

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



36 2026
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 36 (639) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Леонид Абрамович Венгер* (1925–1992), советский психолог.

Леонид Абрамович Венгер родился в Харькове. Большую роль в его воспитании сыграла старшая сестра Александра Абрамовна Венгер, которая впоследствии стала детским психологом и дефектологом.

Сразу после окончания школы Венгер попал на фронт, где служил в пехоте, принимал участие в боевых действиях, был ранен и награжден медалями. После Великой Отечественной войны он поступил в МГУ на философский факультет, где познакомился с Александром Владимировичем Запорожцем, Алексеем Николаевичем Леонтьевым, Александром Романовичем Лурией и другими выдающимися психологами. По окончании университета по распределению он уехал в Таджикистан, где работал учителем литературы в школе, а потом преподавал в университете.

Параллельно с педагогической деятельностью Венгер работал над кандидатской диссертацией на тему «Восприятие отношений (на материале иллюзий тяжести и величины)», которая была успешно защищена в 1955 году. Спустя два года ученый стал заведующим кафедрой педагогики и психологии в Педагогическом институте города Ленинабада (Таджикистан).

В 1960 году по приглашению Александра Запорожца Леонид Абрамович переехал в Москву и сосредоточился на научной работе в Институте дошкольного воспитания АПН СССР.

В 1967 году вышла его книга (в соавторстве с А. В. Запорожцем, В. П. Зинченко и А. Г. Рузской) «Восприятие и действие». В следующем году он защитил докторскую диссертацию «Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте», а затем издал монографию «Восприятие и обучение (дошкольный возраст)». Всем этим работам предшествовал целый ряд экспериментов и наблюдений за процессом формирования различных перцептивных действий у детей.

В 1970-е годы круг учеников и сотрудников Венгера в лаборатории психологии дошкольника существенно расширился. Кроме того, Леонид Абрамович побывал в годовой командировке на Кубе, что привело к появлению его учеников и в этой стране, с которыми впоследствии он поддерживал связь по переписке. Расширение штата лаборатории дало Венгеру возможность работать сразу в двух направлениях.

Во-первых, он и его ученики изучали формирование сенсорных способностей. Результатом этой работы стала книга «Генезис сенсорных способностей» (1976).

Во-вторых, под его руководством разрабатывался цикл диагностических методик для дошкольников. Огромный труд, приведший к созданию тщательно апробированной и стандартизированной тестовой системы, реализовался

в книге «Диагностика умственного развития дошкольников» (1978). Диагностическая система, разработанная Венгером, доказала свою эффективность и до сих пор используется в детских садах.

В 1980-е годы усилия Леонида Абрамовича и его сотрудников были направлены на изучение структуры общих познавательных способностей. Этот цикл исследований отражен в коллективной монографии 1986 года «Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания». Предложенная ученым разносторонняя программа образования дошкольников была направлена не на то, чтобы снабдить их знаниями, умениями и навыками, а на их подлинное развитие, на формирование способностей. Овладение действиями наглядного моделирования приводит к развитию общих способностей ребенка. Набор игр и заданий для родителей и воспитателей был представлен в серии книг для родителей «Домашняя школа мышления» (1982–1985), а также в пособии «Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста» (1989).

В последние годы жизни Леонид Абрамович продолжал свои наблюдения за дошкольниками, обучаясь по экспериментальной программе. Полученные результаты показывали ее эффективность. В дальнейшем на ее основе была разработана программа для детских садов «Развитие». В 1996 году, уже после смерти Леонида Абрамовича, эта программа под редакцией его ученицы О. М. Дьяченко была удостоена премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Леонид Абрамович был блестящим лектором. Он преподавал в МГПИ им. В. И. Ленина на факультете дошкольного воспитания, а затем и в МГУ им. М. В. Ломоносова на факультете психологии.

Разработанные ученым и его учениками методики и программы и сейчас используются во многих образовательных учреждениях не только в России, но за ее пределами, что говорит о большом потенциале этих разработок для развития дошкольников. Это связано главным образом с тем, что Леонид Абрамович не позволял что-либо утверждать бездоказательно. Все положения его теории основывались на многочисленных экспериментах и многократно обсуждались в кругу его учеников и коллег.

Еще одно направление исследований Венгера в 1980-е годы касалось выявления одаренных детей и работы с ними. Программа «Одаренный ребенок» (1995) и книга «Одаренный ребенок» (1997) были опубликованы уже после смерти автора.

Скончался Леонид Абрамович 17 июня 1992 года. Похоронен в Москве на Донском кладбище.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Дёрин Р. А.

Эмоциональная дисрегуляция как центральная мишень психологического консультирования при пограничном расстройстве личности 139

Епимахова Ю. А.

Внедрение системного подхода и его влияние на уровень развития коммуникативных навыков подростков 11–13 лет..... 142

Коновалова М. Г.

Феномен любви через призму психологии 144

Романова А. М.

Продуктивность совладающего поведения в контексте эмоционального выгорания: критерии и интегративная концептуальная модель..... 147

Романова Я. Г.

Значение социально-психологической подготовки юристов в банковской сфере 151

Семина Е. Ф.

Профессиональный образ учителя школы и преподавателя СПО: теоретический анализ психологических особенностей педагогической деятельности 153

ПЕДАГОГИКА

Ануфриева В. В.

Путешествие в эпоху великих географических открытий на уроке географии в пятом классе 159

Беликова А. А., Чертищева М. Л.,

Нестромненко Е. В.

Исследование сформированности звукового анализа и синтеза как предпосылки готовности к обучению грамоте у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи 160

Вострецова Е. Ю.

Развитие словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с использованием дидактических игр и упражнений в процессе логопедического сопровождения 162

Горбунова А. В.

Формирование умения ориентироваться в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях психолого-педагогического сопровождения в детском саду 164

Евдокимова Е. А., Хлыстова О. Н., Олещик К. А.

Развитие навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи 166

Евдокимова Е. А., Хлыстова О. Н., Олещик К. А.

Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста через знакомство с произведениями живописи: от восприятия к смысловому творчеству..... 169

Ивановская О. А.

Педагогические условия преодоления академической неуспеваемости по иностранному языку у слабоуспевающих учащихся в условиях реализации обновленного ФГОС 171

Липатов А. В.

Межпредметные связи как дидактическое условие формирования культуры безопасности в курсе основ безопасности и защиты Родины 174

Молчанова М. Д., Ягначкова Г. А.

Нейросетевые технологии в работе воспитателя детского сада как средство оптимизации подготовки к занятиям..... 176

Рыбалкина Д. С.

Паралингвистические средства в профессиональной коммуникации медиапедагога: роль голосовых характеристик 179

Холина Н. А., Крбашьян И. В.

Основы развития связной речи у детей
дошкольного возраста посредством
мнемотаблиц 182

**Шулятьева Е. М., Дорофеева Н. Г.,
Кузнецова С. Е.**

Формирование представлений
о профессиональной деятельности
работников сферы туризма у детей старшего
дошкольного возраста с ТНР посредством
сюжетно-ролевой игры «Путешествие
по Вологодской области» 184

КУЛЬТУРОЛОГИЯ**Дмитриев Н. Е.**

Особенности культурной сферы
современного российского общества как
объекта государственного управления 187

Дмитриев Н. Е.

Функциональные характеристики культуры
в контексте ключевых вызовов современной
России 191

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**Вовк М. А.**

Развитие исполнительского искусства
на аккордеоне и баяне в г. Краснодаре
с 1950-х годов по настоящее время 198

**ФИЛОЛОГИЯ,
ЛИНГВИСТИКА****Ахиярова Э. И.**

Лимерики Эдварда Лира:
проблемы перевода 201

Мархаева А. М.

Сопоставительный анализ способов
передачи антропонимов в романе А.
Кристи «Убийство в Восточном экспрессе»
на русский язык 204

Шивитпей С. Ш.

Идея интернационализма
в повести Ф. Ш. Сегленмея «Эмчи Вера»
(«Доктор Вера») 208

ПСИХОЛОГИЯ

Эмоциональная дисрегуляция как центральная мишень психологического консультирования при пограничном расстройстве личности

Дёрин Роман Александрович, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Введение

Пограничное расстройство личности (ПРЛ) относится к числу наиболее сложных проблем современной клинической психологии и психотерапии. Его психологическая картина включает выраженную эмоциональную нестабильность, трудности в регуляции аффекта, нарушения межличностного взаимодействия, импульсивность, нестабильность образа Я и повышенный риск деструктивных форм поведения. Для специалиста данные особенности создают необходимость одновременно учитывать эмоциональное состояние клиента, особенности его отношений с окружающими и риски, связанные с кризисными реакциями [3; 5].

Одним из центральных понятий при анализе ПРЛ является эмоциональная дисрегуляция. Она проявляется не только в высокой интенсивности переживаний, но и в быстром возникновении эмоциональных реакций, сложности их понимания и недостаточной способности возвращаться к эмоциональному равновесию. В результате относительно небольшое внешнее событие может становиться причиной сильной тревоги, гнева, чувства отвержения или отчаяния [1; 5].

В этой связи перспективным направлением является диалектико-поведенческая терапия (ДПТ), однако в настоящей статье акцент сделан не на описании ДПТ как отдельного метода, а на анализе эмоциональной дисрегуляции как ключевой мишени психологического консультирования. Такой ракурс позволяет рассмотреть конкретные психологические механизмы, посредством которых консультант может помогать клиенту переходить от автоматического эмоционального реагирования к более осознанному и адаптивному поведению.

Цель статьи — рассмотреть эмоциональную дисрегуляцию как центральную мишень психологического консультирования при пограничном расстройстве личности и определить возможности использования принципов и практических инструментов ДПТ для развития навыков саморегуляции.

1. Эмоциональная дисрегуляция в структуре пограничного расстройства личности

Пограничное расстройство личности характеризуется комплексом взаимосвязанных эмоциональных, когнитивных, поведенческих и межличностных нарушений. Важное место среди них занимает эмоциональная нестабильность, которая может выражаться в резких изменениях настроения, повышенной чувствительности к событиям межличностного характера и трудностях контроля эмоциональных импульсов [3; 5].

Эмоциональная дисрегуляция при ПРЛ не сводится к тому, что человек испытывает эмоции сильнее других людей. Существенное значение имеют особенности самого процесса эмоциональной реакции: высокая скорость её возникновения, значительная интенсивность, трудность осмысления переживания и продолжительное восстановление после эмоционально значимого события. Поэтому задача консультирования заключается не в том, чтобы научить клиента «не чувствовать» или подавлять эмоции, а в развитии способности замечать, понимать и выдерживать эмоциональные состояния [1; 5].

Особое значение имеют ситуации, связанные с межличностными отношениями. Страх быть покинутым, повышенная чувствительность к признакам отвержения и нестабильность оценки значимых людей могут приводить к тому, что нейтральные события интерпретируются как угроза отношениям. Возникающая эмоциональная реакция, в свою очередь, способна провоцировать импульсивное поведение, усиливая конфликт и подтверждая первоначальные опасения клиента [3; 5].

Таким образом, формируется замкнутый цикл: внешняя ситуация воспринимается как угроза, вызывает интенсивная эмоция, человек предпринимает импульсивное действие для быстрого снижения напряжения, а последствия этого действия приводят к новым проблемам. Именно разрыв такого цикла становится одной из основных задач психологического консультирования.

2. Биопсихосоциальное понимание эмоциональной дисрегуляции

Важным теоретическим основанием для понимания эмоциональной дисрегуляции является биопсихосоциальный подход. В рамках данной модели выраженность эмоциональных реакций рассматривается как результат взаимодействия индивидуальной эмоциональной уязвимости и особенностей социальной среды. Подобное взаимодействие позволяет отказаться от упрощённого объяснения ПРЛ только особенностями характера или только неблагоприятным жизненным опытом [1; 3].

Особое значение имеет понятие инвалидирующей среды. Если эмоциональные переживания ребёнка или подростка систематически обесцениваются, высмеиваются или игнорируются, у него могут формироваться трудности распознавания собственных эмоций и выбора способов их выражения. Человек постепенно приобретает представление о том, что его внутренние реакции являются неправильными или чрезмерными, а значит, нуждаются в подавлении [1].

В дальнейшем эмоциональная реакция может становиться ещё более интенсивной именно потому, что человек не располагает достаточным количеством адаптивных способов её переработки. В такой ситуации импульсивное действие может выполнять функцию быстрого уменьшения внутреннего напряжения. Однако кратковременное облегчение сопровождается долгосрочными негативными последствиями, поддерживающими проблемный цикл поведения [1].

Для консультанта данная модель имеет важное практическое значение. Она позволяет одновременно признавать реальность и значимость переживаний клиента и сохранять ориентацию на изменение неэффективных способов реагирования. Именно это сочетание принятия и изменения является одной из ключевых особенностей диалектико-поведенческого подхода [1].

3. Валидация и принятие как условия психологической помощи

Одним из основных инструментов работы с эмоциональной дисрегуляцией является валидация. Под ней понимается признание понятности и субъективной значимости эмоционального опыта клиента без автоматического одобрения любого поведения, возникающего вслед за этим переживанием [1].

Для клиентов с ПРЛ валидация может иметь особое значение вследствие накопленного опыта эмоционального обесценивания. Фразы, подчёркивающие, что переживания клиента «слишком сильные» или «не имеют оснований», способны усиливать стыд, одиночество и недоверие к специалисту. Напротив, признание связи между жизненным опытом человека и его текущими реакциями создаёт условия для дальнейшего анализа [1].

При этом валидация не должна превращаться в безусловное оправдание деструктивного поведения. Специалист может одновременно признать понятность страха клиента и обозначить, что выбранный способ справиться с ним приводит к последствиям, ухудшающим ситуацию. Такая позиция отражает диалектический принцип принятия и изменения.

В психологическом консультировании валидация также способствует укреплению терапевтического альянса. Клиент получает опыт отношений, в которых его эмоциональное состояние не отвергается, но при этом специалист сохраняет профессиональные границы и помогает искать более эффективные способы поведения.

4. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции

Если признание эмоционального опыта создаёт основу консультирования, то формирование конкретных навыков обеспечивает возможность практических изменений. В ДПТ эмоциональная саморегуляция рассматривается как система умений, которые могут постепенно осваиваться и использоваться клиентом самостоятельно [1].

Первым важным компонентом является осознанность. Клиент учится наблюдать за собственными мыслями, чувствами и телесными ощущениями без немедленной попытки изменить их. Такая позиция позволяет заметить ранние признаки эмоционального напряжения до того, как оно достигнет максимальной интенсивности [1].

Вторым компонентом выступает развитие стрессоустойчивости. В кризисной ситуации задача заключается не в мгновенном устранении неприятной эмоции, а в безопасном переживании периода максимального напряжения. Клиент осваивает способы временной стабилизации состояния, позволяющие отложить импульсивное действие до восстановления способности более гибко оценивать ситуацию [1].

Третье направление связано непосредственно с регуляцией эмоций. Специалист помогает клиенту определить, какие события вызывают наиболее сильные реакции, какие интерпретации сопровождают эмоцию и какие действия обычно следуют за ней. Постепенно формируется способность замечать связь между ситуацией, мыслью, эмоцией и поведением [1].

Четвёртым компонентом является межличностная эффективность. Поскольку значительная часть эмоциональных кризисов при ПРЛ возникает в отношениях, развитие навыков просьбы, отказа, установления границ и конструктивного разрешения конфликтов имеет непосредственное значение для эмоциональной устойчивости [1].

5. Поведенческий анализ как средство изменения эмоциональных реакций

Одним из наиболее практичных инструментов консультирования является анализ цепочки поведения. Его задача

состоит в подробном восстановлении последовательности событий, предшествовавших проблемному действию [1].

Анализ начинается с определения конкретного поведения, которое клиент хочет изменить. Затем специалист вместе с ним исследует факторы уязвимости, внешнее событие, возникшие мысли, телесные ощущения, эмоции и последующие действия. Завершается анализ изучением краткосрочных и долгосрочных последствий.

Например, в ситуации конфликта с близким человеком последовательность может включать усталость и эмоциональное напряжение, нейтральную реплику партнёра, интерпретацию этой реплики как признака отвержения, быстрое усиление тревоги и гнева, импульсивное сообщение или угрозу разрыва, а затем чувство вины и усиление страха потерять отношения. Подобный анализ позволяет увидеть не единичный «плохой поступок», а систему взаимосвязанных звеньев.

Практическая ценность такого подхода заключается в поиске точек, в которых можно применить альтернативный навык. Например, вмешательство возможно ещё на этапе распознавания усталости, на этапе проверки интерпретации поведения другого человека или непосредственно перед импульсивным действием. Благодаря этому клиент получает конкретный план изменения поведения, а не только общее требование «контролировать эмоции».

6. Терапевтический альянс и профессиональные границы

Особое значение в консультировании клиентов с ПРЛ имеет терапевтический альянс. Нестабильность межличностных отношений может проявляться и во взаимодействии со специалистом. Отношение к психологу способно быстро изменяться от идеализации к разочарованию и обесцениванию, особенно в ситуациях фрустрации, переноса консультации или несогласия с предложенной стратегией [1; 2].

Поэтому консультанту необходимо обеспечивать предсказуемость и последовательность профессиональных отношений. Правила взаимодействия, время консультаций, способы связи между встречами и порядок работы с кризисными ситуациями должны быть заранее обозначены и по возможности сохраняться неизменными.

Профессиональные границы в данном случае не противоречат эмпатии. Напротив, ясные границы могут выполнять стабилизирующую функцию, поскольку делают отношения предсказуемыми. Важно, чтобы ограничения объяснялись не как наказание клиента, а как условия безопасной и эффективной совместной работы.

Не менее значима супервизия самого специалиста. Работа с выраженной эмоциональной нестабильностью и кризисными состояниями может создавать высокую эмоциональную нагрузку. Регулярное профессиональное обсуждение сложных случаев позволяет поддерживать качество консультирования и снижать риск эмоционального выгорания.

7. Практические возможности применения ДПТ в консультировании

Полноценная программа ДПТ включает комплекс взаимосвязанных компонентов, среди которых индивидуальная терапия, обучение навыкам, выполнение домашних заданий и использование дополнительных форм профессиональной поддержки. В условиях психологического консультирования отдельные принципы и техники могут использоваться как элементы более широкой программы помощи [1].

Индивидуальная работа позволяет анализировать конкретные эмоциональные кризисы и подбирать навыки, соответствующие особенностям клиента. Групповое обучение создаёт условия для систематического освоения навыков эмоциональной регуляции и межличностной эффективности. Домашняя практика обеспечивает перенос полученных знаний в реальные жизненные ситуации.

Особое значение имеет дневник эмоционального состояния. Регулярная фиксация интенсивности эмоций, провоцирующих событий и использованных навыков позволяет клиенту наблюдать динамику состояния, а специалисту — получать материал для последующего анализа. При этом дневник не должен превращаться в формальную отчётность: его основная функция заключается в развитии самонаблюдения [1].

В кризисной работе важно заранее определить последовательность действий, которую клиент сможет использовать при резком усилении эмоционального напряжения. Такой план может включать распознавание ранних признаков кризиса, применение освоенных навыков, обращение за поддержкой и использование заранее согласованных способов получения профессиональной помощи при повышении риска. При наличии суицидального риска или угрозы жизни психологическое консультирование должно быть организовано с учётом необходимости специализированной психиатрической и кризисной помощи [5].

Заключение

Эмоциональная дисрегуляция является одной из центральных психологических характеристик пограничного расстройства личности и важной мишенью консультативного воздействия. Она проявляется в высокой интенсивности и изменчивости эмоциональных реакций, трудностях их понимания и недостаточной способности использовать адаптивные способы совладания [1; 5].

Рассмотрение ПРЛ с позиций биопсихосоциальной модели позволяет отказаться от упрощённого представления о деструктивном поведении как о проявлении исключительно «слабой воли» или личностной несостоятельности. Проблемное поведение может выполнять функцию кратковременного снижения эмоционального напряжения, однако одновременно поддерживает долгосрочный цикл психологических трудностей [1; 3].

В связи с этим эффективное консультирование предполагает не подавление эмоций, а развитие способности замечать, принимать и регулировать их. Валидация, осознанность, стрессоустойчивость, эмоциональная регуляция, навыки межличностной эффективности и поведенческий анализ позволяют последовательно формировать более адаптивные способы реагирования [1; 2].

Диалектико-поведенческая терапия представляет в данном контексте особенно значимый подход, поскольку объединяет принятие клиента с целенаправленным изменением поведения и обучением конкретным навыкам. При этом её применение требует специальной

подготовки специалиста, соблюдения профессиональных границ, внимания к рискам и, при необходимости, взаимодействия с другими специалистами [1].

Таким образом, перспективность использования принципов ДПТ определяется не только возможностью уменьшения отдельных симптомов ПРЛ, но и формированием у клиента навыков, которые могут использоваться им самостоятельно в дальнейшем. Именно переход от реактивного поведения к осознанной саморегуляции следует рассматривать как одно из важнейших направлений психологической помощи при пограничном расстройстве личности.

Литература:

1. Линехан М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности / М. Линехан; пер. с англ. — СПб.: Диалектика; М.: Вильямс, 2015. — 592 с. — ISBN 978-5-8459-1964-9.
2. Бек А., Дэвис Д., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности: 3-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2025. — 656 с. — ISBN 978-5-4461-1891-5.
3. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Личностные расстройства. — СПб.: Питер, 2009. — 400 с. — ISBN 978-5-49807-156-5.
4. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Интегративная психотерапия тревожных и депрессивных расстройств на основе когнитивной модели // Московский психотерапевтический журнал. — 1996. — № 3. — С. 112–140. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1996_n3/25535 (дата обращения: 04.09.2026).
5. Российское общество психиатров. Клинические рекомендации «Специфические расстройства личности». — М., 2024. — URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/recommend/397_1 (дата обращения: 04.09.2026).
6. Зобин М. Л. Пограничное расстройство личности: идентификация, коморбидность и новые возможности лечения // Неврологический вестник. — 2025. — Т. LVII, № 2. — С. 150–159. — DOI: 10.17816/nb677346.

Внедрение системного подхода и его влияние на уровень развития коммуникативных навыков подростков 11–13 лет

Епимахова Юлия Александровна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

В статье рассматривается внедрение системного подхода и его влияние на развитие коммуникативных навыков. Исследование посвящено группе подростков 11–13 лет, прошедших тренинг, разработанный в рамках этого подхода. В ней описаны результаты эксперимента и ключевые выводы.

Ключевые слова: системный подход, коммуникативные навыки, подростки, общение, коммуникация.

Множество исследований выявляет различные факторы, влияющие на развитие уровня коммуникативных навыков подростков. В данной работе мы предлагаем рассмотреть ещё одно направление, позволяющее влиять на степень формирования уровня коммуникативных навыков — это системный подход. В рамках данной статьи мы покажем, как был реализован в экспериментальной группе системный подход и результаты его внедрения на уровень коммуникативных навыков.

Системный подход, который был применён в исследовании, подразумевает рассматривать ребёнка как часть некоторой системы, а не индивидуальная единица. Сле-

довательно, работа должна быть направлена не только на подростка, а в целом на его систему. Предполагается, что процесс, который мы называем воспитанием или обучением, осуществляется путём нарушения воспитания или учителем равновесия в системе ребёнка. Каким бы «отточенным» ни было то или иное воспитание или учебное мероприятие, невозможно предугадать, как это «нарушение» подействует на ребенка, впишется ли оно в происходящий в нём в данный момент внутренний процесс и сможет ли быть принято, или же оно вызовет страх и побудит ребёнка закрыться от этого «нарушения». [2, с. 74]

Такое постоянное «нарушение» равновесия подростка должно быть учтено при коммуникации с ним, а также направлено на развитие системного мышления у ребёнка. Системный взгляд подразумевает понимание того, что и дети, и учителя связаны со своими семьями (и соответственно, с идеями и правилами этих систем). Таким образом, семьи оказывают влияние на школу, а школа на семьи (если упростить до взаимодействия только этих двух компонентов системы).

Изучая системный подход, мы подчеркнули, что детям легче справляться с неуверенностью, возникающей в связи с взаимодействиями в школе и учёбы самой по себе, если они чувствуют, что их признают со всем тем, с чем они приходят из дома. В этом случае школа не предлагает себя в качестве альтернативы жизни в родительском доме, а дополняет и обогащает её, вне зависимости от того способствует ли семья ребёнка его развитию, стимулирует ли она его готовность учиться или же сдерживает.

Важность признания всего того, что имеет ребёнок на ментальном уровне неразделимо связана с эмоциональным интеллектом (ЭИ), который также необходимо развивать в рамках системного подхода. Поэтому наше исследование включало развитие ЭИ, через «ритуалы», когда дети, придя на программу, выбирали себе смайл, определяющий их эмоциональное состояние. Тем самым они определяли свой уровень эмоциональной включённости и видели эмоции других участников группы.

Также в создании тренинговой программы использовался такой инструмент аналитической психологии как активное воображение, открытое К. Г. Юнгом как самостоятельный инструмент помощи при работе с пациентами. Позже его идея работы с активным воображением нашла развитие и трансформацию в таких направлениях как психодрама, системная терапия, психологические медитации, расстановки и т. д. Несколько лет спустя в своей практике симбиоз этих методов использовала педагог-психолог Марианна Франке-Грикше, которая и вдохновила нас на разработку подобной программы для подростков. В таком подходе возможно соединение силы привязанности каждого ребёнка к его родительской семье, и потребность сепарироваться; желание быть включённым в социум и внутренние опасения, страхи и комплексы, которые ограничивают ребёнка. При этом каждый ученик рассматривается не изолированно, а как живая часть их семей и круга общения. Этот подход позволяет учитывать влияние окружения друг на друга,

а также возможность меняться, продолжая находиться в существующей среде.

Необходимо отметить, что контрольная и экспериментальная группы, которые были определены для данного исследования, занимались по одной и той же общеобразовательной программе. Экспериментальная группа дополнительно имела факультативные уроки по развитию коммуникативных навыков с помощью развития системного взгляда. Программа была рассчитана на учащихся от 11 до 13 лет, а её длительность составила 5 месяцев, общее количество часов — 20. Программа была реализована в период с сентября 2025г. по февраль 2026г., в группе принимали участие 15 подростков: 8 девочек и 7 мальчиков (влияние гендерности мы не учитывали). Для работы с детьми использовали ролевые игры, творческие задания, обучение активному воображению и т. д.

Проведенное исследование показало, что в экспериментальной группе у обучающихся вырос уровень коммуникативных навыков. Это свидетельствует о том, что младшие подростки стали более открыты для общения как со сверстниками, так и авторитетными личностями. Также учителя отметили улучшение работы на уроках, активность и улучшение дисциплины ребят, участвующих в экспериментальной группе. В контрольной группе все показатели остались на прежнем уровне.

В таблице 1 отражено процентное соотношение обучающихся с различными уровнями развития коммуникативных навыков.

На Рис. 1 мы видим значительное повышение показателей развития коммуникативных навыков у экспериментальной группы, в сравнении с контрольной.

После проведения формирующего эксперимента нами было осуществлено сравнение экспериментальной и контрольных групп, что и во время констатирующего эксперимента. Результаты были обработаны с помощью методов математической статистики. Исследование выделенных параметров в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента позволило нам утверждать, что в ходе формирующего эксперимента у участников экспериментальной группы произошли значительные изменения в развитии коммуникативных навыков в сравнении с участниками контрольной группы. Таким образом, проведенный эксперимент позволил нам доказать справедливость выдвинутой нами гипотезы о влиянии на уровень развития коммуникативных навыков применение системного подхода.

Таблица 1. Распределение участников по уровням развития коммуникативных навыков после экспериментального исследования

Уровень развития коммуникативных навыков	КГ, %	ЭГ, %
Низкий	34	0
Ниже среднего	20	13
Средний	33	40
Высокий	13	40
Очень высокий	0	7

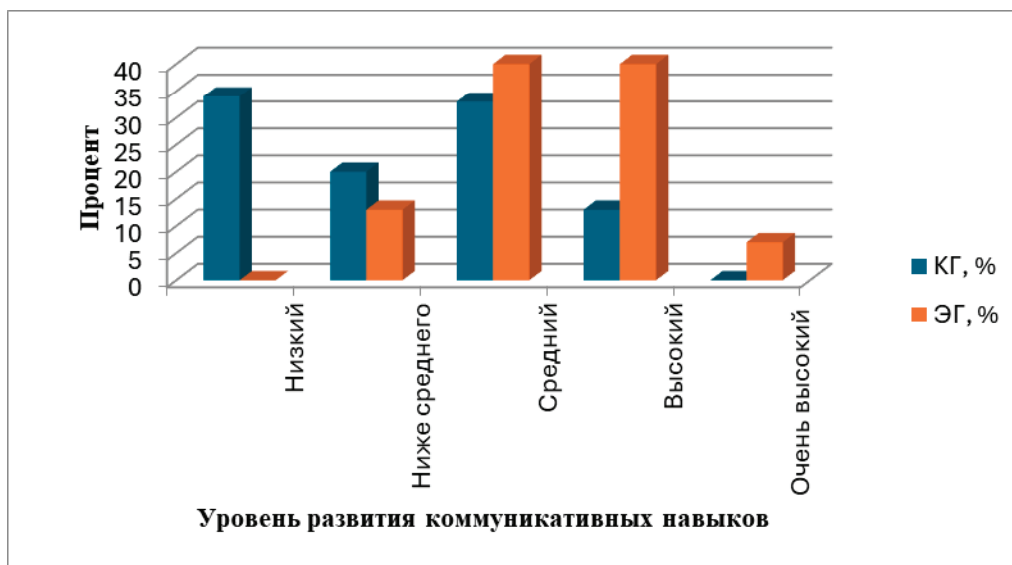


Рис. 1. Распределение участников по уровням развития коммуникативных навыков после экспериментального исследования

Резюмируя сказанное в статье, можно добавить, что в детях таится ещё много сил, которые можно раскрыть. Расширив контексты восприятия, можно по-новому посмотреть на преподавание и школу, на развитие коммуникативных способностей между сверстниками и в диаде ученик-учитель или ребёнок-родитель. Школьники

смогут открыть и использовать имеющиеся у них, но не осознанные потенциалы знаний (работа с активным воображением на уроке и т. д.), по-новому почувствовать свои способности и мотивацию, свои дневные ритмы, в соответствии с которыми и будет выстраиваться коммуникация на уроках и вне их.

Литература:

1. Ильина В. Н., Головей Л. А. развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. — Изд. испр. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. — 648с. — (Серия «Развитие личности ребенка») https://www.avito.ru/moskva/knigi_i_zhurnaly/razvitie_lichnosti_rebenka_ot_7_do_11_8136818024?slocation=621540&context=H4sIAAAAAAAAA_wE_AMD_YToyOntzOjEzOiJsbnB2NhbFByaW9yaXR5IjtiOjA7czoxOiI4IjtzOjE2OiIzU0t4cUhIR2lSdVRySDBMIj9bNhgj8AAAA
2. Франке-Грикше М. «Ты с нами!»: системные взгляды и решения для учителей, учеников и родителей. — М.: институт консультирования и системных решений, 2012. — 184 с. <https://www.ozon.ru/product/ty-s-nami-sistemnyy-podhod-dlya-uchiteley-uchenikov-i-roditeley-frane-griksh-marianna-1851977842/?sh=jwVvDIgXg>
3. DisserCat — электронная библиотека диссертаций: сайт. Москва. — URL: <https://www.dissercat.com/>. Режим доступа: регистрация

Феномен любви через призму психологии

Коновалова Мария Георгиевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

Настоящая статья представляет системный анализ феномена любви с позиций современной психологической науки. Исследование интегрирует психофизиологические, когнитивные, эмоциональные и системно-мотивационные аспекты любви, опираясь на данные эмпирических исследований и теоретических разработок отечественных и зарубежных ученых. Особое внимание уделяется многоуровневой структуре любовных отношений, включающей биологические предпосылки, механизмы мотивационной фиксации и социокультурные детерминанты. Анализируются ключевые этапы формирования привязанности: от первичного биохимического влечения через фазы романтической влюбленности и сексуального сближения к устойчивой партнерской связи. Рассматриваются парадоксальные характеристики любви как феномена, сочетающего спонтанность биологических импульсов с целенаправленной регуляцией высших психических функций. Выявляется роль различных видов мотивации в создании устойчивой системы любовных отношений, а также

терапевтический потенциал зрелой любви в коррекции личностных нарушений. На основе критического сопоставления подходов делается вывод о необходимости междисциплинарного понимания любви как интегрального фактора психического развития личности и социального функционирования. Статья подчеркивает значение системно-психологической парадигмы для объяснения динамики любовных отношений и предлагает перспективы эмпирического исследования механизмов мотивационной интеграции в различных культурных контекстах.

Ключевые слова: любовь, привязанность, мотивационная фиксация, психофизиология, стили любви, системная психология, личностное развитие, романтические отношения, биохимия эмоций, партнерская связь.

Введение

Феномен любви представляет собой одну из центральных проблем психологической науки, поскольку определяет фундаментальные характеристики психического развития личности и социального взаимодействия. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных изучению любви, сохраняется проблема интегративного объяснения данного явления, учитывающего его биологические, психологические и социокультурные детерминанты. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки целостной концептуальной модели любви, способной объяснить многоуровневую динамику любовных отношений в контексте современных трансформаций социальных норм и ценностных ориентаций.

Постановка проблемы заключается в выявлении системных механизмов формирования и развития любви как интегрального психологического феномена. В отличие от традиционных подходов, фокусирующихся преимущественно на эмоциональных или когнитивных аспектах любви, предлагается системно-психологическая интерпретация, рассматривающая любовь как результат последовательной фиксации различных видов мотивации на едином объекте. Целью исследования является аналитическое обобщение эмпирических данных о структуре и динамике любовных отношений с позиций системной психологии и психофизиологии.

Основная часть

1. Психофизиологические основы формирования любви

Психофизиологический анализ любви свидетельствует о ее фундаментальной биологической обусловленности. Возникновение романтического влечения начинается с подсознательного восприятия феромонов — химических веществ, выделяемых кожей человека и обеспечивающих первичную селекцию партнера. Андростенон, создающий восприятие молодости и активности, функционирует на превербальном уровне, формируя бессознательную симпатию [1, с. 46].

Центральную роль в регуляции любовных эмоций играют структуры лимбической системы и префронтальная кора. Лимбическая система обеспечивает аффективную окраску влечения, а префронтальная кора интегрирует сенсорную информацию, формируя устойчивые эмоцио-

нальные связи. Функциональная асимметрия полушарий мозга определяет специфику эмоционального переживания: левое полушарие активизируется при формировании длительных позитивных чувств, правое — при визуальном распознавании привлекательности партнера [1, с. 45–46].

Биохимическая динамика любви проходит три фазы, каждая из которых характеризуется доминированием специфических нейромедиаторов. Первая (романтическая) фаза сопровождается повышенной секрецией дофамина, обеспечивающего эйфорию и мотивацию поиска контакта. Вторая (сексуальная) фаза активируется тестостероном, определяющим интенсивность либидо. Третья (привязанности) фаза характеризуется доминированием окситоцина и вазопрессина, формирующих ощущение безопасности и эмоциональной близости [1, с. 47].

Гормоны и нейромедиаторы взаимной любви способны вызывать радость, эйфорию, творческое вдохновение, наполнять нас силами и энергией. Неразделенная любовь несет стресс, отчаяние, депрессию. Эндокринную основу для всех этих процессов формируют половые гормоны — андрогены и эстрогены, а также гонадотропные гормоны гипофиза и люлиберин (гонадолиберин) гипоталамуса. Все они повышают уровень энергии, обостряют восприятие, усиливают сексуальное влечение [7, с. 189–190].

Позитивные эмоции любовных отношений основаны на выбросе уже упоминавшихся дофамина, норадреналина, окситоцина, вазопрессина. [7, с. 190].

Однако, исследования показывают то, что когда человек переживает расставание, его состояние сопровождается депрессией, тревожностью, бессонницей. Мозг, привыкший к позитивным эмоциям, теперь вынужден справляться с дефицитом норадреналина, окситоцина, эндорфинов. Симптомы очень похожи на абстинентный синдром при различных видах зависимости. Активность амигдалы, центрального серого вещества среднего мозга (ключевая область, регулирующая выброс серотонина), поясной извилины, стриатума во время переживаний, связанных с утратой, очень похожа на ту, которая регистрируется при тяжелой депрессии. Нарушаются функции мышления, памяти и принятия решений [7, с. 191–192].

В то же время, как пишет автор, мозг, как и любая сложная биологическая система, способен к самовосстановлению. Переживание утраты запускает процесс трансформации нейросетей, и мы постепенно учимся функционировать в новых, пусть даже серьезно изменившихся условиях [7, с. 192].

2. Системно-мотивационная природа любви

Системно-психологический подход объясняет феномен любви как результат интеграции различных видов мотивации в единую функциональную систему. Выделяются восемь взаимодополняющих видов мотивации, разделенных на биологические и социальные группы, обладающие различным социальным рангом. Любовь возникает при последовательной фиксации этих видов мотивации на одном объекте — партнере [2, с. 10].

Стартовый механизм гетеросексуальной любви связан с первичной фиксацией репродуктивной мотивации, которая обеспечивает биологическую основу привязанности. Последовательно к репродуктивной мотивации присоединяются социальные виды: самореализация, познание нравственности, обеспечивая многомерную фиксацию. Данный процесс создает устойчивую мотивационную систему, в которой любимый человек становится системообразующим объектом [2, с. 11].

Специфика гомосексуальной любви заключается в ином стартовом механизме: первичная фиксация происходит на социальных видах мотивации (нравственность, эстетика), к которым позднее присоединяется репродуктивная мотивация. Условиями успешной мотивационной фиксации выступают высокий гормональный фон, отсутствие конкурирующих привязанностей и соответствие партнера индивидуальному идеалу [2, с. 14].

3. Когнитивно-эмоциональная структура любви

Когнитивный компонент любви представлен индивидуальными стилями любви, описанными Дж. Ли. Выделяются шесть стилей: эрос (страстная любовь), лудус (игровая любовь), сторгэ (дружеская любовь), мания (одержимая любовь), прагма (рассудочная любовь), агапэ (альтруистическая любовь). Каждый стиль отражает специфическую комбинацию когнитивных установок и поведенческих стратегий [3, с. 177–178].

Эмоциональный компонент включает стремление к близости, желание эмоционального обмена, страх отвержения и амбивалентность чувств. Зрелая любовь характеризуется толерантностью к противоречивым переживаниям и признанием автономии партнера. Гуманистическая концепция (Роджерс, Мэй) определяет зрелую любовь через четыре параметра: признание партнера как субъекта, преобладание нежности над агрессией, толерантность к амбивалентности, осознание взаимных обязательств [4, с. 172].

4. Функциональная роль любви в развитии личности

Любовь выполняет системообразующую функцию в личностном развитии, обеспечивая интеграцию различных уровней психической организации. Э. Фромм рассматривал любовь как искусство, требующее развития четырех базовых способностей: заботы, ответственности,

уважения, понимания. Способность любить формируется в процессе преодоления эгоцентризма и развития эмпатии [5, с. 45–67].

Терапевтический потенциал любви проявляется в коррекции ранних привязанностных нарушений. Безопасные любовные отношения создают условия для переработки травматического опыта, обеспечивая эмоциональную поддержку и принятие уязвимости партнера. Любовь функционирует как мощный мотивационный фактор самосовершенствования [4, с. 173].

5. Социокультурные детерминанты любовных отношений

Любовь функционирует как основа института семьи, обеспечивая преемственность поколений и социальную стабильность. Качество супружеских отношений напрямую влияет на психологическое развитие детей, формируя их модели привязанности. Эмоциональное состояние матери во время беременности, определяемое качеством партнерских отношений, задает базовые характеристики психического развития ребенка [6, с. 52].

Современные трансформации института брака отражают изменение понимания любви: разделение понятий любви и секса, акцентирование личной автономии, восприятие любви как средства преодоления экзистенциального одиночества. Данные трансформации требуют пересмотра традиционных представлений о партнерских отношениях [6, с. 55].

6. Парадоксальная природа феномена любви

Феномен любви характеризуется фундаментальными парадоксами. Первый парадокс заключается в сочетании биологической детерминированности и личностного выбора: первичное влечение обусловлено подсознательными механизмами, однако сохранение отношений требует сознательных усилий. Второй парадокс проявляется в противоречии между идеализацией партнера на ранних этапах и необходимостью принятия его реальных качеств для формирования зрелой любви [4, с. 173].

Третий парадокс связан с амбивалентностью любви как одновременно объединяющей и индивидуализирующей силы. Любовь преодолевает эгоцентризм личности, но одновременно требует сохранения автономии партнера. Разрешение данного парадокса определяет зрелость любовных отношений [2, с. 117].

Заключение

Проведенный системный анализ феномена любви позволяет утверждать, что данное явление представляет собой многоуровневую интегральную систему, объединяющую биологические, мотивационные, когнитивные и социальные компоненты психической деятельности. Любовь функционирует как основной механизм личностного развития, обес-

печивая интеграцию различных уровней психической организации и формирование устойчивых социальных связей.

Ключевым открытием исследования является установление системно-мотивационной природы любви как процесса последовательной фиксации различных видов мотивации на едином объекте. Данный механизм объясняет устойчивость и динамичность любовных отношений, а также их терапевтический потенциал в коррекции личностных нарушений.

Полученные результаты подчеркивают необходимость междисциплинарного подхода к изучению любви, интегрирующего психофизиологические, системно-психологические и социокультурные методы анализа. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией модели мотивационной фиксации в различных культурных контекстах и разработкой диагностических методик оценки зрелости любовных отношений.

Литература:

1. Туркина А. Д., Репалова Н. В. Психофизиологические основы любви // Молодой ученый. 2023. № 50 (497). С. 45–48.
2. Рыжов Б. Н. Любовь. Системно-психологическая интерпретация феномена // Системная психология и социология. 2023. № 1 (45). С. 5–17.
3. Екимчик О. А. Психологические аспекты любви у взрослых людей // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2009. Т. 15. С. 176–183.
4. Давидян А. Г. Феномен любви в контексте психологической науки // Молодой ученый. 2019. № 6 (244). С. 171–175.
5. Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука-классика, 2004. 224 с.
6. Попова И. В., Караваева В. А., Храброва К. Г. Междисциплинарный подход в исследовании феномена любви как фактора влияния на институт семьи и брака // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 1. С. 47–67.
7. Дубынин В. Мозг: Азарт и Любовь. Москва: Эксмо, 2025

Продуктивность совладающего поведения в контексте эмоционального выгорания: критерии и интегративная концептуальная модель

Романова Анна Михайловна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Актуальность исследования обусловлена неоднозначностью данных о связи отдельных копинг-стратегий с эмоциональным выгоранием и недостаточной определённости критериев продуктивного совладания. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании критериев продуктивности совладающего поведения и разработке интегративной концептуальной модели его взаимосвязи с психологическими ресурсами и эмоциональным выгоранием. Используются теоретический анализ, сравнение и интеграция когнитивно-транзакционного подхода, теории сохранения ресурсов, Job Demands–Resources и субъектно-ресурсного подхода. Показано, что продуктивность копинга определяется ситуационной адекватностью, гибкостью применения, а также краткосрочными и долгосрочными последствиями для целей и ресурсов личности, а не названием стратегии. Предложена циклическая модель, учитывающая возможное обратное влияние выгорания на ресурсы, когнитивную оценку и последующее совладание. Практическое значение модели связано с возможностью использовать предложенные критерии при разработке и оценке программ профилактики выгорания, сочетающих развитие гибкости совладания с изменением организационных условий.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, совладающее поведение, продуктивность копинга, гибкость совладания, психологические ресурсы, профессиональные требования, когнитивная оценка, Job Demands–Resources.

Постановка проблемы

Высокая профессиональная нагрузка и организационная неопределённость усложняют психологическую адаптацию работника. Совладающее поведение при этом рассматривают как одну из возможных мишеней профилактики эмоционального выгорания. Однако идея обучения «правильным» стратегиям опережает теорети-

ческую определённость: одинаково названная стратегия может выполнять разные функции, а результаты исследований существенно различаются между профессиональными группами. В систематическом обзоре исследований работников экстренных служб наиболее последовательной оказалась связь избегания с выгоранием, но и она была преимущественно слабой; связи проблемно- и эмоционально-ориентированного копинга были неоднород-

ными [9, с. 201, 209, 211–214]. Обзор исследований медицинских работников связывает меньшую выраженность выгорания с поддержкой, заботой о себе и профессиональными границами, но охватывает лишь семь исследований и не позволяет трактовать эти способы поведения как причины снижения выгорания [12, с. 1, 7–8].

Научное противоречие состоит в том, что практическая потребность в развитии продуктивного совладания сочетается с недостаточной определённой механизмов, условий и результатов его связи с эмоциональным выгоранием. Проблема статьи заключается в необходимости отделить продуктивность копинга от формального перечня стратегий и определить место совладающего поведения во взаимосвязи профессиональных требований, когнитивной оценки, психологических ресурсов и выгорания. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании критериев продуктивности совладающего поведения и разработке интегративной концептуальной модели его взаимосвязи с психологическими ресурсами и эмоциональным выгоранием. Методами исследования служили теоретический анализ, сравнение и интеграция научных подходов.

В настоящей статье продуктивность совладания понимается как функциональная характеристика соответствия процесса совладания условиям ситуации и его последствий для целей и ресурсов личности. Понятия «успешность» и «конструктивность» используются при изложении терминологии цитируемых работ и не рассматриваются как полные синонимы продуктивности. Такое понимание позволяет оценивать не предполагаемую полезность отдельной стратегии, а функцию, которую она выполняет в конкретных условиях.

Теоретические основания анализа совладания и выгорания

В когнитивно-транзакционном подходе Р. Лазаруса и С. Фолкмана стресс понимается не как прямое следствие требования среды, а как результат взаимодействия человека и среды, при котором ситуация оценивается как создающая нагрузку или превышающая доступные возможности. Первичная оценка связана с определением значения и потенциальной угрозы ситуации, вторичная — с оценкой контролируемости и доступных способов воздействия; копинг понимается как изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия [11, с. 19, 31–36, 141–148]. Контролируемость поэтому становится одним из ключевых параметров выбора: действия, направленные на изменение проблемы, уместнее при возможности влиять на источник нагрузки, тогда как принятие и эмоциональная регуляция могут быть функциональны при ограниченном контроле. Априорное деление этих способов на «хорошие» и «плохие» противоречит процессуальному пониманию копинга [11, с. 138–140, 149–153].

Для интеграции подходов важно различать копинг-стратегию и психологический ресурс. Ресурс пред-

ставляет собой личностное, социальное либо организационное средство, доступное субъекту: к ресурсам относятся самоэффективность, навыки саморегуляции, профессиональный опыт, поддержка, автономия и доступ к обратной связи. Стратегия — это способ когнитивного или поведенческого реагирования, посредством которого ресурсы используются, сохраняются либо расходуются. В субъектно-ресурсной концепции противодействие выгоранию связано как с ресурсным обеспечением деятельности, так и с активностью субъекта [2, с. 4–6, 17–20]. Такое разграничение позволяет исследовать, какими средствами располагает работник и как именно он использует их в профессионально трудной ситуации.

Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла раскрывает последствия совладания через динамику потерь и приобретений. Угроза потери, фактическая утрата значимого ресурса или отсутствие ожидаемого восполнения после вложений создают стресс; исходный дефицит повышает уязвимость к последующим потерям [10, с. 516–518]. В рамках функциональной оценки последствия стратегии можно рассматривать как ресурсосберегающие, если они поддерживают достижение цели и последующее восстановление, либо как ресурсоразрушающие, если устойчивое применение стратегии требует затрат без достаточной компенсации. Поэтому наряду с немедленным снижением напряжения важно учитывать сохранение способности справляться со следующими требованиями.

Теория Job Demands–Resources (JD-R) дополняет анализ организационным уровнем. Профессиональные требования предполагают продолжительные физические, когнитивные или эмоциональные усилия, тогда как рабочие и личностные ресурсы поддерживают достижение целей и ослабляют последствия нагрузок [6, с. 33–38]. В этой логике копинг является не разновидностью требования или ресурса, а регуляторной активностью, посредством которой человек отвечает на их соотношение. Это позволяет учитывать не только индивидуальные способы реагирования, но и режим труда, ясность ролей, управленческую поддержку и возможность восстановления.

В настоящей статье эмоциональное выгорание рассматривается не как кратковременная реакция на отдельную трудную ситуацию, а как длительно формирующийся в профессиональном контексте синдром, связанный с продолжительным несоответствием требований и возможностей восстановления. JD-R описывает процесс истощения при высоких требованиях и недостаточных ресурсах, но оставляет пространство для анализа конкретных способов реагирования работника [6, с. 25–33]. Современные исследования выгорания также требуют учитывать динамику состояния и контекст труда, а не объяснять неблагополучие только индивидуальными дефицитами [8, с. 157–158]. Поэтому копинг следует помещать внутрь более широкой системы: он может изменять ближайшие последствия нагрузки, но сам по себе не устраняет структурный дефицит ресурсов.

Критерии продуктивности совладающего поведения

Первый критерий — ситуационная адекватность. Она определяется соответствием стратегии контролируемости, длительности и этапу развития ситуации. В рамках предложенного подхода можно предположить, что попытка немедленно изменить объективно неконтролируемое обстоятельство способна истощать ресурсы, тогда как эмоциональная регуляция в этих условиях может поддерживать деятельность. Напротив, длительное дистанцирование от разрешимой проблемы может способствовать сохранению её источника. Поэтому название шкалы не является оценкой результата. Классификации, дифференцирующие активный копинг, планирование, поддержку, принятие, переоценку, отрицание и отстранение, полезны для описания репертуара, но не задают универсальной иерархии полезности [4, с. 84–92].

Второй критерий — гибкость совладания, то есть способность распознавать изменение условий, переключаться между способами поведения и сочетать их в соответствии с текущей задачей. Успешность совладания включает понимание ситуации, субъективный контроль, целеполагание, прогнозирование, наличие ресурсов и вариативность поведения [1, с. 382–383, 386–388, 397–398]. Рассмотрение копинга в структуре деятельности и саморегуляции показывает, что значение стратегии меняется под влиянием личностных и ситуационных факторов [3, с. 3–5; 4, с. 84–92]. Следовательно, расширение копинг-репертуара ценно не количеством освоенных приёмов само по себе, а возможностью выбрать и своевременно изменить способ действия.

Ситуационная адекватность и гибкость связаны, но не тождественны. Первая характеризует соответствие выбранного способа совладания условиям конкретной ситуации в определённый момент. Вторая отражает способность пересмотреть этот выбор при изменении условий, доступных ресурсов или результатов действия. Стратегия может первоначально соответствовать ситуации, но стать непродуктивной при её ригидном сохранении после изменения обстоятельств.

Третий критерий — совокупность краткосрочных и долгосрочных последствий для целей и ресурсов личности. Достижение ближайшего результата нельзя считать достаточным основанием для признания совладания продуктивным, если оно сопровождается чрезмерным истощением, ухудшением здоровья, разрушением отношений или снижением последующей работоспособности. Временное избегание может уменьшить острое напряжение, но его ригидное использование способно препятствовать решению повторяющейся профессиональной проблемы. И наоборот, обращение за поддержкой продуктивно лишь тогда, когда поддержка доступна, соответствует задаче и не замещает необходимое действие.

Оценка последствий должна охватывать несколько уровней. На уровне профессиональной задачи важно, устранено ли требование или изменён способ работы; на эмоциональном уровне — удалось ли отрегулировать со-

стояние без длительного подавления переживаний; на ресурсном — восполнены ли силы и сохранена ли возможность последующего действия; на социальном — не разрушены ли отношения и доступ к поддержке. Возможен конфликт результатов: стратегия способна краткосрочно повысить эффективность выполнения задачи, но одновременно увеличить истощение. В таком случае её нельзя без оговорок признать продуктивной.

Таким образом, продуктивность совладания следует оценивать по его соответствию особенностям ситуации, гибкости изменения способов действия и соотношению краткосрочных и долгосрочных последствий для целей и ресурсов личности. Это функциональная оценка процесса, а не стабильная характеристика отдельной стратегии. Совладающее поведение при этом остаётся изменяемым регуляторным механизмом. Результаты апробации программы обучения конструктивному совладанию указывают на возможность изменений целеполагания, планирования и обращения за поддержкой, однако небольшие экспериментальные группы ограничивают переносимость полученных результатов [5, с. 131–133]. Корректными целями развития поэтому являются расширение копинг-репертуара, повышение гибкости совладания и уменьшение ригидного использования избегающих способов, а не закрепление единого набора реакций.

Интегративная концептуальная модель

Интеграция когнитивно-транзакционного подхода, теории сохранения ресурсов, JD-R и субъектно-ресурсного подхода позволяет представить совладание как центральный, но не единственный механизм динамики выгорания. Авторский вклад модели состоит не в механическом объединении указанных подходов, а в использовании трёх критериев продуктивности как единого оценочного контура, связывающего когнитивную оценку, выбор совладания, ближайшие результаты и последующую динамику ресурсов. Дополнительным компонентом выступает обратное влияние выгорания на условия следующего цикла совладания.

Исходными условиями модели являются профессиональные требования и доступные личностные, социальные и организационные ресурсы. В ходе первичной оценки определяется значение ситуации и степень связанной с ней угрозы, в ходе вторичной — её контролируемость и доступность способов воздействия. На основании этих оценок выбираются и применяются способы совладания. Их ближайшие профессиональные, эмоциональные и социальные результаты сопровождаются сохранением, восполнением либо потерей ресурсов и могут быть связаны с последующим изменением выраженности эмоционального выгорания.

Основной цикл модели имеет вид: профессиональные требования и исходная ресурсообеспеченность → первичная оценка значения и угрозы ситуации → вторичная оценка контролируемости и доступных средств → выбор и применение способов совладания → ближайшие резуль-

таты и ресурсные приобретения или потери → изменение выраженности эмоционального выгорания. Критерии продуктивности применяются не к изолированному названию стратегии, а ко всему переходу от оценки ситуации к целевым и ресурсным последствиям. Поэтому одна и та же стратегия может занимать различное место в разных циклах профессиональной адаптации.

Модель предполагает обратную связь: более выраженное выгорание может ограничивать доступные энергетические и когнитивные ресурсы, влияя на оценку контролируемости и снижать гибкость последующего совладания. В дневниковом исследовании установлено, что при более высоком уровне хронического выгорания недельные профессиональные требования были теснее связаны с текущими симптомами выгорания. Пассивно-избегающее совладание и самоослабляющее поведение рассматривались как возможные звенья этого процесса, однако полученные результаты не позволяют сделать однозначный вывод о причинной направленности выявленных связей [7, с. 389–405]. Теоретически ограничение ресурсов и сужение копинг-репертуара могут повышать вероятность ригидных и пассивно-избегающих реакций, последствия которых способны поддерживать дальнейшие ресурсные потери. Субъектно-ресурсный подход также указывает на взаимное влияние выгорания и ресурсоразрушающего поведения [2, с. 35, 42–43]. Данная последовательность имеет статус теоретического предположения и не рассматривается как доказанная причинная зависимость.

Из модели следует необходимость сочетать индивидуальный и организационный уровни профилактики. На индивидуальном уровне значимы развитие оценки контролируемости, эмоциональной саморегуляции, навыков обращения за поддержкой и гибкого выбора действий. На организационном уровне целесообразны снижение устранимых перегрузок, прояснение ролей, обеспечение автономии, поддержки и возможностей восстановления. Индивидуальная психологическая работа не способна полностью компенсировать устойчивый дефицит рабочих ресурсов и чрезмерные профессиональные требования. Современные разработки в рамках JD-R также подчёркивают необходимость многоуровневого анализа и изменения условий, связанных с выгоранием [8, с. 158–159].

Ограничения модели и направления эмпирической проверки

Предложенная модель имеет теоретический статус и требует эмпирической проверки. Значительная часть использованных исследований основана на поперечных корреляционных данных, различающихся по выборкам, определениям и диагностическим инструментам. Они фиксируют связи копинга, ресурсов и выгорания, но не позволяют однозначно определить причинное направление. Не исключены обратное влияние выгорания, действие организационных факторов и различия исходной ресурсообеспеченности.

Для проверки предполагаемых связей необходимы лонгитюдные и дневниковые дизайны, позволяющие проследить изменения требований, оценки ситуации, способов совладания и ресурсных последствий во времени. Экспериментальные и квазиэкспериментальные исследования должны отдельно оценивать изменение гибкости совладания и вклад организационных мер, предусматривать группы сравнения и отсроченные измерения. Перспективно сопоставление профессий с различной контролируемостью требований и доступностью поддержки. При интерпретации результатов следует проверять не только частоту отдельных стратегий, но и соответствие стратегии ситуации, вариативность репертуара, ресурсные затраты и динамику выгорания.

Операционализация модели предполагает отдельное измерение профессиональных требований, личностных, социальных и организационных ресурсов, первичной оценки ситуации, оценки контролируемости, состава копинг-репертуара, гибкости совладания и компонентов эмоционального выгорания. Ситуационную адекватность можно оценивать через соответствие выбранной стратегии контролируемости и другим характеристикам конкретной профессиональной ситуации. Гибкость следует определять не как высокую частоту использования разных стратегий, а как внутрииндивидуальную вариативность их сочетания и способность изменять способ совладания при смене условий. Ресурсные последствия требуют повторных измерений, поскольку однократный самоотчёт не различает кратковременное облегчение и устойчивое восстановление. Такой дизайн позволит проверить заранее сформулированные гипотезы об опосредующих и обратных связях, не подменяя их доказательством причинности на основании поперечных ассоциаций.

Заключение

Продуктивность совладающего поведения не является постоянным свойством стратегии. Она определяется ситуационной адекватностью, гибкостью применения, а также совокупностью краткосрочных и долгосрочных последствий для целей и ресурсов личности. Ситуационная адекватность характеризует соответствие выбранного способа условиям конкретной ситуации, гибкость — способность изменять совладание при изменении этих условий, а оценка последствий позволяет учитывать профессиональный, эмоциональный, ресурсный и социальный уровни результата.

Разграничение копинга и ресурсов позволяет рассматривать совладание как изменяемый механизм использования, сохранения и расходования личностных, социальных и организационных возможностей. Его связь с выгоранием имеет предполагаемо двусторонний характер: особенности совладания могут быть связаны с накоплением или компенсацией ресурсных потерь, тогда как выраженное выгорание — с ограничением доступных

ресурсов, изменением когнитивной оценки, сужением репертуара и ростом пассивно-избегающих реакций.

Разработанная концептуальная модель задаёт проверяемую последовательность связей и не претендует на доказательство причинного эффекта. Она обосновывает оценку не отдельных «правильных» стратегий, а ситуационного соответствия, гибкости выбора и ре-

сурсных последствий совладания в конкретной профессиональной ситуации. Последующая эмпирическая проверка модели возможна в различных профессиональных контекстах при условии раздельного и повторного измерения профессиональных требований, ресурсов, когнитивной оценки, гибкости совладания и эмоционального выгорания.

Литература:

1. Битюцкая Е. В. Успешность копинга // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 1. С. 382–404. DOI: 10.17323/1813–8918–2022–1–382–404.
2. Водопьянова Н. Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов субъект-субъектных профессий): автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.03. СПб., 2014. 48 с.
3. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования. 2011. Т. 4, № 17. С. 1–12. DOI: 10.54359/ps.v4i17.850.
4. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118.
5. Старченкова Е. С. Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 2. С. 122–134. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.213.
6. Bakker A. B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2023. Vol. 10. P. 25–53. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-120920–053933.
7. Bakker A. B., Xanthopoulou D., Demerouti E. How Does Chronic Burnout Affect Dealing with Weekly Job Demands? A Test of Central Propositions in JD-R and COR-Theories // Applied Psychology. 2023. Vol. 72, No. 1. P. 389–410. DOI: 10.1111/apps.12382.
8. Demerouti E., Bakker A. B. Revitalising Burnout Research // Work & Stress. 2025. Vol. 39, No. 2. P. 153–161. DOI: 10.1080/02678373.2025.2473385.
9. Diggin S., Smith L., Kirkpatrick R., Dempster M. A Systematic Review of the Relationship Between Burnout and Coping Strategies in Emergency Workers // Journal of Workplace Behavioral Health. 2023. Vol. 38, No. 3. P. 201–225. DOI: 10.1080/15555240.2023.2215444.
10. Hobfoll S. E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress // American Psychologist. 1989. Vol. 44, No. 3. P. 513–524. DOI: 10.1037/0003–066X.44.3.513.
11. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
12. Maresca G., Corallo F., Catanese G., Formica C., Lo Buono V. Coping Strategies of Healthcare Professionals with Burnout Syndrome: A Systematic Review // Medicina. 2022. Vol. 58, No. 2. Article 327. DOI: 10.3390/medicina58020327.

Значение социально-психологической подготовки юристов в банковской сфере

Романова Яна Геннадьевна, студент магистратуры
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

Научный руководитель: Терещенко Нина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент
Набережночелнинский филиал Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова

Современная юридическая практика требует от специалистов не только глубоких знаний законодательства, но и развитых социальных и психологических навыков. Особенно актуально это для юристов, работающих в банковском секторе, где взаимодействие с клиентами и партнерами является неотъемлемой частью профессиональной деятельности. Правовое сопровождение банковских опе-

раций все чаще предполагает не механическое применение норм, а способность специалиста выстраивать доверительные отношения, объяснять сложные финансовые конструкции и находить компромиссные решения. В условиях высокой конкуренции на рынке финансовых услуг именно социально-психологический аспект юридической работы нередко определяет ее итоговую эффективность [1, с. 35].

В банковской сфере юридическая деятельность тесно связана с экономическими и социальными факторами. Юристы участвуют в сопровождении кредитных договоров, консультируют клиентов по вопросам финансовых обязательств и представляют интересы банка в судебных разбирательствах [7, с. 45]. Юрист участвует в разработке и экспертизе договорной документации, оценивает правовые риски новых банковских продуктов, взаимодействует с регулятором, сопровождает процедуры взыскания и банкротства. Каждое из этих направлений предполагает контакт с людьми коллегами из смежных подразделений, представителями контрагентов, клиентами. Даже сугубо техническая на первый взгляд задача, такая как согласование условий кредитного договора, в действительности требует умения донести правовую позицию до собеседника и учесть его интересы [3, с. 8].

Успешное решение правовых вопросов во многом зависит от способности юриста учитывать психологические особенности клиентов. Например, при возникновении задолженности важно не только применить нормы законодательства, но и выстроить конструктивный диалог с клиентом. Заемщик, столкнувшийся с финансовыми трудностями, нередко испытывает тревогу, чувство вины или недоверие к банку, и эти эмоциональные состояния существенно влияют на его поведение. Юрист, владеющий основами юридической психологии, способен распознать эти состояния и выбрать адекватную стратегию общения, что повышает вероятность добровольного урегулирования спора [8, с. 60].

Поэтому социально-психологическая подготовка юристов должна быть направлена на развитие социально-психологических компетенций: навыков эффективного общения, управления конфликтами и анализа поведения людей. Эти навыки позволяют специалистам более успешно решать профессиональные задачи и выстраивать продуктивные отношения с клиентами [2, с. 359]. В структуре таких компетенций принято выделять коммуникативную составляющую (умение слушать, аргументировать, вести переговоры), эмоционально-регулятивную (способность сохранять самообладание в напряженных ситуациях) и рефлексивную, связанную со способностью анализировать собственные действия и корректировать поведение [4, с. 199]. Развитая рефлексивность позволяет юристу учиться на опыте, адаптироваться к нестандартным ситуациям и профессионально расти на протяжении всей карьеры.

Особое значение имеет способность к анализу поведения и мотивов участников правовых отношений. Современные методики, включая качественный анализ текстовой и устной информации, помогают юристу точнее интерпретировать позицию собеседника, распознавать скрытые интересы и предвидеть его реакцию [5, с. 82]. Такой аналитический подход сближает юридическую и психологическую подготовку, формируя специалиста, способного действовать не только в правовом, но и в социально-психологическом поле.

Социально-психологическая подготовка помогает юристам лучше понимать мотивы поведения людей и прогно-

зировать развитие конфликтных ситуаций [4, с. 201]. Это позволяет заранее принимать меры по предотвращению споров и снижению правовых рисков. В банковском секторе своевременное распознавание конфликтного потенциала имеет особую ценность: перевод спора в досудебную плоскость экономит ресурсы банка, сохраняет отношения с клиентом и снижает репутационные издержки. Юрист, способный предложить реструктуризацию долга или иную взаимоприемлемую схему на раннем этапе, фактически предотвращает длительное и затратное разбирательство.

Управление конфликтами предполагает владение техниками переговоров и медиативными навыками. Юрист, ведущий диалог с проблемным заемщиком, одновременно защищает интересы банка и стремится сохранить конструктивный характер общения. Здесь важно избегать эскалации, не переводить деловое разногласие в личное противостояние и предлагать клиенту решения, которые он воспринимает как отвечающие и его интересам [9, с. 110].

Снижение правовых рисков тесно связано и с профилактической работой. Ясное разъяснение клиенту условий договора, последствий просрочки и порядка начисления неустойки на этапе заключения сделки предупреждает будущие споры, возникающие из-за недопонимания. Тем самым коммуникативная компетентность юриста напрямую влияет на устойчивость кредитного портфеля и качество правоотношений банка с клиентами [7, с. 120].

Социально-психологические навыки способствуют повышению качества клиентского сервиса. Клиенты банка чаще обращаются за юридической консультацией, если чувствуют уважительное и внимательное отношение со стороны специалиста [1, с. 40]. Доброжелательное и компетентное консультирование формирует лояльность клиента и укрепляет доверие к банку в целом. В этом смысле юрист выступает не только защитником интересов организации, но и представителем ее ценностей, а его манера общения становится частью репутации финансового учреждения.

Нравственная основа профессии играет здесь определяющую роль. Уважение к достоинству клиента, честность и ответственность формируют тот этический фундамент, на котором строится доверительное взаимодействие [1, с. 42]. Эти качества не сводятся к технике общения — они отражают профессиональную идентичность юриста, его представление о смысле и назначении своей деятельности. Формирование устойчивой профессиональной идентичности, соединяющей правовую компетентность с ценностными ориентирами, признается сегодня одной из ключевых задач подготовки будущих юристов [6, с. 118].

Понимание значимости социально-психологической компетенции ставит вопрос о ее целенаправленном формировании в процессе обучения, хотя долгое время юридическое образование ориентировалось преимущественно на передачу нормативных знаний, и психологическая и коммуникативная подготовка оставалась второстепенной.

Современная психологическая модель формирования гибких компетенций будущих юристов предполагает си-

стемное развитие навыков общения, саморегуляции и работы в команде наряду с правовыми знаниями [2, с. 360]. Эффективным инструментом такой подготовки выступают интерактивные формы обучения: деловые игры, разбор кейсов, тренинги переговоров и моделирование конфликтных ситуаций. Освоение основ юридической психологии позволит будущему специалисту понимать закономерности поведения людей в правовых ситуациях и применять эти знания на практике [8, с. 88]. Применительно к банковскому сектору становится необходима дополнительная специализация, учитывающая специфику финансовых споров, работы с проблемной задолженностью и взаимодействия с различными категориями клиентов [4, с. 203].

В условиях развития финансовых технологий и расширения банковских услуг значение социально-психологической компетенции будет только возрастать. Цифровизация меняет формы взаимодействия с клиентами, но не отменяет потребности в человеческом контакте: напротив, в дистанционной и опосредованной коммуникации умение

ясно объяснять, снимать напряженность и выстраивать доверие приобретает еще большую ценность. Юристы должны быть готовы к работе в сложной коммуникативной среде, где важны не только правовые знания, но и способность эффективно взаимодействовать с людьми.

Проведенный анализ показывает, что социально-психологическая подготовка является неотъемлемым элементом профессиональной компетентности юриста банковского сектора. Она объединяет коммуникативные, эмоционально-регулятивные, аналитические и рефлексивные навыки, обеспечивая эффективное сопровождение банковских операций, предупреждение и урегулирование конфликтов, а также высокое качество клиентского сервиса. Таким образом, в условиях усложнения гражданско-правовых и финансовых отношений социально-психологическая компетенция становится необходимым инструментом эффективной юридической практики, а ее целенаправленное формирование важной задачей современного юридического образования.

Литература:

1. Багреева Е. Г. Диалоги о нравственной основе будущих юристов // Юридические исследования. — 2024. — № 5. — С. 32–46.
2. Вадурина Е. Н., Носова Н. В., Цатурян М. О. Психологическая модель формирования гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76–1. — С. 358–361.
3. Гончаров, С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С. З. Гончаров // Образование и наука. — 2004. — № 2. — С. 3–18.
4. Есенова А. Ю. Изучение рефлексивности будущих юристов в контексте профессионально-личностного становления // Наука и школа. — 2022. — № 6. — С. 196–204.
5. Жмурин И. Е., Корнейчик И. В. Качественный анализ текстовой информации в подготовке психологов и юристов // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2024. — № 3. — С. 77–97.
6. Ионова А. Д. Формирование профессиональной идентичности у студентов-юристов // На пути к гражданскому обществу. — 2024. — № 4 (56). — С. 116–120.
7. Рождественская, Т. Э., Гузнов, А. Г., Шамраев, А. В. Банковское право. — М.: Юрайт, 2023. — 480 с.
8. Романов, В. В. Юридическая психология. — М.: Юрайт, 2024. — 171 с.
9. Сережко, Т. А., Васильченко, Т. З., Волобуева, Н. М. Психология социально-правовой деятельности. — М.: Юрайт, 2023. — 272 с.

Профессиональный образ учителя школы и преподавателя СПО: теоретический анализ психологических особенностей педагогической деятельности

Семина Елена Федоровна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

Введение

Современная система образования в Российской Федерации переживает этап глубоких преобразований. Обновление федеральных государственных образовательных стандартов, внедрение цифровых технологий,

изменение социальных ожиданий от педагога — всё это актуализирует проблему профессионального образа учителя как школы, так и системы среднего профессионального образования (СПО). Профессиональный образ педагога становится не просто отражением его компетенций, но и значимым фактором эффективности образователь-

ного процесса, психологического климата в коллективе и профессионального самоопределения учащихся.

Особую значимость проблеме придаёт то обстоятельство, что педагогическая деятельность в школе и в учреждениях СПО осуществляется в принципиально разных контекстах. Учитель школы работает с детьми и подростками в условиях обязательного общего образования, где важнейшую роль играют воспитание и социализация личности. Преподаватель СПО взаимодействует с юношами и девушками, уже сделавшими профессиональный выбор, что требует акцента на практико-ориентированность и наставничество. Однако в массовом сознании и даже в психолого-педагогической литературе эти образы нередко смешиваются или противопоставляются без учёта глубинных психологических детерминант.

Недостаточная изученность различий в структуре профессионального образа педагога школы и преподавателя СПО приводит к тому, что программы психологического сопровождения, оценки и повышения квалификации часто разрабатываются без учёта специфики каждой группы. Это, в свою очередь, может снижать профессиональную идентичность педагогов и качество образования в целом.

Цель настоящей научно-исследовательской работы — осуществить теоретический анализ содержания и структуры профессионального образа учителя общеобразовательной школы и преподавателя системы СПО, выявить их сходства и различия на концептуальном уровне.

Задачи исследования:

1. Проанализировать основные подходы к определению понятия «профессиональный образ педагога» в отечественной и зарубежной психологии.
2. Выявить структурные компоненты профессионального образа педагога.
3. Охарактеризовать психологические особенности педагогической деятельности в школе и системе СПО в сравнительном аспекте.
4. Определить факторы, влияющие на формирование и трансформацию профессионального образа педагога.
5. Разработать теоретическую модель различий профессионального образа учителя школы и преподавателя СПО.

Объект исследования — профессиональный образ педагога как интегральное психологическое образование.

Предмет исследования — содержание и структурные компоненты профессионального образа учителя школы и преподавателя СПО в сравнительном аспекте.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятия «профессиональный образ педагога» применительно к разным образовательным уровням и выявлении критериев дифференциации образа учителя школы и преподавателя СПО.

Структура работы включает введение, три параграфа теоретического анализа, заключение и список использованной литературы.

1. Понятие, структура и содержание профессионального образа педагога

1.1. Подходы к определению профессионального образа педагога в психологии

Проблема профессионального образа педагога находится на пересечении психологии труда, педагогической психологии и социальной перцепции. В психологической науке сложилось несколько подходов к пониманию данного феномена.

В функционально-деятельностном подходе (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина) профессиональный образ рассматривается как «субъективная картина мира» профессионала, включающая систему знаний о своей работе. А. К. Маркова выделяет в структуре образа педагога операционально-технические (как делать) и мотивационно-смысловые (зачем делать) компоненты. Профессиональный образ здесь понимается как компонент профессионального самосознания, отражающий представления педагога о целях, средствах и результатах своей деятельности.

Личностно-развивающий подход (Л. М. Митина, В. Г. Асеев) акцентирует динамический характер профессионального образа. Согласно концепции Л. М. Митиной, профессиональный образ существует в двух модальностях: Я-реальное (каким я себя вижу сейчас) и Я-идеальное (каким я хотел бы стать). Рассогласование между ними является движущей силой профессионального развития, однако при чрезмерном разрыве ведёт к невротизации и эмоциональному выгоранию. Кроме того, выделяется рефлексивное Я — представление о том, как меня оценивают другие. Именно это рефлексивное Я наиболее тесно связано с реальным поведением педагога в классе или аудитории.

В социально-перцептивном подходе (А. А. Бодалев, В. Н. Куницына, А. А. Реан) в центре внимания находится образ педагога, складывающийся у учащихся. Исследования показывают, что этот образ включает как объективные характеристики (компетентность, стиль общения), так и субъективные оценки (симпатия, доверие, авторитет). Как отмечает В. Н. Куницына, имидж представляет собой образ, представление, методом ассоциаций наделяющее субъект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого субъекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего.

В зарубежной психологии (J. Calderhead, M. Fullan) вводится понятие «субъективных теорий учителя» — неявных, часто невербализуемых убеждений о природе обучения, роли учителя, способах поддержания порядка. Эти субъективные теории являются ядром профессионального образа, формируются в студенческие годы и отличаются высокой устойчивостью к внешним воздействиям.

Обобщая перечисленные подходы, можно определить профессиональный образ педагога как многомерное психическое образование, включающее когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, существующее

в формах Я-реального, Я-идеального и рефлексивного Я, и выполняющее регулятивную функцию в педагогической деятельности.

1.2. Структурные компоненты профессионального образа педагога

Профессиональный образ педагога, как любое сложное психологическое образование, имеет внутреннюю структуру. На основе теоретических обобщений можно выделить три основных компонента, которые взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний, представлений и убеждений педагога о своей профессии. Он включает знание нормативных требований (профессиональный стандарт педагога, ФГОС, должностные обязанности), педагогическую эрудицию (знание возрастной психологии, методик обучения, способов разрешения конфликтов), представления об идеальном педагоге, а также осознание своих сильных и слабых сторон как профессионала. Высокий уровень профессионального самосознания способствует осмысленному отношению педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности и гибкой Я-концепции.

Аффективно-оценочный компонент включает эмоциональное отношение педагога к различным аспектам работы и самооценку профессионала. Он проявляется в удовлетворённости трудом, эмоциональной устойчивости (способности сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях), эмпатийности (способности понимать и разделять чувства учащихся), а также в самооценке профессиональных качеств. Как подчёркивается в исследованиях, самоотношение, являясь важной составляющей самосознания, реализуется в самопознании, эмоциональных состояниях и поступках по отношению к себе.

Поведенческий (конативный) компонент — это реальные поведенческие паттерны, через которые внешне проявляется внутренний образ. Сюда входят стиль педагогического общения (авторитарный, демократический, либеральный), репертуар педагогических приёмов, не-

вербальное поведение (поза, мимика, дистанция, взгляд), а также копинг-стратегии в конфликтных ситуациях.

В структуре профессионального имиджа педагога, согласно классификации Л. М. Митиной, выделяются также внешняя составляющая (мимика, жесты, тембр и сила голоса, одежда, манеры, походка), внутренняя составляющая (общая культура личности, нравственные и психологические качества, особенности педагогического мышления и рефлексии) и процессуальная составляющая (эмоциональная выразительность, педагогический оптимизм, педагогический артистизм, профессиональная компетентность).

Психологический портрет педагога любого учебного звена включает следующие структурные компоненты: индивидуальные качества человека (темперамент, задатки), личностные качества, коммуникативные (интерактивные) качества, статусно-позиционные особенности (положение, роль, отношения в коллективе) и деятельностные (профессионально-предметные) показатели.

Важно отметить, что профессиональный образ педагога не является статичным образованием. Он формируется и трансформируется под влиянием различных факторов, что делает его динамической системой, требующей постоянного внимания со стороны психологической службы образования.

2. Психологические особенности педагогической деятельности в школе и системе СПО

Для понимания специфики профессионального образа необходимо проанализировать различия в условиях, целях и содержании труда учителя школы и преподавателя СПО. Эти различия обуславливают разные требования к профессиональному образу педагога в каждом из этих контекстов.

2.1. Сравнительный анализ контекстов педагогической деятельности

Сравнение ключевых параметров педагогической деятельности в общеобразовательной школе и в учреждениях СПО представлено в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика педагогической деятельности учителя школы и преподавателя СПО

Критерий	Учитель школы	Преподаватель СПО
Возраст обучающихся	7–18 лет (детство, отрочество, ранняя юность)	15–20 лет (юность, ранняя взрослость)
Статус образования	Обязательное, регламентированное ФГОС	Добровольное, ориентация на профессию
Ведущая деятельность обучающегося	Учебно-познавательная	Учебно-профессиональная
Главная цель педагога	Развитие личности, социализация	Формирование профессиональных компетенций
Характер взаимодействия	Вертикальный, субординационный	Более партнёрский, модель «мастер — ученик»
Требования к образованию	Обязательное педагогическое	Необязательное педагогическое
Ключевые стресс-факторы	Ответственность за жизнь детей, давление родителей	Слабая мотивация студентов, большой объём документации
Профессиональный стандарт	№ 01.001 «Педагог»	№ 01.015 «Преподаватель СПО»

Как видно из таблицы, учитель школы работает с возрастным диапазоном от 7 до 18 лет, что охватывает несколько критических периодов развития — младший школьный возраст, подростковый кризис, раннюю юность. Каждый этап предъявляет особые требования к образу педагога. Для младших школьников авторитет учителя максимально высок; для подростков, напротив, характерно снижение авторитета взрослых, поэтому образ учителя должен сочетать твёрдость границ с уважением к самостоятельности.

Преподаватель СПО взаимодействует с юношами и девушками 15–20 лет, которые уже сделали выбор профессии и находятся на этапе профессионального самоопределения. В этом возрасте снижается потребность в тотальном контроле и возрастает значимость экспертной оценки. Студенты воспринимают преподавателя не столько как «замену родителю», сколько как носителя профессиональных знаний и проводника в мир труда.

2.2. Специфика целей и содержания деятельности

Целью деятельности учителя школы согласно ФГОС общего образования является не только освоение предметных знаний, но и развитие личности обучающегося, формирование универсальных учебных действий, социализация. Это накладывает на учителя функцию воспитателя, что требует развитых эмпатийных способностей, терпения, умения разрешать конфликты.

Преподаватель СПО, напротив, ориентирован на формирование профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС СПО и профессиональными стандартами. Его задача — подготовить специалиста, способного выполнять конкретные трудовые функции. Это смещает акцент с воспитания на передачу практико-ориентированных знаний и навыков. Соответственно, образ «хорошего преподавателя СПО» включает такие качества, как наличие практического опыта работы по специальности, умение объяснить технологические процессы, связь с производством.

2.3. Специфика стиля общения и стресс-факторов

В школе взаимодействие «учитель — ученик» часто носит субординационный характер, особенно в младших и средних классах. Учитель выступает как «значимый другой», чья оценка влияет на самооценку ребёнка. Это требует от учителя бережного отношения к слову, развитой рефлексии.

В СПО отношения более партнёрские, приближенные к модели «мастер — ученик». Студенты рассматривают преподавателя скорее как равноправного участника образовательного процесса, ожидая от него конструктивной критики и деловой обратной связи. Авторитарный стиль, который может быть эффективен в школе для поддержания дисциплины, в СПО часто вызывает протест и снижение мотивации.

Для учителя школы характерен высокий уровень внешнего контроля: родительские собрания, проверки администрации, ВПР, ОГЭ, ЕГЭ. Кроме того, учитель несёт ответ-

ственность за жизнь и здоровье детей во время уроков и перемен. Это создаёт высокий уровень тревожности и эмоционального выгорания.

У преподавателя СПО меньше контактов с родителями, но выше нагрузка по документации, ведению учебно-производственной практики, взаимодействию с работодателями. Специфическим стресс-фактором является слабая учебная мотивация части студентов, поступивших в колледж не по желанию, а «куда взяли». Это требует от преподавателя умения вовлекать в обучение иначе, чем в школе.

3. Факторы формирования профессионального образа педагога и теоретическая модель различий

3.1. Факторы, влияющие на формирование и трансформацию профессионального образа педагога

Профессиональный образ педагога не является статичным; он формируется и изменяется под воздействием ряда факторов. На основе систематизации, предложенной Э. Ф. Зеером и дополненной данными современных исследований, можно выделить четыре группы факторов.

Индивидуально-психологические факторы включают возраст и стаж работы (у начинающих педагогов образ идеализирован, у опытных — более реалистичен, но может нарастать ригидность), личностные черты (высокий нейротизм усиливает аффективную нестабильность образа, экстраверсия связана с предпочтением демократического стиля), а также профессиональную идентичность — степень отождествления себя с профессией.

Социально-психологические факторы включают ожидания учащихся (если учащиеся ждут от педагога теплоты, образ начинает включать больше эмпатийных черт), мнение коллег и референтной группы (в коллективах с развитой методической культурой образ более позитивен), а также оценки администрации (систематическая позитивная обратная связь повышает самооценку).

Организационные и институциональные факторы охватывают тип образовательного учреждения (в гимназиях и лицеях образ учителя включает более высокие требования к эрудиции, в колледжах — к практическим навыкам), нормативные документы (внедрение профессионального стандарта меняет когнитивный компонент образа), а также систему повышения квалификации.

Культурные и ценностные факторы включают престиж профессии в обществе (при обесценивании профессии может возникать когнитивный диссонанс) и половозрастные стереотипы (традиционно профессия учителя феминизирована, что влияет на ожидания).

3.2. Теоретическая модель различий профессионального образа учителя школы и преподавателя СПО

На основе проведённого теоретического анализа можно предложить модель различий в профессиональном

образе двух категорий педагогов. Модель включает общие (инвариантные) компоненты, характерные для любого педагога, и специфические, обусловленные контекстом деятельности.

Инвариантные компоненты профессионального образа педагога независимо от места работы:

- базовая коммуникативная компетентность — умение слушать, ясно выражать мысли, устанавливать контакт;
- ответственность и организованность — соблюдение расписания, выполнение должностных обязанностей;
- уважение к личности обучающегося — недопущение унижения, дискриминации;
- эмоциональная устойчивость — способность сохранять самообладание в стрессовых ситуациях.

Специфические компоненты образа учителя школы:

1. Воспитательная направленность — умение не только учить, но и воспитывать, транслировать ценности.
2. Авторитетный демократизм — способность сочетать доброжелательность с поддержанием дисциплины.
3. Эмпатийность и педагогическая интуиция — быстрое распознавание состояния ученика.
4. Семейно-ориентированное взаимодействие — умение общаться с родителями.

Специфические компоненты образа преподавателя СПО:

1. Профессиональная экспертность — глубокое знание предметной области, подкреплённое реальным производственным опытом.
2. Практическая ориентированность — умение показывать связь теории с реальной работой.
3. Партнёрский стиль общения — обращение к студентам на «Вы», уважение их взрослости.
4. Наставническая функция — сопровождение в освоении профессии.

3.3. Возможные внутриличностные конфликты и деформации профессионального образа

Как учителя, так и преподаватели СПО могут переживать рассогласование между реальным и идеальным образом. На основе анализа литературы можно выделить типичные конфликты.

Для учителя школы характерны:

- рассогласование между гуманистической риторикой ФГОС и реалиями ЕГЭ и жёсткой отчётности, что ведёт к образу «разорванного» педагога;
- противоречие между эмоциональным выгоранием и требованием быть всегда позитивным.

Для преподавателя СПО типичны:

- конфликт между идентичностью практика/инженера и педагога (многие приходят с производства, не имея педагогического образования);
- противоречие между идеалом эксперта и реальностью нежелающих учиться студентов.

Заключение

Проведённое теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Профессиональный образ педагога представляет собой многомерное психическое образование, включающее когнитивный, аффективно-оценочный и поведенческий компоненты, существующие в модальностях Я-реального, Я-идеального и рефлексивного Я. Он выполняет регулятивную функцию в педагогической деятельности, определяя как реальное поведение педагога, так и характер его восприятия учащимися, коллегами и родителями.

2. Структура профессионального образа педагога включает внешнюю составляющую (мимика, жесты, одежда, манеры), внутреннюю составляющую (общая культура личности, нравственные и психологические качества) и процессуальную составляющую (эмоциональная выразительность, профессиональная компетентность). Все эти компоненты взаимосвязаны и в совокупности определяют целостный профессиональный образ.

3. Сравнительный анализ педагогической деятельности в школе и системе СПО выявил значимые различия по возрасту обучающихся, целям, стилю общения, стресс-факторам и требованиям к образованию педагога. Эти различия обуславливают разное содержание профессионального образа: для учителя школы более значимы воспитательная функция, эмпатия и семейно-ориентированное взаимодействие; для преподавателя СПО — экспертность, практическая ориентированность и наставническая функция.

4. Формирование и трансформация профессионального образа педагога зависят от индивидуально-психологических (стаж, личностные черты, профессиональная идентичность), социально-психологических (ожидания учащихся, климат в коллективе), организационных (тип ОУ, нормативы) и культурных факторов. Понимание этих факторов необходимо для разработки эффективных программ психологического сопровождения педагогов.

5. Предложенная теоретическая модель различий профессионального образа учителя школы и преподавателя СПО позволяет выделить как инвариантные компоненты, общие для всех педагогов, так и специфические, обусловленные контекстом деятельности. Выявленные различия могут служить основой для разработки дифференцированных программ психологического сопровождения педагогов в зависимости от типа образовательного учреждения.

Таким образом, результаты теоретического анализа создают основу для дальнейшего эмпирического исследования, в ходе которого предстоит проверить гипотезу о сходствах и различиях в профессиональном образе учителей школы и преподавателей СПО, а также выявить ведущие факторы, влияющие на содержание образа в каждой группе.

Литература:

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 200 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. — М.: Академия, 2011. — 240 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — 308 с.
5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 2010. — 200 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 256 с.
7. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
8. Реан А. А. Психология педагогической деятельности. — Ижевск: УдГУ, 1994. — 84 с.
9. Черепанова В. Н. Педагогический имидж: теория и практика формирования. — М.: Изд-во МПГУ, 2003. — 188 с.
10. Calderhead J. Teachers: Beliefs and Knowledge // Handbook of Educational Psychology. — NY: Macmillan, 1996. — P. 709–725.
11. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. — NY: Teachers College Press, 2001. — 297 p.
12. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) № 01.001.
13. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования № 01.015.

ПЕДАГОГИКА

Путешествие в эпоху великих географических открытий на уроке географии в пятом классе

Ануфриева Виктория Вячеславовна, преподаватель
Петрозаводское президентское кадетское училище

Ключевые слова: урок-путешествие, география, великие географические открытия

Практически каждый год у учеников появляется новый предмет в учебной программе, особенно после начальной школы. Раньше изучали окружающий мир, а перейдя в пятый класс появляются отдельные дисциплины, такие как биология, история и география. Новый предмет почти всегда вызывает интерес у обучающихся, но порой воображение детей и их ожидания не отвечают реальности. Ученики приходят на урок географии в надежде «полета», «путешествий» и «космоса», а именно чего-то интересного, но в итоге сидят и вписывают в таблички путешественников и их открытия, термины и определения понятий, читают параграфы, отвечают на вопросы и конспектируют материал. Это очень полезные задания, которые учат выделять нужную информацию, находить причинно-следственные связи, ключевые понятия, структурировать материал, но таким образом навряд ли мотивация учеников возрастает в изучении предмета.

Каким же образом замотивировать обучающихся и погрузить в науку, которая открывает так много интересного для нас?!

Одна из известнейших цитат великого философа Платона о детях: «Поэтому, друг мой, питай своих детей науками не насильно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные наклонности каждого». И именно через игру можно достичь заинтересованности учеников и выявить их сильные стороны. Не заставлять учиться, а предложить живой и эмоционально заряженный вариант исследовательской деятельности.

По географии мы работаем по УМК «Полярная звезда» в пятых классах. В нем есть раздел «На какой Земле мы живём», в котором есть три параграфа о великих географических открытиях. В календарно-тематическом планировании отводится большее количество часов на данную тему, а именно пять часов. Предлагаю рассмотреть сценарий по организации и проведению урока-путешествия в форме ролевой игры по теме «Великие географические открытия».

Урок-путешествие по Федеральному государственному образовательному стандарту — это нетрадиционная форма проведения занятия, основанная на игровой и познавательной деятельности, которая помогает реализовать личностные, метапредметные и предметные результаты. Понятие «Урок-путешествие» имеет интегративный подход, в который включается не только предмет география, но и история, литература и другие.

Основная ценность «Уроков путешествий» заключается в переходе от пассивного слушания учителя к практическому познанию миру, когда текст в учебнике или на презентации играет другими красками, оживает через реальный опыт. «Урок путешествия» связан с ролевой игрой, которая способствует развитию навыков работы в команде, умению договариваться, а также повышает картографическую грамотность в контексте предмета географии и развивает критическое мышления.

За неделю до урока по теме «Эпоха Великих географических открытий» в пятом классе, обучающиеся были поделены на три команды — экипажи, каждая команда распределила роли. Обучающиеся уже были вовлечены в процесс подготовки. Роли были разные, такие как: штурманы, бортовые летописцы, туземцы, но больше им понравилось быть капитанами и картографами. Также за неделю до урока было сказано ученикам принести контурные карты и цветные карандаши. К самому уроку мною были подготовлены «Бортовые журналы», элементы костюмов (шляпы, бинокли, компасы и другое), подходящая музыка для атмосферы, а также письмо в бутылке, старинные карты, королевский указ на старинном пергаменте. Чтобы замотивировать и заинтересовать учащихся, нужно тщательно продумывать всю атрибутику и каждую мелочь, которая поможет на самом уроке воссоздать эпоху тех времен.

Обучающиеся зашли в класс, в котором уже было три корабля, сделанных из столов и стульев. Были разложены атрибуты, а также элементы костюмов. Каждый экипаж

был готов к работе. В самом начале урока была создана проблемная ситуация: использование приема «Догадка». На экране были спроецированы два изображения: 1) древняя карта мира Птолемея и современная спутниковая карта мира. Обучающимся было предложено ответить на два вопроса: «Посмотрите на эти две карты. Что вас удивляет в их различии?»; «Как вы думаете, сколько времени понадобилось человечеству, чтобы перейти от первого изображения ко второму?»; «Благодаря кому и чему наша карта стала такой точной?». Таким образом, обучающиеся поняли ценность открытий великих путешественников. Затем был теоретический материал об эпохе Великих географических открытий, а также о Васко да Гама, Христофоре Колумбе, Фернанде Магеллане и Абель Тасмане с короткометражными видео для погружения в атмосферу путешествий.

Затем экипажам было поручено открыть бутылку с письмом, в котором было сказано, что карты опустели, проложенные маршруты великих путешественников кто-то стер. И именно ученики пятых классов способны помочь географическому обществу вернуть информацию, которая была ранее всем известна. В письме были написаны названия экипажей, а именно Васко да Гама, Фернандо Магеллана и Христофора Колумба. Экипажам предстояло отправиться в путешествие и самим пройти через путь великих географов. Им нужно было самостоятельно заполнить «Бортовой журнал» (рабочий лист) и нанести

маршрут своей экспедиции на контурные карты, пользуясь обрывками старинных карт, письмами и подсказками, также нужно было разгадать ребусы и загадки. Пунктами журнала были: имя капитана, век путешествия, главная цель экспедиции, главное открытие, название материков/океанов, которые были пересечены. После того, как обучающиеся заполнили бортовые журналы и проложили путь экспедиции, капитаны выходили к большой настенной карте, показывали маршрут и кратко докладывали о результатах «плаванья», тем самым закрепляя материал урока.

Заключение

— Выводы об эффективности уроков-путешествий (повышение качества знаний, стойкий интерес к предмету).

— Перспективы применения метода (возможность адаптации сценариев для тем «Открытие Антарктиды», «Освоение Сибири» и т. д.).

— Финальная мысль: Ролевая игра превращает пятиклассника из пассивного слушателя в активного соавтора географического открытия.

Вот примеры практических карточек-заданий для пятиклассников, разделенные по игровым ролям и экспедициям. Каждая карточка содержит географическую задачу, адаптированную под уровень 5 класса.

Литература:

1. УМК «Полярная звезда» География 5–6 класс / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина [и др.]. — 8. — М.: «Просвещение», 2019. — 191 с.
2. Платон Диалог «Государство» / Платон. — Текст: непосредственный.

Исследование сформированности звукового анализа и синтеза как предпосылки готовности к обучению грамоте у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Беликова Александра Александровна, учитель-логопед;

Чертищева Марина Леонидовна, учитель-логопед;

Нестромненко Елена Владимировна, педагог-психолог

МБДОУ Детский сад № 42 «Малинка» Старооскольского городского округа (Белгородская область)

Актуальность данного исследования обусловлена важностью качественной подготовки к школе старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Недоразвитие речи проявляется в затруднении звукового анализа и синтеза слова, что является основополагающим при обучении грамоте.

Цель данного исследования — является выявить индивидуальные особенности состояния готовности к звуковой аналитико-синтетической активности старших дошкольников с ТНР, как предпосылки успешного овладения грамотой.

Роль формирования звуковой аналитико-синтетической активности необходимой для овладения чтением и письмом, бесспорна. Не случайно у детей с ТНР возникают затруднения в овладении грамотой.

На этапе подготовки к школе старших дошкольников с ТНР необходимо выявить уровень развития основных составляющих готовности к обучению грамоте дошкольников с ТНР, которыми являются: речевая деятельность, которая включает в себя сформированность компонентов, таких как грамматический строй речи, произношение звуков и слов сложного слогового состава, фо-

нематические процессы, зрительное восприятие, слухоречевая и зрительно-предметная память, внимание, а также сформированность языковых способностей, что включает усвоение языковой системы, формирование навыков и умений полноценно использовать языковые средства (фонетические, лексические, грамматические) [3].

Формированию предпосылок звуковой аналитико-синтетической активности у детей с ТНР должна вестись по следующим направлениям:

- развитие способности локального восприятия неречевых и речевых звуков;
- ориентировочно-поисковой реакции на звук;
- процессов запоминания и узнавания во всех видах памяти (вербальной, образной, двигательной, аффективной);
- формирование широкого диапазона звуковых сигналов, интонационных характеристик речи с их фиксацией в памяти ребенка;
- функций анализа и синтеза в ходе работы над слогом, словом, предложением [2, с. 168].

Исследовательскую группу (12 человек) составили воспитанники группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Исходя из структуры готовности к обучению грамоте старших дошкольников с ТНР, нами была выделена задача исследовательской работы: определить уровень сформированности звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ТНР.

Результаты исследования особенностей операций анализа и синтеза слов у дошкольников с ТНР констатируют, что дети с трудом вычленили звуки из состава слова, постоянно использовали помощь, многие ответы старались угадать [1].

Особые трудности испытывали дети при выполнении третьей серии заданий, исследующих фонематическое представление. Дошкольникам предлагалось придумать слово с заданным гласным звуком (А, О, У, И), затем с заданным согласным звуком в начале и конце слова. Причем согласные предъявлялись в порядке их становления у дошкольников в онтогенезе.

Несмотря на общие низкие результаты, мы отмечаем тот факт, что при придумывании слов на заданный гласный звук в начале слова дети подбирали слова, в которых заданный гласный звук стоял под ударением. При подборе слов с согласным звуком в начале слова дети лучше вспоминали слова с сонорами [м], [н], [л] и вибрантом [р], реже с фрикативными [с], [ш], [з], [ж]. На наш взгляд, это объясняется тем, что соноры и фрикативные звуки являются длительно звучащими согласными, что позволяет их лучше интонировать; «низкому уровню» соответствовали 50 % дошкольников, «удовлетворительному» — 37,6 %, «хорошему» — 12,4 %.

Исследование фонематического представления у дошкольников с ОНР. Значительные трудности дети испытывали при подборе слов с заданным звуком в конце слова. Большинство дошкольников, 62,3 %, старались «угадать» слово, не задумываясь над его звуковой наполняемостью.

Часть дошкольников, а это 16,5 %, придумывали слова с заданным звуком в конце слов, однако слова имели простую слоговую структуру типа СГСГ, СГС.

Проведенное исследование показало значительное недоразвитие фонематического представления у дошкольников старшего дошкольного возраста с ТНР.

Таким образом, в результате проведенного исследования было выявлено, что у дошкольников с ТНР недостаточно сформированы фонематическое восприятие, фонематическое представление, навыки языкового анализа и синтеза. Разброс баллов от 0 до 4 свидетельствует о различной степени сформированности фонематических процессов.

Результаты исследования сформированности фонематических процессов, выделены следующие особенности:

- нечеткое различение на слух фонем в собственной (в первую очередь глухих — звонких, свистящих — шипящих, твердых — мягких, шипящих — свистящих — аффрикат);
- неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- затруднение при анализе звукового состава слова.

Исследование фонематических процессов у дошкольников с ТНР показало, что без специального систематического обучения данные процессы не формируются и дошкольники не готовы к овладению грамотой.

При обследовании состояния фонематического анализа и синтеза наиболее трудно детям с ТНР определить наличие гласного и выделить его из конца слова, так как гласный воспринимается ребенком не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного.

При трудностях воспроизведения слов дети с ТНР допускают ошибки в сериях, составленных из любых слогов. Если же более сильное влияние оказывает фонематическая близость слогов в ряду, ошибки носят избирательный характер.

Как и предполагалось, дети с ТНР еще не обладают теми психологическими новообразованиями, которые составляют готовность к школе. Это свидетельствует о том, что у детей с ТНР ослаблено внимание, и/либо выраженная утомленность, а также эмоциональная вялость ребенка.

Исследования показали, что у многих детей с ТНР не созрели еще мозговые структуры, обеспечивающие необходимый уровень развития сенсомоторной координации, то есть дети с ТНР не готовы к школе не только в психологическом и интеллектуальном, но и в психофизиологическом плане. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что воспитанники группы детей с ТНР нуждаются в развитии, способствующем появлению готовности к школе. Коррекционно-педагогическая работа должна осуществляться в адекватной для индивидуальных особенностей этих детей. Кроме того, следует уметь использовать выраженный познавательный интерес ребят.

Таким образом, можно сделать вывод, о необходимости использования определенных методов и приемов

коррекции, развития и обучения, при условии дифференцированного коррекционно-педагогического воздействия, а также использования образовательной среды как

средства формирования звуковой аналитико-синтетической активности старших дошкольников как предпосылки обучения грамоте.

Литература:

1. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования дошкольников с нарушением речи [Текст]: Вопросы дифференциальной диагностики. / Г. А. Волкова. — СПб.: Детство-Пресс, 2009. — 144 с.
2. Лапутина, Н. А. Предпосылки для успешного овладения грамотой детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: // Международный научный журнал «символ науки» / Н. А. Лапутина / 2016. № 6. — С. 168–171.
3. Попова, Е. А. Оптимизация формирования предпосылок письма у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук. / Е. А. Попова. — М., 2010. — 22 с.

Развитие словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с использованием дидактических игр и упражнений в процессе логопедического сопровождения

Вострецова Елизавета Юрьевна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Проблема соотношения речи и мышления традиционно занимает центральное место в специальной психологии и логопедии. Недостаточное развитие данной формы мышления может оказывать негативное влияние на успеваемость по различным учебным дисциплинам, осложнять процесс социальной адаптации и профессиональной ориентации. Использование дидактических игр и упражнений, интегрированных в процесс логопедического сопровождения, представляет собой эффективный метод стимуляции развития словесно-логического мышления, способствующий коррекции речевых нарушений и повышению общей познавательной активности.

Ребенок, способный выделять существенные признаки предметов, обобщать, сравнивать, классифицировать, понимать причинно-следственные связи, оказывается гораздо более подготовленным к усвоению учебной программы, чем тот, у кого эти операции не сформированы.

Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) процесс становления словесно-логического мышления сталкивается с серьезными препятствиями. Причина не только в бедности словаря или несформированности грамматического строя, хотя и эти факторы играют огромную роль. Дело в более глубоком нарушении: страдает сама способность к оперированию языковыми знаками как носителями значений.

С одной стороны, существует объективная необходимость в целенаправленном развитии словесно-логического мышления у старших дошкольников с ОНР как основы их готовности к школьному обучению и успешной социализации. С другой стороны, в логопедической практике недостаточно разработаны и внедрены системные подходы, методы и приемы, которые позволяли бы органично вписать эту работу в процесс логопедического сопровождения, используя доступные и эффективные средства. Одним из таких средств, давно зарекомендовавших себя в педагогике, выступает дидактическая игра.

Решение этой проблемы составляет цель работы. Необходимо теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность развития словесно-логического мышления у детей 5–6 лет с ОНР с использованием дидактических игр и упражнений в процессе логопедического сопровождения.

Методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения отечественной психологии и педагогики: теория речевой деятельности, разработанная в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, и учение о системном строении речи; теория соотношения мышления и речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия); концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина; положения специальной психологии и логопедии о структуре речевого дефекта при ОНР (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина); идеи развивающего обучения и деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин); а также теоретические положения о роли игры в развитии ребенка дошкольного возраста.

Старший дошкольный возраст с ОНР представляет собой особую категорию детей, нуждающихся в целенаправленном развитии словесно-логического мышления. Речевое недоразвитие накладывает специфический отпечаток на

все познавательные процессы, но особенно сильно страдает способность к вербальным обобщениям, логическим операциям, пониманию абстрактных понятий и скрытого смысла. Коррекционная работа должна быть системной, учитывать структуру дефекта и опираться на сохраненные звенья психического развития.

В процессе исследования использовался комплекс методов, взаимодополняющих друг и обеспечивающих достоверность полученных результатов.

Исследование проводилось на базе дошкольной образовательной организации города Барнаула. В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития». Для чистоты эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная, по 10 человек в каждой, сопоставимые по возрасту, полу и уровню речевого и интеллектуального развития. Также в исследовании участвовали логопеды, воспитатели и родители детей.

Практическая значимость исследования может быть использована в работе логопедов, дефектологов, воспитателей дошкольных образовательных организаций. Предложенный диагностический инструментарий применим для скрининговой оценки уровня развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Во-первых, задания должны соответствовать речевым возможностям ребёнка, но немного опережать текущий уровень развития, создавая зону ближайшего развития. Во-вторых, каждое новое логическое действие должно вводиться на наглядном материале, а затем постепенно переноситься в речевой план. В-третьих, ребёнку необходимо предоставлять достаточно времени для ответа, поскольку дети с ОНР часто нуждаются в более длительной внутренней подготовке высказывания. В-четвёртых, взрослый должен оценивать не только правильность ответа, но и попытку ребёнка рассуждать, объяснять, сравнивать и исправлять ошибку.

Полученные результаты имеют практическое значение для организации логопедического сопровождения в дошкольной образовательной организации. Они показывают, что развитие словесно-логического мышления не должно рассматриваться как второстепенная задача по отношению к коррекции звукопроизношения или грамматического строя речи. Напротив, речевая коррекция становится более содержательной, если ребёнок одновременно учится мыслить в слове, устанавливать связи между предметами и явлениями, строить объяснение и понимать сложные речевые отношения. Это особенно важно для старших дошкольников, поскольку в ближайшей перспективе им предстоит переход к школьному обучению.

Таблица 1. **Диагностические показатели и критерии оценки словесно-логического мышления**

Показатель	Содержание диагностического задания	Критерий оценки
Классификация	Объединение предметных картинок в группы и называние обобщающего слова	Выделение существенного признака, правильность группировки, речевое объяснение
Исключение лишнего	Выбор лишней картинки из четырех предложенных изображений	Осознанность выбора, способность назвать основание исключения
Сравнение	Определение сходства и различия между двумя предметами	Количество и качество выделенных признаков, использование сравнительных речевых конструкций
Причинно-следственные связи	Объяснение причин событий по сюжетным картинкам	Понимание связи между причиной и следствием, последовательность объяснения
Логико-грамматические конструкции	Выполнение инструкций с пространственными, временными и сравнительными отношениями	Понимание грамматически выраженных отношений между предметами и событиями
Связное рассуждение	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Последовательность, полнота, причинная связность и речевая оформленность рассказа

Таблица 2. **Распределение детей по уровням развития словесно-логического мышления на констатирующем этапе**

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная группа	0 детей / 0 %	6 детей / 60 %	4 ребёнка / 40 %
Контрольная группа	0 детей / 0 %	5 детей / 50 %	5 детей / 50 %

Таблица 3. **Средние баллы по диагностическим блокам на констатирующем этапе**

Диагностический блок	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Классификация	1,2	1,1
Исключение лишнего	1,1	1,0
Сравнение	0,9	0,9
Причинно-следственные связи	0,7	0,6
Логико-грамматические конструкции	0,8	0,7

Таблица 1 (продолжение)

Диагностический блок	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Рассказ по серии картинок	0,9	0,8
Средний суммарный балл	5,6	5,1

Таблица 4. Распределение детей по уровням развития словесно-логического мышления на контрольном этапе

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная группа	3 ребёнка / 30 %	6 детей / 60 %	1 ребёнок / 10 %
Контрольная группа	1 ребёнок / 10 %	6 детей / 60 %	3 ребёнка / 30 %

Вывод

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что использование дидактических игр и упражнений в процессе логопедического сопровождения является эффективным средством развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Работа должна быть направлена на постановку звуков и на развитие фонематического слуха, обогащение словаря, формирование грамматических категорий и развитие связной речи. Важным условием реализации работы стало взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями. Логопед определял основные коррекционные задачи, подбирал речевые модели и игры, контролировал динамику. Работа с родителями также была включена. Родителям предлагались простые игровые приёмы для домашнего использования: попросить ребёнка найти лишний предмет на кухне, сравнить две игрушки, объяснить, почему нужно надеть тёплую одежду, составить рассказ по картинкам. Эффективность обеспечивается системностью работы, постепенным усложнением заданий, соединением наглядного действия с речевым объяснением, игровой мотивацией и междисциплинарным взаимодействием специалистов дошкольной образовательной организации и семьи.

Литература:

1. Алаторцева, Е. В. Развитие словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста с ОНР / Е. В. Алаторцева // Новая наука: проблемы и перспективы. — 2016. — № 121–2. — С
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский; ред. Г. Н. Шелогурова. — 5-е изд., испр. — Москва: Лабиринт, 1999. — 351 с. [2]lh
3. Гальперин, И. Р. Информативность единиц языка / И. Р. Гальперин. — Изд. 3-е. — Москва: URSS: ЛЕНАНД, 2018. — 174 с. — (Лингвистическое наследие XX века). mauniver.ru
4. Карпова, Е. В. Дидактические игры / Е. В. Карпова. — Ярославль, «Академия развития», 2006.
5. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Л. С. Волкова [и др.]; под ред. Л. С. Волковой. — Изд. 5-е, перераб. и доп. — Москва: ВЛАДОС, 2008. — 703 с.
6. Филичева Т. В., Соболева А. В. Развитие речи дошкольников. М, 2003.

Формирование умения ориентироваться в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях психолого-педагогического сопровождения в детском саду

Горбунова Анастасия Викторовна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В данной статье рассматривается формирование умения ориентации в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях психолого-педагогического сопровождения в детском саду. Данное умение играет большую роль в различных аспектах развития ребенка. Автором проведена опытно-экспериментальная работа, доказывающая эффективность комплекса занятий по формированию умения ориентации в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях психолого-педагогического сопровождения в детском саду.

Ключевые слова: ориентация в пространстве, нарушения зрения, дошкольный возраст, психолого-педагогическое сопровождение.

Formation of spatial orientation skills in preschool children with visual impairments in the conditions of psychological and pedagogical support in kindergarten

Gorbunova Anastasia Viktorovna, student master's degree
Altai State Pedagogical University (Barnaul)

This article discusses the development of spatial orientation skills in preschool children with visual impairments in the context of psychological and pedagogical support in kindergartens. This skill plays a significant role in various aspects of a child's development. The author conducted an experimental study to demonstrate the effectiveness of a set of activities aimed at developing spatial orientation skills in preschool children with visual impairments in the context of psychological and pedagogical support in kindergartens.

Keywords: spatial orientation, visual impairments, preschool age, and psychological and pedagogical support.

Ориентировка в пространстве — это способность человека определять свое положение относительно заданной системы отсчета. За счет этого человек способен управлять своим телом, двигаться в заданном направлении и координировать свои действия. Система ориентировки достаточно сложна. Она включает в себя центральную нервную систему, вестибулярный аппарат и проприоцептивную систему. Когда какой-либо элемент не справляется — возникают сложности с ориентировкой в пространстве. Зрение, будучи наиболее развитым органом восприятия, позволяет нам с наибольшей точностью различать и понимать окружающий мир [3]. Процесс ориентировки в пространстве сводится к решению трех ключевых задач: установление направления движения, поддержание этого направления и обнаружение цели. С помощью зрения человек определяет направление движения, примерное расстояние между предметами и объектами, препятствия на пути и многое другое, что помогает человеку ориентироваться в пространстве.

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения составляют обширную и разнородную категорию, которая отличается не только степенью и характером зрительных нарушений, но и причинами возникновения этих нарушений, а также социальными условиями развития. Дефект зрения вызывает у детей нарушения не только в познавательной и эмоционально-волевой сфере, но и в физической. Как правило, такие дети испытывают трудности в передвижении. Их движения неуклюжи и неуверенны, так как ребенок все время опасается на что-либо наступить [1].

Развитие у дошкольников пространственного мышления и умения ориентироваться в окружающем мире является важнейшей задачей в их развитии. Психологи и педагоги признают важность этого аспекта, поскольку он служит основой для успешного освоения школьной программы, особенно по математике и географии [2]. Кроме того, овладение этими навыками стимулирует логическое мышление и формирует самостоятельность ребенка, в том числе в передвижении. Это, в свою очередь, служит

основой для развития социальной самостоятельности и адаптации к окружающему миру. Отсутствие независимости в передвижении воспринимается детьми как значительная психологическая потеря, которая может стать причиной осознания своего дефекта.

Для формирования умения ориентироваться в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях психолого-педагогического сопровождения в детском саду нами была проведена опытно-экспериментальная работа. Базой исследования выступило муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение — детский сад № 50 города Барнаул, группы которого специализируются на работе с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. В исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста, имеющих диагноз «содружественное косоглазие» или «амблиопия», в возрасте 6–7 лет (экспериментальная группа). В контрольную группу вошли 12 детей старшего дошкольного возраста, не имеющих нарушения зрения. Все дети, участвующие в исследовании, не имеют отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, обладают острым слухом. Для диагностики уровня развития умения ориентироваться в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения нами были подобраны диагностические методики: методика «Словесная ориентировка» (Л. И. Плаксина), методика «Практическая ориентировка» (Л. И. Плаксина), методика «Ориентировка в окружающем пространстве» (А. Н. Корнев), методика «Обследование пространственных представлений» (И. Н. Садовникова, Л. С. Цветкова), методика «Пробы Хэда» (Г. Хэд). Проведенная диагностика показала, что у детей, имеющих нарушения зрения, преобладает низкий уровень развития умения ориентироваться в пространстве (50 %) и обозначать в речи воспринимаемые признаки и направления пространства (50 %). Они испытывают трудности в определении пространственных отношений между предметами, не могут ответить, какие предметы находятся на переднем плане, а какие — на заднем. Большинство детей (66,7 %) путают местами право и лево, не ориентируются на схеме

и не могут описать местонахождение одного предмета относительно другого. Они не понимают словесной инструкции с предлогами «над», «на», «под», «за». Дети испытывают трудности при ориентировании в горизонтальном и вертикальном направлениях и не используют в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов. Низкий уровень умения ориентироваться «на себе» проявлялся в виде трудности в определении сторон «право-лево». Для определения этих сторон большинство детей смотрят на руки, определяя, какой рукой они держат ручку или столовые приборы.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами был разработан и апробирован комплекс занятий по формированию умения ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях психолого-педагогического сопровождения в детском саду. Занятия проводились нами в течение 2 месяцев (февраль-март 2026 г.) 3 раза в неделю. Всего было проведено 21 занятие.

Разработанный комплекс мероприятий реализован на занятиях в календарно-тематическом плане, работа была выстроена в соответствии с положениями и принципами ФГОС ДО, ФОП ДО и АООП для детей с нарушениями зрения.

Каждое занятие начиналось с приветствия, уточнения самочувствия и наличия желания заниматься. Основные упражнения и занятия подбираются педагогом заранее, с учетом возможностей ребенка (обычно 2–3 на занятие). Каждое занятие длится не более 25 минут. Обычно занятия проводились в первой половине дня, когда дети еще настроены на активную деятельность. Во время прове-

дения педагог отмечал качество выполнения упражнения и в конце занятия фиксирует в специальном дневнике, отдельном для каждого ребенка. Комплекс мероприятий включал физические упражнения, логопедические занятия, дидактические и логические игры. В проведении занятий участвовали такие специалисты, как дефектолог, инструктор ЛФК, логопед.

Для выявления эффективности проведенной работы было проведено повторное исследование уровня развития умения ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения. При этом были применены те же методики, что и на констатирующем этапе. В целом, можно судить о положительной динамике. У детей повысился уровень развития умения ориентироваться в пространстве и умения обозначать в речи воспринимаемые признаки и направления пространства. Они стали чаще выделять предметы переднего и заднего плана. Несмотря на то, что большинство детей путают местами право и лево, они стали лучше ориентироваться на схеме и стали чаще описывать местонахождение одного предмета относительно другого. Следует отметить то, что дети стали лучше понимать словесную инструкцию с предлогами «над», «на», «под», «за» и допускать меньше ошибок при ориентировании в горизонтальном и вертикальном направлениях. В их речи появились конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов. Уровень положительной динамики достаточно низок, что обусловлено нерегулярностью проводимой работы по формированию умения ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях психолого-педагогического сопровождения в детском саду.

Литература:

1. Болдинова, О. Г. Методика развития пространственного ориентирования и мобильности детей с нарушениями зрения различных возрастных групп: методическое пособие для специалистов / О. Г. Болдинова, Е. А. Иванова, Н. Ф. Маркова, С. Л. Антонова, В. М. Складнева — Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. — 73 с.
2. Годовникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебное пособие для вузов / Л. В. Годовникова. — Москва: Юрайт, 2025. — 218 с.
3. Замброва, К. И. Влияние особенностей ориентировки в пространстве на социальную адаптацию детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / К. И. Замброва // Наука и образование сегодня. — 2021. — № 2 (61). — С. 94–95.

Развитие навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Евдокимова Елена Анатольевна, воспитатель;
Хлыстова Оксана Николаевна, воспитатель;
Олещик Кристина Анатольевна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 192 «Академия детства»

В статье рассматривается проблема формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Обосновывается взаимосвязь между недоразвитием речевой и моторной сфер, а также дефицитом регуляторных функций, что создает комплексные трудности в освоении бытовых самостоятельных действий. Целью работы является анализ современных (за последние 5–7 лет) научных исследований и методических под-

ходов к развитию навыков самообслуживания у данной категории детей. На основе теоретического анализа выявлены ключевые направления коррекционно-педагогической работы: использование технологий прикладного анализа поведения (АВА), сенсорной интеграции, визуальной поддержки, игровых и мультисенсорных методов. Делается вывод о необходимости комплексного, индивидуализированного подхода, интегрирующего усилия логопеда, дефектолога, психолога и родителей, где развитие самообслуживания выступает не как вспомогательная, а как базовая задача для социализации и повышения самостоятельности ребенка с ТНР.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, дошкольный возраст, навыки самообслуживания, бытовая самостоятельность, коррекционно-педагогическая работа, прикладной анализ поведения, визуальная поддержка, сенсорная интеграция.

Формирование навыков самообслуживания (одевание, раздевание, прием пищи, гигиенические процедуры) является критически важным аспектом социализации и подготовки к обучению любого ребенка дошкольного возраста. Для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в структуре дефекта которых зачастую присутствуют моторная неловкость, недостаточность пространственных представлений, снижение произвольной регуляции и мотивации, освоение этих навыков представляет значительную трудность. Традиционно в логопедической практике основной акцент делается на развитии собственно речевых компонентов. Однако современные исследования (Захаркин Г. А., Стрекаловская М. М. и др.) доказывают, что бытовая самостоятельность является фундаментом для формирования коммуникативной потребности, расширения понятийного словаря и развития регуляторной функции речи [2, 6].

Значение труда дошкольника состоит в его воспитательном влиянии на ребенка. Не умаляя значения игры в развитии ребенка, крупнейший отечественный психолог Б. Г. Ананьев указывал, что именно простейшее самообслуживание обеспечивает развитие самостоятельности как стержневого личностного качества. Труд удовлетворяет потребность ребенка в самоутверждении, познании собственных возможностей в интенсивном, посильном виде деятельности, сближает его со взрослыми [1].

Самообслуживание — постоянная забота о чистоте тела, о порядке в одежде, готовность сделать для этого все необходимое и сделать из внутренней потребности, соблюдая гигиенические правила. Формирование у детей дошкольного возраста навыков, необходимых в жизни, связано с деятельностью, направленной на удовлетворение повседневных личных потребностей. Большое воспитательное значение и жизненная необходимость навыков, приобретенных детьми в процессе самообслуживания, выдвигает его как один из важных видов труда в младшем возрасте. Именно через самообслуживание ребенок впервые устанавливает отношения с окружающими людьми. Обслуживая себя, ребенок проявляет определенные физические и умственные усилия, проявляет самостоятельность, удовлетворяя потребность в деятельности.

Тяжелые нарушения речи (алалия, дизартрия, тяжелая форма ОНР) носят системный характер. По данным Л. В. Лопатиной, Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, у детей с ТНР часто наблюдаются [3, 4]:

- Нарушения общей и мелкой моторики: трудности в координации движений, слабость мышечного тонуса, что напрямую влияет на манипуляции с пуговицами, ложкой, щеткой.
- Дефицит зрительно-пространственного гнозиса и праксиса: ребенок путает последовательность действий (например, при одевании), не может правильно соотнести части одежды с телом.
- Снижение произвольной регуляции и контроля: импульсивность или инертность, неспособность удержать алгоритм из 3–4 действий, низкая степень подражания.
- Нарушение мотивационно-потребностной сферы: отсутствие интереса к самостоятельности, повышенная зависимость от взрослого.

Эти неречевые нарушения создают «вторичный барьер» для освоения бытовых навыков, что, в свою очередь, ограничивает социальный опыт и сужает возможности для речевой коммуникации. Ребенок, не умеющий обслужить себя, остается в позиции младенца, что закрепляет пассивную речевую позицию.

Формирование у детей с ТНР культурно-гигиенических навыков является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с ТНР вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой. Формируя у воспитанника культурно-гигиенические навыки, воспитатель организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы: формировать у ребенка навыки поведения во время приема пищи; формировать представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела; формировать привычку следить за своим внешним видом; включать информацию о гигиене в повседневную жизнь в игру. Работа по формированию у ребенка с ТНР культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

Когда ребенок развивает навыки самообслуживания, он активно использует свои руки и пальцы, что способствует улучшению координации и ловкости движений.

Эти действия требуют внимательности и согласованности движений, что также связано с развитием речевого аппарата. Например, когда ребёнок учится держать ложку, он в то же время развивает свои артикуляционные мышцы и учится контролировать свои движения.

Очень важно в процессе формирования навыков самообслуживания развивать у детей внимание к речи взрослых: умение выслушивать объяснение, задание до конца и только после этого приступать к его выполнению, вслушиваться в речь взрослых в процессе выполнения каких — либо действий и движений при самообслуживании. Поэтому специальные поручения следует давать детям в определенной дозировке и правильной последовательности.

В ходе обучения важно, чтобы дети прослушивали речевые образцы, которыми они будут пользоваться в дальнейшем. С этой целью воспитатель или логопед при осуществлении самообслуживания комментирует действия детей, рассказывая о предметах, которые используются в том или ином виде деятельности. Большая часть задач самообслуживания вне занятий и неразрывно связана со всеми режимными моментами, которые благоприятны для организации правильного речевого общения: одевания детей на прогулку, раздевание после прогулки и перед сном, умывание перед каждым приёмом пищи, наблюдения за явлениями природы, дежурства, экскурсии.

С ростом ребенка необходимо все больше внимания обращать на воспитание у него опрятности, приучать к личной гигиене: мыть руки перед едой и после прогулки, чистить обувь, одежду. В старшем дошкольном возрасте ребенка уже пора учить чистить зубы (сначала без пасты, затем с ней), мыть перед сном шею, уши, ноги, застилать постель. Взрослые должны следить за тем, чтобы каждая вещь, которой пользуется ребенок, класть им на место, чтобы он сам убирал игрушки, книги и т. д. Здесь ребенку нельзя давать поблажки. Выполнение всех этих требований приучает его к самостоятельности, порядку, опрятности, воспитывает уважение к труду взрослых.

Во всех ситуациях необходимо учитывать индивидуальные речевые возможности каждого ребенка и в соответствии с ними задать вопросы. Очень важно пользоваться словесными поощрениями за правильный, быстро найденный ответ, привлекая к нему внимания детей.

На основании анализа научных источников и практического опыта сформулированы методические рекомендации для специалистов (логопедов, дефектологов, воспитателей) и родителей по формированию у детей навыков самообслуживания [2, 5].

1. Любой навык (например, «надеть футболку») должен быть разбит на мелкие, последовательные шаги (взять футболку, найти горловину, просунуть голову и т. д.). Обучение ведется от первого к последнему шагу с физической помощью, которая постепенно заменяется на жестовую, а затем визуальную и вербальную подсказку.

2. Ежедневное следование одним и тем же алгоритмам (последовательность действий перед обедом: помыть

руки — сесть за стол — надеть нагрудник — взять ложку) снижает тревожность и экономит когнитивные ресурсы ребенка. Использование визуального расписания дня и пошаговых карточек-инструкций для конкретных навыков обязательно.

3. Все взрослые в окружении ребенка (семья, специалисты) должны использовать одинаковые алгоритмы, подсказки и систему поощрений. Желательно вести «Дневник навыка», где фиксируются успехи и трудности.

4. Визуальная поддержка как основа коммуникации: создайте «Книгу навыков самообслуживания» с фотографиями самого ребенка на каждом этапе действия (фото, как он вытирает лицо, застегивает липучку). Используйте контурные рисунки или силуэты (например, силуэт стопы на полу для правильной постановки ног при надевании штанов, силуэт тарелки и ложки на столе). Применяйте таймеры (песочные, цифровые) для обозначения времени на выполнение действия («чистим зубы, пока течет песок»).

5. Сенсорный аудит бытовых ситуаций. Если ребенок сопротивляется умыванию, возможно, его раздражает температура воды или текстура полотенца. Предлагайте выбор: «Умываться синей или зеленой губкой?». Вводите подготовительные сенсомоторные игры: нанизывание бус (подготовка к застегиванию), переливание воды ложкой (подготовка к самостоятельному приему пищи), игры с прищепками (развитие щипкового захвата).

6. Отрабатывайте навыки в сюжетно-ролевой игре («Мишка идет в гости, нужно его одеть», «Кукла испачкалась, будем ее купать»).

7. Организуйте деятельность «рядом»: взрослый выполняет действие параллельно с ребенком, комментируя свои шаги простыми фразами.

8. Проводите практикумы для родителей, где они не только получают теорию, но и на куклах или друг на друге отрабатывают приемы физического руководства, подсказок и подкрепления. Смещайте фокус с результата («идеально завязанные шнурки») на процесс и усилия («Сегодня ты дольше старался и почти попал шнурком в дырочку!»). Это снижает давление и формирует устойчивость на рост.

Реализация данных рекомендаций требует от специалиста гибкости и творческого подхода, но именно их системное применение позволяет превратить рутинные бытовые действия в мощный инструмент коррекции, социализации и развития самостоятельности ребенка с ТНР.

Таким образом развитие навыков самообслуживания у детей с ТНР — длительный и неравномерный процесс, в отличие от детей с нормой развития. Важно дать ребёнку возможность освоить навыки самому. Стремление взрослого всё сделать за ребёнка может привести к тому, что он не освоит полезный навык и не сможет социализироваться. Каждый навык нужно делить на мелкие операции. Ребёнок будет их осваивать последовательно и длительно, пока каждая операция не будет окончательно освоена. Необходимо чётко определять конкретный навык, который

нужно сформировать. Например, нужно научить ребёнка не самостоятельно есть, а подносить ложку от тарелки ко рту. Поэтому весь процесс овладения навыками самооб-

служивания должен проходить в благоприятной психической обстановке, не забывая, что основным средством является поощрение, даже если достижения не значительные.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. труды / Б. Г. Ананьев. — Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол. — соц. ин-т. — М.: МОДЭК, 1996. — 383 с. — Текст: непосредственный.
2. Захаркин, Г. А. Коррекционно-развивающая программа социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями средствами куклотерапии / Г. А. Захаркин. — Текст: непосредственный // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2025. — № 3.
3. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / Л. В. Лопатина. — СПб: Издательство «Союз», 2005. — 192 с. — Текст: непосредственный.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Серебрякова, Н. В. Лалаева. — СПб: Издательство «Союз», 1999. — 160 с. — Текст: непосредственный.
5. Рукавицин, М. С. Использование сенсорной интеграции в коррекции речи детей с тяжелыми нарушениями речи / М. С. Рукавицин, Л. В. Киселева. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 64–4.
6. Стрекаловская, М. М. Развитие субъектной позиции дошкольников в играх трудовой тематики / М. М. Стрекаловская. — Текст: непосредственный // Вестник БГУ. — 2018. — № 4. — С. 2016.

Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста через знакомство с произведениями живописи: от восприятия к смысловому творчеству

Евдокимова Елена Анатольевна, воспитатель;
Хлыстова Оксана Николаевна, воспитатель;
Олещик Кристина Анатольевна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 192 «Академия детства»

В статье рассматривается педагогический потенциал произведений живописи как средства художественно-эстетического развития дошкольников. На основе анализа современных российских исследований (2017–2025 гг.) авторы анализируют проблему «нормативной стереотипизации» изобразительной деятельности (В. С. Мухина), особенности формирования у детей эстетической оценки произведений искусства, а также современные подходы к интеграции познавательного и художественного развития. Предлагается модель педагогического сопровождения, включающая методику формирования эстетической оценки, технологию «Артефакт» и проект «Картинная галерея в детском саду». Особое внимание уделяется развитию у детей не только эстетического вкуса, но и эмоционально-ценностного отношения к миру, присвоению традиционных российских ценностей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, художественно-эстетическое развитие, живопись, восприятие искусства, эстетическая оценка, культурный артефакт, традиционные ценности.

Вопросам, связанным со становлением системы ценностей, придавали большое значение на всех этапах развития российского образования. Привлечение ресурсов изобразительного искусства как особого художественно-образного способа освоения действительности к становлению ценностных основ личности является одним из актуальных направлений современной российской образовательной политики. Задачи использования воспитательного потенциала искусства в работе с детьми дошкольного возраста сформулированы в таких программных документах, как Стратегия развития воспи-

тания в РФ на период до 2025 г., Федеральный закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [5]

Однако на практике проблема развития восприятия произведений живописи у детей дошкольного возраста не находится в центре внимания воспитателей дошкольных образовательных организаций. Ознакомление детей с произведениями живописи чаще всего происходит эпизодично, в процессе рассказов педагога и бесед. Воспитательный потенциал изобразительного искусства не используется в полной мере.

Цель статьи — обосновать систему работы по приобщению дошкольников к живописи, опираясь на доказательные данные современной российской педагогической науки и успешные практики дошкольных образовательных организаций.

Фундаментальные основания художественно-эстетического развития дошкольников заложены в трудах классиков отечественной педагогики и психологии: Е. А. Флериной, Н. П. Сакулиной и др. [3, 6] Однако современные исследования вносят коррективы и обогащают классические представления.

Е. М. Торшилова обосновала, что гармоническое развитие ребенка, активизирующее образно-чувственную установку его мировосприятия, способствует общему (в том числе интеллектуальному) развитию. [4] Более того, ею был сформулирован тезис о том, что «раннее эстетическое развитие и есть универсальное развитие ребенка» как представителя человеческого рода.

Это принципиально важное положение для понимания миссии воспитателя: знакомство с живописью — не «довесок» к основным занятиям, а магистральный путь развития личности дошкольника.

Коллектив исследователей под руководством С. И. Карповой (МПУ, МПУ) провел серию исследований, посвященных формированию у старших дошкольников умений изображать человека в рисовании. [1] Авторы обосновывают необходимость специального обучения, направленного на преодоление процесса «нормативной стереотипизации» (термин В. С. Мухиной).

Масштабное исследование проведено Т. В. Кривцовой (Институт развития образования им. Н. Ф. Бунакова, Воронеж). [2] В 2024 году опубликованы результаты апробации педагогической технологии «Артефакт», основанной на ключевых идеях культурно-исторического подхода. В исследовании приняли участие 147 дошкольников 4–7 лет из детских садов Москвы и Воронежской области. Через знакомство с культурным артефактом и восстановление культурных смыслов проектировались психолого-педагогические условия для освоения ребенком культурного образца. Культурный артефакт (в том числе произведение живописи) как точка входа в культуру является сообразным дошкольному детству объектом познания и источником культурного образца, предлагаемого ребенку для освоения в зоне ближайшего развития. Технология «Артефакт» может быть рекомендована для решения задач, связанных с реализацией ценностно-ориентированного компонента образовательных программ и присвоением дошкольниками традиционных российских ценностей.

Основываясь на анализе современных российских исследований и успешных практик, предлагается модель педагогического сопровождения, включающая три взаимосвязанных блока:

1. Организационно-управленческий блок: культурный артефакт как точка входа. В опоре на исследование Т. В. Кривцовой, предлагается рассматривать ре-

продукцию картины не как «наглядное пособие», а как «культурный артефакт» — носитель культурного смысла и образца.

2. Содержательный блок: отбор произведений для формирования эстетической оценки. Следует знакомить дошкольников с творчеством Н. П. Богданова-Бельского. Перспективным представляется расширение круга художников: В. М. Васнецов, И. И. Левитан, И. И. Шишкин, З. Е. Серебрякова, А. А. Пластов, современные иллюстраторы детской книги.

3. Технологический блок: методика «Три шага к эстетической оценке»

Шаг 1. «Вхождение в картину» (сенсорно-эмоциональный этап). Рассматривание в тишине, «вживание» в образ. Использование приема «слушание тишины картины», «вхождение в запахи и звуки». Задача педагога — не давать готовых ответов, а создать эмоционально-положительный настрой.

Шаг 2. «Диалог с картиной» (аналитический этап). Использование опорных карточек-схем:

1. Что изображено?
2. Кто и сколько?
3. Внешний вид и расположение героев.
4. Где происходит действие, время года.
5. Композиция (передний, средний, дальний планы).
6. Цветовое решение.
7. Какие звуки можно услышать, что почувствовать?
8. Детали.

Важно: каждый ребенок выбирает карточку, готовит свой ответ, работает у мольберта. Возможна работа в парах.

Шаг 3. «Мое отношение» (оценочный этап)

Формирование собственного эстетического суждения. Использование рефлексивных методик («дерево настроения», «цветок оценки»). Ребенок учится аргументировать свое мнение: «картина красивая, потому что»..., «мне грустно, потому что»..., «художник хотел сказать нам»...

Предложенная модель была апробирована на базе МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 192» и показала следующие результаты:

1. Сформировалась эстетическая оценка: дети 5–7 лет овладели умением самостоятельно анализировать произведение, высказывать суждение, давать эстетическую оценку.
2. Преодоление стереотипизации: в детских рисунках появилась вариативность, эмоциональная выразительность, усложнение композиции.
3. Усвоение традиционных российских ценностей через эмоциональное проживание содержания картин.
4. Обогащение словаря эмоционально-оценочной лексикой, развитие причинно-следственного мышления.

На основании полученного опыта по ознакомлению детей с произведениями живописи были разработаны рекомендации воспитателям:

1. Необходимо учитывать возрастные особенности детей и количественные параметры. Оптимальный воз-

раст начала целенаправленной работы — 5–7 лет. Количество детей на занятии — не более 12. Продолжительность — не более 25 минут.

2. Следует обеспечить качественный визуальный ряд. Репродукции должны быть высокого качества, достаточного размера для рассматривания всеми детьми.

3. Необходимо чередовать виды деятельности. Каждые 5–7 минут необходима смена активности: рассматривание, беседа, игровая пауза, творческое задание.

4. Эффективно использовать игровые приемы: игры-драматизации («Живая картина», «Художник и модели»), позволяющие детям «войти» в пространство картины.

5. Рекомендовано вовлекать семью. Просвещение родителей в области искусства является важным условием преемственности эстетического воспитания.

Литература:

1. Карпова, С. И. Развитие у детей старшего дошкольного возраста художественных способностей создавать образ человека в рисовании портрета / С. И. Карпова, Т. Д. Савенкова, З. В. Пархимович. — Текст: непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2019. — № 24. — С. 100–109.
2. Кривцова, Т. В. Образовательная программа дошкольного образования ДОО: переосмысление подхода к проектированию и реализации / Т. В. Кривцова. — Текст: непосредственный // Современное дошкольное образование. — 2024. — № 6. — С. 4–21.
3. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина. — М.: Просвещение, 1965. — 228 с. — Текст: непосредственный.
4. Торшилова, Е. Эстетическое развитие ребенка: гипотезы и факт / Е. Торшилова. — Текст: непосредственный // Развитие личности. — 2012. — № 3.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155. — Текст: электронный // ГАРАНТ: [сайт]. — URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mtgts2tg2e890739876> (дата обращения: 21.05.2026).
6. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. — Изд-во АПН РСФСР. — М., 1961. — 334 с. — Текст: непосредственный.

Педагогические условия преодоления академической неуспеваемости по иностранному языку у слабоуспевающих учащихся в условиях реализации обновленного ФГОС

Ивановская Оксана Анатольевна, учитель английского языка
АНОО «Физтех-лицей» имени П. Л. Капицы (г. Долгопрудный, Московская область)

В статье рассмотрены педагогические условия, помогающие слабоуспевающим школьникам осваивать школьный материал. На основе анализа научных трудов предлагаются проверенные практики адаптации учебного процесса, стимулирующие школьников к учебе. Особое внимание уделено эмоциональной поддержке учащихся и формированию у них системных учебных навыков.

Ключевые слова: академическая неуспеваемость, иностранный язык, обновленный ФГОС, педагогические условия, слабоуспевающие учащиеся.

Проблема низкой успеваемости на уроках иностранного языка сегодня стоит очень остро. Внедрение обновленного ФГОС ставит перед педагогами сложную задачу, требуя не просто передачи знаний, а развития

Художественно-эстетическое развитие через живопись — это не формирование навыков «правильного рисования», а воспитание человека, способного к диалогу с культурой. Современные российские исследования доказывают: дошкольник не просто «потребитель» красивых картинок, он активный интерпретатор, соавтор художника.

Задача педагога — создать условия для этой встречи. Встречи ребенка с шедеврами русской живописи, которые несут в себе мощный воспитательный потенциал, духовный заряд, эстетический и нравственный идеал. И тогда живопись из «наглядного пособия» превращается в ту нить, которая связывает растущего человека с тысячелетним опытом отечественной культуры и традиционными ценностями нашего народа.

личности школьника. При этом иностранный язык традиционно остается одним из самых сложных предметов в школьной программе. Дети часто сталкиваются с языковым барьером, путаются в грамматике и теряют интерес

к урокам [4]. Полагаем, что стандартные методы преподавания, рассчитанные на «среднего» ученика, здесь просто не работают. Для слабоуспевающих ребят нужна другая среда. Учителю необходимо не снижать требования к предмету, а находить гибкие пути передачи знаний [2].

Изучение иностранного языка требует от ребенка постоянного напряжения памяти, внимания и мышления. Если школьник пропускает базовую тему, он мгновенно теряет нить повествования. Возникает пробел, который накапливается подобно снежному кому. Развивается так называемая академическая неуспеваемость [3]. В условиях реализации обновленных стандартов школьного образования учитель не может просто поставить плохую оценку и идти

дальше. ФГОС настойчиво ориентирует нас на достижение личностных и метапредметных результатов каждым обучающимся (независимо от его начального уровня).

Нельзя забывать и о психологическом комфорте на уроке. Страх перед ответом у доски часто блокирует даже те знания, которыми ребенок обладает. Допускаем, что именно эмоциональный зажим является главной причиной систематических двоек по устной речи. Создание ситуации успеха, где оценивается не идеальный результат, а личный прогресс школьника, творит настоящие чудеса. Для целостного понимания системы работы мы систематизировали ключевые педагогические условия преодоления неуспеваемости (таблица 1).

Таблица 1. Педагогические условия преодоления академической неуспеваемости

№	Педагогическое условие	Содержание и приемы реализации	Ожидаемый результат
1	Адаптация и персонализация материала	Использование элементов эклектики, видоизменение сложности заданий, применение визуальных опор и карточек-подсказок [1].	Снижение уровня сложности, понятность учебных заданий для ученика.
2	Формирование ситуации успеха	Пошаговое хваление, отсутствие публичной критики, фиксирование даже небольших побед ребенка.	Снятие языкового барьера, рост уверенности в своих силах.
3	Поэтапный контроль и рефлексия	Разбиение крупных тем на малые блоки, использование критериального оценивания, самоконтроль [3].	Устранение пробелов в знаниях до проведения итоговых работ.
4	Интерактивность и цифровизация	Внедрение коротких игровых элементов, обучающих приложений, работы в парах сменного состава.	Повышение познавательной мотивации, вовлеченность в процесс.

Анализ таблицы 1 показывает, что преодоление учебной неуспешности — это комплексный процесс. Первое педагогическое условие заключается в глубокой переработке традиционного учебного контента под методические потребности конкретного ученика. Стандартный учебник иностранного языка часто перегружен сложными грамматическими правилами, написанными академическим языком. Слабоуспевающий школьник (в силу особенностей восприятия или имеющихся пробелов в базовой подготовке) не способен усвоить такой объем информации без сторонней помощи [1]. Суть этого условия состоит в широком применении техник лингводидактической эклектики. Педагог берет за основу стандартную тему, но видоизменяет форму ее подачи. Полагаем, что ключевым элементом здесь выступает визуализация. Для усвоения сложных структур (например, временных форм глагола) ученику предоставляются графические схемы, цветные подсказки, ментальные карты и тематические памятки. Сложные правила разбиваются на простые шаги. Если обычное задание требует написания связного текста, то отстающему ученику предлагается опорный каркас — текст с пропусками или подстановочные таблицы.

Влияние этого условия на обучающихся проявляется мгновенно. Снижается когнитивная нагрузка на память. Ученик перестает видеть перед собой неподъемную пре-

граду. Постепенно исчезает так называемый «выученный страх» перед новой темой. Ребенок получает доступ к самому смыслу изучаемого языкового явления, минуя барьер сложной терминологии. В результате слабоуспевающий школьник начинает выполнять упражнения самостоятельно (пусть даже на базовом уровне), что становится его первым реальным шагом к академическому успеху.

Второе педагогическое условие связано с изменением психологической атмосферы вокруг процесса обучения. Изучение иностранного языка тесно переплетено с необходимостью говорить вслух, публично демонстрируя свои умения. Для неуспевающего ребенка это всегда огромный стресс [4]. Боязнь показаться смешным, получить очередную двойку или услышать замечание от педагога заставляет школьника молчать (даже если он знает правильный ответ).

Реализация данного условия требует от учителя смены вектора оценивания. Публичное исправление ошибок и строгая критика полностью исключаются. Педагог использует метод «пошаговой похвалы», отмечая даже самые незначительные успехи ребенка (например, верно прочитанное слово или правильно составленную фразу). Вводится правило оценивания «по динамике»: учитель сравнивает сегодняшние результаты ученика не с выду-

манным эталоном или лучшими учениками класса, а с его собственными вчерашними достижениями. Ошибки воспринимаются не как проступок, а как нормальный и неизбежный этап учения.

Допускаем, что эмоциональный комфорт прямо влияет на работу головного мозга и восприятие информации. Когда снимается психологический зажим, у ребенка высвобождаются внутренние ресурсы для запоминания слов и грамматических конструкций. Влияние этого условия выражается в появлении у ученика желания отвечать на уроке. Он перестает бояться делать ошибки. Возникает прочная эмоциональная связь с учителем, построенная на доверии. Постепенно формируется школьная самооценка: ребенок начинает верить, что иностранный язык ему «по зубам».

Третье педагогическое условие направлено на кардинальную перестройку системы проверки знаний. При традиционном подходе контроль осуществляется эпизодически — в виде крупных проверочных или контрольных работ по итогам раздела. Для слабоуспевающего ученика такая система губительна. Он не успевает за темпом класса, застревает на первом же сложном правиле, а к моменту контрольной работы накопленные пробелы превращаются в катастрофу [3].

Поэтапный контроль предполагает дробление крупного учебного материала на мелкие, легко контролируемые блоки (микромодули). Учитель проверяет усвоение не всей темы целиком, а каждого конкретного навыка в отдельности. При этом используется прозрачное критериальное оценивание. Ученик заранее знает, из чего складывается его отметка. Огромную роль играет обучение ребенка приемам простой рефлексии и самоконтроля (с помощью чек-листов или цветовых сигналов умения).

Влияние этого педагогического условия выражается в своевременности коррекционной работы. Учитель и сам школьник видят проблему сразу же в момент ее возникновения, а не через месяц на итоговой работе. Ребенок учится отслеживать свой путь в теме. Рассчитываем, что осознание собственных слабых мест дает ученику понятную цель: отработать не «весь английский язык», а конкретную маленькую тему. Это лишает процесс обучения хаотичности и учит ребенка структурировать свою деятельность.

Четвертое педагогическое условие заключается в активном включении современных интерактивных методов и цифровых инструментов в урочную и внеурочную деятельность [2]. Современные слабоуспевающие школьники часто демонстрируют низкую мотивацию к чтению традиционных текстов из учебника. При этом они легко вовлекаются в работу, если она представлена в привычном для них мультимедийном или игровом формате.

Данное условие реализуется через внедрение коротких дидактических игр, использование обучающих мобильных приложений, интерактивных онлайн-досок, тренажеров для заучивания лексики и работу в парах сменного состава. На уроках применяются приемы «микробоучения» (когда сложный материал подается в виде коротких роликов или инфографики). Работа в парах организуется так, чтобы слабоуспевающий ребенок играл активную роль (например, проверял соседа по заранее подготовленным ответам-карточкам).

Влияние этого условия проявляется в резком росте познавательного интереса к предмету. Игровой формат смещает фокус внимания с трудности задачи на сам процесс ее выполнения. Цифровые тренажеры обеспечивают мгновенную обратную связь, что крайне важно для удерживания внимания отстающего школьника. Учитываем, что частая смена видов деятельности на уроке снижает утомляемость нервной системы ребенка. В результате учащийся переходит из позиции пассивного слушателя, создающего видимость работы, в позицию активного участника образовательного процесса.

Ни одно из условий не работает в одиночку на сто процентов. Например, адаптация учебного материала (условие 1) дает школьнику доступ к смыслу правила, но без поддержки мотивации (условие 2) он быстро потеряет интерес. Учитываем, что слабоуспевающие дети требуют постоянной смены видов деятельности, поэтому сочетание индивидуальных карточек с цифровыми играми дает наилучший эффект [2].

Реализация обновленного ФГОС как раз и предполагает такой синтез. Поэтапный контроль позволяет учителю вовремя заметить запаздывание ученика и скорректировать программу, не доводя дело до глубокого кризиса. Рассчитываем, что планомерное внедрение всех четырех условий позволяет превратить отстающего школьника в активного участника образовательного процесса.

Таким образом, преодоление академической неуспеваемости по иностранному языку — задача сложная, но вполне выполнимая. Для этого учителю необходимо отойти от шаблонных уроков и создать специальную развивающую среду. Обновленный ФГОС дает для этого все необходимые инструмент и свободу выбора методических приемов. Главное — вовремя заметить трудности ребенка и предложить ему понятную помощь.

Подразумеваем, что предложенные педагогические условия помогут учителям системно подойти к этой проблеме. Изменение отношения к ошибкам, дробирование материала и психологическая поддержка способны вернуть ребенку веру в свои силы. В конечном счете, успех ребенка зависит от готовности педагога меняться и искать новые пути обучения.

Литература:

1. Старицына С. Г., Сороковых Г. В. Эkleтика как инструмент лингводидактической персонализации: техники и приемы адаптации учебного материала для слабоуспевающих школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2026. — Т. 11. — №. 6. — С. 1265–1272.

2. Тавстуха, О.Г., Ганаева, Е.А., Муратова, А.А., Шавшаева, Л.Ю., Матвиевская, Е. Г. Обзор исследований способов преодоления учебной неуспешности учащихся // Science for Education Today. — 2022. — Т. 12. — №. 6. — С. 32–54.
3. Чуркина Н. И. Факторы возникновения и способы преодоления академической неуспешности школьников // Нижегородское образование. — 2025. — №. 2. — С. 51–62.
4. Шаяхметова В. Р. Учебная неуспешность учащегося как педагогическая проблема // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. — 2025. — №. 2. — С. 269–276.

Межпредметные связи как дидактическое условие формирования культуры безопасности в курсе основ безопасности и защиты Родины

Липатов Александр Валерьевич, преподаватель
Смоленский государственный университет спорта

В статье автор исследует межпредметные взаимосвязи ОБЗР с другими школьными дисциплинами. А также современные аспекты преподавания ОБЗР.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, межпредметные связи, интеграция, теория и методика преподавания ОБЗР, образовательный процесс, педагогика.

В современной педагогике особое значение играют межпредметные связи. Первое официальное определение появилось в 1961 году в педагогическом словаре, где межпредметные связи — это «взаимная согласованность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями» [3]. Межпредметные связи дают ученику возможность с разных сторон посмотреть на происходящие процессы. Также, грамотный подбор тем позволяет на более высоком уровне усваивать информацию.

Большими возможностями использования междисциплинарных связей обладает организация и проведение массовых мероприятий по военно-патриотическому и спортивно-оздоровительному направлениям безопасности жизнедеятельности [1]. Это связано с тем, что данные мероприятия учат быстрому принятию решений с опорой на весь имеющийся жизненный опыт.

В современном мире с его постоянно возникающими опасностями, а также сложной геополитической ситуацией предмет ОБЗР перестает быть просто дополнительным и вспомогательным, а начинает играть важную роль в формировании личности безопасного типа — человека, осознающего себя и стремящегося жить в согласии с собой, гармонично сочетающего в себе активное созидательное начало с противодействием злу, готового к самопожертвованию [2].

Основы безопасности жизнедеятельности тесно связаны с такими школьными предметами, как география, биология, химия, физика, обществознание, история, физическая культура, несмотря на это, особенностью данной дисциплины является отсутствие единого научного фундамента.

Одной из основополагающих проблем дисциплины ОБЗР является ее слабая методическая обеспеченность. Большинство учебных пособий являются откровенно поверхностными, что приводит к низкой заинтересован-

ности обучающихся. Как правило, школьники получают лишь самые базовые знания. Отсюда также вытекает проблема фрагментарности получаемых знаний: школьники знают методику наложения жгута, но не имеют понимания о том, что происходит в тканях человека, знают, что при пожаре нельзя открывать окна, но не понимают физики процесса горения. Можно привести множество подобных примеров, но вывод всегда будет один — необходимо повышать стандарт преподавания дисциплины ОБЗР.

Для этого необходимо согласовать темы из ОБЗР с другими дисциплинами таким образом, чтобы знания, полученные на физике, химии были сразу же применены на ОБЗР и наоборот. Для реализации такого решения особое внимание нужно уделить разъяснению педагогическому коллективу важности строгого и четкого выполнения календарного тематического плана. К сожалению, в реальной педагогической практике, учителя часто задерживают прохождения отдельных тем, меняют уроки местами. И подобные действия могут в значительной мере ухудшить, ослабить межпредметную интегрированность.

Наиболее продуктивной является интеграция ОБЗР со следующими дисциплинами, приведенными в таблице 1.

Еще одним интересным направлением могут являться бинарные уроки или даже уроки дискуссии между педагогами. Данный формат может способствовать увеличению вовлеченности школьников в предмет обсуждения, а также способствовать более тесному взаимодействию между учителями. Для бинарных занятий хорошо подойдут такие темы как «Основы электробезопасности» (физика), «Асептика и антисептика» (биология), «Основы ЗОЖ» (физическая культура).

Следующее важное направление — проектная деятельность. И здесь одной из ключевых рекомендаций будет по-

Таблица 1. Интеграция содержания ОБЗР

Тематический блок ОБЗР	Смежная дисциплина	Пример реализации связи	Формируемое качество
Пожарная безопасность	Физика, химия	Объяснение «треугольника огня» (окислитель, горючее, источник пламени)	Физико-химическое понимание процесса горения
Первая помощь	Биология, анатомия	Изучение малого и большого кругов кровообращения перед изучением темы «Виды кровотечений».	Формирование медицинской грамотности
ЧС природного характера	География	Анализ сейсмических карт, климатических зон.	Пространственное мышление, умение читать карту а также пользоваться простейшими приборами (компас, курвиметр)
Психологическая безопасность	Обществознание, литература	Анализ поведения толпы. Изучение конфликтологии на примере литературных героев	Эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость
Здоровый образ жизни	Химия, биология	Влияние этанола и никотина на организм	Критическое мышление, ценностное отношение к здоровью
Терроризм	История, информатика	Анализ исторических предпосылок возникновения терроризма, особенности современного кибертерроризма	Гражданская позиция, цифровая гигиена

становка такой темы, которая будет находиться на стыке дисциплин и обладать практической значимостью. Это могут быть темы связанный с экологической безопасностью (ОБЗР и биология), дорожным травматизмом (ОБЗР и физика). Также следует отметить, что для некоторых учащихся особое затруднение вызывает именно выбор окончательной темы. Поэтому, учителю ОБЗР следует подготовить небольшой список тем из которого можно будет выбрать. Но, данный список должен носить рекомендательный, но не окончательный характер и у ученика должна быть возможность разработать ту тему, которая вызывает интерес.

Еще одним направлением является решение контекстных задач. Например, на уроках, посвященных радиации, зная период полураспада можно рассчитать, через какое время данная территория станет снова безопасной.

Следует также обратить внимание на материально-техническое оснащение дисциплины. Во многих школах отсутствует необходимое оборудование такое как: макеты оружия, аптечки, бинты, жгуты, приборы химической разведки, противогазы, защитные костюмы и многое другое.

Еще одним важным направлением может выступить реальное повышение квалификации школьных учителей путем прохождения курсов повышения квалификации, получения дополнительного профессионального образования.

Также хорошим подспорьем в изучении дисциплины ОБЗР может выступать межведомственная интеграция

с органами полиции, МЧС, министерством обороны, которая уже позволяет решать следующие задачи:

- повышение предметных результатов;
- формирование практических навыков;
- формирование мировоззрения;
- профориентация и помощь с выбором жизненного пути.

Еще одним звеном в развитии современных школьников и формировании у них практических умений и навыков в области безопасности выступают различные общественные объединения, такие как «Юнармия», «ВДПО», «ЮИД» и многие другие, которые активно вовлекают школьников во внеурочную деятельность.

Таким образом, всесторонняя интеграция предмета ОБЗР в учебный процесс — это вынужденная необходимость, продиктованная современной реальностью. Интегративный подход позволяет перейти к новому, более высокому стандарту образования, основой которого являются не только теоретические знания, но и умение применить их на практике. Эффективная реализация современного подхода требует высокой квалификации со стороны педагогического состава, налаженность взаимодействия среди учителей, присутствие диалога между учеником и учителем. Современная школа должна представлять из себя единую систему, а не набор разобщенных звеньев.

Литература:

1. Безопасность жизнедеятельности Соломин В. П., Беспмятных Т. А., Грунин О. А., Старостенко А. В., Шатровой О. В., Закревский Н. В., Киселева Э. М., Ребко Э. М., Сопко Г. И. Учебник для вузов / Санкт-Петербург, 2014. Сер. Учебник для вузов (2-е издание)

2. Шершнева, Л. И. Школа и формирование личности безопасного типа / Л. И. Шершнева. — Текст: непосредственный // Безопасность. — М.: Фонд нац. и международной безопасности, 1994. — С. 5–13.
3. Потапова, М. В. Пропедевтика как дидактическое условие преемственности в системе непрерывного физического образования: специальность 13.00.02 «Общая педагогика»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Потапова Марина Владимировна. — Челябинск, 2001. — 278 с. — Текст: непосредственный.

Нейросетевые технологии в работе воспитателя детского сада как средство оптимизации подготовки к занятиям

Молчанова Мария Дмитриевна, преподаватель;
Ягначкова Галина Александровна, преподаватель
Петербургский педагогический колледж имени Н. А. Некрасова (г. Санкт-Петербург)

В статье рассматривается проблема высокой профессиональной нагрузки воспитателей дошкольных образовательных организаций (далее — ДОО) и возможности её оптимизации с помощью нейросетевых технологий. На основе анкетирования 119 респондентов (студентов, практикующих воспитателей и методистов) выявлено, что наиболее трудоемкой в практической работе является подготовка к занятиям по математическому развитию. Показано, что именно в этой области дети чаще испытывают затруднения при первичном усвоении материала, что требует от педагога создания разнообразных наглядных и дидактических средств. Обосновано применение генеративных моделей искусственного интеллекта для оперативной разработки конспектов, индивидуальных заданий и иллюстративного контента. Делается вывод о перспективности использования нейросетей для повышения вариативности и эффективности педагогической подготовки при сохранении ведущей роли воспитателя в образовательном процессе.

Современный воспитатель ДОО выполняет широкий круг профессиональных задач, выходящих далеко за пределы непосредственного взаимодействия с детьми. Помимо проведения занятий и организации развивающей среды, педагог осуществляет подготовку конспектов, подбор и создание наглядных материалов, разработку дидактических игр, оформление документации, взаимодействие с родителями и участие в подготовке мероприятий, что существенно повышает общий уровень профессиональной нагрузки. В этих условиях особую значимость приобретает поиск инструментов, позволяющих сократить временные затраты на рутинные и технически сложные этапы подготовки без снижения качества педагогической деятельности.

Одним из таких инструментов в последние годы становятся технологии искусственного интеллекта. Распространение текстовых и графических нейросетей, доступных широкому кругу пользователей, создает новые возможности для автоматизации отдельных видов педагогической подготовки: генерации черновых конспектов занятий, создания иллюстративного материала, разработки вариантов заданий, подготовки сценарных и речевых заготовок [1, 5]. В образовательной сфере генеративные модели искусственного интеллекта рассматриваются как практический ресурс повышения эффективности педагогического труда, прежде всего в ситуациях дефицита времени и необходимости оперативного создания вариативного учебного контента [1, 5, 6].

В обзоре публикаций 2024–2025 годов, посвященных различным аспектам применения искусственного интеллекта в дошкольном образовании, Н. Н. Новик отмечает [5], что практика использования ИИ непосредственно воспитателями ДОО пока находится на начальном этапе развития. Это обстоятельство, по мнению Абрамова В. И. и Теплякова А. Ю. делает особенно актуальным анализ тех участков повседневной профессиональной деятельности воспитателя, в которых нейросетевые инструменты способны обеспечить наиболее заметный эффект с точки зрения сокращения временных затрат и расширения вариативности педагогической подготовки [1].

Особый интерес в данном контексте представляет подготовка к занятиям, требующим значительного объема наглядного, дидактического и раздаточного материала [3, 4]. Предварительное изучение профессиональных затруднений педагогов, проведенное Климиной А. И. и Крежевских О. В., показало необходимость более пристального внимания к тем видам занятий, подготовка к которым воспринимается как наиболее трудоемкая [3]. С этой целью нами была разработана анкета в электронном формате на платформе Яндекс Формы, адресованная трем группам респондентов: студентам выпускного курса педагогического колледжа, работающим воспитателям ДОО и преподавателям-методистам, сопровождающим профессиональную подготовку педагогов. Методика опроса предполагала анонимное участие, а также включение закрытых и полукрытых вопросов, направленных на вы-

явление наиболее сложных для подготовки видов занятий, факторов трудоемкости и отношения респондентов к использованию цифровых и ИИ-инструментов в профессиональной деятельности.

Проведенное нами анкетирование было направлено на выявление тех аспектов профессиональной деятельности воспитателя ДОО, которые воспринимаются различными группами респондентов как наиболее трудоемкие на этапе подготовки к занятиям. Анализ ответов позволяет сопоставить мнения студентов выпускного курса педагогического колледжа, действующих воспитателей и преподавателей-методистов, что дает возможность рассмотреть проблему одновременно с позиции профессионального становления, практического педагогического опыта и экспертного методического сопровождения. Логика обработки данных была ориентирована на выделение нескольких аналитических блоков: наиболее трудоемкие виды подготовки к занятиям, основные причины высокой трудоемкости, потребность в создании наглядного и раздаточного материала, а также отношение респондентов к использованию цифровых и ИИ-инструментов в профессиональной деятельности. Такой подход позволяет не только установить, какие занятия требуют наибольших временных затрат, но и определить, за счет каких компонентов подготовки эта трудоемкость возрастает.

В опросе приняли участие 119 респондентов. Основную часть выборки составили студенты старших курсов — 86 человек, или 72,3 % от общего числа участников; практикующие воспитатели — 26 человек, или 21,8 %; преподаватели и методисты — 6 человек, или 5,0 %; еще в одном случае статус респондента указан не был, что составило 0,8 % выборки. Таким образом, в исследовании преобладают будущие специалисты, однако в него включены также ответы практикующих педагогов и представителей методического сообщества, что позволяет рассматривать полученные данные как сопоставление взглядов трех профессионально значимых групп.

Ответы на вопрос о том, изучение какой образовательной области вызывает или вызывало наибольшие затруднения, продемонстрировали неоднородную картину. На первом месте оказались речевое развитие и вариант «нет затруднений / не указано» — по 32 ответа, или по 26,9 %. Далее следуют физическое развитие и ответы, отнесенные к категории «другое» — по 18 ответов, или по 15,1 %. Математическое развитие в данном вопросе отметили 9 респондентов, что составляет 7,6 %; познавательное развитие — 4 человека, или 3,4 %; художественно-эстетическое и социально-коммуникативное развитие — по 3 человека, или по 2,5 %. Эти результаты позволяют предположить, что математическое развитие не воспринимается большинством участников как наиболее трудная область именно на этапе теоретического освоения.

Однако при переходе к вопросу о практической работе с детьми результаты заметно изменяются. На вопрос о том, какая образовательная область вызывает наибольшие сложности при подготовке к занятиям по из-

учению нового материала, 53 респондента, или 44,5 %, указали отсутствие затруднений либо не конкретизировали ответ. Вместе с тем среди конкретно названных образовательных областей на первое место вышло математическое развитие — 21 ответ, или 20,2 %. Далее следуют познавательное развитие — 13 ответов, или 10,9 %, речевое развитие — 12 ответов, или 10,1 %, художественно-эстетическое развитие — 11 ответов, или 9,2 %; физическое развитие отметили 3 респондента, или 2,5 %; социально-коммуникативное — 2 человека, или 1,7 %; еще 1 ответ, или 0,8 %, отнесен к категории «другое». Эти данные свидетельствуют о том, что именно подготовка к занятиям по математическому развитию требует от воспитателя наиболее значительных ресурсов среди конкретных направлений образовательной работы.

Особенно показателен ответ на вопрос о том, в рамках какой образовательной области дети чаще всего не понимают материал с первого раза. Здесь математическое развитие оказалось на первом месте с заметным отрывом: его указали 47 респондентов, или 39,5 %. Речевое развитие отметили 23 человека, или 19,3 %; вариант «нет / не указано / зависит» выбрали 22 участника, или 18,5 %; познавательное развитие — 15 человек, или 12,6 %; физическое развитие — 8 человек, или 6,7 %; варианты «все области» и «художественно-эстетическое развитие» получили по 2 ответа, или по 1,7 %. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что математическое содержание требует от педагога более тщательной проработки способов объяснения, усиленной наглядности и повторного предъявления материала.

Результаты вопроса о том, при объяснении какой образовательной области труднее всего удержать внимание всей группы детей, также имеют важное значение для интерпретации. На первом месте оказалось речевое развитие — 37 ответов, или 31,1 %. На втором месте находится математическое развитие — 26 ответов, или 21,8 %; далее следуют познавательное развитие — 17 ответов, или 14,3 %; вариант «нет / не указано» — 18 ответов, или 15,1 %; художественно-эстетическое развитие — 10 ответов, или 8,4 %; физическое развитие — 7 ответов, или 5,9 %; вариант «все области» отмечен в 4 случаях, или в 3,4 %. Следовательно, математическое развитие вновь оказывается в числе областей, требующих от воспитателя дополнительных педагогических усилий не только при подготовке материалов, но и при организации самого процесса объяснения.

Анализ результатов опроса позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, следует различать сложность образовательной области как предмета профессионального изучения и сложность ее практической реализации в деятельности воспитателя. Если на этапе обучения респонденты чаще отмечали трудности в области речевого развития или вовсе не фиксировали выраженных затруднений, то в реальной педагогической практике математическое развитие оказалось одной из наиболее сложных образовательных областей именно с точки зрения подго-

товки к занятиям. Во-вторых, результаты опроса подтверждают, что математическое развитие занимает особое место в структуре профессиональной нагрузки воспитателя. Данная область не только чаще других требует сложной подготовки к занятиям по новому материалу, но и воспринимается как наиболее трудная для первичного понимания детьми. Следовательно, именно в рамках формирования элементарных математических представлений воспитатель особенно нуждается в инструментах, позволяющих оперативно создавать вариативные задания, наглядные материалы и дидактические средства. В-третьих, совокупность полученных данных показывает, что выбор математического развития в качестве предметной области для анализа возможностей нейросетевых технологий является обоснованным. Если воспитатель сталкивается с необходимостью дополнительного объяснения материала, удержания внимания детей и подготовки большого количества наглядных и игровых средств, именно здесь нейросетевые инструменты могут выступать эффективным средством профессиональной поддержки.

Анализ практического опыта и научно-методической литературы позволяет выделить несколько основных направлений использования нейросетевых технологий в работе педагога ДОО [1, 4, 5]. Наиболее очевидным и востребованным из них является создание методических материалов и учебного контента [1, 5]. Подготовка к занятиям остается одной из наиболее трудоемких частей работы воспитателя, поскольку требует не только продумывания содержания, но и подбора наглядности, разработки заданий, дидактических игр и материалов для индивидуальной работы с детьми. В этих условиях ИИ может выступать эффективным помощником, сокращающим время на подготовку и расширяющим вариативность педагогических решений.

Современные языковые модели, в частности ChatGPT, GigaChat и другие, способны по запросу составить конспект занятия с учетом возраста детей, образовательных задач и используемых методических приемов. Если педагог задает тему занятия и указывает возрастную группу, нейросеть может предложить подробный план, включающий цели, задачи, этапы работы, примерные вопросы к детям и рекомендации по организации деятельности. При этом полученный результат следует рассматривать не как завершённый педагогический продукт, а как основу для последующей профессиональной доработки, уточнения и адаптации к конкретной группе воспитанников.

Не менее значимым направлением является использование графических нейросетей. Midjourney, Kandinsky и аналогичные сервисы позволяют генерировать уникальные иллюстрации, карточки, настольные игры и иные дидактические материалы, повышающие наглядность и привлекательность образовательного процесса. По запросу педагога нейросети способны создавать изображения к сказкам, рассказам, тематическим занятиям, а также материалы, адаптированные для детей с особыми образовательными потребностями. Это особенно важно

в дошкольном возрасте, когда опора на зрительный образ и игровую форму существенно повышает эффективность усвоения материала [6].

Наиболее универсальными в работе методиста и воспитателя являются текстовые нейросети, поскольку они не только генерируют тексты по запросу, но и помогают выделять главное из большого объема информации, структурировать материал, сокращать или, напротив, расширять его. Другие цифровые сервисы могут быть полезны для оформления презентаций, создания изображений для оформления группы, подготовки родительских сообщений, информационных стендов и публикаций для педагогического сообщества. Следовательно, ИИ может рассматриваться как многофункциональный инструмент, поддерживающий различные стороны профессиональной деятельности воспитателя.

Особый интерес представляет применение ИИ в математическом развитии дошкольников, которое является значимым направлением познавательного развития в соответствии с требованиями ФГОС ДО [2]. Формирование элементарных математических представлений не выступает самоцелью, а рассматривается как средство развития логического мышления, внимания, памяти, речи, пространственного и количественного восприятия [2]. По этой причине данная область требует от педагога высокой методической точности, наглядности, разнообразия приемов и возможности быстро адаптировать содержание под уровень подготовленности детей.

Авторы исследований в данной области отмечают, что ИИ открывает здесь новые возможности, прежде всего в части генерации персонализированных математических заданий [1, 5]. С помощью языковых моделей педагог может оперативно создавать индивидуальные рабочие листы, карточки с заданиями на счет, сравнение, классификацию, ориентировку в пространстве и установление закономерностей. ИИ способен предложить десятки вариантов однотипных упражнений, например: «найди лишний предмет», «соедини цифру с нужным количеством предметов», «продолжи закономерность», что позволяет реализовать принцип вариативности и избежать однообразия в работе с детьми.

Особенно полезной данная возможность становится при подготовке к занятию по теме, требующей различной степени сложности для разных детей. Например, при изучении сравнения предметов по длине нейросеть может предложить не только базовые задания, но и варианты их усложнения или упрощения. Для более подготовленных детей целесообразно использовать длинные цепочки сравнения, задания на ранжирование предметов по длине и самостоятельное составление аналогичных упражнений как предложено в работе Абрамова В. И., Тепляковой А. Ю. [1]. Для детей, испытывающих затруднения, оправдано применение визуальных подсказок, ограниченного числа объектов и более четкой пошаговой инструкции.

Вместе с тем использование нейросетевых технологий в работе воспитателя имеет определенные ограничения.

Общеизвестно, что ИИ может допускать содержательные ошибки, предлагать чрезмерно общий или шаблонный материал, а также недостаточно учитывать возрастную специфику дошкольников. В связи с этим любой сгенерированный текст, сценарий или задание требует обязательной проверки. Включение результатов работы нейросети в образовательный процесс без осмысления, редактирования и адаптации методически необоснованно.

Кроме того, необходимо учитывать, что ИИ не способен заменить живое педагогическое общение, эмоциональную отзывчивость, наблюдательность и профессиональную интуицию воспитателя, что отмечается как в отечественных, так и зарубежных исследованиях [1, 6]. В дошкольном возрасте именно личность педагога, его интонация, внимательность к состоянию ребенка, умение поддержать, объяснить и своевременно скорректировать деятельность выступают определяющими условиями успешного образовательного взаимодействия. Следовательно, нейросетевые технологии следует рассматривать не как альтернативу воспитателю, а как инструмент его профессиональной поддержки.

Нейросетевые технологии обладают значительным потенциалом в повышении эффективности деятельности воспитателя детского сада. Наиболее результативно они могут применяться в ситуациях, когда пе-

дагог сталкивается с высокими временными затратами на подготовку занятий, создание наглядных и дидактических материалов, разработку сценариев и подбор вариативных заданий. Особенно это относится к математическому развитию дошкольников, которое, согласно результатам проведенного нами опроса, воспринимается как одна из наиболее трудоемких областей в практической работе воспитателя.

Вместе с тем применение ИИ должно строиться на принципе педагогической целесообразности. Нейросеть способна ускорить подготовку, расширить возможности поиска идей и предложить основу для дальнейшей работы, однако качество образовательного процесса по-прежнему определяется профессиональной позицией воспитателя. Именно педагог оценивает достоверность, уместность и воспитательную значимость материалов, обеспечивает их соответствие возрасту детей и несет ответственность за итоговый результат.

Таким образом, нейросетевые технологии могут рассматриваться как перспективный инструмент оптимизации повседневной работы воспитателя ДОО. Их использование способствует сокращению временных затрат, повышению вариативности педагогических решений и делает образовательный процесс более современным, наглядным и содержательно насыщенным.

Литература:

1. Абрамов В. И., Теплякова А. Ю. Опыт применения искусственного интеллекта в процессе подготовки педагогов дошкольного образования // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2025. № 4(74). С. 7–17.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155.
3. Климина А. И., Крежевских О. В. Подготовка будущих педагогов к цифровизации образования дошкольников // Открытое образование. 2024. Т. 28, № 6. С. 35–52.
4. Новик Н. Н., Евсеева О. П., Зайцева Д. К. Использование искусственного интеллекта в дошкольном образовании // Мир образования — образование в мире. 2023. № 1(89). С. 102–111.
5. Новик Н. Н. ИИ-ассистенты в практике работы педагогов дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2026. Т. 20, № 2. С. 31–45.
6. The future of child development in the AI era: cross-disciplinary perspectives between AI and child development experts [Электронный ресурс] // arXiv. 2024. URL: <https://arxiv.org/pdf/2405.19275.pdf> (дата обращения: 02.06.2026).

Паралингвистические средства в профессиональной коммуникации медиапедагога: роль голосовых характеристик

Рыбалкина Дарья Сергеевна, студент магистратуры
Череповецкий государственный университет (Вологодская область)

В статье рассматриваются голосовые характеристики как значимый компонент профессиональной коммуникации медиапедагога. Раскрываются основные функции паралингвистических средств в педагогическом взаимодействии. Особое внимание уделяется интонации, громкости, темпу и тембру голоса, анализируется их роль в передаче и смысловом акцентировании учебной информации, поддержании внимания и регулировании её восприятия обучающимися.

Ключевые слова: медиapedaгoг, педагогическая риторика, профессиональная коммуникация, паралингвистические средства, голос, интонация, громкость, темп речи, тембр.

Медиapedaгoг ежедневно осуществляет профессиональную деятельность в условиях активной речевой коммуникации, в связи с чем голос становится одним из значимых инструментов его профессиональной деятельности. Речь специалиста реализуется не только в непосредственном взаимодействии с обучающимися, но и в медиасреде: в образовательных видеороликах, подкастах, вебинарах, видеолекциях и других форматах медиакоммуникации. В связи с этим особое значение приобретает не только содержание высказывания и уровень риторической компетентности медиapedaгoга, но и звучание его речи. Интерес обучающихся напрямую зависит от навыка педагога ярко представлять учебный материал, для этого необходимо не только умело использовать имеющиеся коммуникативные навыки, но и развивать свое мастерство в этой области. В связи с этим актуальным представляется рассмотрение педагогических функций голосовых характеристик в профессиональной деятельности медиapedaгoга.

Невербальные средства коммуникации, передаваемые через аудиальный канал, называются паралингвистическими. Принято считать, что через невербальные каналы передается около 2/3 информации, поэтому стоит уделить контролю над ними особое внимание. К таким средствам общения относят фонационные, кинетические и графические.

Выделяются следующие функции паралингвистических средств коммуникации:

1. Предоставление дополнительной информации. Голосовые средства способны дополнять содержание вербального сообщения, передавая отношение говорящего к сообщаемой информации, его эмоциональное состояние и смысловые оттенки высказывания. Особую роль в данном случае играет интонация: одно и то же высказывание в зависимости от интонационного оформления может приобретать различный, а иногда и противоположный смысл. В профессиональной деятельности медиapedaгoга данная функция позволяет не только передавать учебную информацию, но и дополнять её эмоциональными и смысловыми оттенками, тем самым направляя восприятие обучающихся.

2. Замещение пропущенного вербального компонента высказывания и дополнение объёма сообщения. Интонация незавершённости, пауза, изменение темпа или громкости способны передавать дополнительный смысл без его словесного выражения. В профессиональной деятельности медиapedaгoга данная функция может использоваться для побуждения обучающихся к самостоятельному продолжению мысли, формулированию ответа или интерпретации представленной информации. Кроме того, голосовые средства позволяют расширять содержание вербального сообщения, передавая смысловые и эмоциональные оттенки, которые не выражены непосредственно словами.

3. Подчёркивание и усиление смысла высказывания. В сочетании с вербальными средствами голосовые характеристики позволяют усиливать смысловое воздействие речи и акцентировать внимание на наиболее значимых элементах сообщения. Изменение темпа, громкости, высоты голоса, использование интонационных акцентов и пауз позволяют выделять **ключевые слова** и положения, подчёркивать их значимость. В профессиональной деятельности медиapedaгoга данная функция приобретает особое значение при объяснении учебного материала: голосовое выделение способствует структурированию информации, обозначению смысловых акцентов и привлечению внимания обучающихся к наиболее важным элементам содержания.

Реализация рассмотренных функций в профессиональной коммуникации медиapedaгoга непосредственно связана с характеристиками звучащей речи. Голосовые характеристики определяют не только особенности подачи информации, но и характер её восприятия обучающимися, позволяют расставлять смысловые акценты, регулировать внимание аудитории и передавать эмоционально-смысловые оттенки высказывания. К основным голосовым характеристикам, имеющим значение в профессиональной деятельности медиapedaгoга, можно отнести интонацию, громкость, темп и тембр голоса. Рассмотрим каждую из них подробнее.

В современной научной литературе термин «интонация» рассматривается в узком и широком значениях. В узком смысле под интонацией понимается мелодика речи, то есть мелодический контур и движение тона [1, с.5]. В широком понимании интонация представляет собой совокупность нескольких компонентов звучащей речи и включает наряду с мелодикой ударение, паузы и темп.

В рамках настоящего исследования целесообразно обратиться к узкому пониманию интонации, поскольку темп и другие голосовые характеристики рассматриваются как самостоятельные компоненты профессиональной речи медиapedaгoга. Основой интонации в данном случае выступает мелодика речи — «изменение частоты основного тона, развертывающееся во времени» [2, с.108].

Изменение мелодического рисунка речи позволяет медиapedaгoгу передавать смысловые и эмоциональные оттенки высказывания, выделять наиболее значимые элементы сообщения и избегать монотонности звучания. В образовательной коммуникации интонационное варьирование способствует разграничению утверждения, вопроса, побуждения, сомнения и других коммуникативных намерений, помогая обучающимся точнее интерпретировать содержание сообщения.

Громкость голоса педагога определяется условиями коммуникации, особенностями аудитории, степенью во-

влечённости слушателей и характером передаваемой информации. В непосредственном педагогическом взаимодействии выбор оптимальной громкости зависит в том числе от размера аудитории, расстояния между участниками коммуникации и уровня фонового шума.

В профессиональной деятельности медиапедагога особое значение приобретают технические условия передачи речи. При создании видеолекций, образовательных роликов, подкастов и проведении вебинаров восприятие громкости голоса зависит не только от самого говорящего, но и от используемой аппаратуры, качества записи и воспроизведения звука. Поэтому медиапедагогу необходимо учитывать особенности конкретного формата и канала коммуникации.

При этом эффективность звучащей речи определяется не только достаточным уровнем громкости, но и её динамикой. Речь, длительное время сохраняющая одинаковую громкость, может восприниматься как монотонная и затруднять удержание внимания. Варьирование громкости — переход от более громкого звучания к более тихому и наоборот — позволяет выделять значимые фрагменты сообщения, создавать смысловые акценты и регулировать внимание обучающихся. Таким образом, громкость в профессиональной речи медиапедагога выполняет не только техническую функцию обеспечения слышимости, но и смысловую, акцентирующую и регулятивную функции.

Темп речи является одним из основных компонентов речевой выразительности и представляет собой скорость произнесения речевых элементов.

Выразительные возможности темпа проявляются прежде всего в его варьировании — ускорении или замедлении относительно привычной скорости речи. Оптимальным темпом речи педагога считается 100–120 слов в минуту, однако, естественная устная речь характеризуется постоянной сменой темпа: отдельные её фрагменты произносятся быстрее, другие — медленнее.

В профессиональной деятельности медиапедагога темп может выступать средством управления вниманием и восприятием информации. Замедление речи позволяет подчеркнуть наиболее значимые положения, облегчить восприятие сложного материала и сконцентрировать внимание обучающихся на ключевой мысли. Ускорение может использоваться для передачи менее значимой или уже знакомой информации, а также для придания речи большей динамичности. Чередование ускорения и замедления способствует поддержанию внимания аудитории, делает речь более живой и выразительной.

Наряду с интонацией и громкостью темповая динамика становится средством смыслового акцентирования, поддержания внимания и повышения выразительности профессиональной речи медиапедагога.

Тембр представляет собой индивидуальную звуковую окраску голоса, которая определяет особенности его восприятия слушателями. Так, более низкое и тёплое звучание голоса, как правило, воспринимается как спокойное и уверенное, в то время как чрезмерно высокое или резкое звучание может способствовать возникновению напряжения и утомлению слушателей.

Тембр обусловлен индивидуальными физиологическими особенностями речевого аппарата человека, поэтому полностью изменить природную окраску голоса невозможно. Вместе с тем систематическая работа над техникой речи, дыханием и голосоведением позволяет совершенствовать качественные характеристики звучания и расширять возможности осознанного использования голоса. Для медиапедагога важно не стремление к формированию определённого «идеального» тембра, а умение эффективно использовать индивидуальные возможности собственного голоса в соответствии с педагогическими и коммуникативными задачами.

Таким образом, голос следует рассматривать как значимый инструмент профессиональной деятельности медиапедагога, выполняющий не только функцию передачи речевого сообщения, но и ряд педагогических и коммуникативных функций. Интонация, громкость, темп и тембр участвуют в смысловой и эмоциональной организации речи, позволяют выделять наиболее значимые элементы учебного материала, регулировать внимание аудитории и влиять на характер восприятия информации обучающимися.

В образовательных видеороликах, подкастах, вебинарах и видеолекциях взаимодействие с обучающимися зачастую происходит при ограниченном или отсутствующем непосредственном контакте, вследствие чего возрастает роль аудиального канала передачи информации. Осознанное варьирование голосовых характеристик позволяет компенсировать отдельные ограничения опосредованной коммуникации, поддерживать внимание аудитории и повышать выразительность звучащей речи.

Следовательно, профессиональное владение голосом целесообразно рассматривать как составляющую риторической компетентности медиапедагога. При этом значение имеет не соответствие голоса некоторому универсальному образцу, а способность специалиста осознанно управлять его характеристиками в зависимости от содержания, коммуникативной ситуации, особенностей аудитории и формата медиакоммуникации. Это определяет необходимость включения работы над голосом и техникой речи в риторическую подготовку медиапедагога и открывает перспективы дальнейшего изучения методов формирования соответствующих профессиональных навыков.

Литература:

1. Иванова-Лукиянова Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2000. 200 с.

2. Торсуева И. Г. Мелодика речи // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.
3. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Феклистова В. В. Особенности паралингвистических средств общения [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 2022. URL: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2022/12/25/osobennosti-paralingvisticheskikh-sredstv-obshcheniya> (дата обращения: 25.08.2026).

Основы развития связной речи у детей дошкольного возраста посредством мнемотаблиц

Холина Наталья Александровна, воспитатель;
Крбашьян Инна Витальевна, воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 219»

*Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти
словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите
двадцать таких слов с картинками, и он усвоит их на лету.*

К. Д. Ушинский

Дошкольное детство — особый период в развитии личности. Речь является основанием для развития всех остальных видов деятельности. Успешность подготовки детей к школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью.

Наряду с этим в развитии детей существует множество проблем: скудный словарный запас, нарушение звукопроизношения и внимания, несовершенно мышление, быстрая утомляемость, потеря интереса к занятиям. Дети не способны связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях, пересказывать художественные произведения. Поэтому необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим.

Одним из направлений является технология мнемотехники. Данная технология применяется для того, чтобы выработать навык грамотной обработки информации, а также развивать речь без умственного и нервного напряжения.

Теоретические основы проблемы недоразвития связной речи и ее решение, в том числе и с использованием мнемотаблиц в своих работах рассматривали: Л. С. Выготский, Т. А. Ладыженская, Л. П. Якубинский, Т. А. Ткаченко, В. П. Глухов и другие.

Использование мнемотехники для детей дошкольного возраста в настоящее время становится все более актуальным, но на сегодняшний день малопрактикуемым среди педагогов ДОО.

Речь — это один из видов коммуникативной деятельности человека, использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива [1].

В лингвистическом энциклопедическом словаре под речью понимается как сам процесс говорения (речевая деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом) [3].

Связная речь — это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

Связность речи по С. Л. Рубинштейну — это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [8].

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

А. М. Леушина, М. И. Лисина подтверждают, что уровень речевого развития зависит от уровня общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребёнка собеседник, а речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребёнка [4].

Как отмечают С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушина, одним из факторов, влияющих на становление связной речи, наглядность является наиболее важным. Этот факт обусловлен возрастными особенностями детей дошкольного возраста [8].

Мнемотехника представляет собой систему методов и приемов, которые обеспечивают эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

Т. Б. Полянская — автор пособия «Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного

ного возраста» окончательно закрепила эту терминологию в современных методических программах детских садов.

Автор описывает мнемотехнику, как технологию, построенную на системе специальных приемов, служащих для облегчения запоминания текста, где наиболее распространенным приемом является организация ассоциативного поля вокруг запоминаемых понятий [6].

Можно выделить основные проблемы речевого развития у детей дошкольного возраста:

- примитивность синтаксиса: речь детей односложная, преобладание простых, коротких предложений;
- грамматические нарушения: трудности в согласовании слов и построении сложных конструкций, неспособность грамматически правильно построить предложение;
- лексическая ограниченность: скудный словарный запас, бедность речи, не позволяющий точно выразить мысль;
- сложности с монологической речью: неумение выстраивать связный сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему и пересказывать услышанное;
- недостатки диалогических навыков: трудности в поддержании беседы, неумение корректно задавать вопросы и давать развернутые ответы;
- проблемы с речевым творчеством и памятью: сложности при работе с загадками и заучивании поэтических произведений.

Непосредственно образовательная деятельность с применением приема мнемотехники включает три последовательных этапа:

1 этап. Аналитический: рассматривание и изучение предложенных схем и таблиц, детальный разбор визуальных элементов.

2 этап. Трансформационный: осуществляется перекодирование информации, то есть перевод графических символов в смысловые образы.

3 этап. Практический: воспроизведение материала (пересказ или самостоятельный рассказ) с опорой на мнемотаблицу для закрепления навыков запоминания.

У истоков разработки и популяризации конкретной трехступенчатой системы («от простого к сложному») стоят такие авторы, как Т. В. Большова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Полянская и другие. Они представили дидактический материал в форме мнемоквадратов, мнемодорожек, мнемотаблиц [8].

Мнемоквадрат — это отдельный схематичный рисунок с определенной информацией; мнемодорожка — это несколько схематичных рисунков, расположенных линейно; мнемотаблица — это схема, в которую заложена определенная информация.

В практике своей педагогической деятельности я использую дидактические игры с включением задач на умение подбирать точные по смыслу слова в речевой ситуации, употреблении многозначных слов, умении образовывать трудные формы родительного падежа, трудные формы сослагательного и повелительного наклонения, на

дифференциацию обобщающих понятий, образование названий детенышей животных, составление повествовательных и описательных рассказов, подбор сходных по звучанию слов и фраз. Планирую непосредственно-образовательную деятельность с применением мнемодорожек и мнемотаблиц.

В речевом и книжном уголках имеется дополнительная литература, детские энциклопедии в соответствии с возрастом детей, для индивидуальной и групповой работы: сюжетные и предметные картинки, пособия по развитию речи, дидактические игры для накопления словаря, развитие фонематических процессов, лексико-грамматических представлений, связной речи детей. В совместной деятельности использую дидактические игры для формирования грамматического строя речи «Один и много», «Найди маму», «Бабочка и цветок», «У кого кто?», «Кто за деревом?», «Собери семейку». Игры для совершенствования навыков языкового анализа «Слововое лото», «Слововое домино», «Определи место звука», «Подбери слова», «Подбери схемы» и другие.

Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим.

Методические рекомендации педагогам по развитию связной речи у детей дошкольного возраста посредством мнемотаблиц составлены на основе изучения методической литературы авторов Е. Ю. Чумаченко, О. С. Ушаковой, Л. В. Омельченко и других:

— Последовательность. Нельзя начинать занятия со сложных заданий. Сначала научить детей работать с мнемоквадратами, затем с мнемодорожками и мнемотаблицами.

— Нормирование. Детям не показывают более двух таблиц в день, а количество изображений в каждом блоке должно быть не более 9 штук. Слишком большое количество информации ребенку сложно усвоить, поэтому занятия будут неэффективными.

— Красочность. Картинки должны заинтересовать ребенка своим внешним видом. Используются яркие цвета, сочные и выразительные изображения. Таблицы в черно-белой гамме можно применять только для детей старшего дошкольного возраста.

— Никаких принудительных мер: просто игра. Проводить занятия можно только тогда, когда дети с удовольствием и интересом вовлекаются в процесс. Если внимание детей угасает, лучше прекратить занятие и продолжить в другое время.

— Для детей старшего дошкольного возраста схемы желательно рисовать в одном цвете, чтобы не привлекать внимание на яркость символических изображений.

— В начале работы необходимо использовать готовые мнемосхемы, а в дальнейшем создавать их в совместном творчестве с ребенком.

— Предлагая заранее приготовленные таблицы, используйте самые разнообразные задания: покажите любимый фрагмент и расскажите о нем; опишите, какой был

герой; расскажите сказку с конца; расскажите от имени разных персонажей; дорисуйте то, что помогло героям.

Исходя из вышеизложенного, можно подвести итог, что проблема развития связной речи дошкольников остается одной из актуальных проблем. На сегодняшний день

в речи детей существует множество проблем, поэтому в детском саду должна быть создана специальная среда, способствующая максимально полному раскрытию речевых возможностей воспитанников. И одной из таких методик является мнемотехника.

Литература:

1. Виды речевой деятельности и их особенности — [Электронные ресурсы]. — URL: <https://studfile.net/preview/7506610/page:5/>
2. Глухов, В. П. Из опыта работы по формированию связной речи детей дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов. — М.: Речь, 2012. — 180 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 683 с.
4. Леушина, А. М. Развитие речевой деятельности ребенка / А. М. Леушина. — М.: Речь, 2015. — 452 с.
5. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. — 20018. — № 4 — С. 102–105.
6. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т. Б. Полянская. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. — 129 с.
7. Чумаченко, Е. Ю., Старченко, Т. С., Ломоносова, З. В. Развитие связной речи посредством мнемотехники у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные исследования. 2021. № 30 (57). С. 67–70.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии — СПб: Издательство «Питер», 2000–712 с.

Формирование представлений о профессиональной деятельности работников сферы туризма у детей старшего дошкольного возраста с ТНР посредством сюжетно-ролевой игры «Путешествие по Вологодской области»

Шулятьева Евгения Михайловна, воспитатель;
Дорофеева Наталья Генриковна, учитель-логопед;
Кузнецова Светлана Евгеньевна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 102» г. Череповца Вологодской обл.

В Федеральной адаптированной образовательной программе (ФАОП) дошкольного образования (ДО) ранняя профориентация является важным направлением работы дошкольных учреждений. Её цель — дать ребёнку начальные и максимально разнообразные представления о профессиях, сформировать эмоционально-положительное отношение к труду и профессиональному миру, а также предоставить возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности [10].

Задачи ранней профориентации интегрированы в образовательную область «Социально-коммуникативное развитие» и конкретизируются в зависимости от возраста ребёнка.

Для детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) интерес к миру взрослых становится ведущим мотивом познания. Однако при работе с детьми компенсирующей направленности для воспитанников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) педагоги сталкиваются со специфическими проблемами:

- ограниченный словарный запас;
- трудности в коммуникации, построении диалога, умении задавать вопросы и отвечать;

— недостаточная уверенность в себе, низкая мотивация к познавательной деятельности;

— ограниченный опыт взаимодействия в коллективе [7, 8].

Эти факторы затрудняют формирование представлений о мире профессий и подготовку к будущему профессиональному самоопределению.

Для преодоления этих трудностей требуется комплексный подход, включающий использование наглядных материалов, игровых методов (сюжетно-ролевые и дидактические игры), экскурсий, работы с родителями и т. д.

Игра является ведущим видом деятельности у старших дошкольников [6]. Именно она позволяет сделать процесс обучения живым, интересным и доступным для каждого ребёнка, особенно для детей с ТНР, которым необходимо многократное проговаривание социальных ситуаций.

В нашей работе большое внимание уделяется развитию речи детей. Помимо занятий, коррекционной работы, каждый день мы беседуем с детьми. Во время ежедневной беседы один из воспитанников поделился впечатлениями о настоящем путешествии, упомянув, что путёвки покупались в турагентстве. У остальных ребят это вызвало

большой интерес, они задавали различные вопросы: «Куда?», «С кем?», «Что такое турагентство?», «Вы отдыхали в турагентстве?». Ребенок не смог объяснить детям, что такое турагентство, и это натолкнуло нас на мысль создать сюжетно-ролевую игру «Путешествие по Вологодской области» и познакомить детей с работой турагентства и профессиями людей, которые там работают.

Знакомство с профессиями — важная часть социализации дошкольников.

Сюжетно-ролевая игра позволяет не только расширять кругозор, но и активно развивать речь, коммуникативные и познавательные навыки, формировать положительное отношение к труду взрослых.

Работа по формированию у детей с ТНР представления о профессиях туристического агентства через организацию сюжетно-ролевой игры «Путешествие по Вологодской области» проходила в несколько этапов.

Целью подготовительного этапа было создание информационного поля и активизация пассивного словаря.

Мы проводили беседы с детьми на тему путешествий, рассматривали иллюстрации, просматривали видеоролики и мультфильмы, рассказывали о достопримечательностях Вологодской области. Совместно была разработана настольная игра-мемо «Достопримечательности Вологодской области», в которую дети с большим удовольствием играли, и которая помогла им визуально запомнить объекты региона.

На основном этапе нашей работы происходило глубокое погружение в профессиональную среду.

Прошло обсуждение профессий людей, работающих в турагентстве, таких как директор турагентства, менеджер по туризму, туроператор, кассир, охранник, экскурсовод, гид. Мы обсудили форму одежды, обязанности, предметы и атрибуты и т. д. Особое внимание уделялось культуре общения и роли каждого сотрудника туристического агентства в обслуживании туристов.

Совместно с родителями были изготовлены и приобретены атрибуты для сюжетно — ролевой игры: билеты, паспорта, деньги, бейджики, рекламные проспекты для выбора тура путешествий.

С детьми были проиграны различные игровые ситуации:

- «Открытие туристического агентства»;
- «Заказ тура в Великий Устюг»;

— «Мы едем в Великий Устюг на новогодние каникулы»;

— «Заказ тура через интернет»;

— «Выбор тура в Ботово к Бабе Яге»;

— «Заказ тура на каникулы в Стризнево»;

— «Заказ экскурсионного тура на шоколадную фабрику».

В процессе игры педагог выступал модератором сложных диалогов, постепенно передавая инициативу детям [3]. Дети учились составлять маршруты путешествий, рассказывать о местных традициях и культурных объектах, вести диалоги с клиентами.

На заключительном этапе была организована самостоятельная игровая деятельность. Пространство группы было организовано так, чтобы каждый ребёнок мог попробовать себя в разных ролях работника или клиента турагентства без прямой подсказки взрослого.

Реализация данного подхода позволила достичь значимых педагогических результатов:

Когнитивные: расширился круг знакомых профессий (директор, менеджер, туроператор, экскурсовод, водитель автобуса, аниматор), углубилось понимание их содержания и социальной значимости. Обогатились знания о родном крае — Вологодской области.

Мотивационные: значительно увеличился интерес к теме труда. Дети стали чаще инициировать профориентационные игры, задавать уточняющие вопросы и стремиться «попробовать» новые социальные роли.

Речевые и коммуникативные: зафиксирована положительная динамика в развитии коммуникабельности и уверенности в себе. Дети с ТНР стали активнее общаться, меньше тревожиться при необходимости вступить в диалог, проявлять инициативу в играх и фронтальных заданиях [1,5].

Опыт показывает, что сюжетно-ролевая игра, основанная на краеведческом материале и реальных жизненных ситуациях, является эффективным инструментом формирования у детей с ТНР целостных представлений о профессиях. Такой метод не только решает задачи ранней профориентации, но и напрямую способствует развитию связной речи, обогащению активного словаря, совершенствованию коммуникативных и социальных навыков, а также закладывает фундамент положительного отношения к труду взрослых.

Литература:

1. Алёшина Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающим миром и социальной действительностью. М.: Перспектива, 2009.
2. Антонова М. В., Гришнинева И. В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. — 2017. — № 2. — С.93–96.
3. Гаврилова Н. Б., Кулебина Н. А., Рыбенко Н. А., Макаренко Л. В., Мосина М. В. Современные образовательные технологии в ранней профориентации дошкольников // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2018. — № 1 (1). — С. 13–15.
4. Гоголева М. Ю. Логоритмика в детском саду. Ярославль: Академия развития, 2006. — 120 с.

5. Кондрашов В. П. Формирование представлений о мире профессий в условиях игровой деятельности дошкольников. Саратов: СГУ, 2001. — 173 с.
6. Куцакова Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2012. — 128 с.
7. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок «Профессии». М.: Детство-пресс, 2014. — 257 с.
8. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5–7 лет с ОНР. М., 2011.
9. Шорыгина Т. А. Беседы о профессиях. Метод. пособие. М., 2014.
10. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (Утв. приказом Минпросвещения РФ).

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Особенности культурной сферы современного российского общества как объекта государственного управления

Дмитриев Николай Евгеньевич, студент магистратуры
Липецкий филиал Московского финансово-юридического университета (МФЮА)

Научный руководитель: Захарова Виктория Алексеевна, кандидат юридических наук, доцент
Московский финансово-юридический университет МФЮА

В статье анализируются особенности культурной сферы современного российского общества как объекта государственного управления. Анализируются правовые подходы к определению культуры и культурной сферы, её функциональные характеристики, социальная значимость и роль в сохранении исторической памяти, формировании общественной идентичности, социализации личности и укреплении социальной солидарности. Особое внимание уделяется специфике культуры как объекта публичного управления: нематериальному характеру многих культурных результатов, сложности оценки эффективности государственного управления данной сферой, необходимости сочетания государственного регулирования и свободы творчества, а также значению межуровневого и межведомственного взаимодействия. Сделан вывод, что культура — это самостоятельная и важная сфера государственного управления. Её развитие напрямую влияет на качество жизни людей, устойчивость общества и долгосрочное развитие России. Сделан вывод, что исследование культурной сферы необходимо для формирования эффективной государственной политики. Оно позволяет одновременно решать задачи сохранения культурного наследия, развития общественной идентичности, защиты ценностного пространства и повышения качества жизни граждан.

Ключевые слова: культура, культурная среда, культурная сфера, сфера культуры, социально-культурная сфера, государственное управление, государственная культурная политика, культурные ценности, культурные блага, культурное наследие, объекты культурного наследия, культурная самобытность, результаты культурной деятельности, формирование общественной идентичности.

Человек существует и развивается в культурной среде. Культура является особой формой общественного бытия, которая возникает, сохраняется и изменяется благодаря человеческой деятельности. Культура не существует вне человека и его активной творческой и преобразовательной деятельности. Поскольку культура имеет важное значение для развития российского общества и государства, выполняет значимые общественные функции, охватывая широкий круг отношений в сфере создания, сохранения, распространения и использования культурных ценностей, это детерминирует ее в качестве самостоятельного объекта государственного управления. Исследование культурной сферы современного российского общества как объекта государственного управления имеет важное практическое и теоретическое значение.

В статье 68 Конституции РФ закреплено, что культура является уникальным наследием многонационального народа России и поддерживается, и охраняется государством. Это положение означает, что культура признаётся общим

достоянием всех народов, проживающих на территории страны [1]. Изучение культурной сферы как объекта государственного управления необходимо для оценки современного состояния и выявления проблем, которые требуют управленческого решения. К числу таких проблем относятся недостаточное финансирование, износ материальной базы учреждений культуры, дефицит квалифицированных специалистов, деструктивное воздействие цифровизации, миграционных процессов, глобализации и других социальных изменений. Полученные результаты могут использоваться при корректировке долгосрочной государственной культурной политики и формулированию предложений для текущих управленческих решений [2].

Российская Федерация является многонациональным государством, поэтому задача государственной культурной политики заключается в поддержании единого культурного пространства при одновременном сохранении и развитии культурной самобытности народов России. Рассмотрение культуры как объекта государ-

ственного управления позволяет определить механизмы согласования данных направлений, а также выявить условия для полноценного участия в культурной жизни лиц с инвалидностью и жителей удалённых территорий. Такой подход способствует социокультурной интеграции населения, укреплению общественного единства и обеспечению равного доступа к культурным благам [3].

Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года рассматривает культуру как инвестицию в человеческий капитал и фактор долгосрочного развития государства. В связи с этим исследование культурной сферы позволяет обосновать необходимость её надлежащего финансирования, а также определить дополнительные механизмы ресурсного обеспечения. К таким механизмам относятся грантовая поддержка, краудфандинг и государственно-частное партнёрство [4].

Изменение культурной среды требует более активного взаимодействия государства с гражданским обществом. Участие некоммерческих организаций, творческих объединений, профессиональных сообществ и граждан позволяет точнее учитывать общественные потребности и повышать обоснованность принимаемых решений [5].

В российском законодательстве отсутствует унифицированное нормативное определение понятий «культура», «культурная сфера» или «сфера культуры». Однако эти термины регулярно используются в текстах законов, подзаконных актов и государственных программ. Это позволяет рассматривать культуру как самостоятельное направление государственной политики и публичного регулирования. Отсутствие единого законодательного определения культуры не означает отсутствия правового регулирования данной сферы. Правовое регулирование строится вокруг конкретных объектов, видов деятельности и механизмов их сохранения и развития. К ним относятся объекты культурного наследия, библиотечное и музейное дело, литература, театр, музыка, архитектура, народное творчество и другие направления культурной деятельности. В нормативных правовых актах применяются преимущественно специальные категории, включая «культурную деятельность», «культурные ценности», «культурные блага» и др. Законодатель закрепляет права и обязанности участников культурной сферы, устанавливает меры государственной поддержки и закрепляет способы охраны культурного наследия. Такой подход позволяет охватывать различные направления культурной жизни, но одновременно может затруднять системное определение границ культурной сферы [6].

Обобщающий термин «культурная сфера» сформировался преимущественно в научной (доктринальной) и правоприменительной практике. Данный термин используется для обозначения совокупности взаимосвязанных отраслевых подсистем, обеспечивающих производство, сохранение, распространение и потребление культурных благ [7].

Термин «социально-культурная сфера» получил распространение в научной литературе в рамках социаль-

но-гуманитарных исследований. Данное понятие характеризуется более широким содержательным объемом по сравнению с понятием «культурная сфера». Его использование предполагает рассмотрение культуры во взаимосвязи с такими социальными процессами и институтами, как с системой образования, физической культурой и спортом, механизмами социальной защиты населения. Данный подход методологически оправдывает свое применение при анализе таких комплексных феноменов современного российского общества, в которых культурные практики и ценностные ориентации формируются и воспроизводятся в тесном взаимодействии с социальными условиями и инфраструктурой [6].

Отсутствие унифицированной дефиниции иногда приводит к различному определению состава культурной сферы, её организационных элементов, а также источников и механизмов финансирования соответствующих учреждений. Поэтому содержание культуры как объекта государственного управления необходимо устанавливать прежде всего посредством анализа действующего законодательства, регулирующего отдельные виды культурной деятельности и связанные с ними общественные отношения.

Конституция РФ закрепляет понятие культуры как уникальное наследие многонационального народа России, сохранение и охрана которого относятся к обязанностям государства. Тем самым культура приобретает не только социальное, но и конституционно-правовое значение.

Содержание данной категории наиболее развернуто раскрывается в Указе Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [8]. В соответствии с этим нормативным актом культура понимается как совокупность формальных и неформальных институтов, явлений и факторов, обеспечивающих сохранение, создание, передачу и распространение духовных ценностей (этических, эстетических, интеллектуальных, гражданских и иных). Такое определение позволяет рассматривать культуру как целостную структурированную систему, которая включает не только результаты творческой деятельности, но и механизмы их формирования и общественного воспроизводства. Можно утверждать, что функционально культура направлена на поддержание и распространение ценностных ориентиров общественной жизни. Такая формулировка соответствует гуманитарной традиции, которая рассматривает культуру как пространство среды, содействующей объединению различных элементов общества.

Системное понимание культуры, которое закреплено в положениях Указа Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808, соотносится с позицией академика Д. С. Лихачёва. Учёный рассматривал культуру как целостную историческую среду или социальный «контекст», объединяющую силу, которая превращает население определённой территории в народ и нацию. В содержание культуры Д. С. Лихачев включал религию, науку, образование, нормы нравственности и морали, правила поведения личности и государства. При этом культура понимается акаде-

миком не как простая совокупность памятников и артефактов, а как историческая память и источник ценностно-нормативных ориентиров, обеспечивающих социальную интеграцию [9].

Важное значение для определения правового содержания сферы культуры имеют положения Закона РФ «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» [10]. Данный нормативный правовой акт не содержит прямой дефиниции термина «культура», но в положениях статьи 3 закрепляется система производных понятий, раскрывающих её содержание через такие составляющие элементы, как: «культурные ценности», «культурная деятельность», «культурное наследие», «культурные блага». Можно сделать вывод, что понятие культуры в правовом смысле, которое было заложено законодателем, охватывает эти взаимосвязанные элементы: культурные ценности (результат духовной и творческой деятельности); деятельность по их созданию, сохранению и распространению; а также условия, обеспечивающие доступ граждан к культурным благам. Положения Закона РФ «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» охватывают широкий круг направлений публичного регулирования: охрану памятников истории и культуры, развитие литературы, кинематографии, театрального, музыкального, изобразительного, фотографического, дизайнерского и иных видов искусства, а также функционирование библиотечной, музейной и архивной сфер.

Понятия «культура» и «сфера культуры» связаны между собой, но не являются тождественными. Их различие определяется уровнем обобщения и направлением анализа.

Культура в современном российском правовом и научном понимании представляет собой целостную систему духовных ценностей, институтов, видов деятельности и механизмов их передачи. Она выполняет не только художественную и просветительскую, но и интеграционную, воспитательную и мировоззренческую функции.

Культура как широкая социально-философская категория включает материальные и духовные результаты деятельности человека, а также нормы, ценности, знания, традиции, обычаи, язык, формы поведения и способы мышления. В этом смысле культура является особой средой существования человека, созданной им в процессе исторического развития. Её можно рассматривать как «вторую природу», которая дополняет естественную среду и обеспечивает развитие личности и общества.

Культура существует не только в виде конкретных объектов — произведений искусства, научных открытий, архитектурных памятников, книг и иных результатов творчества. Она включает и процессы, благодаря которым эти результаты создаются, сохраняются и передаются новым поколениям. Культура формирует внутренний мир человека, влияет на его представления о добре и зле, определяет способы взаимодействия людей и отражается в различных сферах общественной жизни — политике, экономике, образовании, труде и повседневных отношениях.

Кроме того, культура выражает особенности отдельных личностей, социальных групп и народов. В ней закрепляются традиции, нормы и образцы поведения, которые могут сохраняться на протяжении длительного времени, но одновременно изменяются под влиянием новых исторических условий и творческого опыта последующих поколений. Поэтому культура сочетает устойчивость и способность к развитию [11].

Понятие «сфера культуры» имеет более узкое и прикладное значение. Оно обозначает относительно самостоятельную область общественной жизни, в рамках которой организуются создание, сохранение, распространение и освоение культурных ценностей. В отличие от культуры как общего общественного явления, сфера культуры имеет конкретную институциональную структуру. В неё входят музеи, библиотеки, театры, архивы, образовательные организации, средства массовой информации, творческие объединения, профессиональные сообщества и другие учреждения и организации.

Сфера культуры охватывает несколько основных направлений деятельности, среди которых: создание культурных благ, включая произведения литературы, искусства, кино и музыки; сохранение культурного и исторического наследия в музеях, библиотеках, архивах и иных учреждениях; распространение культурных ценностей посредством образования, средств массовой информации, выставок, спектаклей и общественных мероприятий; обеспечение культурных потребностей граждан, связанных с образованием, получением информации, творчеством, эстетическим восприятием и содержательным досугом.

Таким образом, сфера культуры включает не только учреждения и организации, но и связанные с ними виды деятельности, социальные связи и управленческие механизмы. В ней взаимодействуют авторы, исполнители, работники учреждений культуры, органы публичной власти, коммерческие организации, некоммерческие объединения и граждане. Между ними складываются отношения по поводу создания, финансирования, сохранения, распространения и использования культурных ценностей [12].

Различие между понятиями «культура» и «сфера культуры» можно рассмотреть по нескольким основаниям.

Во-первых, они различаются по уровню обобщения. Культура охватывает общественный феномен в целом: ценности, нормы, знания, традиции, результаты творчества и способы человеческой деятельности. Сфера культуры выделяет из этого широкого содержания ту часть общественных отношений, которая получила организационное и институциональное оформление на конкретном этапе общественного развития.

Во-вторых, различается предмет внимания. При изучении культуры исследуются её содержание, функции, историческое развитие и влияние на человека и общество. При рассмотрении сферы культуры анализируются учреждения, участники, виды деятельности, формы финансирования и способы государственного управления.

В-третьих, понятие «сфера культуры» является более конкретным и удобным для решения практических задач. Оно используется при разработке государственных программ, планировании бюджетных расходов, создании культурной инфраструктуры, организации мероприятий и оценке доступности культурных благ. Например, при экономическом анализе рассматриваются источники финансирования учреждений культуры, а при социологическом исследовании — участие различных групп населения в культурной жизни [13].

Разграничение этих понятий имеет значение и для государственного управления. Культура в целом не может быть полностью сведена к деятельности учреждений или государственных программ, поскольку она формируется во всех сферах общественной жизни. Однако государство непосредственно управляет именно сферой культуры. Конституция РФ [4] уполномочивает Правительство РФ на обеспечение конституционных прав граждан в области культуры, проведения единой социально ориентированной государственной политики в области культуры. К ней относятся право на участие в культурной деятельности и творчестве, свободный выбор нравственных и эстетических ориентиров, сохранение культурной самобытности личности и этнических общностей, а также доступ к культурным благам. В процессе управления государство определяет направления государственной культурной политики, создаёт учреждения, распределяет бюджетные средства, поддерживает творческие проекты, охраняет культурное наследие и обеспечивает доступ граждан к культурным благам.

В упрощённом виде различие можно представить следующим образом. Культура отвечает на вопрос о том, какие ценности, знания, нормы и результаты человеческой деятельности существуют в обществе. Сфера культуры показывает, каким образом они создаются, сохраняются, передаются и становятся доступными для граждан.

Культура является широким общественным явлением, включающим материальные и духовные ценности, нормы, традиции, знания и результаты человеческого творчества. Сфера культуры представляет собой организационно оформленную часть общественной жизни, связанную с созданием, сохранением, распространением и использованием этих ценностей.

Следовательно, культура определяет содержание и смысл культурных процессов, а сфера культуры обеспечивает их практическую организацию. Такое разграничение позволяет точнее определить предмет государственного управления: его непосредственным объектом выступает не культура во всём её многообразии, а система учреждений, организаций, видов деятельности и отношений, обеспечивающих её развитие и доступность для общества.

Понятие «культурная сфера» носит собирательный характер, поскольку объединяет в себе множество различных элементов-субъектов, как, например, учреждения культуры, творческие объединения и союзы деятелей культуры и отдельных авторов, других субъектов, чья дея-

тельность направлена на создание, сохранение, распространение и освоение культурных ценностей. Понятие «культурная сфера» отражает сложную систему взаимодействий между всеми этими субъектами и служит основой для формирования идентичности, развития личности и общества в целом.

Собирательность понятия «культурная сфера» объясняется сложностью и многогранностью самой культуры. В широком смысле культурная сфера представляет собой систему общественных и организационных отношений, которые направлены на удовлетворение культурных потребностей граждан страны. К ним относятся потребности в образовании, получении информации, творческом самовыражении, эстетическом восприятии и содержательном досуге [6].

Специфические черты культурной сферы современного российского общества обусловили её особый статус как объекта государственного управления. Особенность культурной сферы опосредованы общественной функцией культуры, а также влиянием на культурное пространство страны уникальных факторов и исторически сложившихся условий, внутренней структурной неоднородностью и многообразием российской культуры, а также необходимостью реагирования на актуальные вызовы современности. Сфера культуры является значимым объектом государственной политики и требует комплексной правовой охраны, направленной одновременно на сохранение культурного наследия, развитие культурной деятельности и обеспечение доступности культурных благ.

Культурная сфера имеет особое значение для государственного управления, поскольку её результаты часто не имеют материальной формы. К ним относятся знания, идеи, художественные образы, произведения искусства, традиции, ценности и модели поведения. Эффективность управления культурной сферой нельзя определять только по числу проведённых мероприятий, объёму оказанных услуг или размеру финансирования. Воздействие культуры на общество обычно проявляется постепенно. Просветительская и воспитательная деятельность способствует повышению уровня образования, сохранению исторической памяти, формированию гражданской идентичности и укреплению связи между поколениями. Поэтому её значение может сохраняться длительное время, даже если непосредственный результат культурного мероприятия не поддаётся точному измерению.

Культурная сфера участвует в формировании мировоззрения и нравственных ориентиров человека. Она обеспечивает передачу общественного опыта, поддерживает межпоколенческое взаимодействие и способствует укреплению социальной солидарности. Поэтому государственное управление в этой области включает не только организационные и финансовые меры, но и решение значимых социальных задач.

Ещё одна особенность управления культурой и культурной сферой связана с необходимостью сочетать государственную поддержку и самостоятельность творческой

деятельности. Государство должно охранять культурное наследие, поддерживать учреждения культуры, обеспечивать доступ граждан к культурным благам и защищать их права. Вместе с тем государственное вмешательство в со-

держание творчества не должно быть необоснованным. При соблюдении закона необходимо сохранять свободу творчества и самостоятельность авторов и творческих коллективов [14].

Литература:

1. Конституция Российской Федерации, принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ, от 14.03.2020 № 1-ФКЗ) // Российская газета. 1993. № 237.
2. Старчикова, М. С. Государственное управление в сфере культуры в Российской Федерации: теоретико-правовые основы, современные вызовы и перспективы развития / М. С. Старчикова. — Текст: непосредственный // Инновационная наука. — 2025. — № 6-1. — С. 173–178.
3. Жучкова, О. В. Государственное управление сферой культуры, основные направления и приоритеты / О. В. Жучкова. — Текст: непосредственный // Ученые записки Алтайского филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации. — 2019. — С. 43–49.
4. Матвеев, В. В. Финансирование сферы культуры в аспекте реализации государственной культурной политики: аналитический обзор / В. В. Матвеев. — Текст: непосредственный // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. — 2022. — № 4. — С. 59–69.
5. Щипко, Ю. В. Современные тенденции развития государственного управления в социально-культурной сфере / Ю. В. Щипко, Н. В. Климовских. — Текст: непосредственный // Актуальные исследования. — 2025. — № 46 (281). Ч. III. — С. 80–82.
6. Талыков, С. Г. Особенности функций культурной сферы современного российского общества / С. Г. Талыков, А. В. Иванов. — Текст: непосредственный // Вестник науки. — 2025. — № 6 (87) Том 5. Ч. 2. — С. 164–172.
7. Серяева, М. Г. «Сфера культуры» Российской Федерации: понятие и источники финансирования / М. Г. Серяева. — Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: экономика и управление. — 2019. — Т. 8 № 3 (28). — С. 340–348.
8. Указ Президента РФ от 24.12.2014 г. N 808 (ред. от 17.07.2025) «Об утверждении Основ государственной культурной политики» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2014. N 52 (часть I). Ст. 7753.
9. Лихачев, Д. С. Культура как целостная среда / Д. С. Лихачев. — Текст: непосредственный // Вестник Библиотечной Ассамблеи Евразии. — 2010. — № 3. — С. 40–44.
10. Закон РФ от 09.10.1992 г. N 3612-I (ред. от 23.03.2026) «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» // Ведомости СНД РФ и Верховного Совета РФ. 1992. N 46. Ст. 2615.
11. Культурология: учебник для среднего профессионального образования / под ред. А. С. Мамонтова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во Юрайт, 2025. — 307 с.
12. Фалин, И. О. Сфера культуры в дискурсе современных экономических исследований / И. О. Фалин. — Текст: непосредственный // Вестник Академии знаний. — 2024. — № 6 (65). — С. 757–759.
13. Сагитов, С. Т. Сфера культуры в предметном поле социологии управления / С. Т. Сагитов. — Текст: непосредственный // Теория и практика общественного развития. — 2026. — № 1. — С. 109–114.
14. Малханов, А. Д. Государственная политика в сфере культуры: основные направления, механизмы реализации, проблемы и перспективы развития / А. Д. Малханов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 6 (609). — С. 360–365.

Функциональные характеристики культуры в контексте ключевых вызовов современной России

Дмитриев Николай Евгеньевич, студент магистратуры
Липецкий филиал Московского финансово-юридического университета (МФЮА)

Научный руководитель: Захарова Виктория Алексеевна, кандидат юридических наук, доцент
Московский финансово-юридический университет МФЮА

В статье рассматриваются основные функции культуры и их значение для развития человека и общества. Раскрывается взаимосвязь социализирующей, воспитательной, антропогенетической и адаптивной функций, обеспечи-

вающих становление личности, усвоение социального опыта и приспособление к изменяющимся условиям. Отдельное внимание уделяется нормативной и аксиологической функциям, через которые культура формирует ценностные ориентиры и закрепляет правила общественного поведения. Анализируются также познавательная, коммуникативная, интегративная, креативная, семиотическая, трансляционная, компенсаторная, рекреативная и стратегическая функции культуры. Дается анализ современных внешних и внутренних вызовов современной России. Дается обзор их влияния на содержание и выполнение традиционных функций культуры. Показано, что в социально-управленческом и административно-правовом контексте реализация функций культуры требует последовательной государственной культурной политики, сочетающей сохранение культурного наследия, поддержку многообразия и укрепление общегражданской идентичности.

Ключевые слова: культура, функции культуры, социальные нормы, культурная коммуникация, общественная интеграция, культурное наследие, культурная преемственность, государственная культурная политика, стратегическая функция культуры, административно-правовой контекст.

Согласно статье 68 Конституции Российской Федерации [1] и положениям Основ государственной культурной политики [2], культура отнесена к числу национальных приоритетов. Государство рассматривает её как важное условие повышения качества жизни, согласования общественных отношений и социально-экономического развития. Культура также обеспечивает сохранение единого культурного пространства и выступает одним из факторов укрепления территориальной целостности страны.

В этом контексте культуру можно определить, как совокупность норм, ценностей и традиций, которые складываются в обществе в результате человеческой деятельности, передаются от поколения к поколению и создают основу для развития личности и существования общества.

Значение культуры определяется прежде всего её связующей ролью. Она соединяет людей, поколения и различные социальные группы, обеспечивает передачу накопленного опыта и сохраняет представления общества о значимом и должном. Без этого невозможно поддерживать общественное единство и формировать человека как социально развитую личность. Культура объединяет население в народ, а биологического индивида превращает в участника общественной жизни.

В административно-правовом измерении культура представляет собой многофункциональную сферу общественных отношений. Она участвует в формировании общественной идентичности, сохранении исторической памяти, социализации личности, развитии образования, укреплении социальных связей и обеспечении преемственности между поколениями.

Под функциональными характеристиками культуры в социально-управленческом и административно-правовом контексте следует понимать совокупность её общественных задач и ролей, то есть тех направлений, в которых культура воздействует на человека и общество. Иными словами, функции культуры отражают её содержательное предназначение. Способы, с помощью которых государство создаёт условия для их осуществления, относятся уже к сфере государственной культурной политики [3].

Содержание культуры раскрывается через её функции. Каждая из них отражает отдельную сторону воздействия

культуры на человека и общество. По мере изменения общественных условий возникают и новые направления культурного воздействия. Совокупность этих функций позволяет рассматривать культуру не только как накопленный обществом опыт, но и как постоянно действующий механизм развития личности и поддержания общественной жизни. В научной литературе отсутствует единый и исчерпывающий перечень функций культуры. Различные исследователи выделяют как самостоятельные, так и взаимосвязанные функции. В связи с таким подходом содержание и соотношение функций культуры может изменяться в зависимости от целей исследования. В рамках настоящей статьи целесообразно рассмотреть наиболее значимые функции культуры, определяющие её общественное и административно-правовое значение.

Важнейшие из функций культуры, социализирующая, воспитательная, антропогенетическая и адаптивная, тесно переплетены, образуют единый механизм, который обеспечивает выживание, развитие и становление человека как социального существа. В процессе социализации и воспитания человек усваивает язык, нормы поведения, традиции, ценности и социальный опыт, благодаря чему осваивает принятые формы взаимодействия и включается в общественную жизнь. Культура тем самым обеспечивает преемственность поколений.

Антропогенетическая функция связана с формированием личности. Биологические задатки рожденного человека задают «рамку», в которой возможно развитие речи, мышления, сознания и способности взаимодействовать с другими. Однако качества человеческой личности формируются в процессе общения, обучения и усвоения именно культурных норм. Культура помогает человеку перейти от биологического существования к полноценному участию в общественной жизни.

Адаптивная функция культуры выражается в способности отдельного человека и общества в целом приспосабливаться к природным, социальным и историческим изменениям. В отличие от животных, человек не обладает врожденным набором инстинктов, который обеспечивает ему выживание в любых условиях. Поэтому человечество создаёт искусственную среду для своего обитания. Важную роль играют и духовные элементы культуры (тра-

диции, нормы, ценности, коллективный опыт и др.). Они поддерживают общественную устойчивость и помогают находить решения в меняющихся обстоятельствах. Реализация адаптивной функции позволяет человеку преобразовывать окружающее пространство с учётом общественных потребностей. Такая деятельность возможна при наличии развитого сознания, речи и социальных навыков, которые формируются благодаря антропогенетической функции культуры [4, с. 141].

Нормативная и аксиологическая функции культуры связаны между собой, но решают разные задачи. Нормативная функция устанавливает правила поведения, основанные на морали, праве, обычаях, традициях, религиозных предписаниях и этикете. Соблюдение этих правил обеспечивается личными убеждениями, общественной оценкой, а в предусмотренных случаях — мерами государственного воздействия. Аксиологическая (ценностная) функция культуры направлена на формирование представлений личности о ценностях и жизненных ориентирах: о добре и зле, справедливости, свободе, достоинстве, семье, труде, образовании, исторической памяти, социальной солидарности и так далее. Ценности придают правилам смысл и объясняют, почему одни поступки считаются приемлемыми, а другие — недопустимыми. Аксиологическая функция культуры определяет содержание культурных ориентиров и ценностей. Нормативная функция закрепляет ценности в правилах поведения, в основе норм. В итоге нормы в процессе их применения воплощают ценности в повседневной жизни, поддерживая общественный порядок и устойчивость социальных связей [4, с. 142].

К другим функциям культуры относятся познавательная, коммуникативная, интегративная, креативная, трансляционная, компенсаторная, рекреативная и другие.

Познавательная функция связана с накоплением, упорядочением и сохранением знаний. Эту работу выполняют библиотеки, архивы, музеи, образовательные и научные учреждения. Сегодня к ним добавились электронные каталоги, цифровые архивы, онлайн-библиотеки и образовательные платформы.

Коммуникативная функция обеспечивает обмен знаниями, ценностями и опытом между людьми, поколениями и социальными группами. В ходе такого взаимодействия человек усваивает нормы поведения и учится выстраивать отношения с окружающими. Цифровые технологии сделали культурное содержание более доступным и расширили межкультурные контакты. Вместе с тем цифровые технологии ускорили распространение недостоверной информации и создали дополнительные возможности для манипуляции общественным сознанием.

Коммуникативная функция тесно переплетена с функцией интегративной. Интеграция осуществляется на основе общего языка, ценностей, исторической памяти и норм поведения. Культурная общность укрепляет чувство принадлежности к группе. Но вместе с тем иногда этот фундамент создаёт разделение на «своих» и «чужих». Важно найти баланс.

Трансляционная функция культуры обеспечивает преемственность культуры. Через образование, воспитание, язык, искусство, традиции, музейную и архивную деятельность общество передаёт новым поколениям знания, нормы и образцы поведения. В публичном управлении это предполагает охрану культурного наследия, поддержку музеев и архивов, сохранение языков, народных промыслов, обрядов и других форм нематериальной культуры.

Компенсаторная функция культуры помогает человеку переживать кризисы, неопределённость и серьёзные общественные перемены.

Рекреативная функция культуры связана с отдыхом и восстановлением эмоциональных и интеллектуальных сил через искусство, праздники, творчество и культурный досуг.

В теории названные функции принято разграничивать. В реальной жизни все функции культуры не существуют обособленно, они образуют единую систему. Как правило они дополняют друг друга. Знания передаются через коммуникацию, коммуникация укрепляет социальные связи, интеграция опирается на общие символы и ценности, а их сохранение обеспечивает культурную преемственность. Творческая деятельность обновляет накопленный опыт, а компенсаторные и рекреативные возможности культуры поддерживают человека и общество в условиях перемен. Функции культуры следует рассматривать не как изолированные направления, а как элементы единого процесса культурного развития и воспроизводства общественной жизни [5].

Связь функций культуры с долгосрочными задачами общества и целями государственной культурной политики определяется стратегической функцией культуры. В классической культурологии и социологии понятие «стратегическая функция культуры» не является общепринятым. Однако его можно использовать для обозначения долгосрочного воздействия культуры на общество и государство — сохранение суверенитета, территориального единства, социальной стабильности и ценностных ориентиров. Такое понимание отражено в документах стратегического планирования и не заменяет традиционные функции культуры, а связывает их с задачами государственного развития. Стратегическая функция культуры заключается в формировании ценностей, исторических представлений, социальных связей и коллективных идентичностей, обеспечивающих единство общества и его устойчивое развитие. Она реализуется посредством государственной политики в сферах культуры, образования, информации и межнациональных отношений. Её важнейшее проявление — создание общего смыслового пространства для граждан различных национальностей и вероисповеданий. Общая история, историческая память, государственные символы и традиционные ценности способствуют укреплению общероссийской гражданской идентичности. При этом культурное единство не должно вести к уничтожению этнических, региональных и религиозных особенностей.

Стратегическая функция культуры не обособлена от других её функций. Она направлена на осмысление традиционных функций культуры и использование их как инструмента в развитии общества и государства в долгосрочной перспективе. Коммуникативная функция в рассматриваемом контексте способствует укреплению доверия и снижению социальной разобщённости; функция воспитания и ценностного воздействия формирует ориентир, объединяющие общество; трансляционная функция культуры способствует сохранению значимых традиций и преемственности исторической памяти; творческая (креативная) функция направлена на культурное обновление и повышение привлекательности страны. Таким образом, культура выступает долгосрочным ресурсом укрепления единства, идентичности и способности общества адаптироваться к изменениям. Стратегическая функция культуры позволяет связать текущую культурную деятельность с определением общих ориентиров и направлений развития [6].

Реализация функций культуры во многом определяется государственной политикой. Государство создаёт правовые, организационные и финансовые условия для сохранения и развития культурной сферы, рассматривая её как ресурс общественного прогресса. Цели и задачи государственной культурной политики закреплены, в частности, в Основах государственной культурной политики, утверждённых Указом Президента РФ от 24.12.2014 № 808 [7], и Стратегии государственной культурной политики до 2030 года, утверждённой распоряжением Правительства РФ от 11.09.2024 № 2501-р [8]. К её приоритетам относятся укрепление гражданской идентичности, сохранение культурного пространства и исторической памяти, поддержка традиционных ценностей, развитие творческой самореализации и доступ граждан к знаниям и культурным благам. Для решения этих задач используются различные инструменты: государственный заказ на создание произведений искусства, финансирование и организационная поддержка учреждений культуры, развитие сети музеев, библиотек и школ искусств, внедрение цифровых сервисов, реализация просветительских программ, проведение культурно-просветительских мероприятий.

Между функциями культуры и государственной культурной политикой существует прямая взаимосвязь. Функциональные характеристики определяют содержание общественных задач культуры, отвечают на вопрос, что культура должна обеспечивать. Государственная политика устанавливает, каким образом, с помощью каких правовых механизмов, ресурсов и управленческих решений эти задачи могут быть реализованы.

Реализация функций культуры связана с решением стратегических государственных задач, совершенствованием нормативно-правового регулирования и развитием культурной инфраструктуры, а также с сохранением исторической памяти и укреплением общероссийской гражданской идентичности. В современной России функции культуры реализуются в условиях цифровизации об-

щественной жизни, значительного регионального и этнокультурного многообразия, внутренних и внешних рисков, вызовов и угроз суверенитету культуры, обществу и государству.

Под вызовами следует понимать обстоятельства и факторы, которые затрудняют выполнение культурой её основных общественных задач: объединение граждан, передачу знаний и ценностей, социализацию, регулирование поведения и сохранение идентичности. Внешними считаются вызовы, возникающие под влиянием других культур и глобальных процессов. Внутренние вызовы связаны с противоречиями и проблемами, формирующимися внутри общества.

К внешним угрозам относятся глобальная идейно-информационная конкуренция, а также действия недружественных государств, направленные на ослабление культурного суверенитета России. Это проявляется в усилении информационного и идеологического воздействия, распространении через средства массовой информации и социальные сети различных ценностных установок, а также в попытках использовать историческую память и культурные различия для разжигания конфликтов внутри страны [9].

Главный внешний вызов — курс ряда стран на ограничение социально-экономического и культурного развития России. Под видом «защиты демократии» они пытаются навязывать другим государствам свои правила и представления о том, как тем следует развиваться. Для давления используют разные методы: санкции, работу через международные структуры (ООН, ОБСЕ, Совет Европы и др.), а также кампании в духе русофобии.

Особую опасность представляет деструктивный контент, содержащий призывы к насилию, нетерпимости, межнациональной и межконфессиональной вражде. Через медиа, социальные сети и развлекательные материалы могут распространяться модели поведения, не соответствующие традиционным для российского общества представлениям о семье, нравственности и исторической памяти. Одним из направлений такого воздействия становится попытка ослабить культурный суверенитет России, изменить содержание национальных символов и представить исторические события в искажённом виде. В международном информационном пространстве это проявляется, в частности, в пересмотре оценки ключевых событий мировой истории, включая итоги Второй мировой войны. Подобные подходы используются для умаления роли России и её армии, а также формирования негативного образа страны за рубежом. рубежом [10]. К внешним вызовам можно отнести и деятельность отдельных иностранных организаций, финансирующих фонды и проекты, которые подогревают протестные настроения и акции, продвигают влияние в соцсетях, под видом исследовательских или общественных проектов вмешиваются во внутриполитические процессы в России [11].

В таких условиях культура приобретает особое значение как средство сохранения общественной идентич-

ности, исторической памяти и культурного суверенитета. Но защита национального культурного пространства не должна превращаться в отказ от взаимодействия с другими культурами. Культурное развитие, образование и информационная грамотность помогают сохранять общественную самобытность, не отказываясь от открытого взаимодействия с внешним миром. При этом необходимо развивать способность граждан критически относиться к информации, проверять достоверность сведений, замечать манипулятивные приёмы, распознавать вредоносный контент и осознанно относиться к предлагаемым ценностям. Следует учитывать, что Россия сама участвует в формировании культурной повестки и влияет на международные процессы. Важным инструментом такого влияния служит международное культурно-гуманитарное сотрудничество, рассматриваемое как элемент «мягкой силы» и внешнеполитической стратегии. Продвижение российских культурных ценностей за рубежом осуществляется, в частности, через Россотрудничество и сеть российских культурных центров [12].

Внутренние вызовы реализации культурных функций связаны с проблемами и противоречиями, возникающими внутри общества. Они могут непосредственно ослаблять сохранение наследия, социализацию и интеграцию либо создавать более широкие системные риски. К основным вызовам относятся кризис атомизации общества, деформация ценностно-нормативных ориентиров, социальная разобщённость и anomia, искажение исторической памяти, коммерциализация культуры, чрезмерная технологизация и виртуализация общественной жизни, снижение уровня доверия и солидарности, неравный доступ к культурным благам, распространение агрессии, манипуляций и дезинформации. Эти процессы нередко усиливают друг друга и требуют рассмотрения в совокупности.

Серьёзным внутренним вызовом в культурной сфере является нарушение межпоколенческой преемственности в трансляции культурного наследия. Это приводит к ослаблению связи между поколениями, различиям в ценностных установках людей разных возрастов, снижению уровня историко-культурной грамотности и недостаточной эффективности гражданского воспитания. В совокупности такие обстоятельства ослабляют объединяющий потенциал культуры, препятствуют реализации остальных функций культуры. Когда традиции и нормы не закрепляются в семье, школе и общественной среде, общество постепенно теряет накопленный культурный капитал. Если исторический опыт, традиции и культурные нормы не передаются последующим поколениям, постепенно сокращается культурный капитал общества [6]. Девальвация ценностей и искажение нравственных ориентиров в массовом сознании, особенно молодого поколения, становятся наиболее серьёзными внутренними вызовами [13].

Цифровые технологии меняют производство, распространение и восприятие культурных продуктов. Они делают доступнее дистанционное обучение и виртуальные музеи,

но одновременно усиливают риск подмены реального опыта его цифровыми имитациями. При чрезмерном уходе в онлайн-среду сокращается пространство для живого общения и непосредственного творческого взаимодействия.

Кроме того, состояние информационного пространства напрямую связано с культурной безопасностью страны. Массовый охват граждан страны Интернет-технологиями увеличили скорость распространения искажённых оценок истории, агрессивного национализма, ксенофобии, религиозного экстремизма и контента, оправдывающего насилие, усиливает социальную напряжённость. Манипулятивное воздействие на общественное сознание ослабляет связь поколений и затрудняет сохранение культурного единства. Поэтому культурная безопасность предполагает способность общества защищать, сохранять и передавать ключевые ценности, противодействуя деструктивному влиянию. [14].

Коммерциализация культуры относится к числу современных вызовов. Рыночные механизмы помогают создавать и распространять культурные продукты, однако преобладание критериев прибыли постепенно подчиняет искусство и деятельность культурных учреждений логике рынка. Произведения и мероприятия начинают восприниматься главным образом как товары и услуги, что снижает их общественную и духовную значимость. Особенно уязвим некоммерческий сектор: при стандартизации содержания и ориентации на массовый спрос он может оказаться на периферии. В итоге рыночный подход вступает в противоречие с задачами культуры — сохранением наследия, развитием личности и приобщением общества к значимым ценностям [12].

Многонациональный и многоконфессиональный характер России требует сочетать общие гражданские ценности с традициями разных народов. Нарушение этого баланса, а также напряжённость, связанная с миграцией, особенно в крупных городах, могут усиливать конфликты и взаимное отчуждение. Серьёзным внутренним вызовом остаются социальные расколы и anomia. Противоречия между возрастными, этническими и социальными группами ослабляют общие нормы, ориентиры, приводят к росту социальной напряжённости. В таких условиях культуре выполнение социализирующей и интегративной функций усложняется [15].

Неравномерность социально-экономического развития регионов влияет на состояние культурной инфраструктуры, доступ населения к культурным благам и качество работы учреждений. В менее обеспеченных территориях ощущается нехватка кадров и финансирования, затруднены реставрация исторических объектов, поддержка музеев и архивов, сохранение традиционных промыслов и фольклора. Ограниченный доступ детей и молодёжи к художественному образованию сужает возможности их социализации и творческого развития [16].

Цифровизация частично снижает территориальный разрыв благодаря онлайн-трансляциям, электронным каталогам и дистанционному обучению. Однако слабая ин-

тернет-инфраструктура и недостаточное техническое оснащение сохраняют цифровое неравенство. Одновременно требуют регулирования вопросы авторского права, достоверности цифрового содержания, хранения электронных архивов и информационной безопасности [17].

Культура может служить ресурсом развития территорий: проекты по сохранению нематериального наследия, созданию креативных кластеров и проведению культурных мероприятий укрепляют региональную идентичность. При этом необходимо сочетать сохранение самобытности с открытостью к обновлению. Эффективность культурной политики зависит от взаимодействия органов власти, учреждений образования, науки и социальной сферы, бизнеса и НКО. Поскольку регионы различаются по демографическим, инфраструктурным, этнокультурным и финансовым условиям, общенациональные приоритеты должны реализовываться с учётом местной специфики [12].

Многие актуальные проблемы культурной сферы отражены в нормативных актах, регулирующих государственную культурную политику. Прежде всего это Основы государственной культурной политики, утверждённые Указом Президента РФ от 24.12.2014 № 808 [7], и Стратегия государственной культурной политики до 2030 года, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 11.09.2024 № 2501-р [8]. Оба документа опираются на более высокую нормативную базу. В случае Стратегии (Распоряжение № 2501-р) это Конституция РФ; Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации» [19]; Стратегия национальной безопасности РФ (утверждена Указом Президента от 02.07.2021) [20]. В Основых государственной культурной политики (Указ № 808) вызовы и угрозы сформулированы в разделе, где обозначены цели и задачи политики. Среди них размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей; ослабление единства многонационального народа РФ; рост агрессии, нетерпимости и асоциального поведения; деформация исторической памяти и попытки фальсификации истории; атомизация общества (разрыв социальных связей, рост индивидуализма); внешняя культурная и информационная экспансия (распространение низкопробной массовой культуры, пропаганда вседозволенности и насилия); снижение роли русского языка

в мире; противоправные посяательства на объекты культуры. Стратегия (Распоряжение № 2501-р) развивает этот подход и конкретизирует вызовы для современного этапа, анализирует современное состояние, основные проблемы, перспективы развития российской культуры и государственной культурной политики. Помимо сформулированных в Основных государственной культурной политики (Указ № 808) вызовах и угрозах, в Стратегии (Распоряжение № 2501-р) отдельно выделен такой вызов, как целенаправленное внешнее деструктивное информационно-психологическое воздействие со стороны недружественных государств, которое подрывает общемировое влияние российской культуры и угрожает национальному суверенитету. Часть из этих вызовов перекликается с положениями Стратегии национальной безопасности РФ, где тоже обозначены угрозы в культурной сфере.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что культура представляет собой не только совокупность духовных и материальных ценностей, но и важный механизм общественного развития. Культура рассматривается как самостоятельный объект стратегического управления. Её значение определяется не только количеством учреждений и мероприятий, но и тем, насколько культура способствует личностному развитию, общественной солидарности, межпоколенческой преемственности и устойчивости государства. Через реализацию функций культуры человек осваивает социальный опыт, формирует личность, приобретает ценностные ориентиры и учится взаимодействовать с другими людьми. Культура также сохраняет историческую память, поддерживает связь поколений, объединяет общество и помогает ему отвечать на внешние и внутренние изменения. Все эти задачи взаимосвязаны, поэтому они не должны решаться разрозненно. Эффективная культурная политика предполагает сочетание общенациональных приоритетов с учётом региональных условий и опирается на согласованную работу органов власти, образовательных и культурных организаций, научного сообщества, бизнеса и гражданского общества. Особое значение имеют сохранение культурного наследия, развитие цифровой доступности, поддержка регионов, снижение социокультурного неравенства и укрепление гражданской идентичности при уважении к этнокультурному многообразию народов России.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации, принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ, от 14.03.2020 № 1-ФКЗ) // Российская газета. 1993. № 237.
2. Закон РФ от 09.10.1992 г. N 3612-I (ред. от 23.03.2026) «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» // Ведомости СНД РФ и Верховного Совета РФ. 1992. N 46. Ст. 2615.
3. Талыков, С. Г. Особенности функций культурной сферы современного российского общества / С. Г. Талыков, А. В. Иванов. — Текст: непосредственный // Вестник науки. — 2025. — № 6 (87) Том 5. Ч. 2. — С. 164–172.
4. Багдасарьян, Н. Г. Культурология: учебник и практикум для вузов / Н. Г. Багдасарьян. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Юрайт, 2026. — 410 с.

5. Гудкова, Д. С. Культура: понятие, сущность, характеристики / Д. С. Гудкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 12 (615). — С. 131–135.
6. Шукин, В. О. Стратегия национальной безопасности как ключевой документ в реализации государственной политики обеспечения национальной безопасности Российской Федерации / В. О. Шукин. Текст: непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. — 2026. — Т. 26, вып. 2. — С. 238–245.
7. Указ Президента РФ от 24.12.2014 г. N 808 (ред. от 17.07.2025) «Об утверждении Основ государственной культурной политики» // Собрание законодательства РФ. 2014. N 52 (часть I). Ст. 7753.
8. Распоряжение Правительства РФ от 11.09.2024 г. № 2501-р (ред. от 30.04.2026) «О Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г». // Собрание законодательства РФ. 2024. N 38. Ст. 5715.
9. Малханов, А. Д. Государственная политика в сфере культуры: основные направления, механизмы реализации, проблемы и перспективы развития / А. Д. Малханов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 6 (609). — С. 360–365.
10. Горлова, И. И. Современные вызовы и угрозы национальной безопасности России в сфере культуры / И. И. Горлова, А. Л. Зорин, Т. В. Коваленко — Текст: непосредственный // Прогнозируемые вызовы и угрозы национальной безопасности Российской Федерации и направления их нейтрализации: Сб. материалов круглого стола, Москва, 25 августа 2021 года. — М.: ИД «ИМЦ», 2021. — С. 219–229.
11. Петрухина А. С. Международное культурное сотрудничество как ресурс гуманитарной и экономической политики России/ А. С. Петрухина, А. И. Петрухин. — Текст: непосредственный // История. Культурология. Политология. — 2025. — № 4. — С. 71–79.
12. Белозор, А. Ф. Культурная политика Российской Федерации в условиях современных вызовов /А. Ф. Белозор, Ф. И. Белозор. — Текст: непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. — 2021. — № 1–2. — С.168–177.
13. Зернов, Д. В. Медиатизация исторической памяти молодежи и проблемы регулирования фейковой информации /Д. В. Зернов. — Текст: непосредственный // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. — 2022. — № 1 (57). — С.265–269.
14. Юмашева И. А. Влияние агрессивного контента в медиа: причины появления и направления противодействия / И. А. Юмашева, П. А. Раменский. — Текст: непосредственный // Социология и право. — 2025. — Т. 17. № 1. — С. 15–25.
15. Байдилов, К. Г. Духовный суверенитет как ценность российской государственности / К. Г. Байдилов. — Текст: непосредственный // Социально-гуманитарные знания. — 2021. — С.97–103.
16. Тарновский, В. В. Тенденции и особенности развития сферы культуры в России / В. В. Тарновский — Текст: непосредственный // Вестник национального исследовательского института культурного наследия. — 2026. — № 1 (9). — С. 8–26.
17. Румянцева, С. Т. Сфера культуры в системе стратегического планирования социально-экономического развития региона / С. Т. Румянцева — Текст: непосредственный // Управленческое консультирование. — 2024. — № 6. — С. 73–86.
18. Старчикова, М. С. Государственное управление в сфере культуры в Российской Федерации: теоретико-правовые основы, современные вызовы и перспективы развития / М. С. Старчикова. — Текст: непосредственный // Инновационная наука. — 2025. — № 6–1. — С. 173–178.
19. Федеральный закон от 28.06.2014 г. № 172-ФЗ (ред. от 13.04.2024) «О стратегическом планировании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2014. N 26 (часть I). Ст. 3378.
20. Указ Президента РФ от 02.07.2021 г. N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2021. N 27 (часть II). Ст. 5351.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Развитие исполнительского искусства на аккордеоне и баяне в г. Краснодаре с 1950-х годов по настоящее время

Бовк Максим Антонович, студент ассистентуры-стажировки
Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова

Выпускники класса баяна музыкального училища начала 1950-х годов сыграли ключевую роль в развитии исполнительства на аккордеоне и баяне и музыкального воспитания подрастающего поколения. Можно выделить студентов М. С. Козленко: преподаватели ДМШ А. Данилова и М. Эльшина, педагоги Краснодарского училища Ю. С. Рослый и А. А. Бесчестный, директор Новороссийского музыкального училища В. В. Костюк, а также выдающийся композитор, классик баянного репертуара В. Дикусаров.

Становление исполнительского искусства в период с 1950-х по 1970-е годы. Развитие народных инструментов в начальном эстетическом образовании стало приоритетным направлением. Большой вклад в повышение уровня образования музыкальных школ внесли выпускники М. С. Козленко (В. Шкурко, К. Истратов, Н. Попов, П. Козоброд, А. Данилова и М. Эльшина и др.) В конце 1950-х годов дальнейшее развитие получили отделения народных инструментов в музыкальных училищах: увеличилось количество преподавателей, расширился прием студентов по всем направлениям народных инструментов, в том числе и по классу баяна.

Уроки баяна у В. И. Киселева, М. С. Козленко и В. В. Костюк были по-настоящему захватывающими, содержательными и очень профессиональными. В то время произошёл настоящий прорыв в сотрудничестве с фортепианной школой. Если раньше пианисты появлялись лишь изредка, чтобы дать пару советов по конкретным произведениям, то теперь их консультации стали обязательной частью программы для баянистов. Кроме того, наборы студентов стали гораздо сильнее, и преподаватели могли по-настоящему работать с каждым индивидуально. Среди студентов-народников того периода особенно ярко выделялись Юрий Лаптинов, Александр Дудник и Валерий Петров — баянисты, которым было суждено стать знаменитыми далеко за пределами Кубани.

Многие выдающиеся музыканты и коллективы приезжали с концертами на Кубань. Большое влияние оказали такие баянисты, как Ю. Казаков, а затем В. Бесфамильнов и А. Беляев, регулярно занимавшие призовые места на

престижных фестивалях и конкурсах. Не меньшую популярность завоевали и ансамбли: трио А. Данилова, Я. Попкова и А. Кузнецова, чьи концерты радовали слушателей по всей стране ещё с начала 1930-х годов, а также знаменитый квартет баянистов Киевской филармонии. Они становились эталоном исполнительского мастерства на баяне для всех, включая кубанских музыкантов.

В то время значительно активизировалась концертная жизнь, баянисты успешно выступали на конкурсах и смотрах, что привело к повышению их исполнительского уровня и общих стандартов.

В 1970-х годах в Краснодарской краевой филармонии стартовал абонемент «Русские народные инструменты». Судя по продлению данной программы будущими сезонами, он имел успех у публики. Артисты буквально объехали всю территорию края, донося звуки народной музыки до каждого уголка.

Главными исполнителями абонемента были преподаватели кафедр народных инструментов и оркестрового дирижирования института культуры: баянисты М. И. Ескин, А. И. Трушин, Лауреат Всесоюзного фестиваля советской музыки и Всероссийского конкурса исполнителей на народных инструментах балалаечник В. Зажигин, домристы М. Драйчикова, С. Агарков, ансамбль народных инструментов «Зори кубанские». В сезон 1976/77 учебного года включился в работу абонемента выпускник Киевской государственной консерватории, преподаватель Краснодарского музыкального колледжа имени Н. А. Римского-Корсакова баянист П. Гавриш.

В рамках культурной жизни Кубани активно проходят творческие отчёты коллективов, концертные программы в различных организациях и предприятиях. Радио и телепередачи, транслировавшие выступления кубанских музыкантов, охватывали миллионную аудиторию.

Одним из ключевых событий стало рождение имени того коллектива — оркестра русских народных инструментов «Виртуозы Кубани» под управлением его бессменного дирижёра Анатолия Яковлевича Винокура. чьё имя неразрывно связано с этим оркестром.

Промежуток времени, охватывающий период от истоков до 1970-х годов прошлого столетия, ознаменовался как важный этап становления, роста и расцвета профессионального творчества, основанного на народных музыкальных инструментах.

Выдающиеся личности, внесшие вклад в развитие исполнительского искусства.

Юрий Лаптинов — выпускник В. В. Костюка в училище и доцента А. Е. Онегина в институте имени Гнесиных. По окончании обучения в 1965 году вернулся на родину и стал одним из первых педагогов только что открывшегося музыкально-педагогического факультета Краснодарского педагогического института. Позже стал работать в родном музыкальном колледже и институте культуры. Удостоен почётного звания «Заслуженный деятель искусств Кубани».

Занимался сбором и обработкой кубанских казачьих песен и танцев. Часто выступал с концертными программами на радио и телевидении.

Ескин Михаил Иванович — профессор кафедры народных инструментов Краснодарского государственного института культуры.

Студент доцента А. Е. Онегина в институте имени Гнесиных. М. И. Ескин переехал на Кубань сразу после окончания образования начал работать в только что открывшемся Краснодарском институте культуры.

Михаил Ескин до сих пор продолжает активную концертную и просветительскую деятельность. Удостоен почётного звания «Заслуженный работник культуры РФ».

Александр Михайлович Трушин — выпускник Горьковской консерватории им. М. И. Глинки, студент доцента Ю. В. Бардина. Был преподавателем своей alma mater на кафедре народных инструментов. Проработав пять лет в Горьком, в 1970 году он переехал в Краснодар, где стал педагогом института культуры. Вместе с М. И. Ескиным он стал лауреатом первого краевого конкурса исполнителей на народных инструментах. В 1972 году — участник абонеента «Русские народные инструменты». Специалист по исполнению старинной музыки таких композиторов, как И. С. Бах, Г. Ф. Гендель.

Петров Валерий Константинович — в 1964 году окончил Краснодарское музыкальное училище, выпускник музыкально-педагогического института имени Гнесиных. Обучался у выдающегося педагога А. А. Суркова. В 1969 году завоевал золотую медаль на Международном конкурсе аккордеонистов и баянистов «Кубок мира», проходившем в Нью-Йорке.

Валерий Константинович активно занимался научной, педагогической и издательской деятельностью. Он автор множества книг и статей, посвященных баяну, аккордеону и народной музыке, а также один из инициаторов создания журнала «Народник». В качестве редактора в издательстве «Музыка» он составил несколько сборников для народных инструментов. Его работа основывается на многолетнем опыте как исполнителя, так и организатора. В 1989 году Петров создал русский оркестр популярной

музыки «Мастера России», а с 1992 по 2016 год занимал должность главного дирижера Московского театра танца «Гжель». С 2016 года он возглавляет народный оркестр Московского фольклорного культурного центра Людмилы Рюминой. Первый дирижерский опыт Валерия Петрова связан с Государственным академическим русским народным оркестром имени Осипова, где он работал штатным дирижером в период с 1978 по 1987 годы. Этот коллектив оставил значительный след в его биографии: с 1969 года он занимал пост концертмейстера группы баянов. В рамках выступлений Осиповского оркестра Валерий Петров солировал как на отечественных сценах, так и за рубежом, а с 1973 по 1976 годы его выступления проходили в Большом зале Ленинградской филармонии, что стало яркой вехой его карьеры.

Дудник Александр Васильевич — композитор и педагог. Выпускник В. В. Костюка по специальности баян и преподавателя Л. А. Батхана по специальности «Теория музыки, композиция» в Краснодарском музыкальном училище.

В своём творчестве Александр Васильевич одним из первых стал смотреть на баян, как на инструмент академический, а не сугубо фольклорный.

Выпускник института имени Гнесиных. Обучался у А. Суркова (баян), профессора С. Горчакова (дирижирование), Ю. Шишакова и Г. И. Литинского (композиция).

В 1980-х годах он защитил диссертацию в Горьковской государственной консерватории по специализации композиции.

Среди его композиций: симфоническая картина «Праздник на Кубани», поэма для виолончели и оркестра из тембровых баянов, кантата для хора, солистов, оркестра и чтеца «На труд, как на подвиг». Им создано свыше шестидесяти песен, цикл обработок старинных казачьих песен. Для баяна и оркестра народных инструментов написаны: три сонаты, сюита на древнерусские темы, сюита в пяти частях, рапсодия на греческие народные темы, концертно. Можно выделить сюиты «Кубанский калейдоскоп» и «Путешествие по Сибири».

Дикусаров Виктор Васильевич — выпускник Краснодарского музыкального училища по классу баяна под руководством М. С. Козленко и по классу композиции под наставничеством Л. А. Батхана. Высшее образование получал в Одесской консерватории имени А. В. Неждановой у В. П. Базилевича. В 1965 году окончил аспирантуру Киевской консерватории в классе М. М. Гелиса

Творчество В. Дикусарова внесло значительный вклад в становление и развитие профессионального баянного искусства в нашей стране. Он является одним из основоположников композиторской школы для баяна, формировавшей классические основы и национально-художественные принципы этого направления. В 1950-х годах XX века он стал одним из первых, кто обратился к жанру концерта для баяна. Произведения Дикусарова, созданные в 1950-х–1960-х годах в академическом стиле, обогатили репертуар отечественного баянного искусства

благодаря глубине художественного содержания и профессионализму. Эти работы стали значимым вкладом в продвижение баяна как высокохудожественного инструмента. Творчество позднего периода, охватывающее 1970-е–1990-е годы, также сыграло важную роль в стилистическом разнообразии и дальнейшем развитии отечественной баянной музыки. Имя В. Дикусарова по праву стоит в одном ряду с выдающимися мастерами баянной классики, такими как Н. Чайкин, Н. Ризоль, К. Мясков, В. Подгорный, Г. Шендеров и другими.

Все вышеперечисленные выдающиеся личности, со вмещавшие как педагогическую, так и исполнительскую деятельность, сформировали культурный облик не только народного исполнительства края, но и его культуры в целом.

Согласно Иванцову, концертная деятельность выдающихся баянистов, а также педагогов Краснодарского Государственного института культуры за 1967–1968 учебный год:

«Старший преподаватель Величко В. П. и преподаватель Покровенко Г. М. подготовили концерт в 2-х отделениях (баян).

Концерт хоровой и оркестровой музыки в исполнении хора и оркестра института под руководством зав. Кафе-

дрой народных инструментов, Пирогова А. Г. и зав. Кафедрой хорового дирижирования Дудина А. В.

Старший преподаватель Быстров В. Ф. подготовил концерт в одном отделении (романсы).

Был поставлен творческий вечер старшего преподавателя института, композитора Пономарёва В. Д.

Преподаватель Дробова Т. А. — концерт в 2-х отделениях (фортепиано).

Пирогов А. Г., Грдличка С. Ф. — концерт-беседа «Русский народный оркестр».

Старшие преподаватели Булахов И. Л. (домра) и Лаптиков Ю. Н. (баян) — концерт в 2-х отделениях.

Преподаватель Ескин М. И. (баян) — концерт в 2-х отделениях.

Старший преподаватель Зуев А. М. (баян) — концерт в 1-м отделении». [1, с. 373–376].

Концертная деятельность выдающихся баянистов, таких как Валерий Петров, Михаил Ескин, Александр Трушин, а также творчество композиторов В. Дикусарова и А. Дудника укрепили Кубань на всесоюзном и международном уровнях. Большое международное признание получают ансамбли Кубани, которые регулярно гастролируют по СССР и за границей, подтверждая высокий культурный уровень края.

Литература:

1. Иванцов. И. Г. Из истории формирования преподавательского корпуса Краснодарского государственного института культуры 1967–1968 гг. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 10. С. 373–376; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7503> (дата обращения: 05.09.2026).

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Лимерики Эдварда Лира: проблемы перевода

Ахиярова Элина Ильгамовна, учитель английского языка
МОБУ СОШ с. Авдон (Республика Башкортостан)

Изучение языка другой страны невозможно представить без изучения культурной составляющей данного народа. Говоря об Объединенном Королевстве Великобритании, необходимо упомянуть о самобытности, оригинальности, уникальности его истории, традиций, музыки и литературы. Литература Великобритании сегодня представляет собой очень богатую и обширную часть истории, они идут рядом, крепко взаимодействуя между собой. Часто история даёт литературе размышление, а литература, в свою очередь, нередко предсказывает историческое развитие общества. Не случайно писателя иногда называют прорицателем, пророком, предвестником. С одной стороны, лимерики Эдварда Лира поражают простотой звучания, оригинальным юмором. С другой стороны, возникает вопрос, почему такие простые, смешные, а иногда абсурдные стихи привлекают не только детей, но и взрослых? Как Лиру удалось создать такие бессмыслицы, которые несут в себе смысл?

Лимерик — форма короткого стихотворения, появившегося в Великобритании, основанного на обыгрывании бессмыслицы. Это забавные пятистишия о веселых чудаках из разных концов мира, которые совершают разного рода действия и попадают в самые нелепые ситуации. Лимерики могут на практически любые темы и затрагивать разные сферы жизни — от политики и новейших научных открытий до сцен из жизни и быта простого человека. Лимерики актуальны для людей абсолютно любых возрастов и любых профессий.

Герои лимериков — причудливые люди, которые нарушают все установленные обществом правила поведения. В этих чудных стихах возникает особый мир, мир игры, фантазий, странных и не имеющих смысл действий. Здесь едят самые неаппетитные блюда, ходят на четвереньках, надевают женские платья, нанимают людей, чтобы носить нос нереального размера. Здесь нет ничего того, что встречается в обычной жизни. Здесь не обижают, не грубят, не унижают, не лицемерят, не боятся болезни и смерти, не дрожат перед тем, что скажут люди. Симпатии автора всегда на стороне его чудаков. Но несмотря на абсурд, сказочность и юмористичность в этих стихах всегда есть скрытый смысл, а также неявно выраженная мораль.

Лимерика состоит из пяти (редко из четырех) строк: первая рифмуется со второй и пятой, а третья с четвертой (ААВВА). Этот жанр относится к «жестким формам» стиха, где строго регламентируется и размер, и способ рифмовки, и количество строк. Если что-то нарушено — это не лимерик.

Лимерики имеют несколько характерных особенностей:

- они чаще всего начинаются со слов «There was»...;
- обозначается персонаж: «an Old Man» или «a Young Lady»;
- указывается географическое место или место действия;
- дается описание персонажа или его поступки;
- рассказывается о последствиях;
- последняя строка повторяет первую с характеристикой персонажа.

Содержание лимерика имеет четкую структуру. Сюжетно лимерик обычно строится по одному из двух вариантов.

I вариант: в первой строке говорится о герое и то, откуда он родом, как правило, заканчивается названием города, деревни, страны, с которыми потом и рифмуются 2-я и 5-я строки:

There was an old man of the North,
Who fell into the basin of broth;
But a laudable cook
Fished him out with a hook,
Which saved that old man of the North.

В первой строке автор обозначил главного героя пятистишья. Во второй строке описывалось какое событие или происшествие с ним произошло, в третьей и четвертой — как герой себя повел, в пятой — реакция людей на поступок героя

или что из этого получилось (пятая строчка может частично повторять первую). Рассмотрим стихотворение Лира, где проследим эту особенность:

There was an Old Person of Leeds,
Говорится о старушке из Лидс — «кто и откуда».
Whose head was infested with beads;
Говорится о том, что ее прическа была перепутана — «что сделано».
She sat on a stool,
And ate gooseberry fool,
Which agreed with that person of Leeds.

Далее говорится о том, что ее утешало (четыре половника и кисель из крыжовника) — «что из этого вышло».

II вариант: в первой строчке также говорится о герое и то, откуда он родом, во второй — каким качеством он обладал, в третьей и четвертой — как проявлялось это качество и пятая строчка — как люди оценивают героя (она тоже может частично повторяет первую строчку).

A There was an Old Man with a nose,
A Who said, «If you choose to suppose,
B That my nose is too long,
B You are certainly wrong!»
A That remarkable Man with a nose
Жил один старичок с длинным носом,
«Как ваш нос?» — все вокруг приставали с вопросом.
Отвечал он им смело,
Что не их это дело...

Жил такой старичок с длинным носом

Как и любое произведение, лимерик имеет форму, содержание и выразительные средства.

Лимерикам присущи типичные характерные черты английского юмора:

- широкий контекст, дающий возможность различных толкований, то есть, у читателя идет связь с собственным опытом, идет осмысление через свою призму понимания стиха- бессмыслицы;
- игра со словами; где смысл выворачивается, переворачивается и мгновенно снова возвращается на место;
- частое описание способности героев видеть иронию судьбы и с улыбкой смотреть на жизненные неурядицы;
- широкий спектр эмоций — юмор переливается из одной формы в другую: то мягкая ирония, то тонкий намек, то грусть или многозначительное умолчание, то резкий поворот.

Для лимерика характерны:

- омофония — звуковое совпадение языковых единиц, различных по написанию (a tale — рассказ, a tail — хвост.);
- омонимия — звуковое совпадение двух или нескольких языковых единиц, различных по значению (a lesson — урок, to lessen — уменьшать);
- синонимия (близость или тождественность слов по значению);
- полисемия (наличие у одного и того же слова нескольких связанных между собой значений);

Также часто используются выразительные средства, такие как слова-повторы, сравнения (метафоры) и т. д.

Для изучающих английский язык лимерики представляют интерес из-за особого ритма, характерного для этого языка, поэтому их полезно использовать для тренировки не только произношения, но, в первую очередь, фразового ударения и интонации.

Одной из самых известных книг Эдварда Лира является A Book of Nonsense — «Книга бессмыслиц», сборник забавных пятистиший, каждое из которых было проиллюстрировано самим автором.

В своих книгах он часто приписывал черты эксцентризма французам, итальянцам, молдаванам...

There was an Old Man of Moldavia, Такого странного старика из Молдавии
Who had the most curious behaviors; Вы страннее видали едва ли.
For while he was able, До тех пор, пока мог,
He slept on a table. На столе спал без ног,
That funny Old Man of Moldavia. Этот чудный старик из Молдавии.

Лир большое внимание уделяет внешности своих героев. Можно догадаться, что делает он это намеренно, чтобы образы вышли еще более комичными, чудаковатыми. Герои выглядят смешно, одеваются странно, украшают себя предметами, не предназначенными для украшений (мышами, луком). Его герои обладают какими-то выдающимися чертами внешности (маленькая голова, длинный нос, странные глаза). Один из биографов Эдварда Лира на сайте Русский Журнал утверждает, что писатель «до конца дней ненавидел свой огромный нос». Может быть, именно поэтому эта часть лица имела такое большое значение и была представлена в таком большом количестве в его творчестве. В одном лимерике размеры носа настолько велики, что герой вешает на него фонарь, освещающий баржу, на которой герой

Лири отправился на рыбалку в темное время суток. В другом лимерике — нос как труба, а обладающий им старичок так громко сморкается, что удивляет этим все население своего городка.

В оценке переводов лимериков лежат три параметра:

- поэтические особенности лимерика (рифма, ритм и т. п.);
- близость к оригиналу;
- степень соблюдения таких правил лимерика как количество и длина строк.

Лимерики редко переводят удачно из-за их необычной рифмы и структурного, ментального различия двух языков. Сложность перевода представляет и тот факт, что русский язык очень отличается от английского тем, что слова имеют совершенно иную структуру, и в основном являются многосложными, что, очевидно, важно для рифмы переведенного стиха; так что написать оригинальное содержание в краткую, жёстко заданную стихотворную форму удаётся не всегда. Особенно это касается срединных коротких строк. Преобладание одно- или многосложных слов, характерное словесное ударение не только определяют выбор стихотворного размера, но и определяют характер рифмы [Ражева 2006: 335].

В результате у русского переводчика чаще всего получается фантазия на тему английского лимерика или, как заметил В. Набоков, «нечто вроде пятистрочной частушки весьма строгой формы» [Набоков 2014: 4].

There was a Young Lady whose nose,
Was so long that it reached to her toes;
So, she hired an Old Lady,
Whose conduct was steady
To carry that wonderful nose.

1. Была леди молодая, чей нос 2. Мисс Джуди оставили с носом,
Доставал до земли, так подрос. И ей до лодыжек дорос он.
И пришлось ей нанять леди старую, Во время гулянья
Поведенье чьё твердо и здоровое, Специальная няня
Чтоб несл удивительный нос. Шла перед мисс Джуди с подносом.
М. Фрейдкин Г. Варденги.

Первое отличается тем, что переведено почти дословно, то есть не меняя изначальный смысл, второе же переведено так, чтобы читателю было смешно, причём суть была частично изменена.

Переводчикам часто приходится прибегать к приёмам компенсации с помощью различных грамматических и лексических форм языка, порой совершенно меняя форму, а в случае лимериков — даже смысл, чтобы воспроизвести основную функцию лимериков (сохранить комедию произведения). Рассмотрим пример.

There was an Old Man with a nose, Длинноносый старик из Литвы
Who said, «If you choose to suppose, Говорил: «Если скажете вы,
That my nose is too long, Что мой нос длинноват,
You are certainly wrong!» В чем же я виноват —
That remarkable Man with a nose. Ведь не я так считаю, а вы!»
(Перевод Марка Фрейдкина)

На первый взгляд, переводчик сохранил рифму, размер и каламбур. Однако в самом сюжете заметны некоторые изменения, в частности, было добавлено слово «Литва», возможно, чтобы намекнуть на некоторые характерные черты этого народа. Переводчик также совершенно изменил содержание строчек «You are certainly wrong» и «That remarkable Man with a nose». Всё это было сделано для сохранения рифмы и юмористического оттенка переводимого художественного произведения. Переводчикам часто приходится менять или как в данном случае добавлять в лимерики страны, имена героев, а иногда и саму суть, убирать или добавлять слова, либо заменять их, чтобы сохранить форму или юмор произведения.

В связи с этим возникает вопрос: «Что важнее для переводчика лимерика — сохранить содержание стиха или его форму?» Как сохранить смешной, нелепый, абсурдный образ персонажа при переводе, не теряя при этом форму и рифму лимерика.

There was a Young Person of Smyrna,	Младую персону из Сочи,
Whose Grandmother threatened to burn her;	Бабуся ругала полночи.
But she seized on the cat,	Отвечала ей та:
And said, «Granny, burn that!	«Вот, ругайте кота!
You incongruous Old Woman of Smyrna!»	Вы, старуха дурная из Сочи».

Данный пример нам показывает, как далеко переводчик отошел от оригинала, однако сделал он это для передачи комедии и нонсенса стиха, при этом прибегает к добавлениям, изменениям и опущениям слов, как бы «жертвуя» игрой слов

в одном месте ради общего сохранения юмора. «Красивый» перевод лимерики напрямую зависит от таланта и профессионализма переводчика. Переводчик осознанно как бы «портит» подлинник для того, чтобы формально сделать его лучше.

There was an Old Man in a boat,	Сидя в лодке, старик из Намюра
Who said, «I'm afloat, I'm afloat!»	Восклицал: «Наконец я на море!»
When they said, «No! you ain't!»	Услыхав: «Вы на суше!»,
He was ready to faint,	Он едва Богу душу
That unhappy Old Man in a boat.	Не отдал от досады и горя.

(Перевод Марка Фрейдкина)

Ещё одно доказательство того, что, переводя лимерики, переводчик отказывается от изначальной формы при передаче содержания оригинала.

Английский лимерик действительно имеет сложную семантико-грамматическую структуру, которая должна учитываться для его адекватного перевода на русский язык. Исходя из проанализированного мною материала, можно сделать вывод, что основным правилом перевода является сохранение формы лимерика, схемы его рифмовки и размер, что сделать необычайно сложно, учитывая разницу русского и английского языков. Переводчику необходимо суметь найти образные и контекстуальные аналоги, соблюдая при этом форму произведения, чтобы продемонстрировать игру слов, образ мышления и выдающуюся черту персонажа. Стихотворный перевод труднее остальных видов перевода из-за особой ритмичной структуры и лаконизма слов. Переводчику необходимо передать мысли, содержание оригинала, а не просто слова или грамматические конструкции. Кроме того, не следует забывать, что языковыми средствами можно выразить не только мысли, но и чувства, а без выражения чувств автора перевод нельзя считать полноценным. Я уверена, что исследование этого жанра английской литературы пригодится в дальнейшем изучении иностранного языка, так как, чтение лимериков и их перевода значительно расширяет словарный запас и помогает понять менталитет другого народа и исследовать его культурные и исторические традиции без чего невозможно глубокое изучение любого иностранного языка.

Литература:

1. Ключев Е. В. Теория литературы абсурда. М.: УРАО, 2000. 251 с.
2. Колоннезе Дж. Нонсенс как форма комизма // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма. — М.: Изд-во «Индрик», 2007, с. 254–262.
3. Кравцов Н. И. Русское устное народное творчество: Учеб. для фил. спец., 2-е изд. М.: Высшая школа, 1983. 387 с.
4. Лир Эдвард «Большая книга чепухи». ИД Ивана Лимбаха, 2010, 288 стр.
5. Лир, Э. Книга бессмыслиц / Пер. с англ. М. Фрейдкина. — М.: «Рудомино», — 1991. — 256с.
6. Мир бессмыслиц. Лимерики, старые и новые / сост. к.Н. Атарова. — М.: ОАО Издательство «Радуга», 2003. — 272 с.
7. Мир вверх тормашками (английский юмор в стихах). На английском языке: The Topsy-Turvy World/ составитель Н. М. Демидова. М., 1974, 114 с.
8. Набоков В. В. На чужих берегах. В поисках потерянного рая. М.: Алгоритм, 2014. 240 с.
9. Фрейдкин, М. Английская абсурдная поэзия. Эдвард Лир. Хилер Беллок. Сэр Уильям Гилберт. Роальд Даль / М.Фрейдкин. М.: Carte Blanche, 1998. — 224с.
10. Эдвард Лир. Стихи / пер. с англ. А.Смолянского. // Литературная учеба. — 1988. — № 5. — С.188–192.
11. Эдвард Лир. Книжки нонсенса / пер. с англ. Ю. К. Сабанцева. Спб.: Ретро, 2001. — 432 с.

Сопоставительный анализ способов передачи антропонимов в романе А. Кристи «Убийство в Восточном экспрессе» на русский язык

Мархаева Алина Михайловна, студент

Научный руководитель: Полякова Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент

Томский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются способы передачи антропонимов в двух переводах романа А. Кристи «Убийство в Восточном экспрессе» на русский язык. На материале 53 антропонимических единиц, отобранных методом сплошной выборки, выявлены доминирующие переводческие приемы и стоящие за ними стратегии фореизации и доместикации. Установлено, что основным способом передачи антропонимов у обоих переводчиков является транскрипция.

Ключевые слова: художественный перевод, имена собственные, антропонимы, переводческие трансформации, форенизация, доместикация, Агата Кристи.

Comparative analysis of the ways to render anthroponyms in A. Christie’s novel «Murder on the Orient Express» into Russian

Markhaeva Alina Mikhailovna, student

Scientific advisor: Polyakova Natalya Vladimirovna, candidate of philological sciences, associate professor
Tomsk State Pedagogical University

Keywords: literary translation, proper names, anthroponyms, translation transformations, foreignisation, domestication, Agatha Christie.

В современном мире сохраняется высокий интерес к творчеству Агаты Кристи — известной британской писательницы детективных романов. В число ее наиболее известных работ входит роман «Убийство в Восточном экспрессе» [8, с. 3]. Действие произведения разворачивается в замкнутом пространстве поезда, где из-за снежного заноса оказываются изолированы тринадцать пассажиров разных национальностей и общественного положения. Один из них погибает, и на каждого из оставшихся героев падает подозрение [5, с. 82–84].

Мы рассмотрим два перевода романа на русский язык, один из которых был выполнен Л. Г. Беспаловой и опубликован издательством «Правда» в 1991 году. Второй перевод был выполнен А. С. Петуховым и опубликован издательством «Эксмо» в 2023 году.

Классическим переводом романа считается перевод Л. Г. Беспаловой, который использовался в 39 изданиях от АСТ и Эксмо с 1960-х годов [2, с. 149]. Доминирующей переводческой стратегией у Л. Г. Беспаловой является форенизация. Она стремится сохранить колорит иноязычного текста, активно используя прием транслитерации и прямой перенос слов.

С 2016 года по настоящее время издательство «Эксмо» активно публикует роман в переводе А. С. Петухова. Данный перевод представляет собой современную версию текста, где в качестве доминирующей стратегии выступает доместикация.

Сопоставительный анализ нескольких переводов одного произведения дает возможность сравнить использованные приемы, систематизировать переводческие решения и оценить эффективность разных стратегий. Рассмотрение переводов, созданных в разные эпохи, дополнительно позволяет проследить, как менялись подходы к художественному переводу и какие факторы влияли на выбор той или иной переводческой стратегии.

В романе «Убийство в Восточном экспрессе» широко представлена культурно-маркированная лексика, среди которой особое место занимают антропонимы. «Антропоним — это имя собственное (или набор имен, включая все возможные варианты), официально присвоенное отдельному человеку как его опознавательный знак» [1, с. 38].

В художественном тексте личные имена героев выполняют не только номинативную, но и культурно-характеризующую и социально-маркирующую функции [6, с. 148–149]. Поэтому передача антропонимов оказывается сложной задачей, для решения которой используются пять основных способов: транскрипция, транслитерация, транскрипция + транслитерация, калькирование и транспозиция [4, с. 61–62].

Чаще всего из них применяются транскрипция и транслитерация, а также их сочетание [7, с. 56–57]. Ведущим современным способом передачи является транскрипция. Поскольку звуковая система языка первична, при заимствовании имени важны достижение фонетической близости к оригиналу [3, с. 20].

Всего методом сплошной выборки было отобрано 53 антропонимические единицы. Количественный анализ показал, что транскрипция у Л. Г. Беспаловой составила 38 % примеров, у А. С. Петухова — 40 %. Транслитерация применялась в 19 % случаев у обоих переводчиков. Наиболее заметное расхождение наблюдается в использовании калькирования: 8 % у Л. Г. Беспаловой и 13 % у А. С. Петухова. Частотность смешанного транскодирования, генерализации, аналоговой замены, транспозиции и опущения составляет от 2 до 8 %.

Рассмотрим конкретные примеры передачи антропонимов.

Таблица 1

Оригинал	Перевод Л. Г. Беспаловой	Перевод А. С. Петухова
Dubosc	Дюбоск	Дюбоск

В таблице 1 представлена французская фамилия, принадлежащая эпизодическому персонажу — молодому лейтенанту, который провожает Эркюля Пуаро на Таврский экспресс.

Оба переводчика используют прием транскрипции. Переводы совпадают и корректно передают звучание иностранной фамилии, сохраняя французский колорит.

Таблица 2

Оригинал	Перевод Л. Г. Беспаловой	Перевод А. С. Петухова
Kassner	Касснер	Касснер

В таблице 2 представлена фамилия фигуранта уголовного дела, которое Эркюль Пуаро расследовал до событий романа. Касснер — внесценический персонаж, упоминание которого запускает всю цепь последующих событий. Фамилия Kassner — немецкая по происхождению. Оба переводчика передают ее с помощью транслитерации, полностью сохраняя буквенный состав оригинала, что соответствует принципу графического подобия.

Таблица 3

Оригинал	Перевод Л. Г. Беспаловой	Перевод А. С. Петухова
Samuel Edward Ratchett	Сэмюэл Эдуард Рэтчетт	Сэмюэль Эдвард Рэтчетт

В таблице 3 представлено ненастоящее имя американского пассажира Восточного экспресса. Рэтчетт — центральная фигура, вокруг которой строится вся детективная интрига. Переводчики для передачи фамилии используют смешанное транскодирование. Они передают гласную «а» как «э» и сохраняют удвоение «tt» на конце, что отражает графический облик оригинала. Полное имя персонажа содержит два личных имени, которые переводчики передают по-разному с помощью транскрипции. А. С. Петухов добавляет мягкий знак в конце для передачи имени *Samuel* на французский манер, следуя старой орфографической традиции. А. С. Петухов ориентировался на привычное письменное написание, которое выглядит естественным для иностранного имени. Конечный звук [l] в английском языке не смягчается, поэтому с точки зрения фонетики вариант передачи этого имени без мягкого знака является более правильным. *Edward* — имя с традиционным эквивалентом «Эдуард». Л. Г. Беспалова использует именно его, следуя исторической традиции, а А. С. Петухов транскрибирует имя как «Эдвард», что подчеркивает американское происхождение персонажа. Таким образом, Л. Г. Беспалова жертвует точностью передачи национального колорита в пользу привычности традиционного эквивалента и комфорта русскоязычного читателя, в то время как А. С. Петухов предпочитает фонетическую точность.

Таблица 4

Оригинал	Перевод Л. Г. Беспаловой	Перевод А. С. Петухова
Tommy Somebody	Томми такого-то	Томми Такого-то

В таблице 4 мы видим *Somebody* с заглавной буквой. *Somebody* — окказиональный псевдоним, который был употреблен в беседе полковника Арбэтнота и Мэри Дебенхэм для обозначения гипотетического общего знакомого, чье имя не имеет значения для сюжета. В переводе А. С. Петухова мы наблюдаем ономастизацию указательного местоимения, он с буквальной точностью передает авторский прием, сохраняя написание псевдофамилии. В то время как Л. Г. Беспалова превращает ее в нарицательное слово.

Таблица 5

Оригинал	Перевод Л. Г. Беспаловой	Перевод А. С. Петухова
Reggie Someone Else	Джерри сякого-то	Джерри Как-его-там

В таблице 5 имя *Reggie* является уменьшительной формой имени *Reginald* и по правилам транскрипции оно должно передаваться как «Реджи». Оба переводчика отказываются от буквальной передачи и используют аналоговую замену (уподобляющий перевод), подбирая узнаваемое для русскоязычного читателя имя «Джерри».

Someone Else — такой же окказиональный псевдоним, как и *Tommy Somebody* в 4 примере. В переводе А. С. Петухова наблюдается ономастизация указательного оборота, в то время как Л. Г. Беспалова передает его нарицательным словосочетанием, тем самым утрачивается ономастический статус, но сохраняется естественность разговорной речи.

Таблица 6

Оригинал	Перевод Л. Г. Беспаловой	Перевод А. С. Петухова
Princess Dragomiroff	княгиня Драгомирова	княгиня Драгомирова

В таблице 6 представлена фамилии княгини Натальи Драгомировой — пожилой русской аристократки, одной из пассажиров Восточного экспресса.

Оба переводчика используют прием транспозиции. Они опираются на этимологию фамилии и восстанавливают исходную русскую форму посредством добавления суффикса «-ов» и окончания «-а». Титул Princess передан традиционным русским эквивалентом «княгиня».

Таблица 7

Оригинал	Перевод Л. Г. Беспаловой	Перевод А. С. Петухова
W. K. Van der Halt	У.-К. Ван дер Холт	У.К. ван дер Хальт

В таблице 7 представлена нидерландская фамилия дедушки погибшей девочки. Это второстепенный персонаж, который не появляется в поезде и не участвует в событиях лично.

Оба переводчика применяют транскрипцию, однако в их переводах есть различия. Они по-разному передают корневой гласный («Холт» и «Хальт»). В нидерландском языке сочетание «al» в закрытом слоге произносится как [al] и по правилам практической транскрипции должно передаваться русским «а» (например, Van Hals — Ван Халс). Вариант А. С. Петухова является более точным. Вариант Л. Г. Беспаловой может объясняться влиянием традиционной передачи сходно звучащих английских фамилий (Holt — Холт). Сочетание «льт» воспринимается как более привычное из-за фамилий, в которых мягкий знак закрепился исторически (Рузвельт, Бельт и др.), по аналогии с ними А. С. Петухов добавил мягкий знак в своем варианте перевода. Переводчики также расходятся в оформлении приставки «Van der». Л. Г. Беспалова пишет «Ван» с заглавной буквы, копируя орфографию оригинала, а А. С. Петухов со строчной в соответствии с нормой русской орфографии, согласно которой служебные слова ван, дер, де, фон и т. п. в составе иноязычных фамилий пишутся со строчной буквы.

Оригинальные инициалы «W. K.», написаны с точками и пробелом между буквами. Л. Г. Беспалова пишет «У.-К.», согласно пунктуационной норме прошлых лет для обозначения того, что это два инициала одного человека, а не сокращение от двух разных имен. А. С. Петухов передает инициалы слитно, следуя современной практике, где дефис считается избыточным.

Таким образом, анализ передачи антропонимов демонстрирует, что доминирующим приемом у обоих переводчиков является транскрипция, что соответствует современной норме. Расхождения в передаче имен носят системный характер и отражают различие переводческих стратегий в целом. Л. Г. Беспалова чаще выбирает графическую точность, отдает предпочтение стратегии форенизации и историко-культурной адаптации. А. С. Петухов, напротив, последовательнее придерживается принципа фонетического соответствия, что отражает его предпочтение к доместикации, ориентированной на современное восприятие читателя.

Литература:

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие лексические вопросы) / В. С. Виноградов. — Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.
2. Ву, Д. Т. Ч. Особенности перевода детективного рассказа (на материале детектива Агаты Кристи «Десять негрятят») / Д. Т. Ч. Ву // Языковая личность и перевод: сборник материалов II Межвузовского научно-образовательного форума молодых переводчиков, Минск, 05–06 декабря 2017 года. — Минск: Белорусский государственный университет, 2018. — С. 147–150.
3. Ермолович, Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур (заимствование и передача имен собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода). / Д. И. Ермолович. — Москва: Валент, 2001. — 200 с.
4. Марфина, Т. Е. Антропонимы в межкультурной коммуникации (на материале английского и русского языков) / Т. Е. Марфина // Образовательный альманах. — 2019. — № 6 (20). — С. 61–64. — ISSN 2587–6872.

5. Сафарова, З. А. Г. «Убийство в Восточном экспрессе» — психологическая сторона произведения / З. А. Г. Сафарова, Л. А. Нарулева // Достижения вузовской науки 2018: сборник статей V Международного научно-исследовательского конкурса. — Пенза, 20 октября. — Пенза, 2018. — С. 82–84.
6. Шустова, А. П. Антропонимические функции в языковом и художественном узусе / А. П. Шустова // Stephanos. — 2019. — № 1(33). — С. 146–152. — EDN ZALMKT.
7. Яценко, Н. В. Практикум по переводу (с немецкого языка на русский язык, с русского языка на немецкий язык): учебное пособие / Н. В. Яценко — Самара: НОУ ВПО МИР, 2010. — 126 с.
8. Gill, G. Agatha Christie: The Woman and Her Mysteries / G. Gill. — New York: Free Press, 1990. — 243 p. — ISBN 9780029117026.

Идея интернационализма в повести Ф. Ш. Сегленмея «Эмчи Вера» («Доктор Вера»)

Шивитпей Соруктуг Шолбанович, студент магистратуры
Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

В данной статье рассматривается идея интернационализма в повести Феликса Шажан-Хоевича Сегленмея «Эмчи Вера» («Доктор Вера»). Авторы анализируют, как образ главной героини Веры Васильевны Ивановой иллюстрирует важнейшие проблемы межнациональных отношений и культурного взаимодействия в СССР, а также как произведение опровергает существующие стереотипы о тувинцах. Целью исследования является раскрытие идеи интернационализма, а также анализ личных мотивов автора, повлиявших на создание образа главной героини.

Результаты работы демонстрируют, что наряду с соблюдением принципов социалистического реализма повесть «Эмчи Вера» («Доктор Вера») затрагивает философские и психологические аспекты, способствующие более глубокому пониманию духовного мира как русского, так и тувинского народа.

Введение

Добровольное вхождение Тувинской Народной Республики в состав СССР в 1944 году дало серьезный толчок развитию национальной прозы. Тематический и жанровый диапазон прозаических произведений значительно расширился. В частности, в контексте литературной динамики того времени особую актуальность приобрели темы интернационализма и дружбы.

Объектом настоящего исследования является повесть Ф. Ш. Сегленмея «Эмчи Вера» («Доктор Вера»), предметом — анализ идеи интернационализма в указанном произведении.

Цель данной статьи заключается в анализе идеи повести. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- проанализировать архивные материалы из рукописного фонда ТИГПИ;
- изучить научные и критические статьи тувинских и российских литературоведов;
- произвести поиск новых сведений об истории создания данной повести.

В качестве *источниковой базы* в статье использованы материалы Научного архива ТИГПИ [1], научные издания «Тыва литература. Допчу төөгүзү» [2], «История тувинской литературы. Т. I» [3], монографии о тувинской прозе

[4–5], повесть Ф. Сегленмея «Тын дээш демисел» («Воля к жизни») [6].

Также были изучены материалы российских ученых о концепции интернационализма, включая труды Г. И. Ломидзе [7–8], К. Д. Канафиной [9] и Е. А. Зингер [10]. Кроме того, были рассмотрены работы тувинских исследователей.

Обзор ключевых работ по концепции интернационализма в тувинском литературоведении

Концепцию интернационализма в тувинском литературоведении анализировали в своих трудах такие исследователи, как А. К. Калзан, Д. С. Куулар и М. А. Хадаханэ.

— В 1964 году вышла «Краткая история тувинской литературы» («Тыва литература. Допчу төөгүзү»), подготовленная коллективом авторов. В четвертой главе «Развитие литературы Советской Тувы 1945–1963» А. К. Калзан писал, что политические темы многонациональной советской литературы — Октябрь, Ленин, партия, мир во всем мире, дружба народов — стали неотъемлемой частью тувинской литературы [2, с. 121]. Из утверждения ученого можно сделать вывод, что интернационализм была одной из тем, составляющих идейную основу социалистического реализма. Помимо этого, А. К. Калзан в своей книге «Амыдырал болгаш литература» («Жизнь и литература», 1980) отмечает, что идея дружбы народов является одним из

центральных символов советской эпохи и представляет собой важный источник вдохновения для тувинских писателей, создающих современные произведения в разнообразных жанрах. Опираясь на исторический опыт Тувы, они освещают темы интернационализма [11, с. 47].

В монографии «Тувинская проза» (1968) М. А. Хадаханэ писала, что вхождение Тувы в состав Советского Союза способствовало возникновению темы и идеи дружбы народов, и это привело к расширению интернациональных горизонтов тувинского народа [4, с. 90]. На основе этих исследований можно утверждать, что истоки темы и идеи интернационализма в тувинской литературе относятся к началу 1940-х годов.

Д. С. Куулар, рассматривая в своей монографии «Тувинская поэзия» (1970) тему интернационализма в тувинской лирике советского периода, отмечает, что стихи на тему дружбы, созданные в первое послевоенное десятилетие, свидетельствуют о том, что тувинская поэзия движется в правильном направлении: она вносит свой вклад в укрепление дружбы народов, решая стоящие перед ней задачи идейно-тематического плана [12, с. 140].

С 1985 года в связи с новыми политическими и социальными процессами тувинская литература начала постепенно трансформироваться. В этот период некоторые центральные темы социалистического реализма стали отделяться от литературного контекста. Этот литературный феномен Д. С. Куулар описал в своем сборнике трудов по фольклору и литературе «История и современность» (2002). В статье «Тувинская литература на пороге века» он утверждает, что наряду с тематическим обновлением тувинская литература столкнулась с содержательным «обнищанием». Исчезли из литературных произведений вечные идеи и темы патриотизма, дружбы, интернациональной солидарности, энтузиазма. Произошло это под влиянием социально-политических событий, которые в Туве отличались своей спецификой [13, с. 144].

Основная часть

Ф. Сегленмей работал над повестью «Эмчи Вера» («Доктор Вера») в 1945–1947 гг. Произведение написано как раз в тот период, когда Тувинская Народная Республика вошла в состав СССР. Тогда тема интернационализма и патриотизма была особенно актуальной в тувинской литературе. Повесть «Эмчи Вера» написана в соответствии с требованиями метода социалистического реализма и раскрывает тему интернационализма: в ней писатель через образ главной героини выразил свои сокровенные мысли о дружбе между народами Советского Союза.

Вспоминая об истории создания данного произведения, Ф. Сегленмей рассказывал: «Тувинцев считали невежественным и отсталым народом, затерянным среди гор Саяна. Чтобы развеять эти мифы и объединить два народа, я написал произведение „Эмчи Вера“» [1, с. 7].

Таким образом, можно констатировать, что через свое творчество Ф. Сегленмей откликнулся на ориента-

лизм. По утверждению Э. Саида, «ориентализм — это не только комбинация из репрезентаций о Востоке. Ориентализм является результатом культурной гегемонии Запада, суть которой воплощается в идее европейского превосходства над другими, неевропейскими, народами. В XIX веке использование писателем слова «восточный» у читателя непроизвольно вызывало в воображении ассоциации с чувственностью, отсталостью, нецивилизованностью, склонностью к деспотизму и т. д.». [14, с. 16]. Эти и другие стереотипы, укоренившиеся в массовом сознании советских людей, Ф. Сегленмей и стремился опровергнуть в своей повести «Эмчи Вера».

Главная героиня повести — Вера Васильевна Иванова, выпускница Новосибирского медицинского института. Во время выпускного вечера руководство института торжественно вручает дипломы и распределяет всех выпускников по различным регионам Советского Союза. Вера получает распределение в далекую Туву. Ее представления о республике ограничиваются тем, что там живут дикие и необразованные люди, далекие от цивилизации. Информация о распределении вызывает у героини стрессовую реакцию — она даже хочет отказаться от диплома, чтобы не ехать в Туву на три года. Этот момент Ф. Сегленмей ярко передал в следующих предложениях:

— *Өршээп көрүңер! Чурттуң кандыг-даа берге булуңна-рынче мени чорудуп көрүңер, ажырбас, күзелдиим-биле баар мен, силерге «четтирдим» дээр мен, чүгле ынаар, Тываже, мени чоруттайн көрүңер.... Ооң орнунга ненецтерже, хантыларже, эвеннерже, долганнарже, якуттарже, коряктарже, чукчаларже чорудупкан болза — чурт ишти оон ушчок дээрэ ийик... (Смилуйтесь! Отправьте меня в любой, даже самый удаленный угол нашей страны, и я с радостью соглашусь, только, пожалуйста, не отправляйте меня туда — в Туву... Вместо этого отправьте меня к ненцам, хантам, эвенам, долганам, якутам, корякам или чукчам. Внутри страны уж куда лучше...)* [6, с. 82].

Именно с этой завязки начинается конфликт произведения.

Главная мысль произведения выражена в позиции отца Веры Ивановой. Утешая свою дочь, он говорит:

— *Черлик деп чээ! Ол черлик дээр улузуң чежемейниң-даа саны эвээш болза, боттарының оолдар, кыстарын эки туразы-биле фашистер-биле тулчурунче чоруттулар. Олар маадырлыы-биле тулуштулар. Ынчангаш тывалар ба-за-ла дайынның аагын көрүп турарлар... (Ты называешь их дикими! Несмотря на малочисленность населения, эти, как ты говоришь, дикие люди добровольно отправили своих сыновей и дочерей сражаться с фашистами. Они проявили героизм в бою. Поэтому тувинцы также видят последствия войны...)* [6, с. 82].

Именно отец изменил представление Веры о Туве — после разговора с ним в ней происходят изменения.

Приехав в Туву, Вера восхищается первозданной природой этого края. Кроме того, как отмечал ее отец, тувинцы оказались весьма схожими с жителями Горного Алтая. Однако в культурном отношении Тува представ-

ляла собой совершенно иную реальность, отличающуюся от того, что Вера Иванова представляла ранее. В Кызыле ее тепло встретили работники здравоохранения Тувинской Народной Республики. Из-за нехватки специалистов Вера одновременно начала работать и в больнице, и в детском саду. Именно в этих эпизодах заключается важная часть повести, в которой автор мастерски раскрывает идею интернационализма.

В детском саду к Вере ласково тянется маленький Маадыр, произнося «аба, аба» («мама, мама»). Вера начинает проявлять к малышу нежность, и постепенно ее привязанность к ребенку усиливается, она даже начинает брать его по вечерам к себе домой. Вскоре это перерастает в настоящую материнскую любовь. Вера забирает Маадыра к себе, но неожиданно появляется его отец. Увидев сына, он восхищается, каким тот стал красивым и здоровым. В ходе разговора выясняется, что этот человек не является биологическим отцом Маадыра, он усыновил сына своего брата Комбу, погибшего на войне. Постепенно между Верой и молодым человеком возникают чувства, и они создают семью, а Маадыр становится их сыном.

Создавая образ Веры Ивановой, писатель придавал ей черты реального человека — своей жены Патны Кудеровны:

— Когда вы описывали характер главной героини Веры и ее чувства, вы, наверное, отождествляли ее с вашей женой Патной Кудеровной, думая о ее внутреннем мире?

— Верно. Этот образ я создал, основываясь на ее характере. [1, с. 20].

Сходство заключается еще и в том, что Патна Кудерова тоже работала в сфере здравоохранения.

В данной повести автор, используя свой писательский дар, раскрывает духовный мир как русского, так и тувинского народа. Он подчеркивает, что представители обоих этносов обладают сострадательным отношением к людям и способны глубоко ценить их независимо от их национальности. Через искреннюю заботу Веры Ива-

новой о младенце Маадыре передается вся глубина материнской любви русской женщины к тувинскому ребенку. А грудное вскармливание Верой маленького Маадыра выступает важным элементом в раскрытии динамики идеи интернационализма.

Мудрость простого русского человека автор раскрывает через образ отца Веры Ивановой. Ведь именно он говорит о том, что что тувинцы — совершенно не такой нецивилизованный народ, каким его представляют в Советском Союзе.

Заключение

Повесть Ф. Ш. Сегленмея «Эмчи Вера» является ярким примером отражения темы интернационализма в тувинской литературе середины XX века. Через развитие образа главной героини Веры Васильевны Ивановой автор демонстрирует процесс преодоления стереотипов и ложных представлений о тувинском народе. Вначале настроенная скептически, Вера постепенно открывает для себя богатство и глубину тувинской культуры. Эта трансформация героини показывает важность взаимопонимания и дружбы между народами.

Ф. Сегленмей не только демонстрирует как меняется восприятие Верой тувинцев, но и подчеркивает важность взаимопомощи и сотрудничества между народами. Образ отца Веры, символизирующий мудрость и патриотизм, служит ей важной опорой и открывает новые горизонты для понимания культурного многообразия.

Таким образом, повесть «Эмчи Вера» является не просто художественным произведением, но и важным документом своего времени, который отражает стремление к единству и гармонии между разными этносами в Советском Союзе. Исследование данной темы остается актуальным и сегодня: анализ интернационалистских мотивов в тувинской литературе способствует более глубокому пониманию культурных особенностей и исторического контекста региона.

Литература:

1. Научный архив ТИГПИ, п. ф., д. № 1094.
2. Тыва литература. Допчу төөгүзү / под общ. ред. А. К. Калзана. — Кызыл : ТывНУЧ, 1964. — 239 с.
3. История тувинской литературы / А. С. Донгак, У. А. Донгак, М. А. Кужугет; Тувинский институт гуманитарных исследований. Том I. — Новосибирск : Издательство СО РАН, 2013. — 266 с.
4. Хадаханэ, М. А. Тувинская проза / М. А. Хаданхэ. — Кызыл : Тувкнигоиздат, 1968. — 131 с.
5. Самдан, З. Б. От фольклора к литературе (на материале тувинской прозы 1940–1970-х годов) / З. Б. Самдан. — Кызыл : Тувинское книжное издательство, 1987. — 80 с.
6. Сегленмей, О. Ш.-Х. Тын дээш демисел [Воля к жизни] / О. Ш.-Х. Сегленмей. — Кызыл : Тываның ном үндүрер чери, 2008. — 163 с.
7. Ломидзе, Г. И. Интернациональный пафос советской литературы: размышления, оценки, спор / Г. И. Ломидзе. — Москва : Советский писатель, 1967. — 372 с.
8. Ломидзе, Г. И. Патриотизм и интернационализм советской многонациональной литературы: статьи разных лет / Г. И. Ломидзе. — Тбилиси : Мерани, 1985. — 296 с.
9. Канафина, К. Д. Национальное и интернациональное в советской литературе (на материале творчества двуязычных писателей): дисс... канд. филол. наук / К. Д. Канафина. — Москва, 1982. — 206 с.

10. Зингер, Е. А. Социалистический интернационализм и проблема национальной формы в современном искусстве / Е. А. Зингер. — Москва : Искусство, 1962. — 118 с.
11. Калзан, А. К. Амыдырал болгаш литература: тыва чогаал дугайында бодалдар [Жизнь и литература: размышления о тувинской литературе] / А. К. Калзан. — Кызыл : Тываның ном үндүрер чери, 1980. — 175 с.
12. Куулар Д. С. Тувинская поэзия: очерк истории / Д. С. Куулар. — Кызыл : Тувкнигоиздат, 1970. — 140 с.
13. Куулар, Д. С. История и современность. Сборник трудов по фольклору и литературе / Д. С. Куулар. — Кызыл : Тувинское книжное издательство, 2002. — 144 с.
14. Саид, Э. В. Ориентализм. Западные концепции Востока / Э. В. Саид; пер. с англ. А. В. Говорунова. — Санкт-Петербург : Русский мир, 2006. — 636 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 36 (639) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 16.09.2026. Дата выхода в свет: 23.09.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.