарисовать треугольник на полу, лечь на спину и нарисовать фигуру на потолке, и так далее.

Н.В. Демидов не давал актерам никаких дополнительных домашних заданий, так как считал, что подготовка спектакля этюдным методом должна проходить под строгим контролем режиссера. Это дает возможность не только эффективно воплощать в жизнь режиссерский замысел, но и осуществлять режиссеру воспитательную функцию по отношению к актерам, влиять на их мировоззрение, ведь действия актеров, по мнению Демидова, должны опираться на опыт, полученный во время работы над этюдами, личный жизненный опыт и ассоциативные связи. И здесь мировоззрение актера играет немаловажную роль, ведь это – «система взглядов, оценок и образных представлений о мире и месте в нём человека, общее отношение человека к окружающей действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, а также ценностные ориентации». Мировоззрение придаёт деятельности человека организованный, осмысленный и целенаправленный характер. «Какова позиция «Я», таково и восприятие мира», – замечает Ж.-П. Сартр.

Более доступно объяснить суть метода Демидова, особенно детям, может помочь следующий пример:

В анимационном фильме режиссера Ф. Хитрука есть эпизод, когда режиссер должен снять маленькую девочку, которая, по сюжету, должна, приплясывая, наслаждаться сбором полевых цветов, при этом беззаботно напевая. Все попытки съемочной группы оказываются тщетными, хотя после многократного объяснения и показа режиссера девочка утвердительно кивает головой в знак того, что она все поняла. И только после того, как её оставили в покое и на время о ней забыли, девочка непринужденно и естественно делает все, о чем её просил режиссер. Так и актеры, зная и понимая суть своей роли, должны научиться включать свое подсознание и принимать участие в совместном с партнерами проживании сценической истории, опираясь лишь на свои ощущения, интуицию и ассоциативные связи, следуя следующим принципам [4]:

Принцип «Да, и...». Актёры должны принимать и развивать идеи своих партнёров, а не отвергать их. Это помогает создавать совместное повествование и поддерживать динамику сцены.

Слушание и реагирование. Актёры должны быть внимательными к тому, что происходит на сцене, и быстро реагировать на изменения. Это включает не только слова, но и жесты, мимику и движение.

Использование тела и пространства. Актёры должны уметь выражать эмоции и действия через жесты, мимику и движение. Это помогает создавать более живые и правдоподобные сцены.

Создание персонажей. В импровизации важно быстро создавать и развивать персонажей. Это может включать изменение голоса, манеры поведения и использования реквизита.

Участие зрителей. Зрители могут участвовать в процессе импровизации: задавать место действия, действующих лиц, даже поворачивать историю в ту или иную сторону.

Некоторые преимущества таких постановок:

Творческая свобода. Участники могут по-новому видеть, чувствовать и понимать, так как находятся в состоянии вдохновлённой спонтанности.

Возможность избавиться от стереотипов. Участники могут пересмотреть и усовершенствовать жизненную позицию и стратегию.

Новый уровень отношений. Участники выходят на новый уровень отношений с самим собой и миром, осознают большую значимость замыслов и дел.

Увлекательный процесс. Участники получают невероятные впечатления от своего пребывания на сцене и захватывающих сюжетов постановок, а также от игры других участников.

В настоящее время опыт Н.В. Демидова широко используется. Так, в детских театральных кружках и театральных студиях в качестве метода воспитания юных актеров используются современные театральные игры-импровизации, которые зародились как театральные упражнения для детей, и были основой театрального образования в начале XX-го века. А в детских школах искусств на театральных отделениях есть предмет, который так и называется: «Театральные игры».

Участие в постановках театра-импровизации используют как метод для реабилитации людей, перенесших жизненную травму, что актуально в наше время для ветеранов СВО, людей, потерявших близких и оставшихся без жилья и имущества, а также для детей-жертв домашнего насилия.

Бессел Вандер Колк в своей книге «Тело помнит все» описывает, как по всему миру детские театральные студии используют эту методику для реабилитации детей и подростков, перенесших детскую травму, и добиваются в этом деле значительных успехов. Автор пишет, насколько важно развивать состояние стабильного, спокойного наблюдения за собой, которое в ВСС-

терапии называется состоянием «нахождения в себе» и что при определенной тренировке любой может достигнуть такого состояния. Подобное утверждение включает в себя и методика Демидова, который учил этому актеров. Становясь актерами импровизационного театра, дети и взрослые заново разыгрывают ранее травмирующие их ситуации, но при этом с благоприятным финалом – и получают облегчение. Под руководством специалистов реабилитируемые сами участвуют в создании сценариев пьес, что тоже благоприятно сказывается на их психическом состоянии.

В г. Череповце создан Театр импровизации им. Н.В. Демидова. Вот, что пишут о нем сами участники труппы:

«Основной акцент в методике воспитания актера в нашем театре основан на трудах Н.В. Демидова, ученика, сподвижника и соратника К.С. Станиславского».

«Театр им. Н.В. Демидова - театр Будущего. Мы даем зрителю возможность подсмотреть за реальной жизнью персонажей, созданных драматургами».

«Мы очень скрупулезно отбираем материал, который хотим «оживить» и показать вам».

«Постановки нашего театра камерные. На них присутствует не более 30 человек. Это позволяет создать общую атмосферу сотворчества. Актер и зритель вместе создают каждый конкретный спектакль. Своими «тонкими токами», обменом энергиями, сопереживанием».

«Нам кажется, что современный мир пресыщен фальшью. Хочется снять маски и быть самими собой, ничего не изображая. Наши актеры на сцене максимально честны. Мы не изображаем чувства, мы действительно их проживаем. Каждый спектакль. Заново. И это точно не оставит вас равнодушными».

Список литературы

1. Богатырев, П. Г. Традиция и импровизация в народном творчестве // VII Международный конгресс антропологических и этнографических наук. Москва, 3—10 августа 1964 г.
2. Богданова, Л. А. Школа актёрского мастерства Николая Васильевича Демидова. Демидовские этюды // Театр. Живопись. Кино. Музыка. — Москва : ГИТИС, 2011.

3. Богданова, Л. А. Николай Демидов и Михаил Чехов // Театр. Живопись. Кино. Музыка. — Москва : ГИТИС, 2015. — С. 9–21.
4. Демидов, Н. В. Творческое наследие : в 4 т. — Санкт-Петербург, 2004.
5. Демидов, Н. В. Искусство жить на сцене. — Москва, 1965.
6. Толшин, А. В. Импровизация в обучении актера. — Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2016.
7. Козлов, Г. И. К. С. Станиславский и Н. В. Демидов: Поиск путей для спасения «Вишнёвого сада» // Мир науки, культуры, образования. — № 2. — Москва, 2015.

© Кошелева А.А., 2025

УДК 37.01

ШКОЛА УПРАВЛЯЕМОЙ АФФЕКТИВНОСТИ Н.В. ДЕМИДОВА

Андреева Ольга Сергеевна

студент 3 курса

кафедры режиссуры и мастерства актера

Научный руководитель: **Героева Людмила Михайловна**

доктор педагогических наук,

доцент по научной специальности «театральное искусство»,

доцент кафедры режиссуры и мастерства актера

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский

государственный институт культуры»

Аннотация: статья посвящена творческому наследию Николая Васильевича Демидова — одного из наиболее недооценённых реформаторов театра XX века, ученика К.С. Станиславского. Рассматриваются ключевые аспекты его актёрской системы, основанной на интуитивном творчестве, управляемом аффекте и импровизации в рамках драматургического текста. Особое внимание уделено разработанной Демидовым типологии актёров, где центральное место занимает аффективный тип, сочетающий повышенную эмоциональность, спонтанность и глубокую психофизическую вовлечённость.

Ключевые слова: Н.В. Демидов, аффективный тип, театральная педагогика, управляемая эмоциональность, подсознательное творчество, рефлексорная возбудимость, внутренняя техника актёра.

SCHOOL OF MANAGED AFFECTIVENESS

BY N.V. DEMIDOV

Andreeva Olga Sergeevna

3rd year student

of the Department of Directing and Acting Skills

Scientific supervisor: **Geroeva Lyudmila Mikhailovna**

Doctor of Pedagogical Sciences

Associate Professor in the scientific specialty "Theatrical Art"

Associate Professor of the Department of Directing and Acting Skills

St. Petersburg State Institute of Culture

Abstract: the article is devoted to the creative legacy of Nikolai Vasilyevich Demidov, one of the most underestimated theater reformers of the 20th century, a student of K. S. Stanislavsky. The key aspects of his acting system based on intuitive creativity, controlled affect and improvisation within the framework of a dramatic text are considered. Special attention is paid to the typology of actors developed by Demidov, where the affective type occupies a central place, combining increased emotionality, spontaneity and deep psychophysical involvement.

Key words: N.V. Demidov, affective type, splitting of consciousness, theatrical pedagogy, controlled emotionality, subconscious creativity, reflex excitability, internal technique of the actor.

В современной театральной педагогике все чаще упоминается наследие Николая Васильевича Демидова, хотя еще некоторое время назад его вклад в развитие театра оставался в тени. Несправедливо забытый, Демидов по праву считается одним из ключевых реформаторов сценического метода XX века. Развивая идеи своего учителя, К.С. Станиславского, он сформулировал оригинальную актерскую систему, фундамент которой составляет естественная импульсивность, работа с подсознанием и контролируемая эмоциональность. Несмотря на то что его новаторская методика была предана забвению из-за сложившейся в стране культурно-политической ситуации, сегодня можно наблюдать ее активное возрождение. Принципы Демидова оказываются крайне востребованными в современном театре, где ценится поиск глубокого и органичного существования актера в образе.

В 1907 году 23-летний Николай Демидов переехал в Москву, чтобы изучать медицину в университете. Его увлечение театром привело к знакомству с Л.А. Сулержицким, который ввёл его за кулисы МХТ. Талант и разносторонность Демидова впечатлили Константина Сергеевича Станиславского, и он доверил молодому человеку воспитание своего сына. На протяжении нескольких лет, работая гувернёром, Демидов был вовлечён в беседы со Станиславским о природе актёрского творчества и помогал ему в сборе материалов. Параллельно он продолжал изучать медицину, специализируясь на психиатрии, тибетской медицине и йоге. Окончив факультет в 1913 году, он до 1919 года совмещал врачебную практику с театром, после чего, по настоянию Станиславского, полностью посвятил себя сцене.

Ключевым вкладом Николая Демидова в театральную педагогику стала разработанная им типология актёрских индивидуальностей, в основе которой лежит анализ психологических особенностей и специфики дарования. Исследователь дифференцирует артистов на четыре категории: имитаторов, эмоциональных, аффективных и рационалистов. При этом актёры-рационалисты, если их тип выражен в абсолютной форме, оцениваются как профессионально несостоятельные. Важным замечанием Демидова является тезис о том, что в чистом виде эти типы практически не встречаются, уступая место сложным гибридным формам. При этом наличие рационального компонента у других типов не считается негативным фактором. Данная классификация служит фундаментом для выстраивания индивидуальной образовательной траектории, цель которой — не подавить естественную природу актёра, а выявить и культивировать его уникальный талант для достижения максимальной творческой самореализации.

Аффективный тип актёра Николай Васильевич Демидов считал самым сложным и самым желанным для театра. Чрезвычайно эмоционален, и в силу этой чрезвычайности на внешние впечатления жизни отвечает не гармоничным слиянием с нею (как происходит у актёра эмоционального типа), а неким внутренним взрывом неожиданных личных ассоциаций, которые могут быть никак не связаны с реальным раздражителем. «Его восприятие жизни большей частью не соответствует действительности — оно субъективно — он именно так видел и так слышал. А видел и слышал он неверно...потому, что данный жизненный факт (хоть, может быть, и маловажный сам по себе) обращен к его глубинам, к его тайным мыслям, страстям...Достаточно того, что факт жизни напомнил о чём-то приблизительно похожем на когда-то свершившееся, — вспыхивает яркое чувство и завладевает всей душой» [1, с. 183].

Прежде чем углубиться в изучение аффективного актёрского типа следует разобраться с понятием «аффект». «Аффект» (от лат. *affectus* — «душевное волнение», «страсть») обозначает состояние предельного психического возбуждения, кардинально меняющее ход обычной мыслительной деятельности и лишаящее человека способности к самоконтролю [4]. Согласно психологическому определению, аффект представляет собой кратковременное, но крайне интенсивное эмоциональное переживание. В контексте театральной теории наиболее релевантным является толкование прилагательного «аффективный» как «повышенно эмоциональный». Данное понимание находит прямое подтверждение в высказывании

К.С. Станиславского, который разъяснял, что артист на сцене проживает подлинные чувства «аффективного происхождения», то есть вызванные к жизни памятью об испытанных аффектах.

По мнению Н.В. Демидова, выступление актёра аффективного типа производит неизгладимое впечатление. Зрители, независимо от своей подготовленности, переживают настолько сильное потрясение, что не думают об анализе.

Основным профессиональным изъяном артистов аффективного типа выступает неподконтрольная эмоциональная стихия. Обладая мощным темпераментом, они демонстрируют непредсказуемость его проявлений: энергия может реализоваться абсолютно или же обернуться разрушительными последствиями. Это выражается в произвольном смещении смысловых акцентов, преждевременной эмоциональной растрате или внесении диссонирующих трагических нот в комедийный материал, что ведет к разрушению режиссерского замысла. Наибольшую опасность для такого актера представляют спонтанные «аффективные вспышки», вызванные сугубо личными, не имеющими отношения к роли переживаниями. Зритель становится свидетелем эмоциональной бури, лишенной драматургической мотивации, что порождает у него чувство недоумения. Для самого же исполнителя подобные срывы чреваты глубоким физическим и психологическим истощением. В качестве защитной реакции психика может активировать механизм так называемого «холодного режима» — состояния эмоционального ступора, что дезадаптивно в контексте сценического действия и приводит к нарушению его процесса. [3]. Таким образом, главный недостаток такого артиста — полная зависимость от собственного настроения. Его главные качества — сверхчувствительность и взрывной темперамент — являются одновременно и его силой, и слабостью. Чтобы обуздать эту стихию, нужна особая школа. Многие актёры этого типа были самоучками, а создание такой школы было мечтой Николая Васильевича Демидова.

Театр — это не просто физическое, но и психологическое и символическое пространство, особая «вторая природа». Задача актёра — настолько глубоко освоить искусство создания этого мира, чтобы зритель воспринимал его ярче реальности. Для этого необходимый навык должен перейти на уровень подсознательного автоматизма.

Талантливые актёры на сцене особым образом переключают своё сознание на сознание персонажа. Это не болезнь, а управляемый процесс: актёр

полностью осознаёт своё «я» и контролирует превращение, используя при этом свои собственные эмоции и психологические черты для создания образа героя. Идеальное перевоплощение требует огромного психоэмоционального напряжения. Именно оно позволяет быстро выучить роль и вести себя на сцене естественно, даже если чувства и поступки персонажа совершенно чужды самому исполнителю. По сути, происходит управляемое «раздвоение» сознания [5].

Для интерпретации данного механизма Н.В. Демидов привлекает концепцию сигнальных систем. Согласно его трактовке, в повседневности физиологические реакции организма (на холод, боль) запускаются автоматически в ответ на реальные стимулы, что является функцией первой сигнальной системы. В сценическом пространстве, где отсутствуют подлинные раздражители, и они конструируются силой воображения, ключевую роль играет вторая сигнальная система, ответственная за речевую и мыслительную деятельность, а также память. Ей достаточно вербального обозначения, мысленного образа или ассоциации, чтобы активировать воспоминание о некогда пережитом ощущении. Это воспоминание, в свою очередь, порождает аутентичную непроизвольную реакцию тела, идентичную реакции на реальный внешний стимул [2].

Согласно Н. В. Демидову, основа актёрского творчества — это умение рефлекторно реагировать на воображаемые факты и обстоятельства, что является проявлением второй сигнальной системы (реакция на слова и мысли, а не на реальные раздражители). Яркий пример — физиологическая реакция (слюноотделение) при представлении кислого лимона. В быту люди обычно подавляют такие непроизвольные реакции, чтобы соответствовать социальным нормам. Однако на сцене эта способность, названная В.Э. Мейерхольдом «рефлекторной возбудимостью», — минимальное осознание задачи при максимально непосредственном отклике [7].

Принцип органичности сценического существования был фундаментально разработан в трудах К.С. Станиславского. Его ученик, Н.В. Демидов, углубил это понимание, дав научное обоснование тому, что первичное, интуитивное постижение роли актёром является единственно верным и достоверным. Любая последующая рациональная установка (интеллектуальная концепция), если она противоречит этому глубинному, подсознательному ощущению, порождает у исполнителя внутреннее противостояние. Результатом становится феномен «психофизического раскола»: сознательная воля артиста направлена на реализацию режиссёрского

или собственного замысла, в то время как его подсознание активно сопротивляется этому навязанному действию [1]. Подобный диссонанс неминуемо проявляется в исполнении, делая его искусственным, лишённым целостности и легко распознаваемым для восприятия зрителя.

В процессе обучения актёр должен овладеть умением входить в особое состояние, так называемой «расщеплённости». Демидов переносит этот термин в театральную педагогику из психологии и употребляет его метафорически. Это умение позволяет актёру вести параллельно две деятельности: полностью проживать «жизнь образа» и осуществлять «самонаблюдение» за этим процессом.

Н.В. Демидов утверждал, что существует прямая зависимость: чем полнее погружение в роль, тем более выражена эта «расщеплённость». И, в свою очередь, чем она полнее, тем независимее и отчётливее функционируют обе части. Таким образом, «расщеплённость» является фундаментальным условием верного творческого самочувствия на сцене. Пребывая в этом изменённом состоянии, актёр порождает иную личность — персонажа, наделённого несвойственными самому исполнителю ментальными, этическими и психофизиологическими установками, которые и формируют уникальные эмоциональные и поведенческие реакции героя.

Подобной позиции придерживался К.С. Станиславский, призывавший актёров обнаруживать в себе весь диапазон качеств — от возвышенных до низменных. Н.В. Демидов внёс существенные уточнения в методику обнаружения этих ранее неизвестных аспектов личности актёра. «Тут ни о раздвоении, ни о перевоплощении, ни о творчестве думать, конечно, нельзя ни минуты... Раздвоение возникает только тогда, когда часть вашей личности живёт, живёт искренне и до конца в данных обстоятельствах. Под видом... кого хотите, но это — часть вашей личности. Знакомая вам или совсем для вас неожиданная — это часть вашей личности. Как найти её, и как, наконец, «выделить» её? Не надо выделять, сама выделится. Вы делаете так, как будто вы сами целиком находитесь в обстоятельствах пьесы и когда начнете говорить слова или слушать партнёра, то заметите, что у вас начинают мелькать мысли и пробуждаться чувства, вам лично (в вашей бытовой жизни) не свойственные, как будто вы стали не совсем-то вы, а какой-то другой. Сдвиг совершается сам собой, без всякого с вашей стороны специального заказа» [7, с. 106–107].

Профессиональный актёр должен не только уметь переходить в состояние «расщеплённости», но и управлять им. Эта способность — один из главных критериев профессиональной пригодности. Секрет совмещения полного

погружения в роль и контроля прост: чем полнее актёр проживает жизнь персонажа, тем активнее работает его «внутренний наблюдатель», позволяя сохранять осознанность, не разрушая создаваемый образ. Если же начать с поисков именно трезвости и двойственности, то ничего не выйдет. Эти процессы расщепления должны совершаться непременно «в темноте» нашей психики» [6, с. 107].

Создается парадоксальная ситуация, при которой наблюдающая часть сознания осуществляет интуитивный контроль над спонтанными и произвольными эмоциональными проявлениями личности персонажа, существующего в рамках драматургических обстоятельств. При этом крайне важно, чтобы управление этими процессами было максимально автоматизированным и перешло на подсознательный уровень.

С научной точки зрения, между чувством в искусстве и реальным чувством не существует принципиальной разницы. Искусство представляет собой центральную эмоцию, которая преимущественно формируется в коре головного мозга. Художественные эмоции являются «умными эмоциями».

Всесторонне исследуя природу сценического восприятия и разрабатывая на этой основе принципы внутренней актёрской техники, Н.В. Демидов сформулировал концепции, которые по своему содержанию и глубине опередили современную ему театральную науку более чем на столетие. Краеугольным камнем его метода является утверждение безусловного примата интуитивного, спонтанного и внерационального начала в творчестве. В рамках такого подхода подлинная свобода творческого акта принципиально несовместима с жёсткой регламентацией как внутреннего психофизического самочувствия (через систему заданий), так и внешнего пластического рисунка (посредством заранее установленных мизансцен). Демидов трактовал подобные ограничительные практики как форму недоверия к глубинной, подсознательной природе творчества, подчёркивая, что они нивелируют уникальность художественного индивидуума.

Демидовская школа предложила решение сложнейшей театральной проблемы — достижения постоянно вдохновенной игры, основанной на творческой импровизации в рамках авторского текста и драматургических обстоятельств. Эта школа сформировалась внутри системы К.С. Станиславского как её органичное продолжение, уточнение, дополнение и естественное развитие живого учения.

Сопоставление достижений творческой мастерской К.С. Станиславского с разработками его учеников и последователей, в первую очередь

Н.В. Демидова как педагога, позволяет исследовать проблему формирования творческой личности на примере профессионального становления актёра. Система Станиславского была создана как результат обширного постановочного опыта Мастера и предполагала ведение актёра режиссёром, который определял, почему и как должны переживаться и воплощаться чувства персонажа. Хотя зрительный образ и звучание произведения определяются режиссёрской концепцией, реальный успех возможен лишь тогда, когда всё это раскрывается перед зрителем через вдохновенное исполнение актёра.

Основополагающим принципом является свободная творческая импровизация, осуществляемая в границах ситуации, обусловленной драматургическим текстом и сюжетом. Именно такой подход позволяет создать на сцене реальность, убедительную для зрителя. Сохранение и выявление творческой индивидуальности исполнителя с учётом особенностей его личности, восполнение недостающих элементов и гармонизация избыточных — таковы ключевые задачи Школы управляемой аффективности Н.В. Демидова.

Список литературы

1. Демидов, Н. В. Творческое наследие: В 4 томах. Том 1. Книга 2. Типы актёра. Санкт-Петербург: Гиперион, 2004. - 424 с.
2. Демидов, Н. В. Творческое наследие: В 4 томах. Том 2. Книга 3. Искусство жить на сцене. Санкт-Петербург: Гиперион. 2004. - 560 с.
3. Демидов, Н. В. Творческое наследие: В 4 томах. Том 4. Книга 5. Теория и психология творчества актёра аффективного типа. Санкт-Петербург.: Балтийские сезоны, 2009. - 656 с.
4. Евгеньева, А.П. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; 4-е изд., стер. — Москва: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
5. Кнебель, М. О. Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли. Москва: ГИТИС, 2010. - 422 с.
6. Малаев-Бабель, А. А. Введение к проекту параллельной публикации наследия Н. В. Демидова на русском и английском языках. Рукопись от 27.05.2013.
7. Мейерхольд, В.; Бебутов, В.; Аксёнов, И. Амплуа актёра. Москва: ГВЫТМ, 1922. - 16 с.

© Андреева О.С., 2025

СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ПОЗИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Чеснова Елизавета

студент 4 курса

Ахметшина Ирина Анатольевна

к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
технологий и управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»

Аннотация: в статье рассматриваются основные аспекты формирования личности ребёнка с позиций отечественной психологии и педагогики. Анализируются понятие личности, её свойства и закономерности становления в детском возрасте. Особое внимание уделяется влиянию семьи, социума и биологических факторов на развитие личности, а также процессу формирования самосознания. Отмечаются современные проблемы воспитания и социализации ребёнка, предлагаются пути их решения на основе идей культурно-исторического и деятельностного подходов.

Ключевые слова: личность, формирование, семья, социум, биологические факторы, самосознание, социализация.

FORMATION OF A CHILD'S PERSONALITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE DOMESTIC PSYCHOLOGICAL CONCEPT

Chesnova Elizabeth

Akhmetshina Irina Anatolyevna

Abstract: the article discusses the main aspects of a child's personality formation from the perspective of Russian psychology and pedagogy. It analyzes the concept of personality, its properties, and the patterns of its development during childhood. Special attention is given to the influence of family, society, and biological factors on personality development, as well as the process of self-awareness formation. The article highlights current issues in child upbringing and

socialization and suggests ways to address them based on the ideas of the cultural-historical and activity-based approaches.

Key words: personality, formation, family, society, biological factors, self-awareness, socialization.

Развитие личности ребёнка – многогранный процесс, привлекающий внимание отечественных психологов и педагогов ещё с начала XX века. Классические представители отечественной психологии – Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. предложили фундаментальные концепции, описывающие природу личности и механизмы её формирования. Анализ их трудов позволяет выделить основные аспекты изучения личности, раскрываемые через призму её понятий, свойств и факторов развития. В настоящей статье рассматривается понятие личности, её ключевые свойства, пути формирования в детском возрасте, а также влияние на этот процесс различных сред (семьи и общества) и биологических предпосылок. Особое внимание уделяется формированию самосознания и актуальным проблемам воспитания, включая предлагаемые решения.

Под личностью понимается целостная совокупность устойчивых психических свойств человека как субъекта сознательной деятельности и социальных отношений [3]. Классики отечественной психологии подчёркивали социальную обусловленность этого явления. Так, по Л.С. Выготскому «личность есть понятие социальное», «не врождена, а возникает в результате культурного развития» человека [5]. Сходную точку зрения высказывал А.Н. Леонтьев, определяя личность как «особое качество, которое приобретает индивидом в обществе в совокупности общественных по своей природе отношений» [10]. В трудах С.Л. Рубинштейна личность раскрывается через единство мотиваций, способностей и характера: она «определяется тем, чего человек хочет (направленность), что он может (способности) и что он есть (характер)» [11]. Из этих представлений вытекает хорошо известная формула: «личностью не рождаются – ею становятся». Таким образом, личность рассматривается как некая структура психических качеств, складывающаяся в ходе исторически обусловленного развития индивида и реализации им социальных ролей.

Личность обладает системой свойств, определяющих её уникальность и устойчивость. В отечественной психологии традиционно выделяют три основных компонента структуры личности: мотивы (направленность),

способности и характер (темперамент, склонности). Как указано С.Л. Рубинштейном в «Основах общей психологии», эти компоненты взаимодействуют и определяют личность в целом [11]. Кроме того, Б.Г. Ананьев указывал, что к свойствам личности относятся и более широкий спектр признаков [2]. Так, в структуру личности он включал: возрастнополовые и конституциональные особенности, нейродинамические характеристики, динамику психофизиологических функций и органических потребностей, социальный статус и общественные роли индивида, а также систему мотивов и ценностных ориентаций и динамику его межличностных отношений. Интеграция указанных свойств проявляется в характере человека и его склонностях. В совокупности эти свойства и их взаимосвязь формируют облик личности: например, темперамент и врождённые задатки определяют динамику поведения, тогда как мотивы и ценности задают направление деятельности. Таким образом, свойства личности включают как биологически детерминированные особенности (темперамент, задатки), так и социально обусловленные (мотивации, ценности, социальные роли).

Формирование личности ребёнка представляет собой динамический процесс, где сочетаются биологическое созревание и усвоение социального опыта. Культурно-историческая парадигма Л.С. Выготского подчёркивает наличие у ребёнка «двух переплетающихся линий» развития: естественного созревания и усвоения культурных средств мышления. Особо отмечается роль социализации через совместную деятельность со взрослыми. «Общение и сотрудничество со взрослым» считается одним из центральных факторов личностного развития ребёнка. Это соответствует понятию «зоны ближайшего развития» – обучения, опережающего актуальное состояние, – где ребёнок осваивает новые социально значимые действия при поддержке взрослых [6].

Возрастная динамика формирования личности была проанализирована А.Н. Леонтьевым. Он указывал на так называемое двукратное «рождение» личности: первое – в младенчестве (около 2–3 лет), когда у ребёнка появляется полимотивированность действий и базовые межличностные установки, и второе – в подростковом возрасте, с оформлением сознательной, целостной личности. Иными словами, личность ребёнка развивается ступенчато: на каждом этапе свойственно появление новых личностных образований (направленностей, потребностей, самоощущения), что придаёт ей постепенную целостность. Центральную роль в этом процессе играют система деятельности ребёнка и значимые социальные взаимодействия – именно посредством

действий и общения формируются новые психологические образования, которые затем интегрируются в личность в целом [10].

Общепризнано, что семья является первичной социальной средой ребёнка и оказывает решающее влияние на формирование его личности. Именно в семейном окружении ребёнок получает первые модели отношений, эмоциональные и ценностные установки. Как отмечает И.В. Дубровина (ссылаясь на Л.С. Выготского), «каждый ребёнок для своего нормального развития нуждается, прежде всего, в теплоте чувств, в любви» [8]. В этом случае эмоциональное тепло и забота взрослых создают особую психологическую ауру, благоприятную для развития личности ребёнка. В этой связи семья формирует основу социального опыта: именно здесь закладываются базовые нормы поведения, самооценка и система ценностей, которые впоследствии обогащаются другими социальными влияниями.

Помимо семьи, значительное влияние на становление личности ребёнка оказывает широкий социум – образовательные учреждения, детские коллективы, сверстники и культурная среда. На социальную среду ребёнок переносит и расширяет семейные установки, а также усваивает новые роли и нормы. Эмпирические данные подтверждают, что «социальная среда оказывает большое влияние на становление личности; под её воздействием у ребёнка формируются свои представления, идеи, ценности, интересы».

Важнейшим компонентом этой среды является школа и другие коллективы детей. Школа выступает ключевым социальным институтом – в ней младший школьник и подросток проводят много времени, взаимодействуя со сверстниками и взрослыми. В процессе такого взаимодействия он получает социальный опыт и учится соблюдать общественные нормы и правила. Появление новых социальных ролей (ученик, член команды, участник групповых занятий и т.п.) расширяет личностный опыт ребёнка. Поэтому влияние социума служит мощным фактором личностного роста: расширяя круг общения, обогащая культуру и предъявляя новые требования, оно способствует появлению новых личностных образований и переосмыслению себя в мире других людей.

На формирование личности оказывает влияние также биологическая предопределённость ребёнка. Наследственность задаёт некоторые базовые особенности, которые служат основой для последующего развития. По Б.Г. Ананьеву и А.Н. Леонтьеву, к первичным свойствам индивида относятся врождённые характеристики (возраст, пол, конституция тела,

особенности нервной системы) [1; 10]. В последующем именно они определяют индивидуально-типические особенности (темперамент, пластичность нервных процессов, склонности). Совокупность первичных свойств предопределяет развитие вторичных – психофизиологических функций и органических потребностей, а в конечном итоге формирует темперамент и задатки ребёнка. Следовательно, биологические факторы (темперамент, здоровье, физиологические особенности) создают исходный потенциал личности, на который накладываются воспитание и социальный опыт. В частности, доказано, что самосознание ребёнка определяется не только воспитанием, но и «определёнными соматическими и индивидуально-природными детерминантами. Это означает, что особенности здоровья и физического развития влияют на темпы и особенности формирования внутреннего образа «Я».

Отдельное значение придаётся формированию самосознания – процесса осознания ребёнком собственной личности. В отечественной психологии самосознание обычно определяется как система представлений человека о самом себе. К примеру, И.В. Вачков даёт следующее определение: «самосознание – это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств» [4]. Самосознание создаёт у ребёнка ощущение собственного «Я» и его отличия от окружающих.

Процесс развития самосознания у детей тесно связан с социализацией и внутренней деятельностью. В культурно-историческом подходе Л.С. Выготский акцентировал внимание на переходе ребёнка от внешней к внутренней регуляции [5]. В начальные годы ребёнок воспринимает себя «извне» – через действия и требования взрослых – но по мере взросления происходит интериоризация опыта. Развитие самосознания связано с преодолением противоречия между внешними требованиями и собственной спонтанной активностью. Как отмечено психологом, при взрослении «возникновение внутриличностного противоречия между Я-действующим и Я-отражённым становится двигателем восхождения к Я-творческому». Иными словами, ребёнок постепенно учится воспринимать себя глазами других, переосмысливает свой опыт и строит целостный образ «Я». Активное участие самого ребёнка в учебной и игровой деятельности, создание ситуаций сотрудничества со взрослыми обеспечивает формирование устойчивого

самосознания, которое затем служит основой для самостоятельного планирования и самоконтроля.

Современный этап воспитания сталкивается с рядом проблем, затрудняющих полноценное развитие личности ребёнка. Многие исследователи констатируют ухудшение культурной среды: падение духовных ценностей, размывание социальных норм и ослабление традиционных институтов воспитания. Вместе с тем, отечественные психологи и педагоги предлагают пути решения этих проблем. В основе их рекомендаций лежит создание поддерживающей и развивающей среды. Подчёркивается необходимость эмоциональной близости и смысла в детской деятельности.

Таким образом, решением проблем формирования личности видится комплекс мер: укрепление роли любви и уважения в семье и школе, внедрение деятельностно-ориентированных методик обучения, а также создание межвозрастных форм общения (например, разновозрастных детских групп), способствующих передаче опыта. Одновременно необходимо повышать образовательную культуру взрослых, обеспечивать психологическую поддержку подростков и формировать ценности, адекватные современному обществу. Только сочетание гуманистических идеалов классиков отечественной психологии и адаптация их принципов к реалиям XXI века позволит преодолеть трудности и эффективнее содействовать гармоничному становлению детской личности.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384 с.
3. Ахметшина И. А. Девиантное поведение детей и подростков: учебное пособие в схемах и таблицах / И. А. Ахметшина, А. Б. Павлова. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2025. – 178 с.
4. Вачков И. В. Психология самосознания личности. – М.: Академический проект, 2003. – 320 с.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста: Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–291.
6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

7. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 144 с.
8. Дубровина И. В. Психология развития и возрастная психология. – М.: Академия, 2004. – 464 с.
9. Коптева Н. В. Социальные факторы формирования личности ребёнка. – М.: МГУ, 2010. – 210 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

© Чеснова Е., Ахметшина И.А., 2025

УДК 159.99

**FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE CULTURE
AS A FACTOR IN IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL
WELL-BEING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS**

Shershniova Tatiana Viktorovna

PhD in Psychology, Associate Professor

Chen Mengting

master's student

Belarusian National Technical University

Abstract: the article examines the pedagogical conditions conducive to the development of a healthy lifestyle culture in the educational environment of technical universities. The results of an empirical study of the effectiveness of students studying the discipline "Psychology of a healthy lifestyle" in improving their psychological well-being are presented. Based on the analysis of the diagnostic results of components of psychological well-being, conclusions are formulated about the need to integrate health-saving disciplines into the educational process of technical universities.

Key words: psychological well-being, health, healthy lifestyle, pedagogical conditions, technical universities, student.

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
КАК ФАКТОРА ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Шершнёва Татьяна Викторовна

Чэн Мэнтин

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические условия, способствующие развитию культуры здорового образа жизни в образовательной среде технических университетов. Представлены результаты эмпирического исследования эффективности изучения студентами учебной дисциплины «Психология здорового образа жизни» в повышении уровня их психологического благополучия. На основе анализа результатов диагностики компонентов психологического благополучия формулируются выводы о

необходимости интеграции дисциплин здоровье-сберегающего направления в образовательный процесс технических университетов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, здоровье, здоровый образ жизни, педагогические условия, технические университеты, студент.

In recent years, the issue of psychological well-being among university students has gained significant attention in academic and professional discourse. Students in technical universities, in particular, are exposed to high levels of academic stress, intense workloads, and prolonged periods of sedentary behavior, all of which contribute to increased risks of mental and physical health deterioration [1; 2]. Within this context, the formation of a culture of healthy lifestyle (CHLS) is emerging as a crucial determinant of students' psychological well-being and overall adaptive capacity.

The transition to higher education often coincides with significant life changes, including increased personal responsibility, academic demands, and the need for self-regulation [3]. These factors are especially pronounced in technical fields, where curricula are traditionally rigorous and time-consuming. As a result, many students neglect basic components of a healthy lifestyle, such as balanced nutrition, regular physical activity, sufficient sleep, and effective stress management [4; 5]. This neglect not only impairs academic performance but also undermines psychological resilience and quality of life. A growing body of interdisciplinary research supports the positive correlation between healthy lifestyle practices and psychological well-being. Health-promoting behaviors have been shown to reduce symptoms of anxiety and depression, enhance cognitive functioning, and improve emotional stability [6]. The development of health-related competencies and values contributes to the formation of a stable life orientation and self-efficacy, which are essential for successful adaptation in both academic and professional contexts.

Despite the recognized importance of these factors, the integration of CHLS into the educational environment of technical universities remains insufficiently developed. There is a lack of systematic approaches aimed at fostering a sustainable health-oriented culture among students, which includes not only informational support but also the creation of motivating, participatory environments that encourage long-term behavioral change. Therefore, the relevance of this research lies in its potential to identify effective mechanisms and pedagogical conditions for the formation of a healthy lifestyle culture as a means of enhancing students' psychological well-being. The study addresses a critical gap in the literature by

focusing on the unique psychosocial and educational context of technical universities, where students face specific challenges that necessitate tailored health-promoting interventions. In the broader societal context, promoting a culture of health within institutions of higher education aligns with public health priorities and contributes to the development of a socially responsible, mentally resilient, and physically active young generation. As future engineers, technologists, and innovators, technical university students play a key role in shaping the socio-economic progress of their countries. Ensuring their psychological well-being through the promotion of healthy lifestyle culture is thus both a personal and societal imperative.

Psychological well-being is a multidimensional construct that encompasses individuals' cognitive and affective evaluations of their lives, including the presence of positive emotions, life satisfaction, a sense of purpose, and the ability to manage stress effectively [6]. Among university students, psychological well-being plays a critical role in academic performance, social adaptation, and long-term personal development. However, students of technical universities represent a distinct population whose psychological well-being is shaped by specific educational, cognitive, and psychosocial factors. Technical university students are often immersed in highly demanding academic programs characterized by complex theoretical content, intensive laboratory work, strict deadlines, and a strong emphasis on analytical and problem-solving skills. These conditions, while fostering intellectual development, simultaneously impose significant psychological pressure. Persistent academic overload, lack of time for rest and self-care, and high expectations from both faculty and family contribute to elevated stress levels, which can adversely affect students' emotional state and mental health.

One of the defining features of psychological well-being among technical students is the predominance of cognitive and instrumental forms of coping. Given the nature of technical disciplines, students tend to approach problems analytically, sometimes neglecting the emotional and interpersonal aspects of their well-being. This can result in underdeveloped emotional intelligence and insufficient attention to affective self-regulation, which are crucial for maintaining psychological balance in high-stress environments. Moreover, the culture within technical universities often places a premium on academic achievement and individual competence, sometimes to the detriment of community support and social connectedness. As a result, students may experience social isolation, especially in the early years of study, which is another risk factor for reduced psychological well-being. Feelings of loneliness, lack of social support, and low levels of peer interaction can hinder the development of a positive self-concept and reduce overall life satisfaction.

Another important aspect is the increasing digitalization of education and its psychological consequences. While digital tools offer flexibility and access to learning resources, they also contribute to excessive screen time, disrupted sleep patterns, and reduced physical activity – all of which negatively impact mental health. The lack of face-to-face communication, especially during online or hybrid learning formats, further limits opportunities for emotional expression and social engagement [5].

In the context of higher education, particularly within technical universities, the formation of a culture of healthy living is becoming increasingly recognized as a vital factor in promoting students' psychological well-being. Psychological well-being, understood as a state of mental health that encompasses life satisfaction, emotional balance, resilience, and a sense of purpose, is closely intertwined with individual lifestyle choices. The cultivation of health-conscious behaviors among students is not only a matter of physical health promotion but also a strategic component in enhancing their psychological adaptation to academic demands and personal development.

A healthy lifestyle culture incorporates a set of values, behaviors, and competencies related to physical activity, nutrition, sleep hygiene, time management, and stress regulation [7]. When such a culture is meaningfully integrated into the university environment, it can provide students with internal and external resources for coping with academic and personal challenges. For example, regular physical activity is scientifically proven to reduce symptoms of anxiety and depression through the regulation of neurochemical processes and the enhancement of self-efficacy [8].

Educational programs that integrate knowledge about health and psychological well-being into the curriculum can increase students' awareness and motivation to adopt healthy habits. Additionally, access to sports facilities, wellness services, and mental health support significantly contributes to the normalization of health-oriented behaviors as part of everyday university life [6; 7]. Moreover, the development of self-regulation skills through health-related practices contributes to students' autonomy and personal agency, both of which are central components of psychological well-being. As students learn to manage their time, set personal goals, and maintain balance between academic and personal life, they build a stronger sense of control over their experiences – an essential factor in mental health and adaptive functioning [7]. Participation in collective health-related activities –such as sports clubs, wellness challenges, or group fitness classes – fosters a sense of belonging and

social connectedness, which are key predictors of psychological resilience and life satisfaction. This is particularly relevant for students in technical universities, where the academic environment can often be competitive and individualistic, potentially limiting opportunities for meaningful peer interaction.

Pedagogical conditions refer to a set of organizational, methodological, and psychological-pedagogical factors that ensure the effective implementation of educational goals. In the context of CHLS formation, these conditions should be integrative, value-oriented, and embedded within both the academic and extracurricular dimensions of university life. The overarching aim is to create an environment in which health-promoting behaviors are internalized by students not only as individual choices, but as integral components of their lifestyle and personal identity – thus contributing to improved psychological well-being.

One of the fundamental pedagogical conditions is the integration of health-related content into the educational process. This includes incorporating modules or interdisciplinary components focused on physical and mental health, stress management, emotional regulation, and personal development within the existing curriculum. For technical students, who are often highly focused on analytical disciplines, such content provides a necessary counterbalance and contributes to the holistic development of personality. These include project-based learning, problem-solving tasks related to health and well-being, reflective practices, and the use of digital tools for self-monitoring (e.g., fitness trackers, wellness apps, or sleep diaries). Through active engagement, students develop personal responsibility for their own health, while also acquiring soft skills such as goal-setting, self-assessment, and adaptive coping – all of which contribute to psychological well-being.

Equally important is the creation of a health-supportive educational environment. This involves ensuring access to physical education programs, sports infrastructure, nutritious food options, mental health services, and recreational spaces. The university infrastructure must support not only academic activities but also students' physical and emotional needs. When health becomes part of the university's value system and everyday practices, it strengthens students' sense of belonging and psychological safety. Thus, a further pedagogical condition is the development of a value-oriented educational space that emphasizes health as a personal and social priority. This can be achieved through awareness campaigns, health-related events, student clubs, and the promotion of positive role models among faculty and peers. Lastly, interdisciplinary collaboration between pedagogues, psychologists, medical

professionals, and administrative staff is required to effectively implement and sustain a culture of healthy living.

In order to create optimal conditions for the formation of a healthy lifestyle culture among students of the Belarusian National Technical University, the curriculum of the advanced higher education specialty “Physical Education and Sports” included the academic discipline “Psychology of a Healthy Lifestyle”.

Firstly, the study of this subject enables students to acquire a scientific understanding of the psychological mechanisms underlying health-related behaviors. By exploring topics such as motivation, stress and coping, emotional regulation, health beliefs, and behavioral change theories (e.g., the Transtheoretical Model or Self-Determination Theory), students develop the capacity to critically reflect on their own habits and make informed, conscious decisions regarding their lifestyle. This theoretical foundation is essential for the internalization of health values, which, in turn, contributes to personal agency and life satisfaction.

Secondly, the discipline supports the development of self-awareness and self-regulatory competencies, which are crucial for maintaining psychological well-being in high-pressure academic settings. Students are encouraged to assess their individual stressors, identify maladaptive coping strategies, and replace them with constructive alternatives, such as time management techniques, mindfulness practices, or physical activity. These skills are transferable beyond university life, preparing students for the psychological demands of future professional environments.

Furthermore, the “Psychology of a Healthy Lifestyle” discipline fosters emotional intelligence and social competence, which are often underrepresented in technical curricula. By engaging with psychological concepts in a reflective and experiential manner, students enhance their ability to recognize and manage their own emotions, empathize with others, and build supportive interpersonal relationships – all of which are protective factors against burnout, anxiety, and social isolation.

Importantly, this discipline also contributes to the formation of a value-based orientation toward health and well-being, thereby influencing not only individual behavior but also the broader university culture. Through group discussions, case analyses, and project-based activities, students are invited to explore the social, cultural, and ethical aspects of health. This process encourages the co-construction of shared norms that prioritize well-being as a collective responsibility and reinforces the perception of health as a strategic life resource rather than a secondary concern.

Moreover, the integration of psychological knowledge into technical education bridges the gap between humanistic and scientific domains, enriching students' personal worldview and supporting the idea of holistic development. It challenges the reductionist view of health as merely a physical condition and instead promotes a biopsychosocial model in which mental and emotional well-being are inseparable from physiological health.

The inclusion of the discipline “Psychology of a Healthy Lifestyle” in the educational programs of technical universities represents a proactive, interdisciplinary approach to health promotion. It equips students with the psychological tools necessary for building resilience, maintaining mental balance, and cultivating a healthy lifestyle. In doing so, it not only supports individual psychological well-being but also contributes to the formation of a health-oriented educational environment, capable of producing well-rounded, mentally resilient, and socially responsible technical specialists.

Two years of experience in the integration of the academic discipline “Psychology of a Healthy Lifestyle” into the educational process of technical university students has demonstrated a measurable and positive influence on both the development of a healthy lifestyle culture and the enhancement of students' psychological well-being. This effect is particularly significant in the context of technical education, where students are routinely exposed to high levels of cognitive, emotional, and physical strain.

To evaluate the effectiveness of the discipline in achieving its intended goals, a diagnostic assessment of students' psychological well-being was conducted using Carol Ryff's Psychological Well-Being Scale, which conceptualizes well-being as a multidimensional construct including the following six parameters: Autonomy, Environmental Mastery, Personal Growth, Positive Relations with Others, Purpose in Life, and Self-Acceptance [9].

Following the completion of the course, students exhibited a statistically significant increase in the autonomy subscale ($p \leq 0,05$). This suggests a stronger internal locus of control, greater independence in decision-making, and increased resistance to external social pressures – all of which are vital in adopting and maintaining health-promoting behaviors. The discipline, which encourages critical self-reflection and value-based choices, contributed to the formation of personal responsibility for one's lifestyle.

An improvement in environmental mastery indicated that students felt more competent in managing the demands of daily life, including academic and personal

responsibilities. The acquisition of time management strategies, stress-coping techniques, and health-related planning skills within the framework of the discipline contributed to this outcome. Students reported greater ability to organize their routines to include physical activity, proper sleep, and stress relief practices.

One of the most notable improvements was observed in the dimension of personal growth. The course fostered a mindset oriented toward continuous self-development, self-regulation, and self-efficacy – key elements in the sustainability of a healthy lifestyle. By understanding the psychological foundations of health-related behaviors, students became more aware of their potential and motivated to engage in positive change.

The interactive and group-based components of the course (e.g., discussions, collaborative projects, and reflective sharing) facilitated improvements in social connectedness and communication skills. The increase in this parameter reflects the role of social support in maintaining both mental health and behavioral change, particularly in high-stress environments such as technical universities.

Through the exploration of existential and motivational aspects of health, students showed enhanced clarity regarding their personal goals and life direction. The discipline emphasized the alignment of daily health-related actions with long-term values and aspirations, which contributed to a more meaningful engagement with both academic and personal life.

Finally, there was a positive shift in the self-acceptance dimension. As students gained insight into their behavioral patterns, strengths, and limitations – especially in relation to health – they demonstrated greater emotional self-awareness and a more compassionate attitude toward themselves. This is a crucial protective factor for psychological resilience.

The results of the post-course diagnostics confirm that the “Psychology of a Healthy Lifestyle” discipline functions not merely as a source of theoretical knowledge, but as a transformative educational intervention with real-life applicability. By targeting the psychological determinants of health-related behavior and integrating them into the educational context, the course contributed to the formation of a sustainable healthy lifestyle culture, characterized by intentional health behaviors, self-regulation, and internal motivation. Simultaneously, the course promoted multidimensional psychological well-being as conceptualized by C. Ryff, thereby improving students’ adaptability, emotional balance, and personal agency – outcomes that are critically important for their academic success and overall quality of life.

Thus, the study of the discipline “Psychology of a Healthy Lifestyle” had a clearly positive impact on the formation of a health-oriented value system and lifestyle among students of technical universities. The improvement of all six dimensions of psychological well-being, as measured by C. Ryff’s scale, demonstrates the pedagogical effectiveness of this course in supporting not only physical health but also emotional and psychological development. These findings underscore the importance of including similar interdisciplinary courses in the curricula of technical institutions as a strategic measure for supporting student well-being and long-term personal effectiveness.

Based on empirical findings, including changes in psychological well-being indicators (as assessed by C. Ryff’s model) following the introduction of the course “Psychology of a Healthy Lifestyle”, the following recommendations are proposed.

It is recommended that technical universities systematically incorporate interdisciplinary academic courses such as “Psychology of a Healthy Lifestyle” into the mandatory or elective curriculum. These courses should focus not only on health-related knowledge, but also on the psychological mechanisms of behavior change, emotional self-regulation, stress management, and personal goal setting. Emphasis should be placed on the development of self-awareness, emotional intelligence, and self-regulation skills – all of which are positively correlated with psychological well-being. Active pedagogical approaches that promote student engagement should be prioritized in both health-related courses and broader educational activities. These include: reflective journaling and self-assessment practices; health behavior modeling and behavior change projects; interactive seminars, case-based learning, and role-playing scenarios; digital tools (e.g., apps for tracking sleep, nutrition, and activity). These methods help foster personal growth, increase intrinsic motivation, and support the development of internal health-related values and competencies.

To reinforce the CHLS formation process, it is essential to establish or expand services that provide psychological support and health counseling. This includes: regular access to professional psychological consultations; group trainings in emotional resilience, mindfulness, and time management; health coaching or peer mentoring programs; integration of psychological monitoring tools (e.g., well-being diagnostics using C. Ryff’s scales) for early detection of risks. Such support directly addresses the dimensions of self-acceptance, purpose in life, and positive relations with others, which are key components of psychological well-being.

The process of forming a healthy lifestyle culture as a factor in enhancing psychological well-being among technical university students must be

comprehensive, integrated, and developmentally oriented. It should unite health education, psychological self-development, institutional support, and community engagement into a coherent system. When implemented effectively, this process not only promotes healthier behavior but also contributes significantly to psychological well-being – enhancing students' emotional stability, life satisfaction, and overall capacity to adapt and thrive within demanding academic and professional environments.

References

1. Шершнёва Т. В. Особенности формирования культуры здорового питания у современных студентов // Здоровье и окружающая среда : сборник материалов международной научно-практической конференции. – Минск : РИВШ, 2019. – С. 261-263.
2. Shershniova T. V. Analysis of the Level of Psychological Well-Being of Technical University Students / T. V. Shershniova, F. Ni // Вестник Башкирского государственного университета. – 2024. – № S2. – С. 115-121.
3. Shershniova T. V. Pedagogy and Psychology of Higher Education / T. V. Shershniova, O. V. Veremeychik. – Minsk : BNTU, 2023. – P. 217-218.
4. Шершнёва Т. В. Стресс в учебно-профессиональной деятельности студентов // Актуальные проблемы психологии труда : теория и практика : материалы IV Международной научно-практической конференции. – Красноярск: СибГУ ИМ. М. ф. Решетнева, 2020. – С. 107-111.
5. Шершнёва Т. В. Проблема благополучия личности в сетевой коммуникации / Т.В. Шершнёва // Наука. Техника. Человек: исторические, мировоззренческие и методологические проблемы : сборник научных статей. Выпуск 12. – М.: ИД Академии Жуковского, 2022. – С. 147-153.
6. Шершнёва Т. В. Условия сохранения психического здоровья и психологического благополучия студентов технического университета / Т. В. Шершнёва // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. – 2023. – № 3. – С. 269-277.
7. Shershniova T. V. The Specifics of the Formation of a Healthy Lifestyle Culture among Students of a Technical University / T. V. Shershniova, C. Wang // Лучшая исследовательская статья 2024 : сборник статей VIII Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза : Наука и просвещение, 2024. – С. 94-98.

8. Shershniova T. V. Internal Mechanisms of Stress Resistance Development of Athletes / T. V. Shershniova, J. Lu // За вклад в развитие современного образования и педагогической деятельности : сборник статей V Международного профессионально-исследовательского конкурса. – Пенза : Наука и просвещение, 2024. – С. 115-119.

9. Ryff C.D., Keyes C.L. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.

© Shershniova T.V., Chen M., 2025

СЕКЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ МУЗЕЕВ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Третьяк Валерия Андреевна
бакалавр

Аннотация: статья посвящена инклюзивности музеев и созданию доступной среды для людей с инвалидностью. Рассматриваются барьеры участия в культурной жизни и пути их преодоления. Анализируются аспекты физической и информационной доступности, включая безбарьерную среду и адаптированные программы. Отмечается роль технологий и сотрудничества с некоммерческими организациями. Инклюзия требует комплексного подхода и вовлечения всех сторон.

Ключевые слова: инклюзивность; доступность; люди с ограниченными возможностями; тактильные экскурсии; аудиовизуальные материалы; музейные программы; инновационные технологии; виртуальная реальность; культурный доступ.

KEEPING MUSEUMS INCLUSIVE FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Tretyak Valeriya Andreevna
bachelor

Abstract: the article is devoted to the inclusivity of museums and the creation of an accessible environment for people with disabilities. The barriers to participation in cultural life and ways to overcome them are considered. Aspects of physical and information accessibility are analyzed, including a barrier-free environment and adapted programs. The role of technology and cooperation with non-profit organizations is highlighted. Inclusion requires an integrated approach and the involvement of all parties.

Key words: inclusiveness; accessibility; people with disabilities; tactile excursions; audiovisual materials; museum programs; innovative technologies; virtual reality; cultural access.

Инклюзивность музеев — это важный аспект культурного доступа, который обеспечивает возможность людям с ограниченными возможностями полноценно участвовать в культурной жизни. В этом контексте инклюзия подразумевает не только физическую доступность, но и создание дружелюбной и поддерживающей среды. Музеи в целом отстают от других социальных учреждений в том, что касается размещения людей с ограниченными возможностями таких, как инвалиды-колясочники, люди с нарушениями зрения и слуха. Музеи играют важную роль в обществе, просвещая общественность через свои экспозиции. Следовательно, крайне важно сделать их доступными для этих сообществ, обеспечив приспособление к их ограничениям в пределах музейного периметра. В этой статье рассматриваются некоторые препятствия для доступа, которые мешают людям с ОВЗ в полной мере пользоваться услугами, предлагаемыми музеями. В ходе обсуждения также подчеркивается важность оказания помощи этим социально незащищенным слоям населения.

Инклюзивность музеев не сводится лишь к физическому комфорту. Это комплексная задача, включающая адаптацию инфраструктуры, образовательных программ, методов коммуникации и даже отношения персонала к посетителям с особыми потребностями. Ключевая идея — не только «пустить внутрь», но и сделать пребывание полноценным, интересным и комфортным.

Первым шагом к инклюзивности является обеспечение физической доступности. Это включает:

1. Безбарьерный доступ: музеи должны быть оборудованы пандусами, лифтами и широкими дверными проемами, чтобы обеспечить легкий вход для людей с ограниченными возможностями передвижения.

2. Информативные указатели: ясные и понятные знаки с указанием маршрутов и местоположения доступных услуг помогут посетителям ориентироваться в пространстве.

3. Удобные зоны отдыха: обустройство специальных мест для отдыха и восстановления сил сделает посещение музея более комфортным.

Музеи могут также разрабатывать специальные программы и экскурсии для людей с ограниченными возможностями. Например, музеи современного искусства, в которых нет старых произведений искусства, могли бы проводить экскурсии с учетом потребностей людей с различными нарушениями, включая тактильные экскурсии для людей с нарушениями зрения. Разработка доступных материалов — тактильных, аудио- и визуальных, является важным шагом для

того, чтобы каждый посетитель мог получить информацию в удобной для него форме. Немаловажно то, что сотрудники должны быть готовы к взаимодействию с посетителями, имеющими особые потребности, что повысит уровень сервиса и комфорт для всех гостей.

Создание инклюзивной среды требует активного вовлечения различных групп населения:

1. Консультации с экспертами: важно привлекать людей с ограниченными возможностями и их представителей для обсуждения и разработки инклюзивных инициатив.

2. Сотрудничество с некоммерческими организациями (НКО): партнерство с организациями, работающими с людьми с инвалидностью, может помочь в создании эффективных программ и ресурсов.

Современные технологии могут значительно улучшить доступность музеев: приложения с аудиогuidaми и видеoinструкциями, доступными на разных языках, помогут ориентироваться в пространстве, а VR и AR (виртуальная и дополненная реальность) могут создать уникальный опыт взаимодействия с экспонатами. Живой интерактивный опыт оживляет культуру. Это объясняет, почему все больше музеев делают ставку на виртуальную реальность (VR) для демонстрации своих экспонатов. Посетителям достаточно надеть шлем, чтобы осмотреть экспонат. Это может быть очень полезно для посетителей с ограниченными физическими возможностями: они могут наслаждаться выставкой в своем собственном темпе. Или даже для посетителей с нарушениями зрения, которым может показаться, что они “прикасаются” к запрещенной скульптуре. Национальный музей естественной истории в Париже даже создал постоянный кабинет виртуальной реальности, это позволяет посетителям полностью погрузиться в стимулирующую атмосферу.

То же самое происходит и с дополненной реальностью (AR), хоть и с помощью приложения. Эта технология предлагает измененную версию среды. Она помогает посетителям с ослабленным зрением лучше понять работу, представленную перед ними, за счет большей контрастности и выделения деталей. Национальный музей естественной истории в очередной раз доказал, что является пионером в области современных технологий. Чтобы продемонстрировать скелеты из своего знаменитого зала костей, музей создал приложение дополненной реальности "Кожа и кости". Способ показать пользователям, как раньше передвигались эти животные.

Инклюзивность невозможна без вовлечения самих людей с ОВЗ в процесс проектирования музейных услуг. Необходимы:

1. Регулярные консультации с экспертами и представителями целевых групп.
2. Сотрудничество с НКО и фондами, занимающимися защитой прав людей с ограниченными возможностями.
3. Проведение опросов и мониторинга удовлетворённости среди разных категорий посетителей.
4. Участие в международных программах по обмену опытом.

Инклюзивность музеев — это не только обязанность, но и возможность сделать культуру доступной для всех. Обеспечение физической доступности, разработка адаптированных программ, вовлечение сообщества и использование технологий помогут создать музей, в который смогут приходить и наслаждаться искусством люди с любыми потребностями. Чтобы сделать ваш музей более доступным, необходимо переосмыслить способ демонстрации коллекций, чтобы он наилучшим образом подходил для всех типов аудитории. Очевидно, что предоставление инклюзивного опыта становится нормой. Культура для всех — это не просто тенденция.

Список литературы

1. Сорокин А.Д., Тарасова Н.А. Риски нарушения доступности информационных услуг современного музея // Современные проблемы и задачи обеспечения информационной безопасности (СИБ - 2015). сборник Международной научно-практической конференции. 2015. С. 33-40.
2. Марышева И.И. Мировой и российский опыт обеспечения доступности культурных услуг для людей с инвалидностью (на примере музея) // Исследование современных проблем общества в контексте задач социальной работы и социальной безопасности. Сборник научных статей студентов и преподавателей. 2018. С. 596-601.
3. Монтшо Г. Обеспечение доступности музеев для людей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // museumnext.com, 2022. URL: <https://www.museumnext.com/article/making-museums-accessible-to-those-with-disabilities/> (дата обращения: 18.11.2024).

© Третьяк В.А., 2025

**СЕКЦИЯ
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

Курбонова Фируза Алижоновна

к.э.н., доцент кафедры банковского дела

Экономический факультет

ГОУ «Худжандский государственный университет

имени академика Б. Гафурова»

Аннотация: данная статья посвящена анализу особенностей формирования финансовой грамотности в условиях цифровой экономики, выявлению ключевых проблем и перспектив развития этого направления. Особое внимание уделено образовательным методам и инициативам, направленным на повышение уровня финансовой компетенции граждан.

Ключевые слова: финансовая грамотность, цифровизация, технология, кибербезопасность, финансовая информация, финансовые услуги.

FORMATION OF FINANCIAL LITERACY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE ECONOMY

Kurbonova Firuza Alijonovna

Abstract: this article is devoted to the analysis of the features of the formation of financial literacy in the digital economy, identifying key problems and prospects for the development of this area. Particular attention is paid to educational methods and initiatives aimed at increasing the level of financial competence of citizens.

Key words: financial literacy, digitalization, technology, cybersecurity, financial information, financial services.

В условиях стремительного развития цифровых технологий и активного внедрения их в экономические процессы вопрос формирования финансовой грамотности становится все более актуальным. Цифровизация меняет способы получения, хранения и использования финансовой информации, открывая новые возможности и риски для пользователей. Финансовая грамотность сегодня – это не только базовые знания о деньгах и управлении личным бюджетом, но и умение ориентироваться в цифровых финансовых

инструментах и обеспечивать безопасность своих финансовых операций. Финансовая грамотность традиционно определяется как способность эффективно управлять личными финансами, планировать бюджет, принимать обоснованные финансовые решения и избегать чрезмерных рисков. Однако в цифровую эпоху к этим навыкам добавляется умение работать с онлайн-банкингом, электронными платежами, мобильными приложениями и другими инновационными финансовыми сервисами.

Рост цифровых финансовых технологий (финтех) требует от пользователей новых знаний, в том числе в области кибербезопасности, распознавания мошенничества и защиты персональных данных. Отсюда следует, что финансовая грамотность становится многогранной категорией, охватывающей как классические, так и цифровые компетенции.

Цифровизация экономики – это процесс интеграции цифровых технологий в экономические отношения, который кардинально изменяет традиционные способы взаимодействия между участниками рынка, в том числе потребителями финансовых услуг [1]. Влияние цифровизации на финансовое поведение населения проявляется в изменении моделей потребления, способов управления личными финансами и принятия финансовых решений.

Цифровизация экономики создает новые условия для взаимодействия с финансовыми системами, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Новые условия цифровизации экономики

Новые условия цифровизации экономики	Описание	Влияние на финансовые системы
Повышение скорости транзакций	Использование цифровых технологий ускоряет проведение операций	Увеличение эффективности и снижение затрат
Рост доступности финансовых услуг	Онлайн – платформы и мобильные приложения делают услуги доступными широкому кругу пользователей	Расширение клиентской базы, инклюзивность

Продолжение таблицы 1

Возникновение новых рисков (киберугрозы)	Увеличение числа угроз безопасности данных и мошенничества	Необходимость усиления защиты и контроля
Персонализация финансовых продуктов	Анализ больших данных позволяет создавать индивидуальные предложения	Повышение удовлетворенности клиентов
Повышение прозрачности и отчетности	Цифровые технологии обеспечивают более точное и оперативное отслеживание операций	Улучшение контроля и снижение коррупционных рисков
Интеграция финансовых сервисов	Объединение различных сервисов в единую цифровую экосистему	Упрощение пользовательского опыта
Развитие новых финансовых инструментов	Появление криптовалют, блокчейна и других инноваций	Создание новых рынков и способов инвестирования

Источник: Составлено автором.

Цифровизация экономики трансформирует взаимодействие с финансовыми системами, создавая новые условия, которые повышают скорость и доступность финансовых услуг, способствуют персонализации продуктов и интеграции сервисов. Вместе с тем, усиливается необходимость управления новыми рисками, связанными с кибербезопасностью. Цифровые технологии обеспечивают большую прозрачность и контроль, что снижает коррупционные риски и улучшает доверие пользователей. В результате цифровизация способствует созданию более эффективной, инклюзивной и инновационной финансовой среды, стимулируя развитие новых рынков и инструментов.

Несмотря на развитие технологий, многие пользователи сталкиваются с различными проблемами, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Проблемы и решения при цифровизации финансовых услуг

Проблема	Описание проблемы	Возможные решения
Низкая цифровая грамотность	Трудности у пожилых и малообученных групп	Образовательные программы, упрощение интерфейсов
Киберриски и мошенничество	Фишинг, взломы аккаунтов	Информирование, усиление защиты
Недоверие к цифровым сервисам	Опасения утраты денег или данных	Гарантии безопасности, поддержка клиентов
Информационный шум	Сложность выбора из множества продуктов	Качественные рейтинги, стандартизация информации

Источник: Составлено автором.

На основе предоставленной таблицы можно сделать следующие выводы. Цифровизация финансовых услуг сопровождается значительными вызовами, обусловленными как социально-психологическими, так и техническими аспектами. Низкая цифровая грамотность, характерная для уязвимых групп населения (пожилые и малообученные), требует разработки адаптивных образовательных программ и упрощения интерфейсных решений для обеспечения инклюзивного доступа к финансовым сервисам. Одновременно, рост киберугроз таких, как фишинг и мошенничество, обуславливает необходимость усиления механизмов защиты и повышения информированности пользователей. Доверие к цифровым платформам зависит от гарантий безопасности и качественной клиентской поддержки, что является критическим фактором успешного внедрения цифровых финансовых технологий.[3] Наконец, информационный шум и избыточность данных затрудняют процесс принятия решений пользователями, что подчеркивает важность стандартизации информации и создания объективных рейтингов продуктов. Таким образом, эффективная цифровизация финансовых услуг требует междисциплинарного подхода, сочетающего технические инновации, образовательные стратегии и социально-психологическую поддержку пользователей для минимизации рисков и повышения уровня доверия, безопасности и доступности финансовых продуктов в цифровой среде.

Для повышения финансовой грамотности в условиях цифровизации применяются различные подходы [4]:

- Образовательные курсы и тренинги, ориентированные на освоение цифровых финансовых инструментов.
- Геймификация обучения, использование интерактивных приложений и симуляторов.
- Государственные программы, направленные на повышение финансовой и цифровой грамотности населения.
- Сотрудничество с финансовыми организациями, предоставляющими консультации и обучающие материалы.

Для эффективного формирования финансовой грамотности необходимо:

- Внедрять комплексные образовательные программы, интегрирующие финансовую и цифровую грамотность.
- Разрабатывать адаптивные обучающие материалы с учетом возрастных и социальных особенностей.
- Повышать осведомленность о рисках цифровой финансовой среды и способах защиты.
- Стимулировать взаимодействие государства, бизнеса и образовательных учреждений.

Цифровизация экономики существенно меняет финансовую среду, делая финансовую грамотность более комплексной и востребованной. Современный пользователь должен обладать не только базовыми финансовыми знаниями, но и цифровыми компетенциями, позволяющими безопасно и эффективно управлять своими финансами в цифровом пространстве. Для этого необходим системный подход к образованию и просвещению, включающий различные методы и инструменты.

Список литературы

1. Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
2. OECD (2018). *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*. Paris: OECD Publishing.
3. Smith, A. (2018). *Older Adults and Technology Use*. Pew Research Center.

4. Allgood, S., & Walstad, W. B. (2016). Financial Literacy and Credit Card Behaviors: A Review of the Literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 27(1), 36-50.
5. Klapper, L., Lusardi, A., & van Oudheusden, P. (2015). Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey. World Bank.
6. Hastings, J. S., Madrian, B. C., & Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial Literacy, Financial Education and Economic Outcomes. *Annual Review of Economics*, 5, 347-373.

© Курбонова Ф.А.

**СЕКЦИЯ
ТЕХНИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

РАЗРАБОТКА ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИНА

Нестеренко Елизавета Дмитриевна

Сафонова Полина Олеговна

студенты

Воронежский институт высоких технологий

Прищеп Эвелина Михайловна

студент

Колледж Воронежского института высоких технологий

Аннотация: в статье дан анализ характеристик информационной системы для поддержки интернет-магазина. Отмечаются преимущества клиент-серверной архитектуры, на основе которой реализуются гибкость, производительность и отказоустойчивость созданного программного продукта. Указаны особенности этапа проектирования архитектуры системы.

Ключевые слова: интернет-магазин, программа, система.

DEVELOPMENT OF AN INFORMATION SYSTEM FOR AN ONLINE STORE

Nesterenko Elizaveta Dmitrievna

Safonova Polina Olegovna

Prischep Evelina Mikhailovna

Abstract: the article provides an analysis of the characteristics of the information system for supporting an online store. The advantages of the client-server architecture, on the basis of which the flexibility, performance and fault tolerance of the created software product are realized, are noted. The features of the stage of designing the system architecture are indicated.

Key words: online store, program, system.

Электронная коммерция занимает центральное место в современной экономике, охватывая совокупность деловых отношений, реализуемых

посредством сетевых технологий. Электронная коммерция представляет собой сферу экономики, включающую все финансовые и торговые транзакции, осуществляемые через компьютерные сети, а также бизнес-процессы, связанные с их проведением [1]. В настоящее время элементы электронной коммерции активным образом внедряются в различных торговых предприятиях.

Цель работы заключается в разработке информационной системы интернет-магазина, реализующую обеспечение автоматизации ключевых бизнес-процессов продаж.

При написании статьи был проведён подробный анализ особенностей электронной коммерции. Это дало возможности для того, чтобы определить основные модули, которые входят в состав программного продукта. Нами была разработана архитектура информационной системы интернет-магазина. Для этого потребовалось провести формирование ER-диаграмм с тем, чтобы осуществить моделирование структуры данных и UML-диаграмм, чтобы корректным образом описывать бизнес-процессы. Информационная система интернет-магазина, специализирующегося на продаже специализированного оборудования и материалов [2], обеспечивает выполнение следующих базовых функций:

– Регистрация пользователей через личный кабинет: Система предоставляет пользователю возможность зарегистрироваться в системе через личный кабинет;

- Просмотр и поиск товаров в каталоге;
- Оформление заказов и управление корзиной;
- Обработка и оплата заказов;
- Добавление товаров и управление ассортиментом;
- Управление складскими запасами [3].

На рис. 1 показана схема работы интернет-магазина.

Созданная информационная система использует принципы клиент-серверной архитектуры. Это обеспечивает гибкость, производительность и отказоустойчивость в ходе ее применения на практике. В отличие от монолитных решений, где бизнес-логика и данные тесно связаны, трёхуровневая модель разделяет обязанности между слоями, упрощая обновление и масштабирование системы.



Рис. 1. Схема работы интернет-магазина

– Уровень управления данными: В качестве СУБД выбрана PostgreSQL. Данный выбор обусловлен её высокой надёжностью, поддержкой транзакций по принципам ACID (Atomicity, Consistency, Isolation, Durability), что критически важно для корректной обработки заказов и финансовых операций, а также эффективной работой со сложными SQL-запросами при фильтрации товаров [4];

– Уровень бизнес-логики: Серверная часть реализована на языке Python с использованием веб-фреймворка Django. Ключевыми факторами выбора стали: встроенная ORM, которая упрощает взаимодействие с базой данных PostgreSQL; развитые механизмы обеспечения безопасности, защищающие от распространённых веб-уязвимостей (Cross-Site Scripting, Cross-Site Request Forgery), а также наличие готовой административной панели (Django Admin) для удобного управления контентом сайта – товарами, категориями и заказами;

– Уровень представления: Клиентский интерфейс построен на основе классической модели серверного рендеринга. Шаблонизатор Django генерирует HTML-страницы, стилизация которых осуществляется с помощью CSS, а интерактивность обеспечивается скриптами на JavaScript. Данный подход является оптимальным для задач интернет-магазина, так как обеспечивает

высокую скорость первоначальной загрузки страниц и хорошую индексацию поисковыми системами.

На этапе проектирования архитектуры закладываются основы для успешной реализации и последующего развития системы, определяя её фундаментальные структурные и функциональные характеристики. Для обеспечения согласованности, однозначности и полноты описания были использованы стандартизированные методологии и нотации. На рис. 2. показана концептуальная модель информационной системы.

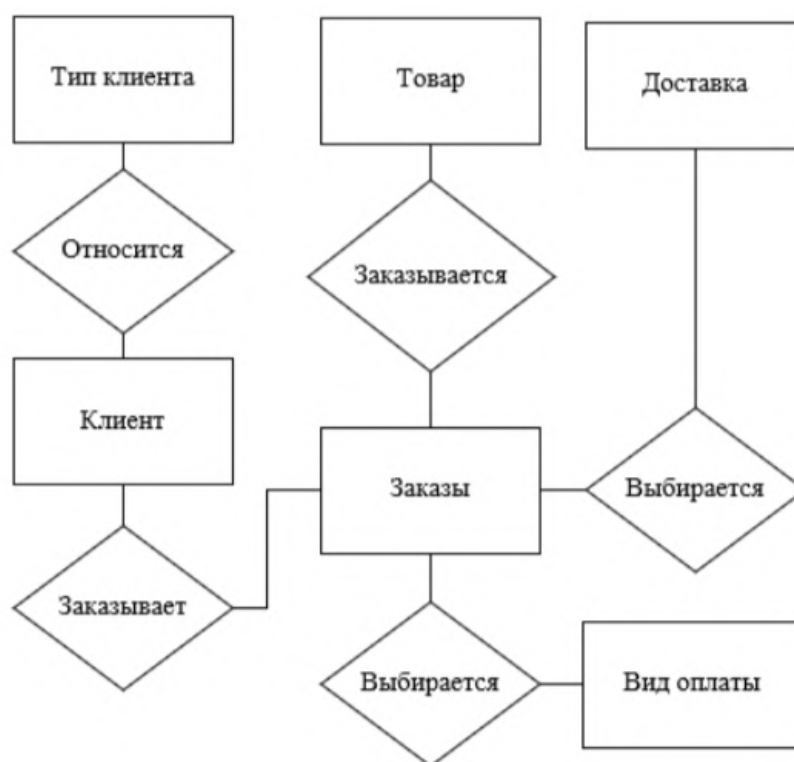


Рис. 2. Концептуальная модель информационной системы

Вывод. На основе разработанной информационной системы автоматизируются различные процессы. Это ведет к тому, что уменьшается время обработки заказов покупателей. Кроме того, сокращается количество ошибок, когда в систему вводится различная информация.

Список литературы

1. Ахметова А.М., Артеев В.В., Львович Я.Е. Об особенностях стратегии управления организацией // Структурные преобразования экономики

территорий: в поиске социального и экономического равновесия. сборник научных статей 6-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Курск. – 2024. – С. 39-42.

2. Нестерович И.В., Шаляпин Д.А., Мельников И.Ю., Плотников А.А. О проектировании систем передачи информации // Современное перспективное развитие науки, техники и технологий : сборник научных статей 2-й Международной научно-технической конференции. – Курск. – 2024. – С. 242-244.

3. Уланова Ю.А., Дюков А.В., Преображенский Ю.П. Об учете товаров в промышленной организации // Экономические и социальные проблемы регионального развития в современных условиях : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Курск. – 2025. – С. 123-126.

4. Львович И.Я. О проблемах передачи информации в информационных системах // Оптимизация и моделирование в автоматизированных системах. Труды Международной молодежной научной школы. Отв. редактор Я.Е. Львович. – Воронеж, 2023. – С. 50-53.

© Нестеренко Е.Д., Сафонова П.О., Прищеп Э.М., 2025

СЕКЦИЯ НАУКИ О ЗЕМЛЕ

УДК 528.912

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Гибадуллин Артур Амирзянович

преподаватель

ФГБОУ ВО «Нижевартровский государственный университет»

Аннотация: пространство и время являются фундаментальными понятиями, которые служат для описания закономерностей действительного мира, взаимодействия и распределения объектов в нем. Соответствующие категории выходят далеко за рамки естественных наук и охватывают социально-гуманитарные области. География, история и астрономия служат примерами тех сфер, в которых пространственно-временной аспект и специализированный картографический метод имеют ключевое значение.

Ключевые слова: геоинформационный анализ, междисциплинарные исследования, картография, астроинформатика, астрономическая картография.

INTERDISCIPLINARY ASPECT OF SPACE-TIME MODELING

Gibadullin Arthur Amirzyanovich

Abstract: space and time are fundamental concepts that serve to describe the patterns of the real world, the interaction and distribution of objects in it. The relevant categories go far beyond the natural sciences and cover the social and humanitarian fields. Geography, history, and astronomy serve as examples of those fields in which the space-time aspect and specialized cartographic method are of key importance.

Key words: geoinformation analysis, interdisciplinary research, cartography, astroinformatics, astronomical cartography.

Пространственно-временное моделирование представляет собой мощный инструмент анализа сложных систем, используемых в различных научных дисциплинах, включая физику, биологию, экономику и социологию. Данная статья посвящена изучению междисциплинарного аспекта пространственно-временного моделирования, раскрывающего потенциал интеграции подходов

разных наук для решения комплексных проблем современного мира. Моделирование пространства и времени играет ключевую роль в понимании динамики процессов, происходящих в природе и обществе. Пространственно-временные модели позволяют исследовать взаимодействие объектов и явлений в пространстве и времени, выявлять закономерности и предсказывать развитие ситуаций. Однако применение традиционных методов моделирования часто ограничено рамками одной дисциплины, что затрудняет комплексное понимание изучаемых феноменов.

Обзор источников.

Одним из актуальных направлений является интеграция данных, полученных из космоса, с традиционными методами картографирования. Такое взаимодействие способствует повышению качества и детализации картографических изображений [1]. Другое важное направление – применение инновационных систем и технологий в картографии. Авторы подчеркивают важность разработки новых подходов к созданию карт, основанных на цифровых технологиях и искусственном интеллекте [2]. Эти технологии позволяют автоматизировать процессы обработки данных, повысить точность и скорость составления карт, а также обеспечить доступ к актуальным данным в режиме реального времени [3].

Символическое восприятие пространства и времени играет значительную роль в формировании представлений о территории и истории государства. Карта становится инструментом передачи культурных ценностей и формирования национальной идентичности [4]. Процесс создания и использования карт включает элементы как рационального, так и чувственного познания. Рациональное познание проявляется в строгих методиках сбора и анализа данных, применении математических моделей и алгоритмов. Чувственное познание связано с восприятием визуальных образов, интерпретацией цвета, формы и структуры изображенных объектов [5].

Информационно-картографические системы играют важную роль в обеспечении защиты киберпространства. Они обеспечивают интеграцию картографической информации с системами информационной безопасности, позволяя выявлять угрозы и предотвращать кибератаки [6]. Особое значение имеет внедрение трехмерного моделирования. Оно позволяет создавать объемные модели местности, что улучшает восприятие пространственной информации и повышает эффективность принятия решений [7]. Современные информационные технологии служат для развития данной области [8].

Методология исследования.

Для изучения междисциплинарного аспекта пространственно-временного моделирования используются методы сравнительного анализа, синтез и интеграция подходов различных дисциплин. Это позволяет выявить общие принципы и подходы, применимые в разных областях науки, а также определить специфические особенности каждой дисциплины.

Основные этапы исследования.

1. Анализ существующих моделей пространственно-временного моделирования в различных науках.
2. Выявление общих принципов и особенностей каждого подхода.
3. Интеграция полученных результатов для разработки универсальной методологии пространственно-временного моделирования.

Результаты исследования.

Исследование показало, что пространственно-временное моделирование обладает значительным потенциалом для интеграции подходов различных наук. Например, в биологии пространственно-временные модели используются для изучения популяционной динамики и распространения заболеваний, тогда как в экономике они применяются для анализа рынков и поведения потребителей. Несмотря на различия в предметных областях, основные принципы моделирования остаются схожими, что открывает возможности для взаимного обогащения и развития новых методик. При этом мы можем выделить две составляющие: земную и внеземную. В первом случае множество наук и областей исследования посвящены процессам, происходящим в рамках нашей планеты. К ним закономерно относятся науки о Земле, науки о жизни, социально-гуманитарные дисциплины. Во втором случае происходит охват закономерностей, выходящих за ее пределы. Это физико-математические науки, астрономия и астрофизика, космонавтика. В связи с развитием космических исследований и технологий вторая компонента приобретает все большее значение. Отмечается междисциплинарность и результативность методологии картографии. Ее фундаментом является математический аппарат, который охватывает множество разделов: топологию, неевклидовую геометрию, системы координат.

Примеры междисциплинарного взаимодействия.

1. Биология и физика: использование физических законов для описания биологических процессов, таких как диффузия и перенос веществ.
2. Экономика и социология: применение экономических моделей для анализа социальных сетей и группового поведения.

3. Экология и география: разработка географических информационных систем для мониторинга экологического состояния территорий.

Обсуждение.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о важности междисциплинарного подхода в пространственно-временном моделировании. Такой подход позволяет расширить границы понимания исследуемых явлений и повысить точность прогнозов. Вместе с тем интеграция различных дисциплин требует преодоления ряда трудностей, связанных с различиями в терминологии, методологических подходах и культурными особенностями научного сообщества.

Заключение.

Настоящее исследование продемонстрировало значимость междисциплинарного аспекта пространственно-временного моделирования. Оно подчеркивает необходимость дальнейшего развития интегративных подходов и сотрудничества ученых разных специальностей для эффективного решения современных глобальных проблем. Дальнейшие исследования в данном направлении позволят создать новые инструменты и методики, способствующие улучшению качества жизни и устойчивому развитию человечества. Таким образом, представленная работа показывает важность междисциплинарного подхода в изучении пространственно-временных моделей и определяет перспективы дальнейших исследований в этой области.

Список литературы

1. Бабаева, Т. А. Космос и карты: взаимодействие науки о космосе и картографии в современном мире / Т. А. Бабаева // Матрица научного познания. – 2023. – № 11-1. – С. 578-582.
2. Васютенко, Д. М. Развитие инновационных систем в картографии / Д. М. Васютенко, А. С. Кривогузова // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – № 51. – С. 789-797.
3. Кузьмина, О. С. Особенности инноваций в картографии / О. С. Кузьмина, А. В. Андина // Вызовы и инновационные решения в аграрной науке: Материалы XXVII Международной научно-производственной конференции, Майский, 12 апреля 2023 года. Том 1. – Майский: Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина, 2023. – С. 87.

4. Паранина, А. Н. Моделирование географического пространства и времени как основа символов власти / А. Н. Паранина // Астраханский вестник экологического образования. – 2024. – № 5(83). – С. 53-63.

5. Радченко, Л. К. Познавательный аспект в картографии: особенности рационального и чувственного познания при создании и использовании карт / Л. К. Радченко, О. Н. Николаева // Вестник СГУГиТ (Сибирского государственного университета геосистем и технологий). – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 108-115.

6. Сердечный, А. Л. Информационно-картографические системы как инструментальная основа картографии защищаемого киберпространства / А. Л. Сердечный // Системы управления и информационные технологии. – 2021. – № 4(86). – С. 41-46.

7. Хмылко, О. Н. Трехмерное моделирование в картографии / О. Н. Хмылко // Математическое моделирование систем и процессов: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Псков, 02–03 ноября 2023 года. – Псков: Псковский государственный университет, 2024. – С. 157-159.

8. Цветков, В. Я. Эволюция геоинформатики / В. Я. Цветков // Вектор ГеоНаук. – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 53-63.

© Гибадуллин А.А., 2025

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ГОДА 2025

Сборник статей

Международного научно-исследовательского конкурса,
состоявшегося 8 сентября 2025 г. в г. Петрозаводске.

Ответственные редакторы:

Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

Подписано в печать 10.09.2025.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 4,48.

МЦНП «НОВАЯ НАУКА»

185002, г. Петрозаводск,

ул. С. Ковалевской, д.16Б, помещ. 35.

office@sciencen.org

www.sciencen.org

16+

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

МЦНП «НОВАЯ НАУКА» - член Международной ассоциации издателей научной литературы «Publishers International Linking Association»

ПРИГЛАШАЕМ К ПУБЛИКАЦИИ

- 1. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-практических конференций**

<https://www.sciencen.org/konferencii/grafik-konferencij/>



- 2. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-исследовательских,
профессионально-исследовательских конкурсов**

<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/grafik-konkursov/>



- 3. в составе коллективных монографий**

<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/grafik-monografij/>



<https://sciencen.org/>