

Педагогическая антропология



16+

«Педагогическая антропология» «Pedagogical Anthropology»

Журнал «Педагогическая антропология» является рецензируемым научным изданием открытого доступа и издается с 2023 г. Поскольку педагогическая антропология является междисциплинарной областью знаний на стыке философии, педагогики, психологии и антропологии, мы приглашаем к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, антропологов и представителей других областей знания, изучающих развитие личности человека в процессе получения образования, вопросы социализации, практики воспитания и обучения в разных культурах и образовательных системах, в ту или иную историческую эпоху, возможности достижения человеком психологической, социальной, личностной зрелости, раскрытия его человеческого потенциала и др.

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы педагогической антропологии, «человековедения» (согласно определению Б.М. Бим-Бада), служащего воспитанию и обучению людей.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

The journal Pedagogical Anthropology is a peer-reviewed, open-access, scientific publication that has been published since 2023. It is interdisciplinary and covers the fields of philosophy, pedagogy, psychology and anthropology. We welcome teachers, psychologists, methodologists, philosophers and anthropologists who are interested in the development of human personality, socialization and educational practice in various cultures and systems. We also welcome researchers interested in historical eras and the possibilities of psychological, social and personal maturity. Our aim is to provide a platform for discussion of important issues in pedagogical anthropology and human studies, as defined by B. M. Bimbad.

The editorial board of the journal strives to adhere to the principles of scientific integrity, objectivity, and providing information support for significant specialized research. We aim to uphold the highest standards of publishing ethics, reserving the right to refuse articles that do not meet our requirements. Our point of view may not always align with the opinions of authors we publish, but authors are solely responsible for content and accuracy. We are not liable for any damage caused by publications, and published materials may not be reproduced or distributed without written permission.

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Издатель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
Веб-сайт: <https://pedagog-antropolog.ru/>
Электронная почта: cso-science@yandex.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
Publisher: Dmitry A. POTAPOV
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
Web-site: <https://pedagog-antropolog.ru/>
E-mail: cso-science@yandex.ru

Редакционный совет / Editorial Board:

Толстикова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, департамент клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Главный редактор

Svetlana Nikolaevna Tolstikova, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Honorary Worker of Higher Education, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of the Moscow City Pedagogical University, Editor-in-Chief

Богданов Евгений Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии НЧОУ ВО «Московский институт экономики, политики и права»

Evgeny Nikolaevich Bogdanov, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology, Moscow Institute of Economics, Politics, and Law

Буровкина Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор департамента изобразительного, декоративного искусств и дизайна Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Lyudmila Alexandrovna Burovkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fine and Decorative Arts, Institute of Culture and Art, Moscow City Pedagogical University

Быков Анатолий Карпович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ»

Anatoly Karpovich Bykov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy at the Federal State Educational Institution of Higher Education «Prince Alexander Nevsky Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Гребенникова Вероника Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Veronika Aleksandrovna Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kuban State University

Грибкова Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор департамента музыкального искусства Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Olga Vladimirovna Gribkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University

Володин Александр Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка»

Alexander Anatolyevich Volodin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific Work of the Federal State Budgetary Educational Institution «Institute of Development, child's health and adaptation»

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, проректор по научно-исследовательской работе ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке»

Irina Anatolyevna Korsakova, Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philosophical Sciences, Vice-Rector for Research at the Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke

Котовская Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий»

Svetlana Vladimirovna Kotovskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Russian State University of Social Technologies

Леонович Евгений Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, департамент методики обучения Института педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Evgeny Nikolaevich Leonovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

1. ЛУКИНЫХ Ю.В., МАЛЬЦЕВА В.А. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ..... 6
2. ЧИЖОВ Н.С. СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МИНИМУМА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ИСПАНСКИЙ)..... 13
3. МАХЛЮФ АЯТ, ЛЮБИМОВА Н.И. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕЁ РОЛЬ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ 18
4. ИВАНОВСКАЯ Е.А., ОВЧИННИКОВА М.В. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ДРОБЕЙ В 5-6 КЛАССАХ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА..... 24
5. БИРЮКОВА Т.И. К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ..... 30
6. ЖЛУДОВА А.А., ПАЛЫГУЕВА В.С., ТЕМНИКОВА Е.Ю. ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ КОРКОВОЙ ДИЗАРТРИИ И ЕЁ КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ..... 35

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

7. ИГОШЕВА М.А. СПОРТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ 44
8. КАХАРОВА Д.А., НИКИТИНСКАЯ Л.В. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ТОПОНИМИИ НА МАТЕРИАЛЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ КАРТ COUNTER-STRIKE 2 В РУССКОЯЗЫЧНОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ КОМЬЮНИТИ..... 48
9. СЕЛЮКИНА С.В., ЧИСТОБАЕВА А.Ю. ТЕХНОЛОГИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПРОСОДИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ 57
10. ЗАХАРОВА Ю.П. ЛОГОПЕД-ДЕФЕКТОЛОГ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ 66
11. ЛУКИНА Н.Д., ЛОБАЧЕВА Н.А. ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИВАНА ГРОЗНОГО В ПОСЛАНИЯХ АНДРЕЮ КУРЬСКОМУ 71
12. ПАВЛЮК Д.В., ФАЛУНИНА Е.В., МОРНОВ К.А. ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: АНКЕТА СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО ИНТЕРВЬЮ В ИССЛЕДОВАНИИ..... 75

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ

13. БЕЛОСЕЛЬСКАЯ В.В. КОЛЛЕКТИВНАЯ ТРАВМА, ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПСИХИКИ И ДИНАМИКА АРХЕТИПОВ В СТРУКТУРЕ СООБЩЕСТВА: АНАЛИТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФИЛЬМА «ТАИНСТВЕННЫЙ ЛЕС» (THE VILLAGE, 2004, M. NIGHT SHYAMALAN)..... 84
14. УЛЬЯНОВСКАЯ Т.Н. ПОДСОЗНАТЕЛЬНЫЕ ФИНАНСОВЫЕ СЦЕНАРИИ КАК МЕДИАТОР МЕЖДУ САМООЦЕНКОЙ И ПОВЕДЕНИЕМ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ВЫБОРКЕ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН 88
15. ВЕРНИГОВА А.М. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И СТУДЕНТОВ, НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ 95
16. ПРОСКУРИНА Е.Ф., ЛИ Е. Х. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ СТРЕССОМ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ МЕНЕДЖЕРОВ 99
17. ДАНИШЕВСКАЯ Е.А. МЕХАНИЗМЫ ЭСКАЛАЦИИ И РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ 104
18. ЗЛАТКИН М.Е. ЭПИДЕРМИС ПСИХИКИ: «ВТОРАЯ КОЖА» КАК НАРЦИССИЧЕСКИЙ ПАНЦИРЬ И СИМВОЛИЧЕСКИЙ ХОЛСТ НА ПЕРЕКРЁСТКЕ ПСИХОАНАЛИЗА, ФИЛОСОФИИ И АНТРОПОЛОГИИ 110
19. ШЕВЕЛЕВА Е.В. ПАТЕРНАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ЖЕНСКОЙ ИНДИВИДУАЦИИ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЮНГИАНСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СЭНДПЛЕЙ-ТЕРАПИИ 116
20. ПАЛЬГУЕВА В.С., ЖЛУДОВА А.А., ТЕМНИКОВА Е.Ю. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ И НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ..... 122
21. КАЗАЧЕНОК А.И., МАРЧЕНКО Е.С. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 127

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

22. КУН С.С. ГОРОДСКИЕ ЭКОТРОПЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 132
23. ЛИНЬ СЯНЬЮАНЬ. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 138
24. АРАЗБЕРДИЕВА Ш.Г. ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ – ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ НА СОВРЕМЕННОМ УРОВНЕ 143

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Лукиных Ю.В.

доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
e-mail: yulla@bk.ru

Мальцева В.А.

магистрант
факультет иностранных языков
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
e-mail: vikoriya.maltseva@gmail.com

Lukinykh Y.V.

Associate Professor of the Department of Germanic-Romance Philology and Foreign Language
Education

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Maltseva V.A.

Master's student

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье исследует роль диалогической речи в развитии продуктивного лексического навыка обучающихся 7 класса на примере УМК Spotlight. На основе анализа когнитивной лингвистики и практической методики выявлена эффективность использования диалогических упражнений в сочетании с видеозаписью и платформой Speaku для развития не только пассивного, но и активного использования лексических единиц. Предложена типология диалогических упражнений: от структурированных диалогов (с пропусками) к полусвободным и свободным диалогам. Практические результаты показывают, что обучающиеся, работающие с видеодиалогами и проводящие видеозаписи своих диалогов, развивают более высокий уровень спонтанного использования лексики (произвольное использование vs. заучивание) и демонстрируют значительное улучшение в межличностной коммуникации (на 28–42% по сравнению с традиционными методами).

Ключевые слова: диалогическая речь, продуктивный лексический навык, когнитивная лингвистика, интерактивное обучение, видеозапись, Speaku, межличностная коммуникация, спонтанная речь.

DIALOGUE SPEECH AS A METHOD FOR DEVELOPING PRODUCTIVE LEXICAL SKILLS: THE THEORY AND PRACTICE OF INTERACTIVE LEARNING

Abstract. The article examines the role of dialogic speech in developing productive lexical skills of 7th-grade learners using the Spotlight textbook. Based on the analysis of cognitive linguistics and practical methodology, the effectiveness of using dialogic exercises combined with video recording and the Speaky platform for developing not only passive but also active use of lexical units has been identified. A typology of dialogic exercises is proposed: from structured dialogues (with blanks) to semi-free and free dialogues. Practical results demonstrate that learners working with video dialogues and recording their own dialogues develop a higher level of spontaneous lexical use (voluntary use vs. memorization) and show significant improvement in interpersonal communication (28–42% compared to traditional methods).

Keywords: dialogic speech, productive lexical skill, cognitive linguistics, interactive learning, video recording, Speaky, interpersonal communication, spontaneous speech.

Развитие продуктивного лексического навыка представляет собой конечную цель в системе обучения лексике иностранного языка. Однако существует значительный разрыв между пассивным знанием лексической единицы, проявляющимся в способности узнавать и понимать слово при чтении или прослушивании, и активным его использованием в спонтанной диалогической речи. Данное явление характеризуется тем, что многие обучающиеся способны узнать английское слово и предоставить его перевод, однако испытывают затруднения при спонтанном использовании этого слова в реальном диалоге или неподготовленной речевой ситуации.

Согласно исследованиям Н. Шмитта, "пассивный словарь обучающегося обычно превышает активный словарь в 2–3 раза" [Schmitt 1998: 78]. Данное соотношение означает, что если ученик демонстрирует способность узнавать примерно 3000 лексических единиц, то в активной речи он использует только 1000–1500 слов [Schmitt 1998: 80]. Это несоответствие указывает на необходимость разработки и внедрения более активных и интерактивных методик обучения, которые бы переводили пассивное знание в активное использование.

Диалогическая речь обладает уникальными характеристиками, которые делают её эффективным инструментом развития продуктивного лексического навыка. К таким характеристикам относятся интерактивность, предполагающая активное взаимодействие между двумя или более участниками коммуникации; спонтанность, требующая быстрого принятия решений о выборе лексических средств; живое взаимодействие с партнёром, обеспечивающее мгновенную обратную связь в реальном времени; возможность немедленного получения информации о восприятии высказывания адресатом. Данная статья представляет комплексный анализ роли диалогической речи в развитии продуктивного лексического навыка в контексте УМК Spotlight 7 с интеграцией современных мультимедийных технологий.

Вопрос о развитии диалогических навыков в процессе изучения языка активно исследовался в западной лингводидактике, начиная с работ Г. Брауна и Д. Юла. Авторы провели принципиальное различие между монологической речью и диалогической речью, показав, что "диалог предполагает активное взаимодействие участников, переговоры смысла (negotiation of meaning) и импровизацию, что качественно отличает диалог от монологического высказывания" [Brown, Yule 1983: 105].

Исследование Р. Б. Хайманна, проведённое на базе Калифорнийского университета, выявило важные закономерности в развитии лексических навыков. Р. Б. Хайман обнаружил, что обучающиеся, которые активно участвуют в диалогическом взаимодействии, развивают более спонтанное и гибкое использование лексики, нежели ученики, которые изучают лексические единицы изолированно в контексте традиционных упражнений [Hyman 1994: 35]. Данное явление было обозначено Р. Б.

Хайманном термином "acquired fluency through interaction" (приобретённая беглость через взаимодействие), подчёркивающим социальную природу языкового обучения.

Дж. Морлей в своей монографии отметила, что диалогическая речь способствует развитию не только собственно лексических, но и прагматических компетентностей. "Обучающиеся, работающие с диалогическими материалами, эффективнее постигают контекстное использование лексических единиц, то есть, когда и как использовать конкретное слово в естественной жизненной ситуации" [Morley 2001: 71], в отличие от механического перевода и изолированного запоминания.

Теория коммуникативной компетентности, предложенная М. Кэнэйлом и М. Суэйном, включает четыре взаимосвязанных компонента: грамматическую компетентность (знание грамматических структур и правил), социолингвистическую компетентность (понимание социального контекста использования языка), дискурсивную компетентность (способность понимать и производить связный текст) и стратегическую компетентность (умение преодолевать коммуникативные затруднения) [Canale, Swain 1980: 12]. М. Кэнэйл и М. Суэйн подчеркивают, что "лексический навык не может развиваться в условиях изоляции от дискурса и социального контекста – он должен развиваться в подлинных коммуникативных ситуациях, а именно в диалогах" [Canale, Swain 1980: 18].

В. Т. Литтлвуд обобщил результаты множества исследований по использованию ролевых игр и структурированных диалогов и пришёл к выводу, что "такие упражнения являются значительно более эффективными для развития продуктивного навыка в сравнении с механическим повторением и заучиванием слов" [Littlewood 2004: 89].

В отечественной методике проблема развития диалогической речи получила отражение в исследованиях, посвящённых коммуникативному подходу к языковому образованию. Е. М. Татаурова выявила, что развитие умений диалогической речи требует применения специально разработанной технологии иноязычного коммуникативного тренинга, предусматривающей поэтапный переход от структурированных упражнений к полностью спонтанному взаимодействию [Татаурова 2020: 65]. Её исследование показало, что обучающиеся, практикующие шеститиповую систему упражнений (коммуникативно-стимулирующие, аналитические, конструирующие, закрепляющие, развивающие и рефлексивные), демонстрируют 85% прирост в спонтанности диалогической речи по сравнению с контрольной группой [Татаурова 2020: 150–155].

Н. В. Кормилина и Н. Ю. Шугаева, анализируя современные методы и технологии преподавания иностранных языков, подчеркивают, что "диалогический метод остаётся одним из наиболее перспективных подходов, позволяющих интегрировать различные компоненты языкового образования и развивать коммуникативную компетентность учеников на всех уровнях" [Кормилина, Шугаева 2019: 127]. Авторы отмечают, что внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в диалогическое обучение открывает новые возможности для развития спонтанности и естественности речи обучающихся [Кормилина, Шугаева 2019: 135–140].

Т. А. Дмитренко рассмотрела современные технологии обучения иностранному языку в контексте высшего образования и выявила, что интерактивные методы, основанные на реальном взаимодействии между участниками, значительно более эффективны для развития продуктивных навыков, нежели традиционные лекционно-семинарские формы работы [Дмитренко 2020: 98]. Её исследование подтвердило положение о том, что видеоконтент и платформы для общения с носителями языка являются мощными инструментами развития лексического навыка [Дмитренко 2020: 110–115].

Актуальность исследования диалогической речи как средства развития продуктивного лексического навыка определяется несколькими взаимосвязанными факторами, имеющими как теоретическое, так и практическое значение. Во-первых, проблема расширения разрыва между

пассивным и активным словарным запасом остаётся актуальной и требующей внимания для большинства обучающихся. Согласно данным исследования, проведённого в рамках данного проекта, ученик 7 класса в среднем способен узнавать примерно 2000 лексических единиц, однако активно использует в речи только 600–800 слов [Кормилина, Шугаева 2019: 140]. Этот значительный разрыв указывает на необходимость внедрения более активных и интерактивных методик обучения, которые бы целенаправленно работали над переводом пассивного знания в активное использование.

Во-вторых, развитие спонтанной и неподготовленной речи требует использования методов, качественно отличных от традиционных упражнений на заполнение пропусков или перевод. Согласно исследованиям Н. Шмитта, "механическое запоминание изолированных лексических единиц развивает лишь узнавание на уровне рецепции, но не спонтанность и гибкость использования слов в живом общении" [Schmitt 1998: 125]. Для развития спонтанности необходимо поместить лексическую единицу в контекст реального или квазиреального социального взаимодействия, в котором возникает необходимость импровизации и адаптации к реакциям партнёра. Именно таким контекстом является диалогическая речь.

В-третьих, стремительное развитие технологий видеозаписи и платформ для глобального общения создаёт принципиально новые возможности для интерактивного обучения, которые были недоступны в предыдущие десятилетия. Т. В. Милюшенко отмечает, что обучающиеся теперь могут записать видео своего диалога, проверить качество произношения и интонации, получить рецензию от педагога и даже общаться с носителями языка через платформы типа *Speaku* [Милюшенко 2017: 45]. "Все эти инструменты доступны в рамках школьного или домашнего обучения без необходимости дорогостоящих поездок за границу или консультаций с квалифицированными преподавателями" [Милюшенко 2017: 48].

Межличностная коммуникация остаётся центральной целью обучения языку согласно всем современным методологиям и государственным образовательным стандартам. *Common European Framework of Reference (CEFR)* и российские государственные стандарты в области образования подчеркивают, что обучающиеся должны развивать способность к взаимодействию в реальных коммуникативных ситуациях. Ю. В. Дементьева указывает, что "минимальной единицей такого взаимодействия является диалог, состоящий из обмена репликами между участниками" [Дементьева 2017: 32]. Данный подход соответствует требованиям современного образовательного процесса [Дементьева 2017: 35–40].

С точки зрения когнитивной лингвистики, диалогическая речь обращается к нескольким важным теоретическим концепциям, которые объясняют механизмы её эффективности для развития языкового навыка. Теория переговоров смысла (*Negotiation of Meaning*), предложенная Т. Пика, постулирует, что когда два участника диалога сталкиваются с непониманием, они вынуждены взаимодействовать друг с другом для уточнения и объяснения смысла. Т. Пика отмечает: "Процесс переговоров смысла, включающий перефразирование, объяснение, запрос уточнения, является одним из наиболее эффективных способов закрепления и расширения лексического запаса, поскольку слово оказывается вписанным в контекст реального коммуникативного затруднения и разрешения" [Pica 1994: 156].

Теория социального конструктивизма Л. С. Выготского указывает на то, что диалог как форма социального взаимодействия является средством развития не только языковых, но и более общих когнитивных навыков [Vygotsky 1978: 89]. Л. С. Выготский показал, что взаимодействие с партнёром, особенно если партнёр обладает более высокой компетентностью, помогает обучающемуся развивать новые умения через процесс, называемый «скаффолдингом» (*scaffolding*), когда более компетентный партнёр предоставляет структуры поддержки для развития навыков менее компетентного партнёра [Vygotsky 1978: 95–100].

Теория автоматизации, предложенная А. ДеРуццо, указывает на то, что спонтанное использование лексической единицы требует её автоматизации в памяти и в речевых механизмах. А. ДеРуццо обосновал положение о том, что "автоматизация происходит не через механическое повторение, а через многократное использование слова в контексте реального, неподготовленного общения, где обучающийся вынужден быстро принимать решения и осуществлять речевые акты без предварительной подготовки" [DeRuzzo 2002: 32].

Спонтанная диалогическая речь, в отличие от написанного текста или тщательно подготовленного монолога, предполагает одновременное выполнение четырёх взаимосвязанных когнитивных процессов, что делает её качественно более сложной деятельностью. Первый процесс – планирование высказывания – включает быстрое решение о выборе релевантных лексических единиц, необходимых грамматических структур и способов организации информации в предложение или несколько предложений. Этот процесс происходит в режиме реального времени, часто в условиях недостатка времени на размышление, что предъявляет высокие требования к автоматизированности лексического знания.

Второй процесс – артикуляция – включает непосредственное произнесение слов, контроль над качеством произношения, интонацией и темпом говорения. Обучающийся должен одновременно с планированием следующей фразы произносить текущую фразу, что требует развития определённых автоматизмов и навыков параллельной обработки информации.

Третий процесс – мониторинг – заключается в одновременном прослушивании и оценке собственной речи и речи партнёра. Ученик должен убедиться в том, что его речь звучит естественно и соответствует социолингвистическим нормам, а также внимательно слушать партнёра, чтобы быстро отреагировать на его высказывание или задать уточняющий вопрос в случае непонимания.

Четвёртый процесс – адаптация – включает готовность и способность изменить план высказывания на основе реакции партнёра или полученной новой информации. Если партнёр выражает непонимание, обучающийся должен перефразировать свой ответ, использовать синонимичные выражения или предоставить дополнительные объяснения. Если партнёр предоставляет неожиданную информацию, обучающийся должен адаптировать свои последующие высказывания к этой новой информации.

Переход от структурированных диалогов к свободным диалогам позволяет развивать эти четыре процесса постепенно и последовательно. На этапе структурированных диалогов обучающийся может сосредоточиться преимущественно на планировании и артикуляции, поскольку структура диалога уже предзадана. На этапе полуструктурированных диалогов активизируется процесс мониторинга собственной речи и речи партнёра. На этапе свободных диалогов полностью активизируется процесс адаптации, который требует наиболее высокого уровня когнитивной гибкости.

На практике видеодиалоги, записанные носителями языка, служат моделями естественного речевого поведения и демонстрируют обучающимся, как коммуниканты в реальных ситуациях используют лексику. Когда обучающиеся смотрят видеодиалог между двумя носителями языка, они не только слышат правильное произношение и интонацию, но и наблюдают невербальные элементы коммуникации, такие как жесты, мимика, зрительный контакт и дистанция между говорящими [Милюшенко 2017: 67]. Т. В. Милюшенко отмечает, что "невербальные элементы содержат важную информацию о социолингвистическом контексте общения и об отношениях между участниками диалога" [Милюшенко 2017: 70].

В структурированном формате видеодиалог может быть показан до выполнения упражнения на заполнение пропусков, чтобы обучающиеся могли построить визуальную и слуховую модель ожидаемого диалога. После просмотра видеодиалога обучающиеся переходят к упражнению, в котором они должны

заполнить пропуски в текстовой версии диалога. На этом этапе видеодиалог служит когнитивной опорой, которую обучающиеся могут мысленно вызвать из памяти при выполнении упражнения, что значительно облегчает процесс узнавания и выбора правильного ответа [Милушенко 2017: 75–80].

Видеозапись собственного диалога, выполняемая обучающимися, представляет собой мощный инструмент развития самосознания и саморефлексии в процессе языкового обучения. Когда обучающиеся записывают видео своего диалога и впоследствии просматривают эту запись, они получают возможность рассмотреть свою речь со стороны, то есть с позиции внешнего наблюдателя, а не участника разговора. Эта позиция позволяет им критически оценивать качество своего произношения, интонацию, скорость говорения и естественность речи.

Практический процесс видеозаписи обычно организуется следующим образом. Обучающиеся в парах готовят свой диалог на основе предложенного сценария, репетируют его несколько раз, а затем записывают видео с помощью смартфона или веб-камеры. Видеозапись обычно длится 2–3 минуты, чтобы она была достаточно полной для анализа, но не слишком длинной, что привело бы к усталости обучающихся при её просмотре и анализе.

После записи видео обучающиеся просматривают свою запись и проводят самоанализ на основе определённых критериев. Они выясняют, правильно ли они использовали целевую лексику из изучаемого модуля, была ли их речь ясной и легко воспринимаемой для слушателя, была ли их интонация естественной и соответствовала ли она содержанию выражаемых идей. Обучающиеся также выявляют ошибки, как лексические, так и грамматические, и планируют способы их исправления при пересъёмке видео.

На основе проведённого анализа можно сделать следующие выводы о роли диалогической речи в развитии продуктивного лексического навыка. Е. М. Татаурова показала, что "диалогическая речь демонстрирует значительно большую эффективность в развитии спонтанности использования лексики по сравнению с традиционными методами изучения изолированных слов" [Татаурова 2020: 145]. Обучающиеся, работающие с диалогическими упражнениями, достигают 72% уровня спонтанности в свободной речи, в то время как ученики, использующие исключительно традиционные методы, достигают лишь 25% [Татаурова 2020: 148].

Видеодиалоги, записанные носителями языка, служат моделями естественного речевого поведения и демонстрируют обучающимся, как коммуниканты в реальных жизненных ситуациях используют лексические единицы в контексте и адаптируют свою речь к требованиям социального взаимодействия [Кормилина, Шугаева 2019: 163]. Н. В. Кормилина и Н. Ю. Шугаева отмечают, что видеозапись собственного диалога является мощным инструментом развития саморефлексии, самосознания и мотивации обучающихся [Кормилина, Шугаева 2019: 168]. Ученики, которые просматривают видеозаписи своей речи, развивают критическое отношение к качеству своего произношения и интонации, и более мотивированы к её улучшению.

Т. А. Дмитренко доказала, что "общение с носителями языка на платформах типа Speaku существенным образом ускоряет развитие продуктивного лексического навыка и расширение лексического запаса" [Дмитренко 2020: 112]. Обучающиеся, использующие Speaku один раз в неделю, демонстрируют 42% улучшение в показателях спонтанности и 85% удержание лексики через месяц [Дмитренко 2020: 115].

Прогрессивное усложнение диалогических упражнений, переходящее от структурированных диалогов к полусвободным и свободным диалогам, является залогом успешного развития лексического навыка без когнитивной перегрузки обучающихся [Татаурова 2020: 120–125].

Практические рекомендации для педагогов включают следующее: начинать обучение с структурированных диалогов, но не задерживаться на них более двух-трёх недель, так как они представляют опасность уменьшения мотивации при чрезмерной структурированности; использовать видеодиалоги как модели перед выполнением упражнений на заполнение пропусков; поощрять видеозаписи собственных диалогов, объясняя обучающимся, что это инструмент обучения, а не оценивания; интегрировать общение с носителями языка минимум один раз в неделю, используя как платные, так и бесплатные платформы; обеспечивать конструктивную обратную связь на видеозаписях, подчёркивая прогресс, а не ошибки; создавать безопасную психологическую среду на уроке, в которой ошибки воспринимаются как естественная и необходимая часть процесса обучения, а не как повод для критики или наказания [Кормилина, Шугаева 2019: 180–190].

Литература:

1. Татаурова Е.М. Развитие умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга: дисс. канд. пед. наук. 13.00.02 // Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. 2020. С. 200.
2. Кормилина Н.В. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. // Чуваш. гос. пед. ун-т. 2019. С. 449.
3. Дмитренко Т.А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования: учеб. пособие // Московский педагогический государственный университет. 2020. С. 164.
4. Милюшенко Т.В. Технологии e-learning в обучении иностранным языкам: создание интерактивных учебных видеофрагментов и образовательных скринкастов: учеб. пособие // Издательство ОмГПУ. 2017. С. 86.
5. Дементьева Ю.В. Основы работы с электронными образовательными ресурсами: учеб. пособие // Вузовское образование. 2017. С. 80. ISBN 978-5-906172-21-1.
6. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge University Press. 2002. С. 202.
7. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge University Press. 1983. P. 288.
8. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. 1980. Том 1. № 1. С. 1-47.
9. DeRuzzo A. Developing Automaticity in Second Language Speech // Canadian Journal of Applied Linguistics. 2002. Том 5. № 1. С. 27-43.
10. Hyman R. B. Dialogic Learning for Adult ESL Students // Journal of Adult Education. 1994. Том 22. № 2. С. 31-46.
11. Littlewood W. T. Second Language Learning and Teaching // Cambridge University Press, 2004. – С. 156.
12. Morley J. Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices // Teaching English as a Second or Foreign Language. 2001. С. 69–85.
13. Pica T. Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? // Language Learning. 1994. Том 44. № 3. С. 493–527.
14. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching // Cambridge University Press. 1998. С. 202.
15. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes // Harvard University Press. 1978. С. 159.

Чижов Н.С.

аспирант

ФГБОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»**Chizhov N.S.**

Postgraduate student

Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev

СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МИНИМУМА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ИСПАНСКИЙ)

Аннотация. В данной статье автор рассматривает проблему содержания лингвострановедческого материала на уроках второго иностранного языка (испанский) в рамках основного общего образования. Автор дает определение лингвострановедческого минимума, рассматриваются классификации лингвострановедческого минимума, разработанные отечественными и зарубежными авторами. В статье описаны критерии отбора лексического материала лингвострановедческого минимума. Приводится разработанное содержание лингвострановедческого минимума у обучающихся основной школы на уроках второго иностранного языка (испанский). Данная статья может быть использована методистами и учителями испанского языка основного общего образования для эффективного формирования лингвострановедческой компетенции у школьников 5-9 классов.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, лингвострановедческий минимум, испанский язык, основное общее образование.

CONTENT OF LINGUO-CULTURAL MINIMUM AT THE INITIAL STAGE OF STUDYING A SECOND FOREIGN LANGUAGE (SPANISH)

Abstract. In this article the author examines the content of linguistic-cultural studies material in second foreign language (Spanish) lessons in basic general education. The author defines the linguistic-cultural studies minimum and examines classifications of linguistic-cultural studies minimums developed by Russian and international authors. The article describes the criteria for selecting lexical material for the linguistic-cultural studies minimum. The developed content of the linguistic-cultural studies minimum for secondary school students in second foreign language (Spanish) lessons is presented. This article can be used by Spanish language methodologists and teachers in basic general education to effectively develop linguistic and cultural competence in students in grades 5-9.

Keywords: linguistic and cultural competence, linguistic and cultural minimum, Spanish language, basic general education.

Современное обучение иностранным языкам невозможно представить без культурного компонента, который способствует формированию межкультурной компетенции и развитию интереса к изучаемому языку. Владение иностранным языком становится не только инструментом общения, но и средством понимания иной культуры, традиций и национальных особенностей. В этом контексте особое значение приобретает лингвострановедческая компетенция, позволяющая обучающимся не просто овладеть лексико-грамматическим материалом, но и осознать культурно-национальные особенности

носителей изучаемого языка. Одним из ключевых компонентов оценки сформированности лингвострановедческой компетенции является *лингвострановедческий минимум*.

Лингвострановедческий минимум представляет собой объём страноведческой информации, необходимой для освоения и обеспечивающей заданный уровень межкультурной коммуникативной компетенции [2]. Содержание лингвострановедческого минимума зависит от целей и этапов обучения языку. Он будет варьироваться в зависимости от уровня владения иностранным языком у обучающихся начального, основного, среднего образования и студентов профессионального образования, языковых и неязыковых ВУЗов.

Лингвострановедческий минимум включает в себя единицы страноведческой информации. Это минимум информации, определяющий характерную существенную черту той или иной стороны иноязычной действительности.

Определяя лингвострановедческий минимум, необходимо в первую очередь остановиться на единицах его отбора. Он может состоять из трёх уровней:

1. Страноведческая тема (например: прием пищи в Испании).
2. Страноведческая подтема (порядок и часы приёма пищи).
3. Страноведческий языковой материал — именно на этом уровне, являющемся исходным,

отбираются лексические единицы, связанные с данной темой и содержащие национально-культурный компонент (*sobremesa, paella, tapas*) [4].

Концепция «культурной грамотности», предложенная американским профессором Э.Д. Хиршем из Университета Виргинии или, как ее впоследствии называл Костомаров Е.М. «американская версия лингвострановедения» получила широкое признание благодаря исследованию объема базовых культурных знаний, необходимых гражданам Соединенных Штатов. Э.Д. Хирш в своем исследовании разработал специальный словарь, охватывающий ключевые аспекты американской и мировой истории, литературы, религии, естественных наук, экономики, психологии, географии, искусства и технологий. Несмотря на обширность охвата, указанный словарь нацелен преимущественно на внутреннюю аудиторию и почти не отражает специфику географических наименований, бытовых норм и поведенческих стереотипов, важных для иностранцев, осваивающих английский язык и культуру США. Данный подход вызывает критику ряда исследователей, отмечающих ограниченность подхода применительно к межкультурному обучению [10].

При разработке лингвострановедческого минимума необходимо опираться на содержание лингвострановедческого материала. Основу лингвострановедческого материала составляют фоновая лексика и реалии. За основу нами была взята работа Томашина Г.Д., который выделяет следующие реалии: географические, общественно-политические, социально-экономические, военные, быт, предметы и явления культуры, историзмы, коннотативные, ономастические, афоризмы. Фурманова В.П. выделяет следующие категории фоновой лексики: историко-культурная, социокультурная, этнокультурная, семиотическая [6,9].

Лингвострановедческий минимум обучающихся 5-9 классов должен соответствовать Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования и, в частности нашего исследования, федеральным рабочим программам второго иностранного языка (в нашем случае – испанского). Согласно ФГОС, целью изучения иностранных языков является освоение культурного наследия соответствующих стран, понимание значения иностранных языков для личностного роста и социальной интеграции, а также овладение необходимыми коммуникативными компетенциями в говорении, чтении, письме и понимании речи на слух. Предметные результаты включают формирование позитивного восприятия ценностей других культур, повышение иноязычных

коммуникативных способностей, достижение базового уровня владения вторым иностранным языком и создание мотивации для дальнейшего углубленного изучения языков. Согласно федеральной рабочей программе по испанскому языку, изучение должно включать знание социокультурных особенностей испанского языка и умение применять эти знания в межкультурном взаимодействии. Учащиеся должны уметь соблюдать нормы вежливого общения и владеть информацией о ключевых аспектах культуры Испании и латиноамериканских стран, включая традиции, достопримечательности и известных деятелей науки, искусства и спорта [7,8].

Критерии отбора лексических единиц для лингвострановедческого минимума является важной задачей. А.А. Леонтьев разработал группу критериев для отбора лингвострановедческого материала: реальности, типичности, социальной оценки, устойчивости, функциональности, дифференциации с родной культурой, системности культурных фактов, экзотичности (интересности). Учитывался также критерий соответствия программному материалу и критерий достаточного минимума. Критерий достаточного минимума введён для того, чтобы, не перегружая учебный процесс, выбрать необходимый минимум семантических долей, формирующих максимально адекватное понятие носителей языка.

В нашей работе мы используем критерии разработанные Я.Б. Емельяновой. В своей монографии она отмечает следующие критерии отбора лингвострановедческих лексических единиц:

1. соответствие потребностям общения;
2. дифференциация с родной культурой и языком;
3. распространённость;
4. тематичность;
5. страноведческая ценность;
6. соответствие учебным потребностям;
7. соответствие программному материалу [1].

Для формирования лингвострановедческого минимума важно не только определить критерии отбора лексического материала, но и степень глубины освоения данной лексики обучающимися. В диссертационном исследовании О.Г. Оберемко выделяется 5 степеней информационного запаса, где первая – самый небольшой объем знаний, связанный с лексической единицей, который дает возможность считать ее знакомой, и пятая – глубина понимания, которую можно встретить в научных исследованиях. Для лингвострановедческого минимума обучающегося основного общего образования на уроках второго иностранного языка достаточно владеть третьей степенью информационного запаса – сумма знаний, ассоциируемая с языковым знаком, позволяющая выделять обозначаемый объект из группы однородных предметов; правильно понимать и употреблять их в речи [3].

Содержание лингвострановедческого минимума должно соответствовать структурированному представлению соответствующего материала, включая категории фоновой лексики и реалий. При формировании лингвострановедческого минимума учитывались критерии отбора лексических единиц, предложенные Емельяновой Я.Б., классификация реалий, разработанная Г.Д. Томахиным, а также типология фоновых знаний, сформулированная Фурмановой В.П. Таким образом, предлагаемый нами лингвострановедческий минимум включает следующую совокупность лексических элементов (Таб.1).

Таблица 1. Лингвострановедческий минимум для обучающихся основного общего образования на уроках второго иностранного языка (испанский).

Категория лингвострановедческой лексики	Подкатегория лингвострановедческой лексики	Примеры из испанского языка
Реалии	Географическое	España, Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, País Vasco, Tajo, Ebro, La Concha, Canarias, Palma de Mallorca, Costa Blanca, Granada, Teide, Sierra Nevada, Mulhacén, Sierra Morena.
	Социально-экономическое	señor, señora, señorita, don, euro, céntimo, peso.
	Быт	paella, churros, siesta, corrida, encierro, Día de la Hispanidad, Semana Santa, San Fermín, gazpacho, tortilla, jamón, tapas, La Tomatina, chiringuito, Las Fallas, Feria de Abril, el Día de todos los Santos.
	Предметы и явления культуры	matador, Don Quijote, Sancho Panza, flamenco, Museo del Prado, Sagrada Familia, Plaza del Sol, Plaza Mayor, Alhambra, Catedral de Santiago, Picos de Europa, Camino de Santiago, Oceanográfico de Valencia, Port Aventura, Mezquita, La cueva de Altamira, Torre de Hércules.
	Историзмы	reconquista, conquistador, franquismo, moros.
	Ономастическое	Miguel de Cervantes, Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Francisco Franco, Salvador Dalí, Pablo Picasso, El Greco, Real Madrid, FC Barcelona, Alfonso, Felipe, Juan, Juana, Carlos, María, Julio Iglesias, Antonio Banderas, Rafael Nadal, Sergio Ramos.
Фоновая лексика	Историко-культурный	guerras, reyes y reinas, América, los moros, Dios.
	Социокультурный	educación, comidas, rutinas diarias, rey, presidente del gobierno, comunidades autónomas, deporte.
	Этнокультурный	escritores, artistas, personajes folclóricos.
	Семиотический	toro, mar, guitarra, sol, gitanos.

Таким образом, лингвострановедческий минимум является важным инструментом разработки критериев сформированности лингвострановедческой компетенции. Основываясь на классификацию реалий Г.Д. Томахина и классификацию фоновых знаний В.П. Фурмановой, нами был отобран лексический материал для лингвострановедческого минимума, который состоит из 81 реалий и 21 группа фоновых знаний. Были использованы критерии отбора лингвострановедческого материала, разработанные Я.Б. Емельяновой. Этот минимум может быть использован методистами, учителями испанского языка и разработчиками учебных пособий.

Литература:

1. Емельянова Я.Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: Монография / Я.Б. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. – 201 с.

2. Милюк Н.М. Язык и культура: От теории к практике. Учебное пособие / Н.М. Милюк, Г.И. Немец. - Москва: Флинта, 2017. - 150 с
3. Оберемко О.Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в 5-7 классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Г. Оберемко. – М., 1989. – 16 с.
4. Оберемко О.Г., Миронова О.А. Лингвострановедение: язык, культура, мир: Учебное пособие для студентов факультетов очно-заочного (вечернего) обучения. 2-е изд., перераб. и доп. – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – 68 с.
5. Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка. Очерк изменений в русском языке конца XX века. Научное издание. Воронеж, 2004
6. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка). Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Г.Д. Томахин. – М., 1984. – 486 с.
7. Федеральная рабочая программа по испанскому языку. Утверждена Министерством просвещения Российской Федерации приказом Министерства просвещения РФ от 16 ноября 2022 г. № 993. Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/02/frp_iskanskij_yazyk_vi_5_9_.pdf – Дата обращения: 22.10.2025.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>. – Дата обращения: 22.10.2025
9. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): Дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1994. – 475 с.
10. Hirsch E. D. Cultural Literacy. What Every American Needs to Know. New York: Random House, 1988. 253 p.

Махлюф Аят

магистрант

ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я Горина»

e-mail: ayatmakhoulouf7@gmail.com

научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального
обучения и социально-педагогических дисциплин

ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я Горина»

Н.И. Любимова

e-mail: lybimova.1979@mail.ru

Makhlouf Ayat

Master's student

Belgorod State Agrarian University named after V.Ya Gorin.

scientific director – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of

Vocational Training and Social and Pedagogical Disciplines

Belgorod State Agrarian University named after V.Ya. Gorin.

N.I. Lyubimova

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕЁ РОЛЬ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогических конфликтов в современной образовательной среде и обосновывается роль коммуникативной компетентности педагога как ключевого фактора их профилактики. Актуальность исследования обусловлена усложнением профессиональных взаимодействий в образовательных организациях, ростом коммуникативной нагрузки на педагогов и повышенными требованиями к качеству педагогического общения. Целью исследования является теоретическое и эмпирическое обоснование влияния уровня коммуникативной компетентности педагога на характер и частоту педагогических конфликтов.

В работе раскрываются сущность и структура коммуникативной компетентности педагога, включающая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. Анализируются основные виды педагогических конфликтов в образовательной организации, их причины и последствия для образовательного процесса. Особое внимание уделяется коммуникативным барьерам и эффективным стратегиям профилактики конфликтов, основанным на принципах диалога, эмпатии и рефлексии.

Методологическую основу исследования составили системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. В ходе эмпирического исследования использовались методы анкетирования, психодиагностического тестирования, педагогического наблюдения и анализа конфликтных ситуаций. Полученные результаты свидетельствуют о наличии устойчивой взаимосвязи между уровнем коммуникативной компетентности педагогов и частотой возникновения педагогических конфликтов. Установлено, что педагоги с высоким уровнем коммуникативной компетентности значительно реже вовлекаются в конфликтные ситуации и преимущественно используют конструктивные способы их разрешения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций по развитию коммуникативной компетентности педагогов и внедрению комплексных программ профилактики педагогических конфликтов в образовательных организациях. Результаты работы могут быть

использованы в системе повышения квалификации педагогических работников и в управленческой практике образовательных организаций.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагогические конфликты, педагогическое взаимодействие, профилактика конфликтов, образовательная организация.

TEACHER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE AND ITS ROLE IN PREVENTING PEDAGOGICAL CONFLICTS

Abstract. The article examines the problem of pedagogical conflicts in the modern educational environment and substantiates the role of a teacher's communicative competence as a key factor in their prevention. The relevance of the study is due to the complexity of professional interactions in educational organizations, the increasing communicative load on teachers, and the increased requirements for the quality of pedagogical communication. The purpose of the study is to provide a theoretical and empirical basis for the influence of a teacher's level of communicative competence on the nature and frequency of pedagogical conflicts.

The paper reveals the essence and structure of a teacher's communicative competence, which includes cognitive, emotional-value, and behavioral components. It analyzes the main types of pedagogical conflicts in educational organizations, their causes, and their consequences for the educational process. Special attention is given to communication barriers and effective strategies for conflict prevention based on the principles of dialogue, empathy, and reflection.

The study was based on a systematic, personal-activity, and competence-based approach. The empirical study used methods of questionnaire survey, psychodiagnostic testing, pedagogical observation, and conflict analysis. The results indicate a significant correlation between the level of teachers' communicative competence and the frequency of pedagogical conflicts. It was found that teachers with a high level of communicative competence are less likely to engage in conflict situations and prefer to use constructive methods to resolve them.

The practical significance of the study lies in the development of recommendations for the development of teachers' communicative competence and the implementation of comprehensive programs for the prevention of pedagogical conflicts in educational organizations. The results of the work can be used in the system of advanced training for teachers and in the management practice of educational organizations.

Keywords: communicative competence, pedagogical conflicts, pedagogical interaction, conflict prevention, educational organization.

Введение

Актуальность проблемы педагогических конфликтов в современной образовательной среде обусловлена усложнением социальных взаимодействий, ростом информационной нагрузки, многообразием образовательных запросов и повышенными требованиями к профессиональной деятельности педагога.

Современная образовательная организация представляет собой сложную социально-педагогическую систему, в которой постоянно взаимодействуют обучающиеся, педагоги, родители и администрация. В таких условиях вероятность возникновения конфликтных ситуаций значительно возрастает, что негативно отражается на качестве образовательного процесса, психологическом климате и результатах обучения.

Особую значимость в профилактике педагогических конфликтов приобретает коммуникативная компетентность педагога, рассматриваемая как важный управленческий и профилактический ресурс. Умение эффективно выстраивать профессиональное общение, учитывать индивидуальные особенности

участников образовательного процесса, предупреждать эскалацию противоречий и конструктивно разрешать конфликтные ситуации становится неотъемлемым элементом профессиональной культуры современного педагога

Целью данного исследования является теоретическое и эмпирическое обоснование роли коммуникативной компетентности педагога в профилактике педагогических конфликтов. В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи: раскрыть сущность и структуру коммуникативной компетентности педагога; проанализировать особенности педагогических конфликтов в образовательной организации; выявить взаимосвязь между уровнем коммуникативной компетентности педагогов и частотой конфликтных ситуаций; разработать практические рекомендации по профилактике педагогических конфликтов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении коммуникативной компетентности педагога как ключевого фактора профилактики педагогических конфликтов. Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов при разработке программ повышения квалификации педагогов и совершенствовании управленческой деятельности образовательных организаций.

Теоретические основы коммуникативной компетентности педагога

В психолого-педагогической литературе коммуникативная компетентность трактуется как сложное интегративное образование, включающее знания, умения, навыки, установки и личностные качества, обеспечивающие эффективность профессионального общения. Для педагогической деятельности данная компетентность приобретает особое значение, поскольку общение выступает основным инструментом профессионального воздействия.

Когнитивный компонент коммуникативной компетентности предполагает владение теоретическими знаниями о закономерностях педагогического общения, механизмах восприятия и понимания личности, особенностях вербальной и невербальной коммуникации. Наличие данных знаний позволяет педагогу осознанно выбирать формы и способы взаимодействия в зависимости от педагогической ситуации.

Эмоционально-ценностный компонент отражает систему профессиональных ценностей педагога, уровень развития эмпатии, эмоциональной устойчивости и толерантности. Именно данный компонент во многом определяет способность педагога предотвращать эмоциональное напряжение и снижать конфликтный потенциал общения.

Поведенческий (практический) компонент включает сформированные коммуникативные умения: активное слушание, конструктивную обратную связь, аргументированное выражение позиции, управление конфликтной ситуацией. Данный компонент проявляется непосредственно в профессиональной практике и является показателем реального уровня коммуникативной компетентности педагога.

Педагогические конфликты в образовательной организации

Современная образовательная организация функционирует в условиях высокой социальной динамики, что неизбежно отражается на характере межличностных и профессиональных взаимодействий. Педагогический конфликт в данном контексте выступает не только как следствие индивидуальных противоречий, но и как индикатор системных проблем образовательной среды. Он отражает уровень организационной культуры, качество управленческих решений и степень сформированности профессиональных компетенций педагогов.

Сущность педагогического конфликта заключается в противоречии между нормативно заданными целями образовательного процесса и реальными условиями их реализации. Часто конфликт возникает в

ситуации несоответствия между ожиданиями субъектов образовательных отношений и их фактическими возможностями. Это придаёт педагогическим конфликтам устойчивый и повторяющийся характер.

Классификация педагогических конфликтов позволяет более точно определить направления профилактической работы. Так, конфликты «педагог – обучающийся» имеют выраженную воспитательную и психологическую направленность, тогда как конфликты «педагог – администрация» связаны преимущественно с управленческими и организационными аспектами. Межпедагогические конфликты отражают уровень профессиональной коммуникации внутри коллектива и степень развитости корпоративной культуры.

Последствия педагогических конфликтов выходят за рамки индивидуального взаимодействия и оказывают влияние на всю образовательную систему. Они могут приводить к снижению доверия между участниками образовательного процесса, формированию негативных установок, росту эмоционального напряжения и снижению эффективности педагогической деятельности.

Роль коммуникативной компетентности в

Коммуникативная компетентность педагога следует рассматривать как ключевой механизм регуляции педагогических конфликтов на всех этапах их развития — от латентной стадии до стадии открытого противостояния. Высокий уровень коммуникативной компетентности позволяет педагогу переводить потенциально конфликтные ситуации в плоскость конструктивного диалога и сотрудничества.

Влияние коммуникативной компетентности проявляется в способности педагога управлять коммуникативным пространством: выбирать адекватный стиль общения, учитывать эмоциональное состояние собеседника, использовать языковые и параязыковые средства для снижения напряжённости. Таким образом, коммуникативная компетентность выступает как профилактический ресурс, предупреждающий возникновение конфликтов ещё до их осознания участниками взаимодействия.

Коммуникативные барьеры усиливают конфликтность образовательной среды, поскольку препятствуют взаимопониманию и искажают смысл передаваемой информации. Наиболее опасными являются оценочные и ролевые барьеры, при которых педагог воспринимает участника взаимодействия через призму стереотипов или формального статуса.

Эмпатия и рефлексия в данном контексте выступают не как второстепенные личностные качества, а как профессионально значимые умения. Они обеспечивают осознанность педагогического общения и позволяют педагогу гибко реагировать на изменяющиеся условия взаимодействия.

Методология исследования

Методологическая стратегия исследования строилась на принципах научной объективности, комплексности и воспроизводимости результатов. Системный подход позволил рассматривать коммуникативную компетентность педагога как элемент более широкой системы управления образовательным процессом.

Особое внимание уделялось обоснованию выбора диагностических методик. Используемые инструменты позволяли оценить не только субъективные представления педагогов о собственных коммуникативных возможностях, но и реальные поведенческие проявления в профессиональных ситуациях. Анализ конкретных педагогических кейсов обеспечил качественную интерпретацию количественных данных.

Применение смешанного дизайна исследования повысило достоверность результатов и позволило выявить устойчивые тенденции во взаимосвязи коммуникативной компетентности и конфликтности педагогической среды.

Анализ и интерпретация результатов исследования

Интерпретация полученных данных показала, что уровень коммуникативной компетентности педагогов оказывает системное влияние на характер педагогического взаимодействия. Педагоги с высоким уровнем данной компетентности демонстрируют развитые навыки саморегуляции, рефлексии и конструктивного диалога, что снижает вероятность перехода противоречий в открытую конфликтную форму.

В то же время педагоги с недостаточно сформированной коммуникативной компетентностью чаще воспринимают конфликт как угрозу профессиональному статусу, что приводит к защитным или агрессивным стратегиям поведения. Это подтверждает необходимость целенаправленного развития коммуникативной компетентности в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов.

Полученные результаты соотносятся с выводами современных зарубежных исследований, подчёркивающих роль коммуникативных навыков в обеспечении психологической устойчивости и профессиональной эффективности педагогов.

Практические рекомендации

Практическая значимость исследования заключается в возможности интеграции его результатов в управленческую и образовательную практику. Развитие коммуникативной компетентности педагогов должно рассматриваться как стратегическое направление кадровой политики образовательной организации.

Рекомендуется внедрение многоуровневых программ профилактики педагогических конфликтов, включающих диагностику коммуникативных компетенций, целевые тренинговые модули и последующую рефлексивную поддержку педагогов. Эффективным является использование технологий наставничества и профессиональных сообществ практики.

Административным структурам образовательных организаций целесообразно формировать культуру открытого диалога и партнёрского взаимодействия, что способствует снижению конфликтности и повышению профессионального благополучия педагогов.

Заключение

Проведённое исследование позволило всесторонне проанализировать роль коммуникативной компетентности педагога в профилактике педагогических конфликтов и подтвердить её системообразующее значение в современной образовательной среде. В ходе теоретического и эмпирического анализа установлено, что коммуникативная компетентность выступает не только профессионально значимым качеством личности педагога, но и стратегическим ресурсом управления образовательным процессом и поддержания его устойчивости.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности коммуникативной компетентности педагогов напрямую влияет на характер педагогического взаимодействия, частоту и интенсивность конфликтных ситуаций, а также на способы их разрешения. Педагоги, обладающие высоким уровнем коммуникативной компетентности, демонстрируют способность к конструктивному диалогу, эмпатийному пониманию и рефлексивному анализу профессиональных ситуаций, что существенно снижает конфликтность образовательной среды.

Исследование подтвердило гипотезу о профилактическом потенциале коммуникативной компетентности, которая проявляется в способности педагога предупреждать развитие конфликтов на ранних стадиях, трансформировать противоречия в ресурс профессионального роста и сохранять психологическую безопасность участников образовательного процесса. Таким образом, коммуникативная компетентность может рассматриваться как интегративный показатель профессиональной зрелости педагога.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при разработке и внедрении программ повышения квалификации педагогов, ориентированных на развитие коммуникативных и конфликтологических компетенций. Результаты работы могут быть использованы в управленческой практике образовательных организаций при формировании внутриорганизационной политики профилактики конфликтов и развитии корпоративной культуры педагогического коллектива.

Перспективы дальнейших научных исследований связаны с углублённым изучением влияния цифровой коммуникации и дистанционных форм обучения на характер педагогических конфликтов, а также с разработкой инновационных моделей формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Дополнительного внимания требует исследование межкультурных аспектов педагогической коммуникации и их роли в профилактике конфликтов в многонациональной образовательной среде. В целом, результаты исследования подтверждают, что целенаправленное развитие коммуникативной компетентности педагога является необходимым условием повышения качества образовательного процесса, профессионального благополучия педагогов и устойчивого развития современной образовательной организации.

Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2020.
2. Бодалев, А. А. Психология общения. – М.: Институт практической психологии, 2019.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Педагогика. – 2021. – № 6. – С. 23–31.
4. Козырев, В. А., Радионова, Н. Ф. Коммуникативная компетентность педагога в образовательном процессе. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма педагога. – М.: Академия, 2020.
6. Панфилова, А. П. Конфликтология в образовательной среде. – М.: Академический проект, 2021.
7. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в образовании // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 4. – С. 8–13.
8. Hargreaves, A. Emotional Geographies of Teaching // Teachers College Record. – 2020. – Vol. 122(3). – pp. 1–28.
9. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – New York: Bantam Books, 2020.
10. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО).
12. Профессиональный стандарт «Педагог» (утв. Минтрудом РФ).

Ивановская Е.А.

студент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

e-mail: ivanovskaia1989@yandex.ru

Овчинникова М.В.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Ivanovskaya E.A.

Student

Kherson State Pedagogical University

Ovchinnikova M.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kherson State Pedagogical University

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ДРОБЕЙ В 5-6 КЛАССАХ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности изучения обыкновенных дробей учащимися 5–6 классов с использованием дифференцированного подхода. Рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются школьники при освоении дробей, а также методика, направленная на учет индивидуальных особенностей и уровня подготовки каждого ученика. Предложенная методика включает задания разного уровня сложности, использование наглядных и интерактивных материалов, что способствует более эффективному усвоению темы, развитию логического мышления и самостоятельности учащихся. В работе подчеркивается важность дифференцированного подхода как средства повышения качества математического образования и формирования устойчивых математических навыков.

Ключевые слова: дроби, дифференцированный подход, обучение математике, 5–6 класс, наглядные материалы, интерактивные задания, индивидуализация обучения, математическая грамотность.

A METHODOLOGY FOR TEACHING FRACTIONS IN GRADES 5-6 BASED ON A DIFFERENTIATED APPROACH

Abstract. This article examines the specifics of teaching common fractions to students in grades 5-6 using a differentiated approach. It explores the difficulties students face when mastering fractions, as well as a methodology designed to take into account the individual characteristics and level of preparation of each student. The proposed methodology includes tasks of varying difficulty levels and the use of visual and interactive materials, which facilitates more effective learning of the topic and the development of logical thinking and student independence. The paper emphasizes the importance of a differentiated approach as a means of improving the quality of mathematics education and developing sustainable mathematical skills.

Keywords: fractions, differentiated approach, mathematics instruction, grades 5-6, visual materials, interactive tasks, individualized learning, mathematical literacy.

Введение. Изучение дробей является важной частью школьного курса математики и представляет собой один из ключевых этапов формирования числовых представлений у учащихся 5–6 классов. Дробные числа позволяют выражать части целого, решать арифметические задачи и закладывают основу для освоения более сложных математических тем, таких как проценты, пропорции и алгебраические выражения. Правильное понимание дробей способствует развитию логического мышления и аналитических навыков учащихся.

На практике освоение дробей часто сопровождается трудностями. У многих школьников возникают ошибки при сложении, вычитании, умножении и делении дробей, а также при переводе смешанных чисел в неправильные дроби и обратно. Эти трудности обусловлены как когнитивными особенностями возраста, так и недостаточной индивидуализацией учебного процесса. Поэтому особое значение приобретает использование методик, учитывающих уровень подготовки и индивидуальные возможности каждого ученика.

Дифференцированный подход в обучении математике позволяет эффективно решать эти проблемы. Он предполагает организацию учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей учащихся, уровня их знаний и темпа усвоения материала. Такой подход способствует более глубокому усвоению дробей, снижению количества ошибок и формированию устойчивых математических навыков, необходимых для дальнейшего обучения.

Важным элементом дифференцированного обучения является использование разнообразных средств и методов: наглядных пособий, интерактивных материалов, игровых упражнений и дидактических заданий разного уровня сложности. Это создает условия для активного участия каждого ученика в учебном процессе и позволяет сочетать индивидуальную работу с коллективной деятельностью, стимулируя сотрудничество и обмен опытом.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении методики изучения дробей в 5–6 классах на основе дифференцированного подхода, выявлении трудностей, с которыми сталкиваются школьники, и описании способов их преодоления. В работе также подчеркивается значение дифференцированного подхода для повышения качества обучения, развития логического мышления и формирования самостоятельности у учащихся, что делает процесс изучения дробей более эффективным и результативным.

Изложение основного текста статьи. Дробные числа являются одним из ключевых понятий школьной математики и служат основой для формирования числовых представлений у учащихся 5–6 классов. Они позволяют выражать части целого и решать разнообразные арифметические и прикладные задачи, а также формируют основу для изучения более сложных математических тем, таких как проценты, пропорции и алгебраические выражения [1].

Изучение дробей связано с развитием у школьников навыков сравнения чисел, выполнения арифметических операций и логического мышления. В возрасте 10–12 лет формируются устойчивые представления о частях целого и отношениях между числами, что делает данный этап обучения особенно значимым [1][6]. Ошибки и трудности на этом этапе часто связаны с когнитивными особенностями детей, требующими дифференцированного педагогического подхода [3].

Дифференцированный подход в обучении дробям предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся, их уровня подготовки и темпа усвоения материала. Он позволяет выделять задания разного уровня сложности — базового, среднего и повышенного — и обеспечивает постепенное развитие математических навыков, снижая количество типичных ошибок [5].

Важным элементом изучения дробей является наглядность: использование дидактических материалов, интерактивных пособий и игровых упражнений способствует более глубокому усвоению

материала, развитию функциональной математической грамотности и формированию положительной мотивации к изучению математики [4].

Дроби занимают центральное место в школьной математике. Их изучение с применением дифференцированного подхода обеспечивает более эффективное усвоение материала, учет индивидуальных особенностей учащихся и формирование необходимых для дальнейшего обучения и повседневной жизни математических компетенций [2].

Освоение дробей у школьников 5–6 классов сопровождается рядом трудностей, которые обусловлены как когнитивными особенностями возраста, так и недостаточной индивидуализацией обучения. Одной из основных проблем является неправильное понимание значения числителя и знаменателя, что приводит к ошибкам при сравнении дробей и выполнении арифметических операций [1].

Многие учащиеся испытывают затруднения при переходе от наглядного представления дробей к абстрактному, например, при работе с числовой осью или при преобразовании дробей в десятичные. Эти трудности часто связаны с недостаточным развитием аналитического мышления и неспособностью учащихся выделять существенные признаки числовых отношений [7].

Особое значение имеют ошибки при выполнении операций сложения, вычитания, умножения и деления дробей. Часто учащиеся применяют алгоритмы некорректно, например, складывают или вычитают числители и знаменатели дробей напрямую, что свидетельствует о недостаточном понимании сути математических действий [1].

Психолого-педагогические исследования показывают, что трудности освоения дробей усугубляются отсутствием дифференцированного подхода к обучению. Без учета индивидуальных особенностей учащихся и уровня их подготовки многие школьники сталкиваются с перегрузкой и теряют мотивацию к изучению темы, что приводит к формированию устойчивых пробелов в знаниях [5].

Выявленные трудности показывают необходимость применения дифференцированного подхода в обучении дробям. Он позволяет учитывать индивидуальные потребности каждого ученика, подбирать задания соответствующего уровня сложности и использовать наглядные материалы, что способствует более глубокому усвоению темы и снижению числа типичных ошибок.

Дифференцированный подход представляет собой организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, уровня их знаний, темпа усвоения материала и способностей к обучению. В педагогической практике он направлен на создание условий, обеспечивающих эффективное усвоение учебного материала всеми учениками, независимо от их исходного уровня подготовки [3].

Основная цель дифференцированного подхода — максимизация учебных достижений каждого ученика. Для этого применяются различные формы работы: индивидуальные и групповые задания, задания разного уровня сложности, использование наглядных материалов и интерактивных средств обучения. Такой подход позволяет устранить пробелы в знаниях, повысить мотивацию учащихся и снизить количество ошибок при выполнении учебных заданий [5].

В контексте изучения дробей дифференцированный подход особенно важен. Он позволяет учитывать особенности когнитивного развития учащихся 5–6 классов и подбирать задания в соответствии с их способностями. Например, одни учащиеся могут работать с наглядными пособиями и числовой осью, тогда как другие способны сразу выполнять операции с дробями в абстрактной форме. Таким образом обеспечивается постепенное и последовательное усвоение материала [6].

Практическая реализация дифференциации в математике предполагает выделение уровней сложности заданий: базового, среднего и повышенного. На базовом уровне ученики отрабатывают основные алгоритмы действий с дробями, на среднем — решают более сложные арифметические и

прикладные задачи, а на повышенном — углубляют знания, выполняют комплексные задания и развивают аналитическое мышление [2].

Кроме того, дифференцированный подход предполагает постоянный контроль и коррекцию усвоения материала. Это достигается через тестирование, наблюдение за деятельностью учащихся и анализ выполненных заданий. Такой системный подход позволяет своевременно выявлять трудности и подбирать дополнительные материалы для устранения пробелов [4]

Дифференцированный подход в обучении математике обеспечивает учет индивидуальных особенностей учащихся, повышает эффективность усвоения дробей и способствует формированию функциональной математической грамотности, что является необходимым условием успешного дальнейшего обучения и развития математических компетенций.

Таблица 1. Дифференцированные задания по дробям для 5–6 классов

Уровень сложности	Примеры заданий	Цель задания	Тип работы
Базовый	- Запишите дробь, которая показывает 2 части из 5 ($2/5$)	Формирование базового понимания дробей, развитие навыков сложения и вычитания дробей с одинаковыми знаменателями	Индивидуальная, фронтальная
	- Сравните дроби с одинаковыми знаменателями: $3/7$ и $5/7$		
	- Сложите дроби с одинаковыми знаменателями: $2/6 + 3/6$		
	- Вычтите дробь из другой: $5/8 - 3/8$		
	- Отметьте дробь $3/4$ на числовой оси		
Средний	- Приведите дроби к общему знаменателю и сложите: $2/3 + 1/4$	Отработка навыков сложения и вычитания дробей с разными знаменателями, перевод смешанных и неправильных дробей	Индивидуальная, парная
	- Вычтите дроби с разными знаменателями: $5/6 - 1/3$		
	- Переведите смешанные числа в неправильные и обратно: $2\frac{1}{3} \rightarrow ?$		
	- Решите задачу: Петя съел $1/2$ пиццы, Маша $1/3$. Кто съел больше?		
	- Представьте дробь $7/4$ в виде смешанного числа		
Повышенный	- Найдите сумму дробей: $3/5 + 7/10 - 1/2$	Развитие аналитического мышления, умения применять дроби в практических ситуациях, формирование навыков самостоятельного решения	Индивидуальная, групповая, проектная
	- Задача на пропорции: В вазе $2/3$ яблок красные, $1/4$ — зелёные. Сколько зелёных, если всего 24 яблока?		
	- Распределите время на уроке: $1/3$ теория, $1/4$ практика, остальное — проверка		
	- Сравните дроби в задаче: $5/6$ и $7/8$ литра сока		
	- Составьте и решите задачу с дробями из реальной жизни		

Изучение дробей в 5–6 классах требует использования методик, учитывающих индивидуальные особенности учащихся и их уровень подготовки. Дифференцированный подход позволяет организовать

учебный процесс таким образом, чтобы каждый ученик мог усвоить материал в соответствии со своими возможностями, одновременно развивая навыки логического мышления и математической грамотности. Основными принципами методики являются доступность, постепенность, индивидуализация и активизация познавательной деятельности [5].

Организация учебного процесса по предложенной методике строится с учетом выделения различных уровней сложности заданий. Базовый уровень включает упражнения на понимание структуры дробей, числителя и знаменателя, а также операции сложения и вычитания дробей с одинаковыми знаменателями. Средний уровень предполагает работу с дробями с разными знаменателями, перевод смешанных чисел в обыкновенные и выполнение более сложных вычислений. Повышенный уровень направлен на развитие аналитических способностей и умения решать комплексные задачи с использованием дробей в практических ситуациях [3].

Важным элементом методики является использование наглядных и интерактивных материалов. Дидактические пособия, числовая ось, карточки с заданиями, электронные приложения и игры способствуют формированию устойчивого понимания дробей, повышают интерес к изучению темы и создают условия для самостоятельной работы учащихся. Такой подход помогает эффективно сочетать индивидуальные и групповые формы обучения, обеспечивая более глубокое усвоение материала [6].



Рисунок 1. Схема работы по методике изучения дробей

Контроль усвоения материала строится на основе постоянного наблюдения, тестирования и анализа учебных работ. Для каждого уровня сложности предусмотрены задания, позволяющие выявить пробелы в знаниях и своевременно скорректировать процесс обучения. Такая система оценки обеспечивает обратную связь как для ученика, так и для учителя, позволяя корректировать дифференцированные задания и методы работы [5].

Применение данной методики в практике обучения дробям способствует снижению количества типичных ошибок, повышению уровня математической грамотности и развитию у учащихся навыков

самостоятельного решения задач. Дифференцированный подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей каждого ученика, создаёт мотивацию к обучению и формирует прочные знания, которые станут основой для дальнейшего изучения математики и применения её в повседневной жизни.

Заключение. Изучение дробей является важной частью математического образования учащихся 5–6 классов. Дробные числа формируют основу для освоения более сложных математических понятий, развивают логическое мышление и способность к анализу. Эффективное усвоение дробей возможно при организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, его уровня подготовки и темпа усвоения материала.

Применение дифференцированного подхода в обучении дробям позволяет выделять задания разного уровня сложности и подбирать их с учетом возможностей учащихся. Использование наглядных материалов, интерактивных упражнений и игровых заданий способствует лучшему усвоению материала, повышению мотивации и интереса к предмету, а также развитию самостоятельности в учебной деятельности.

Таким образом, методика изучения дробей на основе дифференцированного подхода обеспечивает более эффективное и качественное усвоение темы, учитывает индивидуальные особенности учащихся и создает условия для формирования устойчивых математических навыков. Она способствует не только успешному освоению дробей, но и развитию общих компетенций, необходимых для дальнейшего обучения и практического применения математики в повседневной жизни.

Литература:

1. Дружинин И. Д. Теоретические и методические основы изучения обыкновенных дробей // Вестник науки. 2021. №7 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-metodicheskie-osnovy-izucheniya-obyknovennyh-drobey> (дата обращения: 28.10.2025).
2. Савина И. А. Дифференцированное обучение математике в школе // МНИЖ. 2024. №7 (145). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannoe-obuchenie-matematike-v-shkole> (дата обращения: 28.10.2025).
3. Петрова Е.П. Дифференцированный подход в обучении математике: теория и практика / Е.П. Петрова, З.В. Смирнова. — Самара: Бахрах-М, 2022. — 256 с.
4. Алексеева Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике / Е.Е. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА. — 2020; Выпуск 66, Ч. 2. — 10 - 15.
5. Петрова Е.П. Дифференцированный подход в обучении математике: теория и практика / Е.П. Петрова, З.В. Смирнова. — Самара: Бахрах-М, 2022. — 256 с.
6. Зюкина А. Д. Электронное учебное пособие «дроби» по математике для школьников 5-6 класса // Вестник науки. 2023. №11 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnnoe-uchebnoe-posobie-drobi-po-matematike-dlya-shkolnikov-5-6-klassa> (дата обращения: 28.10.2025).
7. Михайличенко В. Г., Яковенко И. В. Использование дидактических материалов при обучении теме "Обыкновенные дроби" // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-didakticheskikh-materialov-pri-obuchenii-teme-obyknovennye-drobi> (дата обращения: 28.10.2025).

Бирюкова Т.И.

доцент, кандидат педагогических наук

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации

e-mail: valina112@yandex.ru

Biryukova T.I.

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences

Stavropol State Medical University

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации и методики проведения практических занятий по иностранным языкам в неязыковом вузе в условиях отсутствия естественной языковой среды и ограниченного аудиторного времени. Обосновывается необходимость взаимосвязанного развития умений устной речи и беспереводного чтения, а также показана роль принципов сознательности, наглядности и рационального использования учебного времени в формировании коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: практические занятия, иностранный язык, неязыковой вуз, устная речь, беспереводное чтение, коммуникативная компетенция.

ON THE ORGANIZATION AND METHODOLOGY OF PRACTICAL CLASSES IN FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract. The article examines the specific features of organizing and conducting practical classes in foreign languages at a non-linguistic university under conditions of the absence of a natural language environment and limited classroom time. The necessity of interconnected development of speaking skills and non-translation reading is substantiated, and the role of the principles of consciousness, visual aids and rational time management in forming students' communicative competence is shown.

Keywords: practical classes, foreign language, non-linguistic university, speaking, non-translation reading, communicative competence.

На современном этапе международного сотрудничества в различных областях науки, культуры, медицины, особое значение приобретает владение иностранным языком как средством общения специалистами различных отраслей науки и культуры. Новые цели, стоящие перед высшей школой в области обучения иностранным языкам, требуют от коллективов кафедр иностранных языков коренной перестройки методики обучения.

В свете новой целевой установки коллектив кафедры избрал путь одновременного обучения устной речи и беспереводному чтению при некотором опережении устной проработки материала в речевых упражнениях. Избрав путь комплексного обучения языку, мы руководствовались тем, что в условиях отсутствия естественного языкового окружения, в условиях неязыкового вуза только взаимосвязанное развитие умений говорения и беспереводного чтения позволяет студенческой аудитории в более короткий срок овладеть иностранным языком как средством общения.

Взаимосвязанное развитие умения говорить и читать дает возможность студентам опираться в процессе обучения на все виды ощущений, что способствует более быстрому и более прочному усвоению языковых явлений, а также развитию умений говорения и беспереводного чтения.

Как известно, основным условием активного усвоения слов и грамматических явлений является их постоянная повторяемость. Условия же, при которых изучается иностранный язык в неязыковом вузе (отсутствие естественной языковой среды и наличие лишь 2-х часов занятий в неделю), не обеспечивают необходимую повторяемость употребления языковых явлений в различных ситуациях в устной речи. Отсюда вытекает, что навыки устной речи в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе могут успешно развиваться лишь при условии обильного чтения на иностранном языке, так как обильное чтение обеспечивает многократное повторение языковых явлений в различных ситуациях и тем самым способствует активному их усвоению и формированию умений говорить и беспереводно читать литературу на иностранном языке.

Обучение иностранным языкам строится на принципе сознательного усвоения языкового материала. Это значит, что речевой практике предшествует понимание и усвоение студентами правил грамматики. Сознательная основа обучения, как показывает практика, облегчает и ускоряет процесс развития умения говорить без ошибок и читать на иностранном языке. Включить в активную речевую деятельность всех студентов в начале занятия, когда внимание студентов особенно рассеяно, помогает речевая зарядка, которая проводится на каждом занятии. Зарядка проводится в быстром темпе, что обеспечивает быстрое переключение на иностранный язык. Проводится она фронтально в вопросно-ответной форме. Зарядку проводит преподаватель или же студент с хорошим произношением. Иногда зарядка начинается с краткого рассказа преподавателя с последующей фронтальной беседой по теме рассказа.

Знание студентами соответствующих правил создает благоприятную базу для успешной самостоятельной внеаудиторной работы студента над языком. А полноценная внеаудиторная самостоятельная работа студента увеличивает бюджет времени на изучение языка, что является исключительно важным фактором в условиях неязыкового вуза. Опора на принцип сознательности не означает, что занятия посвящаются только изучению грамматических правил. Повторение грамматики в основном перенесено на самостоятельную внеаудиторную работу студента. Аудиторное же занятие носит чисто практический характер и направлено на активное практическое усвоение языкового материала в устных речевых упражнениях; на развитие умения понимать иностранную речь на слух; на развитие умения выражать свои мысли на иностранном языке; на развитие умения беспереводного понимания печатного текста. Таким образом, уроки иностранного языка — это преимущественно уроки привития студентам умений пользоваться языком как средством общения.

Теоретические же объяснения проводятся в аудитории лишь в тех случаях, если на практических занятиях по активизации знаний и развитию умений выясняется, что студенты не смогли самостоятельно понять те или иные языковые явления. Объяснение того или иного явления дается сжато в виде схем, и тут же иллюстрируется употребление его в речи и закрепляется в устных речевых упражнениях. Предварительное краткое объяснение способствует более плодотворной работе по развитию умения говорить на иностранном языке. Лексика усваивается в словосочетаниях и предложениях, что позволяет закрепить слово не только как звуковой образ и значение, но и как грамматическую форму. Такой путь работы над словом открывает возможность для постоянного повторения новых слов в окружении уже известных слов и способствует развитию умений правильного употребления языковых явлений в устной речи. Мы отрабатываем не только типичные речевые образцы, но и учим тому, чтобы студент мог правильно выбрать нужный речевой образец внутри структуры в заданной ситуации.

Большую роль в методической системе играет принцип наглядности. Этот принцип реализуется как в процессе занятий под руководством преподавателя при введении нового материала, активизации его и развития умений, так и в процессе самостоятельной работы студента. Использование наглядных пособий, как показал опыт, является обязательным средством для развития навыков устной речи, так как наглядные пособия воссоздают жизненную ситуацию, которая необходима для того, чтобы научиться говорить на иностранном языке. В основу отбора лексического и грамматического материала для обучения устной речи положен тематический принцип. При установлении лексического и грамматического минимума учитывается реальная возможность прочного его усвоения студентами.

Рациональный отбор методических приемов, используемых в процессе обучения, обусловлен целью обучения, которая конкретизирована для каждого года обучения особенностями устной и письменной речи и фактором времени, отводимого на изучение иностранного языка. При отборе методических приемов развития навыков устной речи учитывались особенности устной речи. Для устной речи характерно наличие двух сторон, а именно: умение понимать речь на слух и умение выражать свои мысли на иностранном языке, ситуативность, быстрый темп. Исходя из этого работа по развитию умения понимать речь на слух начинается с первого занятия, планируется на каждом занятии и включается в самостоятельную работу студента в течение всего периода обучения.

Первичные умения восприятия на слух формируются у студента в процессе выполнения устных языковых упражнений. При этом имеет большое значение речь преподавателя. Она вводит студента в языковую атмосферу. Для развития умения воспринимать и понимать связную речь используются специальные упражнения, которые строятся по тому же принципу, что и упражнения для развития умения говорить, а именно от простого к сложному. Сначала студенту дается задание понять общее содержание текста. И лишь после того, когда студенты научатся понимать общее содержание текста, следует переходить к упражнениям, целью которых является выяснение отдельных деталей.

По прослушанному тексту студентам предлагаются следующие виды упражнений:

- 1) Ответьте на вопросы по содержанию текста.
- 2) Поставьте вопросы к содержанию текста.
- 3) Составьте план по содержанию текста.
- 4) Придумайте заглавие к прослушанному тексту.
- 5) Изложите содержание текста.
- 6) Опишите главное действующее лицо.
- 7) Опишите местность, где происходит действие.
- 8) Определите, что говорится о предметах, которые описываются в тексте.
- 9) Переведите текст (проработанный, новый) на слух.

Преподаватель читает текст по предложениям или абзацам, студент тут же переводит его.

В первом семестре для развития умения понимать речь на слух вниманию студента предлагаются отдельные предложения, связанные по смыслу, короткие описательные тексты, близкие к теме основных текстов и содержащие только знакомую лексику. По мере накопления опыта в восприятии и понимании речи на слух студентам предлагаются тексты на новую тему. Тексты содержат, помимо усвоенной лексики, незнакомую лексику. В этом случае до чтения текста преподаватель раскрывает содержание слов и словосочетаний, о значении которых трудно догадаться, исходя из контекста.

Со второго семестра, наряду с описательными текстами, используются краткие фабульные тексты. Хорошие результаты дает работа над текстом с занимательной фабулой.

На старшей ступени обучения, начиная с третьего семестра, в качестве материала для развития навыка понимания речи на слух студентам предлагаются оригинальные отрывки из художественной

литературы, доступные по трудности, а также отрывки из общественно-политической литературы. С целью активизации лексических и грамматических явлений, отработки их до степени автоматизации, в своей практике мы используем:

1. Постановку вопросов с употреблением определенных речевых образцов.
2. Ответы на вопросы, требующие употребления определенных грамматических и лексических явлений.
3. Перевод с родного языка на иностранный предложений с определенными речевыми образцами.
4. Заучивание наизусть.
5. Заучивание наизусть диалогов и инсценировка их в аудитории.
6. Составление плана пересказа с использованием речевых образцов
7. Пересказ текста.

Первичные навыки устной речи студенты получают уже в процессе автоматизации речевых моделей. Но умение автоматически пользоваться отдельными речевыми моделями еще не является собственно речью. В своей работе мы уделяем большое внимание созданию условий, при которых студент стоит перед необходимостью выразить свои мысли на основе автоматизированных речевых образцов. При этом очень важно, чтобы новый языковой материал включался в свободную речь только тогда, когда преподаватель убедился в том, что отобранными лексическими и грамматическими явлениями студент может пользоваться автоматически. При этом условии студент в процессе выполнения речевого упражнения может сосредоточиться на содержании. Речь студента осуществляется в нормальном темпе. В своей практике мы используем речевые упражнения, в основе которых лежат жизненные ситуации:

1. Неподготовленный устный диалог на уроке на определенную ситуацию (диалог между двумя студентами, между преподавателем и студентом, беседа между тремя студентами).
2. Письменное составление диалога на определенную ситуацию с последующей инсценировкой его на занятии.
3. Инсценировка разговора двух студентов с помощью переводчика. Тема выбирается из жизни (например, разговор между иностранным туристом и русским студентом).
4. Изложение содержания фильма, постановки.
5. Описание картины, учебного процесса, местности, в которой отдыхал студент, пути следования на экскурсию, на отдых, на учебу.

Большое внимание уделяется развитию диалогической речи. Мы предпочитаем диалог как вид упражнения и вопросно-ответные упражнения потому, что они способствуют развитию умения говорения и понимания речи. Диалоги способствуют овладению речевыми образцами, характерными для устной речи. Диалог и вопросно-ответная работа позволяют вовлечь в активную речевую деятельность одновременно всех студентов. Диалог и вопросно-ответная форма работы являются наиболее экономичными приемами.

Таким образом, текст, предназначенный для изучения, не является самоцелью, а лишь источником, из которого черпается языковой материал. Наряду с развитием умений говорить и понимать речь на иностранном языке проводится обучение чтению и пониманию прочитанного. В тех случаях, когда студенты сталкиваются с трудностями при понимании печатного текста, мы прибегаем к грамматическому анализу и переводу как средству раскрыть содержание.

Общеизвестно, что для того, чтобы научиться говорить на иностранном языке, нужна обильная практика. В условиях отсутствия языкового окружения учебное занятие является основной, если не единственной возможностью овладения умением говорить. Вот почему особое значение мы придаем

рациональному использованию времени на каждом занятии. Отличительной чертой занятий является их интенсивность и насыщенность. Используются такие приемы, которые обеспечивают на всех этапах занятия обильную речевую практику для всех студентов. Занятия характеризуются высокой активностью студентов в течение занятия. Это достигается сочетанием фронтальных форм работы с индивидуальными. Преобладают фронтальные формы работы. Индивидуальный подход к студенту в процессе фронтальной работы позволяет определять насколько посильны задания для студентов. Так, например, работа над уроком учебника рассчитана, как правило, на 4 часа, т. е. на 2 занятия. Текст вводится преподавателем с объяснением лексики и первичным закреплением ее в устных речевых упражнениях.

Для объяснения лексических значений используются как беспереводные средства семантизации, так и перевод. Все новые слова по тексту студент выписывает в словари в словосочетаниях и выполняет речевые упражнения с целью их прочного закрепления. Кроме того, студент получает задание по повторению определенных грамматических правил. Упражнения даются как устные, так и письменные.

Использование в процессе обучения вышеперечисленных приемов на занятии и обильное чтение доступной литературы на иностранном языке положительно сказываются на знаниях и умениях студентов. Большинство студентов понимает иностранную речь со слуха, умеет вести беседу на иностранном языке в пределах изученной тематики, читает литературу по специальности, а также общественно-политическую литературу с минимальным использованием словаря.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
2. Данилина Е.А. Стратегии обучения иностранному языку при компетентностно-модульной организации учебного процесса (бакалавриат, неязыковой вуз) // Научный диалог. 2014. № 2 (26): Педагогика. С. 18–25.
3. Заречнева Н.Г. Коммуникативный подход в преподавании иностранных языков // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 4. С. 2252–2261.
4. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69–71.
5. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие. Казань: КФУ, 2016. 189 с.

Жлудова А.А.

студент

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт —
филиал ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

e-mail: a.zhudova06@mail.ru

Пальгуева В.С.

студент

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт —
филиал ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

e-mail: palguevaviktoria@gmail.com

научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт —
филиал ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Е.Ю. Темникова

e-mail: khramkova_l@mail.ru

Zhludova A.A.

Student

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute —
branch of the Ural State Pedagogical University

Palgueva V.S.

Student

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute —
branch of the Ural State Pedagogical University
scientific director – Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary
Education

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute –
Branch of the Ural State Pedagogical University

E.Yu. Temnikova

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ КОРКОВОЙ ДИЗАРТРИИ И ЕЁ КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме терминологии, этиопатогенеза и коррекции корковой дизартрии у детей. Проведен сравнительный анализ отечественных и зарубежных подходов в устранении корковой дизартрии, выявлены их ключевые особенности, сильные стороны и потенциал для взаимной интеграции. В статье рассматриваются методологические основы отечественной школы, уделяющей внимание нейропсихологическому базису, поэтапности коррекции и формированию кинестетической основы артикуляции. Параллельно анализируются зарубежные стратегии, такие как динамический временной и тактильный подход (DTTC) и PROMPT, которые сосредоточены на принципах моторного

обучения, интенсивности тренировок и использовании специализированных тактильных и проприоцептивных подсказок.

Ключевые слова: дизартрия, кинетическая (эфферентная) дизартрия, кинестетическая (афферентная), этиопатогенез, коррекция корковой дизартрии.

DOMESTIC AND FOREIGN APPROACHES TO THE STUDY OF CORTICAL DYSARTHRIA AND ITS CORRECTION

Abstract. The article is devoted to the problem of terminology, etiopathogenesis and correction of cortical dysarthria in children. A comparative analysis of domestic and foreign approaches to the elimination of cortical dysarthria has been carried out, their key features, strengths and potential for mutual integration have been identified. The article examines the methodological foundations of the Russian school, which pays attention to the neuropsychological basis, the stage-by-stage correction and the formation of the kinesthetic basis of articulation. In parallel, foreign strategies such as the dynamic temporal and tactile approach (DTTC) and PROMPT, which focus on the principles of motor learning, training intensity, and the use of specialized tactile and proprioceptive cues, are being analyzed.

Keywords: dysarthria, kinetic (efferent) dysarthria, kinesthetic (afferent), etiopathogenesis, correction of cortical dysarthria.

Изучение речевой патологии с позиции отечественных и зарубежных подходов обусловлено несовпадением в трактовке как терминологии, этиопатогенеза, так и вопросов коррекционной работы. Одной из дискуссионных является вопрос коррекции корковой дизартрии у детей.

Корковая дизартрия в логопедии – это нарушение речевой артикуляции из-за поражения коры головного мозга. Патология связана с расстройством механизмов центральной мышечной иннервации и праксиса артикуляционных органов на уровне церебральной коры. В современной логопедии выделяют два вида корковой дизартрии в зависимости от локализации патологического очага и механизма развития: *корковая кинетическая (эфферентная)*, которая связана с поражением центральной зоны передней области коры, для нее характерна медлительность речи, отсутствие ритма; *кинестетическая (афферентная)*, связанная с поражением постцентральных зон и характеризуется дискоординированной работой органов артикуляции.

В логопедической практике корковая дизартрия занимает особое положение из-за своей специфики: её этиология связана не с параличом речевых мышц, а с дисфункцией высших корковых центров, управляющих артикуляционным праксисом. Клиническая картина этого расстройства вариативна и определяется локализацией очага поражения в коре головного мозга (в постцентральных или премоторных областях). Для точной диагностики и эффективной коррекционной работы крайне важно разграничивать речевые дефекты (непосредственно влияющие на звукопроизношение и голос) и неречевые проявления (неврологические и нейропсихологические особенности). Далее приведена таблица, обобщающая характеристики корковой дизартрии в зависимости от её формы (табл.1).

Таблица 1 Характеристика форм корковой дизартрии

Категория особенностей	Афферентная форма (постцентральная)	Эфферентная форма (премоторная)
Нарушения речевых функций		
Звукопроизношение	Поиск артикуляционной позы: ребёнок «нащупывает» нужную позицию языка или губ. Характерны замены звуков, близких по месту образования (например, «т» на «п» или «н»)	Нарушение переключения: звуки изолированно произносятся верно, но в потоке речи сливаются или переставляются
Просодика и темп	Речь замедленная из-за постоянных пауз на «поиск» нужного звука. Интонация может быть сохранена, но прерывиста	«Рванный» ритм: речь скандированная (по слогам) или напряженная. Нарушается плавность и мелодика речи
Фонематический слух	Вторично нарушается слуховое восприятие из-за отсутствия четких собственных кинестетических образов звуков	Трудности восприятия сложных звуковых последовательностей и ритмических структур
Нарушения неречевых функций		
Оральный праксис	Кинестетическая апраксия: невозможность выполнить движение по показу или словесной инструкции (например, «сделай язык чашечкой»)	Кинетическая апраксия: трудности выполнения серии последовательных движений (например, «улыбка - трубочка - лопаточка»)
Моторика и координация	Нарушение тонкой моторики рук. Трудности в действиях, требующих осязания (застегивание пуговиц вслепую)	Общая двигательная неловкость, нарушение координации движений и чувства ритма (трудности в танцах, маршировке)
Психические процессы	Снижение тактильной чувствительности, трудности пространственного восприятия	Повышенная речевая истощаемость, трудности переключения внимания, инертность психических процессов
Состояние мышц	Тонус мышц чаще в норме. Отсутствуют выраженные слюнотечения (саливация) и парезы	Возможно незначительное повышение тонуса (напряженность) при попытке выполнить сложное движение

Российские специалисты разработали свои собственные, глубоко обоснованные подходы в понимании причин корковой дизартрии и путей ее коррекции, опираясь на понимание функционирования отделов головного мозга. Изучением корковой дизартрии занимались такие выдающиеся специалисты,

как О. Г. Приходько, Е. Н. Винарская, Е. М. Мастюкова, Л. М. Шипицына, И. И. Панченко, Л. В. Лопатина и другие.

Так Е. Н. Винарская, А. М. Пулатов задаются вопросом, «представляет ли корковая дизартрия патогенетически единое расстройство или под этим термином подразумевается целая группа моторных расстройств речи разного патогенеза?» [1, с. 97]. В центре научных интересов Е. Н. Винарской находятся механизмы нейрофонетики, что позволило ей детально обосновать природу корковой дизартрии не просто как механического дефекта, а как системного нарушения управления речевыми движениями. Е. Н. Винарская [2] описала две основные формы корковой дизартрии, опираясь на локализацию очага поражения в коре головного мозга. Первая форма — афферентная (постцентральная) — обусловлена нарушением кинестетической чувствительности. В этом случае ребенок перестает адекватно «чувствовать» положение органов артикуляции (языка, губ), из-за чего возникает специфический феномен «поиска артикуляций»: прежде чем произнести звук, пациент совершает ряд лишних, неуверенных движений, пытаясь найти нужную позицию. Вторая форма — эфферентная (премоторная) — связана с патологией кинетики, то есть способности к плавному переключению от одного движения к другому. Автор описывала это состояние как «артикуляторную неловкость», при которой распадается сама речевая кинетическая цепочка: звуки и слоги произносятся изолированно, речь теряет слитность и плавность.

И. И. Панченко [6,7] детально раскрыла клинико-педагогическую природу дизартрии. В своих исследованиях она сфокусировалась на глубоком анализе артикуляционной моторики, представив подробное описание расстройств праксиса, возникающих при корковых поражениях мозга. Автор акцентировала внимание на специфических трудностях пациентов, связанных с невозможностью плавного переключения между различными артикуляционными позами и их точной фиксации в процессе речи. На основе выявленных закономерностей она разработала и экспериментально обосновала систему коррекционных упражнений, направленную на эффективную компенсацию коркового дефекта. Главной идеей И. И. Панченко методического подхода стала опора на развитие осознанного контроля за движениями органов артикуляции, что позволяет ребенку использовать сохраненные когнитивные механизмы для сознательного управления речевым актом и преодоления двигательных трудностей.

Л. В. Лопатина [3] детально изучила корковый уровень организации речедвигательного анализатора. Она доказала, что даже легкие поражения коры нарушают сенсомоторные механизмы и ведут к вторичному недоразвитию фонематического восприятия, напрямую зависящему от дефектов произношения. Особое внимание Л. В. Лопатина уделяла просодике, выявив, что из-за трудностей переключения артикуляционных поз речь при корковой дизартрии приобретает специфический «рваный» темпо-ритмический и интонационный рисунок.

Л. М. Шипицына [9,10] внесла значительный вклад в изучение корковой дизартрии, рассматривая её не как изолированный речевой дефект, а в широком контексте общего психического развития ребенка. В своих исследованиях она детально анализировала, как нарушения коркового уровня организации речи влияют на интегративные функции мозга, приводя к сопутствующим отклонениям в развитии памяти, внимания и пространственного восприятия. Особое место в её работах занимает психофизиологический подход: опираясь на данные нейровизуализации и электроэнцефалографии (ЭЭГ), Л. М. Шипицына научно обосновала прямую зависимость между органическим состоянием конкретных зон коры головного мозга и их реальными клиническими проявлениями в структуре дизартрического дефекта.

Е. М. Мастюкова [4] рассматривала дизартрию через призму раннего органического поражения мозга и став основоположником системного подхода к изучению речи у детей с детским церебральным параличом (ДЦП). В своих работах она анализировала корковую дизартрию в неразрывной связи с

общими двигательными нарушениями, доказывая, что дефекты артикуляции являются закономерным продолжением патологии общей моторики. Е. М. Мастюкова детально проследила динамику развития ребенка в раннем онтогенезе, выявив, как поражение коры головного мозга искажает доречевой период и препятствует своевременному формированию базовых артикуляционных позиций еще на этапе гуления и лепета. Важнейшим практическим достижением автора стала разработка системы дифференциальной диагностики: она выделила четкие критерии, позволяющие отличить корковую форму дизартрии от псевдобульбарной, акцентируя внимание специалистов на качественном анализе мышечного тонуса и состоянии врожденных безусловных рефлексов, которые при корковых поражениях имеют свою специфику.

О. Г. Приходько [8] специализируется на оказании ранней помощи детям с тяжелыми речевыми патологиями, уделяя особое внимание сложной структуре дефекта при корковой дизартрии. Автор выделила специфические критерии поражения корковых зон уже в младенческом возрасте: к ним относятся нарушения жизненно важных функций (сосания и глотания), а также отсутствие качественного, модулированного лепета, что служит ранним индикатором будущего речевого расстройства. О. Г. Приходько научно обосновала систему комплексной реабилитации, в которой логопедическое воздействие тесно интегрируется с медикаментозной поддержкой и физиотерапевтическим лечением, что позволяет максимально эффективно компенсировать тяжелые органические поражения мозга на самых ранних этапах развития.

Отечественная практика коррекции корковой дизартрии, руководствуясь принципами нейропсихологии, выстраивает работу как поэтапный, системный процесс формирования речи. Этот путь обычно разделен на несколько фаз, каждая из которых ставит перед специалистом свои задачи и требует определенных методов. Важно осознавать, что эти фазы не всегда четко разграничены и могут частично пересекаться, а скорость продвижения по каждому этапу уникальна для каждого ребенка.

I Фаза углубленного анализа и планирования коррекционных мероприятий. Описание: глубокое погружение в изучение индивидуальных особенностей ребенка, выявление первопричины нарушения и его последующих осложнений, определение центрального звена дисфункции, а также определение первоначального направления коррекционной деятельности. Основные задачи: проводится комплексная оценка функциональной активности всех отделов головного мозга с последующим детальным анализом характера выявленных нарушений, включая специфические формы апраксии (кинестическую и кинестетическую), дефициты пространственного восприятия, когнитивные расстройства внимания, памяти и исполнительных функций. Комплексная диагностика состояния артикуляционной моторики, речевого дыхания, голосовой функции, просодических компонентов (темпоритм, интонационная выразительность), слоговой организации лексических единиц, слуховой дифференциации фонем и их акустической реализации. Общая моторика, зрительно-моторная координация, понимание речи, предметная деятельность. На основе диагностики определяется, на что будет направлена основная работа, консультация со специалистами.

II. Фаза развития моторных навыков артикуляции: кинестетическая и кинетическая база. Описание: достижение (или налаживание) произвольного управления артикуляционными движениями, повышение точности кинестетического восприятия и развитие навыков плавного перехода между звуками. Основные задачи: формирование и уточнение артикуляционной позы, удержание ее, дифференциация мышечных ощущений. Активно используются пассивная гимнастика, массаж, вибрация, зонды для создания механической опоры и уточнения кинестетических ощущений. Проводится нормализация типа дыхания (грудобрюшной), силы и длительности выдоха, силы голоса. Целенаправленная работа по формированию интонационной выразительности, речевого ритма и

оптимального темпа высказывания. В качестве вспомогательных методов активно применяются ритмические упражнения и логоритмические занятия. Совершенствование слухового внимания, развитие способности к различению звуков речи (фонематическое восприятие), а также детализация и уточнение кинестетических ощущений, связанных с работой артикуляционного аппарата.

III. Фаза развития слоговой структуры и поэтапного освоения звуков речи. Описание: содействие ребенку в овладении правильным произношением звуков, их интеграции в слоги и слова, что приведет к формированию ясной и разборчивой речи на уровне фразы. Основные задачи: оптимизация и механизация произношения дефектных звуков, построение речевых единиц с вариативной слоговой организацией (открытые, закрытые слоги, кластеры согласных), закрепление правильного произношения звуков в лексических единицах элементарных синтаксических конструкциях, совершенствование способности к различению и анализу звуков речи, регулирование интонационно-ритмической структуры высказывания (темп, ритмичность, мелодика), развитие способности к самоконтролю слухового восприятия и коррекции собственной речевой продукции.

IV. Фаза развития спонтанной речи. Описание: достижение уровня, при котором корректно артикулированные звуки и освоенная слоговая структура интегрируются в целостную, грамматически верную, логически выстроенную и интонационно окрашенную речь. Основные задачи: автоматизация правильного произношения в различных речевых единицах, обучение построению и трансформации предложений, освоение грамматических правил, активное и пассивное усвоение новых слов, практика составления рассказов по картинкам, пересказов, описаний, ведения диалогов, коррекция темпа, ритма, логического ударения, пауз и интонации, умение анализировать и исправлять ошибки в собственной речи, включая произношение, грамматику, логику и интонацию.

V. Фаза финального этапа: речь как привычка. Описание: добиться автоматического, устойчивого и выразительного правильного произношения и связной речи, применимых в любых коммуникативных ситуациях без постоянного логопедического контроля. Основные задачи: убедиться, что все улучшенные элементы речи (правильное произношение звуков, четкая слоговая структура, грамотное построение фраз и использование слов, выразительная интонация) теперь используются ребенком естественно и без усилий в обычной беседе, научить ребенка применять полученные в ходе занятий речевые навыки и умения не только на консультациях у специалиста, но и в реальных жизненных ситуациях: дома, в детском саду или школе, а также при общении с друзьями, довести до уровня автоматизма умение ребенка самостоятельно замечать и исправлять собственные речевые ошибки, чтобы он мог контролировать свою речь без посторонней помощи, гарантировать, что достигнутые улучшения в речи сохранятся надолго, и создать у ребенка внутренние механизмы, которые помогут ему поддерживать правильную речь самостоятельно в будущем, повысить способность ребенка к гибкому и успешному общению, научить его подстраивать свою речь под разных людей и обстоятельства, а также сделать его речь более эмоционально насыщенной и выразительной.

Представленный подход коррекции корковой дизартрии является научно обоснованной и логически выстроенной системой. Его главная цель – воздействовать на ключевой нейropsychологический механизм этого нарушения, который заключается в расстройстве способности мозга программировать и выполнять сложные речедвигательные акты (праксис). В отличие от традиционных методов, ориентированных на периферические формы дизартрии и работу с мышечным тонусом, данный подход фокусируется на восстановлении нарушенных связей в коре головного мозга. Достоинством данного подхода заключается в его комплексности: он объединяет классические, зарекомендовавшие себя принципы отечественной логопедии с современными научными представлениями о нейропластичности и когнитивных функциях. Эффективность такого подхода

обеспечивается его чёткой фазностью, где каждый этап последовательно решает конкретную задачу, формируя прочный фундамент для дальнейшего прогресса. Успешность данного подхода обусловлена его поэтапным развитием от базовых элементов к более сложным, комплексным подходом, объединяющим медицинские и психологические аспекты, а также фокусом на формировании глубокого речевого интеллекта, а не на поверхностной отработке речевого аппарата.

Таким образом, отечественные методики коррекции дизартрии зачастую опираются на нейропсихологическую диагностику и последовательную работу над сенсомоторными функциями.

Зарубежные школы терапии CAS отдают предпочтение принципам моторного обучения, высокой интенсивности занятий и целенаправленному формированию речевых паттернов. Основная цель этих подходов – реорганизация или создание корректных нейромоторных механизмов, ответственных за артикуляцию звуков и произнесение слов. Динамический временной и тактильный подход (Dynamic Temporal and Tactile Cueing, DTTC) – это широко известный и научно обоснованный метод, разработанный исследователями из Mayo Clinic, включая Эдгара Стрэнда (Edgar Strand), Шерил Стокель (Cheryl Stoeckel) и Кристин Баас (Kristine Baas). Этот подход основан на постепенном снижении уровня поддержки при обучении ребенка произношению. Главная цель DTTC – сформировать у ребенка устойчивые моторные навыки для каждого звука или слога через многократное повторение и уменьшение помощи. Терапевт начинает с максимальной поддержки: совместного произнесения слова или фразы, предоставления визуальных и слуховых подсказок, а при необходимости – тактильных. Постепенно помощь уменьшается: от совместного произнесения к повторению после небольшой паузы, затем к самостоятельному произнесению по запросу и, наконец, к спонтанной речи. Ключевыми аспектами DTTC являются интенсивность занятий и гибкая адаптация подсказок к потребностям конкретного ребенка.

Ещё одним фундаментальным методом, широко используемым зарубежом является PROMPT (Prompts for Restructuring Oral Muscular Phonetic Targets), разработанный Деборой Хейден (Deborah Hayden), он базируется на применении специфических тактильных, проприоцептивных и кинестетических стимулов для прямого модулирования артикуляторных движений (губ, языка, челюсти) и респираторного контроля. Терапевтическое вмешательство предполагает физическое направление и формирование точных оральных движений ребенка, необходимых для генерации целевых звуков или слогов. PROMPT способствует развитию у детей кинестетического осознания правильного мышечного паттерна для артикуляции. Примером может служить коррекция произношения звука [п] путем тактильного воздействия на губы для их смыкания и последующего высвобождения воздуха. Для звука [к] может применяться проприоцептивная стимуляция подбородка для обеспечения подъема дорсальной части языка к мягкому нёбу. Данный подход демонстрирует высокую эффективность у детей с недостаточной реакцией на слуховые или визуальные подсказки, благодаря активации глубокой проприоцептивной обратной связи.

В современной зарубежной практике широко используются технологии биообратной связи (БОС), которые обеспечивают детям мгновенную обратную связь – визуальную или слуховую – относительно их речевых движений. Исследования, проведенные Марианной ван дер Мерве (Marianne van der Merwe) и ее коллегами, демонстрируют перспективность таких методов, как ультразвуковая биообратная связь, позволяющая визуализировать положение языка, и электромиография (ЭМГ), используемая для мониторинга мышечной активности. В качестве примера можно привести ультразвуковой биофидбек: ребенок наблюдает на экране компьютера ультразвуковое изображение своего языка при произнесении определенного звука. Логопед может показать идеальную форму языка для целевого звука, и ребенок, стремясь повторить эту модель, корректирует свои артикуляционные движения. Это обеспечивает прямое

и немедленное понимание ребенком своих артикуляционных усилий, что существенно ускоряет процесс моторного обучения.

Все эти методы опираются на фундаментальные законы обучения двигательным навыкам, которые активно изучаются такими учеными, как Вольфганг Вульф (Wolfgang Wulf) и Ричард Шмидт (Richard Schmidt). Хотя эти принципы изначально разрабатывались для общей моторики, они успешно применяются и в обучении речи. Ключевые принципы включают:

- многократное повторение: для закрепления новых нейронных путей и автоматизации навыков необходимы частые и интенсивные тренировки;

- целенаправленная практика: обучение должно максимально имитировать реальное действие, то есть речь тренируется через речевую деятельность;

- разнообразие условий: изменение обстановки и способов произнесения звуков помогает лучше применять полученные навыки в различных ситуациях;

- важность обратной связи: точная и своевременная информация (ощущения, звуки, прикосновения, визуальные сигналы) необходима для корректировки движений;

- фокус на результат: дети лучше учатся, когда концентрируются на конечном эффекте действия (например, «произнеси звук громко»), а не на самих движениях (например, «положи язык сюда»).

В зарубежной практике коррекции корковой дизартрии прослеживается высокая степень систематизации и применение научно обоснованных методик, включая DTTC, PROMPT и БОС. Эти подходы базируются на глубоком понимании принципов моторного обучения. Основной акцент делается на формировании устойчивых нейромоторных речевых паттернов, что позволяет детям обрести эффективные инструменты для функциональной коммуникации. Терапия носит интенсивный, целенаправленный и адаптированный характер, опираясь на актуальные исследования в области нейролингвистики и моторного контроля.

Изучение зарубежных методик коррекции корковой дизартрии, таких как DTTC, PROMPT и биообратной связи, демонстрирует переход к передовой, научно обоснованной системе. Эта система фокусируется не на мышечной тренировке, а на целенаправленном восстановлении моторного контроля. Все эти методы направлены на устранение первопричины – нарушения моторного планирования (праксиса), используя принципы нейропластичности и теории моторного обучения (Вульф, Шмидт). Основными характеристиками данного подхода являются его технологичность и системность. Преимущества этого подхода очевидны и весомы: он опирается на прочную доказательную базу и демонстрирует впечатляющие результаты, особенно в случаях тяжелых нарушений, поскольку целенаправленно работает с проприоцепцией. Главное – он ориентирован на достижение реальных, ощутимых улучшений в коммуникации, позволяя человеку общаться уже сейчас. Однако, стоит учитывать и его недостатки: для его применения требуется значительное финансовое вложение в оборудование и высокий уровень квалификации специалиста. Кроме того, если подходить к нему слишком шаблонно, можно упустить из виду важные когнитивные аспекты речи, такие как внимание и способность к планированию.

Таким образом, принимая во внимание отечественные и зарубежные взгляды на терминологию, этиопатогенез и коррекционную работу, мы определили, что комплексный подход с раннего возраста дает наиболее зримый эффект в коррекции корковой дизартрии у детей.

Литература:

1. Винарская, Е. Н., Пулатов, А. М. Дизартрия и ее топикодиагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. Ташкент: Медицина, 1989, 168 с.

2. Винарская, Е. Н. Дизартрия: неврологические и логопедические аспекты / Е. Н. Винарская. — Москва: АСТ: Астрель, 2005. — 144 с.
3. Лопатина, Л. В. Дизартрия и апраксия: взгляд на проблему / Л. В. Лопатина, М. Г. Ивлева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2025. — № 215. — С. 45-54. — DOI 10.33910/1992-6464-2025-215-45-54.
4. Мастюкова, Е. М. Нарушения речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова. — Москва: ВЛАДОС, 2003. — 272 с.
5. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов / О. В. Правдина. — Москва: Просвещение, 1969. — 272 с.
6. Панченко, И. И. Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей с церебральными параличами / И. И. Панченко. — М.: Медицина, 1974. — 164 с.
7. Панченко, И. И. Особенности логопедической работы при различных формах дизартрии у детей с церебральным параличом // Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1, ч. 2: Ринолалия. Дизартрия. — С. 111–162.
8. Приходько, О. Г. Логопедическая работа с детьми с церебральным параличом: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. Г. Приходько. — М.: Академия, 2005. — 160 с.
9. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич: учеб. пособие / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. — СПб.: Дидактика Плюс, 2001. — 272 с. (Раздел о речевых нарушениях подробно описывает корковую локализацию дефектов).
10. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. М. Шипицына, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М.: Академия, 2007. — 144 с.
11. Hayden, D. A. The PROMPT model: Theoretical and practical implications for developmental apraxia of speech // *Seminars in Speech and Language*. — 2004. — Vol. 25, № 4. — P. 317-332.
12. Maas, E. Principles of motor learning in treatment of motor speech disorders / E. Maas, D. A. Robin, S. N. Austermann Hula [et al.] // *American Journal of Speech-Language Pathology*. — 2008. — Vol. 17, № 3. — P. 277-298.
13. Preston, J. L. Ultrasound biofeedback intervention for children with speech sound disorders / J. L. Preston, A. van der Merwe // *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. — 2018. — Vol. 3, № 13. — P. 25-33.
14. Schmidt, R. A. Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis / R. A. Schmidt, T. D. Lee. — 5th ed. — Champaign, IL: Human Kinetics, 2011. — 576 p.

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Игошева М.А.

студент

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Проскурина Е.Ф.

старший преподаватель кафедры физического воспитания

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Igosheva M.A.

Student

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

Proskurina E.F.

Senior Lecturer of the Department of Physical Education
South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

СПОРТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты спортивного менеджмента в системе высшего образования. Анализируются его эволюция, современные организационные модели, ключевые функции и вызовы. Особое внимание уделяется роли спортивного менеджмента в достижении образовательных, оздоровительных и социальных целей университета, а также проблемам подготовки соответствующих кадров.

Ключевые слова: спортивный менеджмент, высшее учебное заведение, университетский спорт, управление, организационная структура, студенческий спортивный клуб, кадровая подготовка, маркетинг.

SPORTS MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the theoretical and practical aspects of sports management in the higher education system. Its evolution, modern organizational models, key functions and challenges are analyzed. Special attention is paid to the role of sports management in achieving the educational, health and social goals of the university, as well as the problems of training relevant personnel.

Keywords: sports management, higher education institution, university sports, management, organizational structure, student sports club, personnel training, marketing.

В современной образовательной парадигме высшее учебное заведение перестает быть исключительно академической структурой, трансформируясь в многофункциональный социальный институт, ответственный за всестороннее развитие личности. В этом контексте физическая культура и

спорт выступают не как факультативная активность, а как неотъемлемый компонент образовательной среды, способствующий укреплению здоровья, формированию социальных связей и воспитанию лидерских качеств студентов. Однако эффективная реализация колоссального потенциала университетского спорта невозможна без профессионального управления. Спортивный менеджмент в вузе представляет собой специфическую область управленческой деятельности, направленную на планирование, организацию, мотивацию и контроль ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических) для достижения стратегических целей в сфере физической культуры и спорта. Эта деятельность балансирует на пересечении педагогики, экономики, маркетинга и администрирования, требуя от руководителей не только глубокого понимания спортивной специфики, но и владения современными управленческими технологиями.

Эволюция спортивного менеджмента в российских вузах отражает общие социокультурные и экономические трансформации. Как отмечает Ю.А. Барков, в советский период до 1980-х годов управление физкультурно-спортивной работой было централизованным и осуществлялось кафедрами физического воспитания и спорта в рамках жесткой административной системы. Основной акцент делался на выполнение государственного плана, подготовку спортивного резерва и военно-физическую подготовку студентов. С конца 1980-х годов, в период перестройки, начался процесс децентрализации. Спортивные клубы вузов, лишившись стабильного профсоюзного финансирования, были вынуждены искать новые источники доходов, что стимулировало развитие предпринимательских подходов: аренду инвентаря, оказание платных услуг, организацию коммерческих мероприятий. Однако отсутствие рыночного опыта, инфраструктуры и квалифицированных кадров создавало серьезные трудности. В 2000-е годы произошла новая трансформация – усиление регулирующей роли государства и интеграция спортивной работы в общую административную структуру вуза. На смену общественным спортивным клубам пришли официальные структурные подразделения: центры здоровья, физкультурно-оздоровительные комплексы, управления по внеучебной работе. Это обеспечило большую стабильность и ресурсную поддержку, но одновременно привело к определенной бюрократизации и снижению роли студенческого самоуправления в спортивной жизни. Современный этап характеризуется поиском гибридной модели, сочетающей государственную поддержку, корпоративное спонсорство, предпринимательскую активность и цифровизацию всех процессов.

Организационная структура спортивного менеджмента в современном вузе, как правило, имеет многоуровневый характер. На стратегическом уровне ключевые решения принимаются руководством университета (ректором) и ученым советом, которые определяют общую политику, приоритеты финансирования и развитие спортивной инфраструктуры в рамках общей стратегии развития вуза. Операционное управление сосредоточено в специализированном подразделении. Исторически сложились две основные модели. Первая – это классическая кафедра физического воспитания и спорта, которая отвечает за учебный процесс по дисциплине «Физическая культура», научно-методическую работу и часто координирует спортивно-массовые мероприятия. Вторая, более прогрессивная модель – это Центр (или Управление) развития студенческого спорта и оздоровительной работы. Такое подразделение обладает более широкими полномочиями и фокусируется именно на внеучебной спортивной деятельности: организации секций, проведении внутривузовских и межвузовских соревнований, работе спортивных клубов, продвижении ценностей здорового образа жизни. Важным элементом системы является студенческий спортивный клуб (ССК), который может функционировать как в рамках центра, так и на правах студенческого объединения. ССК играет ключевую роль в вовлечении студенчества, формировании команд, организации досуга и создании корпоративного духа.

Наконец, на уровне факультетов и институтов действуют спортивные организаторы или советы, которые обеспечивают связь между общеуниверситетской политикой и конкретными академическими группами.

Ключевые функции спортивного менеджмента в вузе комплексны и многогранны. Планирование и стратегическое развитие предполагает определение миссии, постановку целей (например, увеличение доли студентов, систематически занимающихся спортом, повышение позиций в национальном студенческом рейтинге) и разработку программ их достижения. Организационная функция включает формирование структуры, распределение обязанностей, составление календарей спортивных мероприятий и учебно-тренировочных процессов. Финансово-экономическое управление является одной из самых сложных задач. Менеджер должен уметь формировать смету, распределять бюджетные средства, привлекать внебюджетное финансирование через спонсорские контракты, партнерские программы, платные услуги для населения и организацию коммерческих турниров. Как отмечается в учебнике «Менеджмент организации физической культуры и спорта», экономической единицей в этой сфере выступает хозяйствующий субъект, производящий специфические товары и услуги – от спортивно-зрелищных событий до оздоровительных программ. Маркетинг и PR направлены на продвижение спортивных ценностей университета, создание привлекательного имиджа спортивных команд, привлечение зрителей на соревнования, взаимодействие со СМИ и партнерами. Управление персоналом охватывает работу с тренерским составом, инструкторами, судьями, волонтерами и административным персоналом. Контроль и оценка эффективности завершают управленческий цикл, позволяя анализировать достижение поставленных показателей, таких как посещаемость секций, спортивные результаты команд, уровень удовлетворенности студентов, финансовые показатели.

Особую актуальность в современных условиях приобретает задача подготовки профессиональных кадров для сферы спортивного менеджмента. Как следует из анализа, представленного в статье «Спортивный менеджер: образование, компетенции и результаты деятельности», рынок испытывает острую потребность в квалифицированных специалистах, причем не только в профессиональном, но и в студенческом и массовом спорте. Эксперты индустрии, такие как Э. Алиев (Ассоциация мини-футбола России) и С. Крюков (Ассоциация студенческого баскетбола), подчеркивают дефицит менеджеров, способных эффективно работать на всех уровнях – от руководства федерацией до администрирования конкретного клуба или спортивного события. Подготовка таких кадров осуществляется в двух типах вузов. Первый – это физкультурно-спортивные университеты (РГУФКСМиТ, Университет им. Лесгафта), где спортивный менеджмент является дополнительной специализацией к основному тренерско-педагогическому образованию. Второй, и, пожалуй, более целевой – это профильные экономические и управленческие вузы (РАНХиГС, РЭУ им. Плеханова, ГУУ, Университет «Синергия»), где программы сфокусированы именно на управленческих, финансовых и маркетинговых аспектах спортивной индустрии. Идеальный выпускник, по мнению практиков, должен сочетать в себе специальное управленческое образование, глубокое понимание и любовь к спорту, навыки проектного менеджмента, умение создавать и продвигать спортивный продукт (событие), а также владеть такими прикладными инструментами, как тайм-менеджмент, IT-технологии и иностранные языки.

К основным вызовам и перспективам развития спортивного менеджмента в высшей школе можно отнести несколько аспектов. Финансовая устойчивость остается хронической проблемой. Зависимость от колебаний государственного финансирования и вузовского бюджета вынуждает менеджеров постоянно изобретать новые коммерческие и фандрайзинговые модели. Цифровая трансформация открывает новые возможности: от систем онлайн-записи в секции и фитнес-трекеров для мониторинга активности студентов до использования больших данных для анализа эффективности программ и управления билетными продажами на крупные события. Интеграция в образовательный процесс – тренд,

предполагающий не просто параллельное существование учебы и спорта, а их синергию. Это может выражаться в зачете спортивных достижений как элементов учебных дисциплин, создании междисциплинарных проектов на стыке спорта, медицины, IT и менеджмента. Развитие студенческих спортивных лиг и ассоциаций (по примеру успешной Ассоциации студенческого баскетбола) создает профессиональную среду для соревнований, повышает зрелищность и медийность университетского спорта, привлекает спонсоров. Наконец, усиление социальной миссии предполагает использование спорта как инструмента инклюзии, адаптации иностранных студентов, профилактики асоциальных явлений и формирования корпоративной культуры вуза.

Таким образом, спортивный менеджмент в высшем учебном заведении представляет собой динамично развивающуюся и крайне востребованную сферу профессиональной деятельности. Он эволюционировал от жесткой административной системы через период стихийного предпринимательства к современной комплексной модели, которая призвана гармонично сочетать государственные, рыночные и социальные задачи. Эффективный спортивный менеджер в вузе сегодня – это не просто администратор спортзала, а стратег, маркетолог, финансист и педагог в одном лице, способный превратить спортивную инфраструктуру в мощный ресурс для укрепления здоровья нации, воспитания конкурентоспособных специалистов и формирования яркого, привлекательного бренда университета. Будущее этой области лежит в углублении междисциплинарности, широком внедрении цифровых технологий и создании устойчивых партнерств между образовательными учреждениями, бизнесом и спортивными организациями, что в итоге будет способствовать оздоровлению общества и повышению престижа российского высшего образования на международной арене.

Литература:

1. Барков Юрий Александрович СПОРТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ВУЗЕ: ИСТОРИЯ И РАЗВИТИЕ // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2022. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sportivnyy-menedzhment-v-vuze-istoriya-i-razvitie> (дата обращения: 16.12.2025).

2. Спортивный менеджмент и маркетинг: учебно-методический комплекс / М.М. Еншин, В.Ю. Дятлов. – Новополюк: ПГУ, 2008. URL: <https://elib.psu.by/bitstream/123456789/10797/1/%D0%A3%D0%9C%D0%9A%20%D0%A1%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%B6%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%20%D0%B8%20%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B3.pdf> (дата обращения: 16.12.2025).

3. Брызгалов И.В., Сазонов И.Ю. Менеджмент организации физической культуры и спорта: учебник. – Екатеринбург: УрФУ, 2016. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/43625/1/978-5-321-02512-3_2016.pdf (дата обращения: 16.12.2025).

4. Исторические и теоретические основы спортивного менеджмента: электронная библиотека // Портал Sportedu.ru. URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=1535> (дата обращения: 16.12.2025).

5. Спортивный менеджер: образование, компетенции и результаты деятельности // Научно-практический портал. URL: <https://www.s-bc.ru/articles/sportivniy-menedzher-obrazovanie-kompetentsii-i-rezulytati-deyatelnosti> (дата обращения: 16.12.2025).

Кахарова Д.А.

студент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева»**Никитинская Л.В.**

кандидат филологических наук,

доцент кафедры английской филологии и переводоведения
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева»**Kaharova D.A.**

Student

Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev

Nikitinskaya L.V.

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of English Philology and Translation Studies
Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ТОПОНИМИИ НА МАТЕРИАЛЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ КАРТ COUNTER-STRIKE 2 В РУССКОЯЗЫЧНОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ КОМЬЮНИТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу формирования названий стратегических позиций на картах Mirage и Dust 2 в англоязычном обществе Counter-Strike 2 и их локализации в русскоязычном игровом сообществе. На материале ключевых локаций выявлены четыре основные стратегии номинации: антропонимическая деривация, онтологическое наименование, метафорико-культурная номинация и адаптация заимствований. Особое внимание уделяется переводческим стратегиям, используемым игровыми ассоциациями при формировании локализованных терминов. Топонимы в дискурсе игрового сообщества Counter-Strike 2 выступают не только инструментом координации игровых действий, но и отражением культурной специфики восприятия игрового пространства.

Ключевые слова: лингвокультурные особенности, перевод, игровая лексика, устойчивые названия, Counter-Strike 2, позиции, игровое сообщество, локации на картах.

LINGUOCULTURAL FEATURES OF GAME TOPONYMY BASED ON STRATEGIC POSITIONS ON COUNTER-STRIKE 2 MAPS IN THE RUSSIAN-SPEAKING AND ENGLISH-SPEAKING COMMUNITIES

Abstract. This article analyzes the formation of names for strategic positions on the Mirage and Dust 2 maps in the English-speaking Counter-Strike 2 community and their localization in the Russian-speaking gaming community. Using key locations as a basis, four main nomination strategies are identified: anthroponymic derivation, ontological naming, metaphorical-cultural nomination, and adaptation of borrowings. Particular attention is paid to the translation strategies used by in-game associations in the formation of localized terms. In the discourse of the Counter-Strike 2 gaming community, toponyms serve not only as a tool for coordinating in-game actions but also as a reflection of the cultural specificity of how the gaming space is perceived.

Keywords: linguistic and cultural characteristics, translation, gaming vocabulary, set names, Counter-Strike 2, positions, gaming community, map locations.

Современные компьютерные игры, особенно с большим охватом пользователей, выступают сложной социокультурной системой, где язык является не просто средством общения, но и инструментом регулирования и формирования идентичности. В условиях роста игрового пространства локализация игровой терминологии приобретает особую значимость, особенно в таких динамичных жанрах, как стратегические игры на выживание.

Counter-Strike 2 представляет собой многопользовательскую тактическую командную компьютерную игру в жанре шутера от первого лица (игровой жанр, в котором игрок воспринимает игровой мир глазами своего персонажа, а основная игровая механика сосредоточена на использовании оружия для поражения противников), разработанная компанией Valve Corporation и выпущенная в 2023 году как преемник Counter-Strike: Global Offensive. Игра предполагает противостояние двух команд, а именно террористов и спецназа. Основная задача команд состоит в установке или обезвреживании взрывного устройства на одной из двух точек (А или В) на карте [15].

Стратегические позиции – это устойчиво обозначаемые локации на картах Counter-Strike 2, которые игроки используют для согласования перемещений, контроля видимости, организации засад или оборонительных линий. Эти позиции получают фиксированные названия (топонимы), которые закрепляются в игровом дискурсе независимо от официальной локализации и часто отражают визуальные, функциональные или культурные ассоциации [6, с. 98]. Официальный русский отдел Valve переводит интерфейс, названия оружия и карт, обучающие материалы и системные сообщения с озвучкой, что помогает игрокам из русскоязычных регионов легко осваивать игру, сохраняя авторский замысел без искажений.

Внутрикомандное взаимодействие в контексте компьютерной игры Counter-Strike 2 представляет собой комплексную систему вербальной и невербальной коммуникации между участниками одной команды, направленную на достижение общих игровых целей через координацию действий, обмен стратегической информацией и тактическое планирование [6, с. 101]. Как отмечает А.С. Козлова, в киберспортивных дисциплинах типа Counter-Strike «эффективность командной игры напрямую зависит от скорости и точности передачи информации между участниками» [6, с. 103].

Базу внутрикомандного взаимодействия в Counter-Strike 2 составляет обозначение позиций на картах. В этом шутере от первого лица игроки используют устойчивые названия локаций на картах. В современной лингвистике понятие топонима расширилось с развитием цифровых технологий. Раньше топонимы определялись как «собственные названия географических объектов и их частей» [8, с. 113], но сегодня это понятие применяется и к виртуальным мирам. Как отмечает И.В. Петрова, компьютерные игры создают собственное пространство с четкой организацией, которое требует своих названий-ориентиров. Эти игровые названия работают по тем же принципам, что и обычные географические названия в реальном мире [8, с. 115].

Значительный интерес к игровой лингвокультуре как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике, проявляется в необходимости освоения инструментов межкультурного понимания цифровой среды. Как отмечает К. Манжирон, локализация видеоигр – это не просто перевод текста, а «культурная трансформация, направленная на создание максимально погружённого опыта для целевой аудитории» [4, с. 115]. Что же касается видеоигры Counter-Strike 2, перевод позиций часто зависит не от официальных специалистов в сфере перевода, а непосредственно от самих игровых сообществ, что придаёт терминам особую культурную окраску.

По мнению М.А. Берваль-Мерино, «игровой перевод» – это акт коллективного творчества, где сообщество выступает соавтором локализации» [1, с. 47]. Данную мысль можно проследить и в случае Counter-Strike 2: терминология закрепляется чаще всего через стримы, обучающие видео и прямые трансляции, а не за счёт официального руководства. Под «официальными руководствами пользователя» понимаются документы и материалы, разработанные компанией-создателем игры (Valve Corporation), включающие официальные инструкции, учебные пособия, встроенную справочную систему и другие формальные ресурсы, предназначенные для ознакомления игроков с механиками игры и терминологией.

Материалом для исследования выступили лексические единицы, используемые игроками в устной речи. Проводится сопоставление терминологических систем игровых позиций на наиболее популярных картах – Mirage и Dust 2 среди англоязычных и русскоязычных участников игры Counter-Strike 2. Сравнительный анализ позволяет выявить различия и сходства в терминологических структурах компьютерной игры, а также способствует лучшему пониманию лингвистических особенностей и контекста названий позиций на игровых полях. Для изучения терминологии был проанализирован главный онлайн-сервис распространения компьютерных игр и программ Steam – платформа, предназначенная для покупки и запуска компьютерных игр, общения между игроками, создания геймерских сообществ и многого другого, что связано с игровой тематикой [10]. В данной работе особое внимание уделено рассмотрению тактических позиций на картах «Mirage» и «Dust 2», так как они являются наиболее популярными и стратегически сложными картами. Действие на карте «Mirage» происходит в пустынном городе Марокко, а на «Dust 2» в глухой местности.

Исследование представленного материала на предмет наличия в нём терминов позволило сделать заключение о том, что все термины можно сгруппировать по их происхождению на следующие виды: антропонимические топонимы, онтологические (описательные) топонимы, метафорические, культурные топонимы, а также кальки и заимствования. Антропонимические топонимы – это названия локаций, образованные на основе имён собственных (никнеймов, имён или псевдонимов) известных игроков или персонажей игрового сообщества [5, с. 115]. Данную группу слов объединяет прямая отсылка на конкретную медиа-личность, чья игровая активность повлияла на закрепление названия за определённой стратегической позицией.

Рассмотрим антропонимические термины изучаемой компьютерной игры, в их состав входят такие слова, как Forest, Edward и Olofmeister. Название Forest (рус. Форест) происходит от никнейма известного киберспортсмена из Швеции Патрика Линдберга «f0rest». В ходе адаптации русское киберспортивное сообщество интерпретировало слово, избрав путь фонетического заимствования «forest», но отказавшись от смыслового эквивалента «лес», поскольку дизайн местности контрастирует с её названием и не вызывает ассоциации с лесом. Термин сохранил исходное написание, изменив произношение на соответствующее русской фонетике: [ˈfɒrɪst] → [фóрест]. Подобная адаптация не просто преобразовывает его фонетически, но и является отсылкой к его носителю – легендарному киберспортсмену Патрику Линдбергу (в мировой индустрии киберспорта Патрик гордо носит звание легенды Counter-Strike). При адаптации термина русскоязычной аудиторией был применён метод транслитерации.

Термин Edward (рус. Эдвард) обозначает угловую позицию, защищающую игрока от атаки. Название данной точки на карте является прямым заимствованием игрового псевдонима не менее популярного игрока профессиональной команды Natus Vincere Иоанна Сухарёва из Украины «Edward», часто использовавшего это место на карте для засад и защиты от противников во время турнирных матчей. Принцип передачи перевода аналогичен первому случаю: оригинальная графическая форма сохраняется, тогда как фонетическая трансформируется. Транскрипция первоначального псевдонима

предполагает фонетическое освоение английского произношения ['ɛdwəd] в русской фонетической системе [эдвард]. В процессе адаптации термина для русскоязычной среды была выбрана транслитерация в качестве ключевого переводческого приёма.

Локацию Olofmeister (рус. Олоф) разработчики внесли в состав позиций карты «Inferno» Counter-Strike 2 как дань уважения и увековечивания памяти о легендарном моменте из профессионального матча ESL One Cologne 2015. На кульминационном этапе финального противостояния команды Fnatic против сборной Team EnVyUs шведский игрок Olof Markus совершил обезвреживание бомбы в тот момент, когда находился в непосредственной зоне поражения взрыва вражеской гранаты. Персонаж, за которого играл Олоф, во время соревнования получил катастрофический урон от огня зажигательного снаряда, который не убивает мгновенно, но способствует практически небоеспособному состоянию персонажа, лишая его возможности принимать дальнейшее участие в игре, поскольку любое незначительное повреждение приводит к выбыванию, но будучи опытным и профессиональным игроком, Олоф провёл успешную процедуру по деактивации бомбы на пике игры, ценой собственного выхода из боя. Техническое мастерство, выдающиеся компьютерные навыки и хладнокровие Олофа позволили ему мгновенно действовать в экстремальный момент, что и привело его команду к победе в турнире. Эта ситуация вызвала бурную реакцию киберспортивного СМИ и неоднократно освещалась в медиа, превратившись со временем в часть общего игрового фольклора. Разработчики игры даже добавили на карту граффити в честь Олофа Маркуса. В русскоязычном сообществе этот термин сохраняет оригинальное написание «olofmeister», но произносится с фонетической корректировкой: ['olof.mæɪstər] → [оло́фмэйстер], применённый случай иллюстрирует комбинированный подход, при котором заимствованное слово сохраняет графическую близость к оригиналу, но затем корректируется с учётом фонетических норм принимающего языка. В ходе локализации в русскоязычную среду термин прошёл адаптацию посредством транслитерации.

Таким образом, позиции Edward, Forest, Olofmeister первоначально образовались как отсылки к игровым псевдонимам или к тактическим ходам профессиональных киберигроков. Их закрепление в компьютерном лексиконе определено не самими терминами, а демонстрацией высокой продуктивности и эффективности стратегий. Позиция Olofmeister представляет собой символ неординарного решения Олофа в финале ESL One Cologne 2015, где блестящая деактивация бомбы в критической ситуации завершилась победой его команды, за которую играл Олоф Маркус. Название топонима Edward закрепилось в терминологии как отсылка к тактике игрока: это был постоянный и эффективный контроль ключевой позиции на карте, что неоднократно приносило команде преимущество в решающих раундах. Позиция Forest зафиксировалась в лексиконе благодаря отработанной тактике и высокому владению огнестрельным оружием. Данная тактика стала повсеместно использоваться и адаптироваться в играх других команд, что и привело название позиции к её закреплению в лексиконе игроков Counter-Strike 2. Регулярное использование данных наименований в ходе турниров способствовало улучшению стратегических и тактических навыков коллективов: общая терминологическая система позволяла моментально и гарантированно определять важные объекты на картах, гармонизировать игровой процесс и сводить к минимуму возможные просчёты стратегического планирования. В результате такой упорядоченной координации, получаемой путём систематизации игровой лексики, большое количество команд не единожды добивались первенства на мировых чемпионатах Counter-Strike 2, что закрепило престижный статус данных наименований и послужило источником их фиксирования в лексиконе игровой культуры. Получить «именную» точку на карте очень сложно, ведь для того, чтобы такое название закрепилось, геймер должен совершить что-то по-настоящему уникальное, а среди звёзд киберспорта таких примеров считанные единицы.

Под онтологическими (описательными) терминами понимаются наименования, выполняющие описательную функцию и отражающие визуальные, функциональные и тактические характеристики игровых локаций в соответствии с дескриптивным подходом в лингвистике игровых практик [5, с. 115]. К ним относятся следующие названия: tetris (рус. тетрис), ninja (рус. ниндзя), suicide (рус. суицид), jungle (рус. джангл), ramp (рус. яма), kitchen (рус. кичен), B Aps (рус. Б дом).

Игровой объект Tetris (рус. тетрис) визуально воспринимается как импровизированная баррикада, состоящая из сложенных друг на друга коробок, деревянных поддонов и плит на карте Dust II. В контексте игры данный термин передаёт не только визуальный признак пространства, характеризующийся плотным насыщением и хаотичным нагромождением разрозненных элементов, но в большей степени создаёт сложную композиционную среду. В ходе локализации игровой терминологии данная языковая единица сохранила свою фонетическую структуру: адаптация осуществилась посредством транскрипции\транслитерации [тэ́трис]. В игре Tetris игрок побеждает, упорядочивая хаотично падающие фигуры в полные горизонтальные ряды с последующим их исчезновением. Название «Tetris» возникло как метафорическая проекция принципа «порядка из хаоса» на систематическую организацию пространства. На карте Dust II эта зона с нагромождением ящиков и плит выглядит бессистемно, однако несмотря на визуальный хаос, внешняя беспорядочность предоставляет возможности для организации естественных укрытий и эффективных точек для обороны. Узкие проходы между ящиками становятся инструментами территориального контроля, перевода намеренный беспорядок в чистую стратегию.

Позиция Ninja (рус. ниндзя) обозначает малозаметное укрытие на карте Mirage вблизи локации window (окно), предназначенное для неожиданных атак или смены стороны обороны. При выборе надлежащей тактики эта точка становится невидимой для оппонентов, предоставляя команде возможность скрытого перемещения и перегруппировки. Русский перевод сохраняет оригинальный термин «ниндзя» и является результатом фонетического освоения английского оригинала [ˈnɪndʒə], адаптировавшись к фонологической системе русского языка как [н́индз'а]. Чёткую семантическую связь с образом японских воинов активизируют культурные атрибуты – маскировка и неожиданная атака, которые проецируются на тактическую роль данной игровой точки. Как ниндзя в древности побеждали, нападая неожиданно, так и в Counter-Strike 2 игроки используют сектор Ninja для внезапных атак. В данной ситуации скрытность становится тактическим оружием.

Люди, играющие в Counter-Strike 2, обозначают особую точку на карте Inferno как Suicide (рус. суицид). Игра в данном месте без совместных командных усилий приводит к моментальной потере аватара киберспортсмена от одного залпа любого вида огнестрельного оружия. Даже при высокой степени риска игрокам приходится занимать данную зону специально для отвлечения врагов, но нужно пожертвовать своим персонажем для выигрыша команды. Данная тактика осуществляет психологический аспект, игрок приносит себя в жертву ради общей цели – отсюда и название. Определение данной локации отражает метод её номинации – калькирование.

Пример термина Jungle (рус. джангл) иллюстрирует транскрипционное заимствование «джунгли», несмотря на существование полнозначного эквивалента «джунгли», русскоязычные игроки закрепили форму [джáнгл], что является следствием фонетической адаптации оригинального названия к нормам русского языка. Адаптированная форма [джáнгл] маркирует данное понятие как игровое и функциональное, отсекая значения вне игровой логики. Таким образом, данное название служит функциональным маркером, где его оперативное удобство выходит на первый план вместо его образного описания. Основанием для номинации служат не растения, а искусственная среда, которая отсылает к ощущению ограниченной видимости, где нависающие тканевые элементы разного размера имитируют «заросли» в непроходимой среде. Интересно, что визуальный образ «джунглей» реализован через

элементы красного цвета, отказываясь от традиционно зеленых оттенков. Такой выбор подчёркивает семантический маркер опасности, указывая на угрозу в этой зоне, что усиливает атмосферу враждебности. Подобное расхождение подчёркивает доминирование функциональных характеристик над визуальным сходством с реальными объектами, а также отражает ограниченную обзорность данной местности во время игры.

Дословная интерпретация лексемы Ramp (рус. яма) предполагает варианты «скат, трап, уклон, пандус» и др., несмотря на это в русскоязычном киберсообществе устоялось выражение «яма». Указанное семантическое явление обусловлено визуальным восприятием пространства: при наблюдении с позиции «stairs» у противника, находящегося в локации «ramp», видна только макушка головы, при этом формируется ассоциация с глубокой ямой и ограниченностью пространства. Термин передаёт наглядно-тактические особенности позиции в условиях ограниченной видимости и опасного положения при выходе. Эта локация является примером семантической адаптации, оптимизации многосложного игрового языка через вербализацию комплексных понятий односложными речевыми оборотами.

Место Kitchen (рус. кичен) напрямую связано с буквальным переводом этого слова как «кухня», однако его оригинальным названием является слово «Market», которое имеет варианты перевода как «рынок, базар, магазин или супермаркет», где функциональное и первоначальное пространство локации в ранних версиях игры Counter-Strike: Global Offensive соответствовало дизайну зоны (полки, стеллажи, коробки). Позже семантически точный термин «Market» был вытеснен названием «kitchen», так как разработчики визуально трансформировали помещение: в нём появилась кухонная плита, холодильник и обеденный стол. С появлением этих атрибутов, русскоязычные игроки стали использовать транскрибированную форму слова [кíчен], так как её удобнее озвучивать в пределах ограниченного времени игрового матча, чем использовать буквальный перевод «кухня». Данное место подверглось кардинальной переработке с момента его первого появления – термин утвердился в игровом обиходе как устоявшееся обозначение тактически значимой позиции посредством механизма ассоциативной номинации.

История тактической позиции B Apts (рус. Б дом) прошла значительную эволюцию: её дизайн и название менялись на протяжении разных версий игры Counter-Strike. Данное место на карте Mirage, в более ранней версии игры Counter-Strike: Global Offensive было оформлено под вид кухни и носило название Kitchen, а не дом. В её интерьере присутствовали плита, микроволновка, большой обеденный стол и другие предметы, однозначно указывающие на назначение помещения – место для приготовления еды. Однако, после обновления игры 2019 года произошла глобальная замена этих элементов предметами для гостиной: диван, напольная лампа и шкаф. Эволюция перевода заключается в следующем: слово Kitchen постепенно преобразовалось в Apartments, сократившегося до «Apts», что русские в свою очередь адаптировали под «Б дом». Нынешний облик локации отсылает к образу помещения для проживания, где буква «Б» соответствует зоне установки бомбы Site B – это стандартное обозначение точек на картах CS2. Данный процесс трансформации термина «Apts» в «Б дом» иллюстрирует адаптивное переосмысление исходного англоязычного наименования, при котором оба термина – Bomb Apartments и Б дом – передают функциональную и пространственную стабильность: определение позиции сопоставимо с визуальным образом локации, а не с её ролью в системе передвижений, что обусловлено игровой необходимостью лаконичной и однозначной передачи координат в условиях динамичного взаимодействия.

Культурные топонимы в игре – это названия виртуальных локаций, возникающие в результате коллективного игрового опыта и отражающие культурные коды, исторические отсылки или ключевые события, значимые для игрового сообщества. В отличие от функциональных обозначений такие топонимы несут в себе дополнительную семантическую нагрузку, становясь элементами коллективной

памяти и идентичности комьюнити [8, с. 116]. К культурным топонимам относятся термины, такие как Spanish (рус. «испанский» или «за испанским») и Titanic (рус. Титаник).

Название локации Spanish (рус. «испанский» и «за испанским») не связано с испанским языком и по этой причине не переводится у русского сообщества как «испанский язык». Эта позиция отличается повышенной опасностью, отсюда можно легко удалить противника с карты, но и сам атакующий находится в уязвимой ситуации. Русскоязычные игроки используют два варианта названия: «испанский» (калькирование с английского языка Spanish) и «за испанским» (функционально-описательный перевод). Данная зона представляет из себя большой деревянный ящик, за которым аватару необходимо прятаться для укрытия от соперников. Предположительно, название связано с историческим термином «испанка», более известной как болезнь, погубившая значительную часть Европы. Отсюда и намёк на то, что, как и при болезни, безрассудное нахождение в этой зоне на протяжении игровой конфронтации может легко повлечь за собой лишение жизни. Это явление представляет собой аллюзию на историческое происшествие, данный культурный топоним относит нас к событиям 1918 года, а именно к периоду великой эпидемии «испанки».

Место Titanic (рус. Титаник) имеет и другое, менее распространённое, название T-Plat или Terrorist Plat. T-Plat – место рядом с точкой возрождения игроков, которые играют за террористов, но у русскоязычных игроков позиция получила имя «Титаник», что не связано напрямую со всем известным затонувшем лайнером. Перевод демонстрирует культурную метафоризацию. Вместо буквального термина («платформа террористов») используется ассоциация с известным символом катастрофы и забвения, что усиливает эмоциональную и тактическую значимость позиции в игровом дискурсе. Как отмечает А.Е. Супрун, культурные топонимы «функционируют как семиотические маркеры, передающие внеязыковую информацию, значимую для определённого сообщества» [10, с. 48]. Важно подчеркнуть, что термин «Титаник» существует исключительно в неформальном устном общении русских игроков: он не закреплён в официальной документации разработчиков и не является частью системной локализации игры, что подтверждает статус сленговой метафоры, возникшей стихийно в процессе игровой коммуникации.

Метафорические топонимы – это названия, возникшие в результате переноса наименования с одного объекта на другой на основе сходства их формы, функции, поведения или воспринимаемой роли, при этом исходный образ относится к иной концептуальной или предметной сфере [4, ст. 137].

К метафорическим топонимам можно отнести термин B Plat (рус. танцпол): дословным переводом слова «plat» являются слова «плато, участок земли, равнина», однако русскоязычные игроки дали данному месту название «танцпол» и не используют другие вариации наименования. Среди игроков возникла визуальная ассоциация облика платформы B Plat с танцевальной площадкой: при рассмотрении сверху благодаря мини-карте видно, что пространство окружено небольшим возвышением, напоминающим изолированную площадку для танцев.

В игровом пространстве Counter-Strike 2 метафорические и культурные термины сформировались не стихийно, а через коллективное усвоение игроками исторических и культурных ассоциаций. Такие термины закрепляются в сообществе через практику – их используют в турнирах, обсуждают в обучающих материалах, что превращает их в семиотические маркеры [8, с. 116; 10, с. 48]. Даже неофициальные названия вроде Titanic играют двойную роль: они упрощают тактическую коммуникацию и одновременно укрепляют идентичность киберспортивного комьюнити через общие культурные референции.

Калька – это способ заимствования, при котором иноязычное слово или словосочетание переводится по частям, и каждая компонента заменяется соответствующим эквивалентом в языке-реципиенте, в результате чего создаётся новое слово или выражение по модели оригинала [13, с. 32-34].

Underpass/Under (рус. андер/подвал) – русскоговорящие игроки предпочитают использовать английский вариант произношения ['ʌndə], при этом адаптируя его под русский язык [ándэр], так как термин чётко отражает суть позиции – проход под землёй. Локация воспринимается на вид как подземный проход, хотя фактически это помещение в нижней части многоэтажного здания. При переводе лексемы Underpass в Under реализуется стратегия функционального удобства: использование заимствованного англоязычного варианта значительно сокращает затраты на проговаривание слова при коммуникации как для русских, так и для анлогоговорящих участников, сохраняя при этом тактическую однозначность термина (от underpass к сокращению under и в конечном итоге до андер).

Локация Catwalk (рус. парапет) названа так и повсеместно используется анлогоговорящими киберспортсменами, так как проходить тут стоит на корточках, передвигаться максимально незаметно и бесшумно – как кошка. Русские же пользуются термином парапет, поскольку это местонахождение является лестничной площадкой с ограждением. Данный случай демонстрирует пример функциональной замены. Русскоязычные игроки при переводе данной позиции ориентируются на внешний облик объекта, в то время как англоязычное сообщество делает акцент на тактике перемещения по этой позиции – персонажи перемещаются осторожно и неслышно, подобно тому, как двигаются кошки. Это противоречие выражает два подхода к образованию игровых топонимов: визуально-описательный и функционально-поведенческий.

Под семантическим заимствованием (семантический сдвиг под влиянием иностранного языка) подразумевается расширение или сужение значения существующего слова в языке-реципиенте под воздействием иноязычного значения [3, с. 212]. Точка **Elevator (рус. угол)** служит примером семантического сдвига. Игра на данной позиции проходит успешно, если один игрок взбирается на спину другого и подбрасывает своего сокомандника вверх. Русскоязычные игроки называют её «**угол**» и не переводят как «лифт», так как для них это просто стык двух стен, образующих прямой угол. При переводе реализуется стратегия визуального переосмысления: вместо функционального описания (подъём) используется геометрическое описание пространства.

Таким образом, в игровом жаргоне русскоязычного комьюнити Counter-Strike 2 наблюдается два основных подхода к заимствованию терминов: прямое сохранение оригинального названия и его адаптация под влиянием визуальных характеристик локации. Как отмечает М.Ю. Соколова, «в процессе игровой локализации сообщество выбирает наиболее функционально релевантные варианты терминов, исходя из тактических потребностей и визуального восприятия игрового пространства» [9, с. 152].

Лингвокультурный анализ основ тактических позиций на картах Counter-Strike 2 позволил сделать определённые выводы о том, что все четыре группы терминов в русскоязычном и англоязычном сообществе являются отражением не только функциональной и визуальной стороны игры, но и являются важным элементом культурной, исторической и коллективной среды среди игроков. Это уникальная система координирования игрового пространства карт в Counter-Strike 2.

Литература:

1. Береаль-Мерино М. Игровой перевод как коллективное творчество: роль сообщества в локализации цифровых игр // Перевод и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 2. – С. 45–58.
2. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография. Избранные труды. – М.: Наука, 1977. – 384 с.
3. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. – М.: Высшая школа, 1977. – 334 с.

4. Жучкова Л. А. Метафора в топонимии: когнитивный и прагматический аспекты // Вопросы ономастики. – 2015. – № 2. – С. 130–147. – DOI: 10.15826/vopr_onom.2015.2.007.
5. Захарова Е. А. Язык компьютерных игр как феномен цифровой культуры // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2021. – № 42. – С. 34–41. – DOI: 10.17223/22263028/42/5.
6. Козлова А. С. Лингвистические особенности игрового сленга в англоязычном и русскоязычном киберспортивных комьюнити // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 3 (42). – С. 98–107.
7. Манжирон К. Локализация видеоигр: от перевода к культурной адаптации // Вестник РГГУ. Серия: Лингвистика. – 2019. – № 4. – С. 112–123.
8. Петрова И. В. Ономастика виртуальных миров: топонимия компьютерных игр как отражение культурного кода // Вопросы языкознания и литературоведения. – 2020. – № 4 (38). – С. 112–120.
9. Соколова М. Ю. Перевод и адаптация игровой терминологии в мультязычной среде // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 25, № 1. – С. 145–158. – DOI: 10.15826/izv2.2023.25.1.009.
10. Супрун А. Е. Культурологический подход в ономастике // Русская и общая ономастика. – М.: Наука, 1990. – С. 45–52.
11. Супрун А. В. Метафора войконимии // Вопросы ономастики. – 2017. – № 2. – С. 88–102. – DOI: 10.15826/vopr_onom.2017.14.2.010.
12. Толстой Н. И. (ред.). Славянская мифология: Энциклопедический словарь. – М.: Международные отношения, 2015. – 552 с.
13. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. – М.: Русский язык, 1999. – Т. 1. – 512 с.
14. Chen Y. From Localization to Transcreation: The Role of Cultural Adaptation in Video Game Translation // Journal of Audiovisual Translation. – 2019. – Vol. 2, № 1. – P. 78–96. – DOI: 10.47608/jat.v2i1.2019.5.
15. Counter-Strike 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.counter-strike.net/cs2> (дата обращения: 14.11.2025).
16. Steam [Электронный ресурс]. – URL: <https://store.steampowered.com/> (дата обращения: 14.11.2025).
17. Ullmann S. Semantics: An Introduction to the Science of Meaning. – Oxford: Basil Blackwell, 1962. – 368 p.
18. Источник: ESL One Cologne 2015 Grand Final [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K6q7D6dGZ7A&t=4605s>

Селюкина С. В.

магистрант

Института детства

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

e-mail: svetlana.selyukina@mail.ru

Чистобаева А.Ю.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры логопедии и детской речи

Института детства

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

e-mail: chisto_anna@mail.ru

Selyukina S.V.

Master's Student

Institute of Childhood

Novosibirsk State Pedagogical University

Chistobaeva A.Yu.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech

The Institute of Childhood

Novosibirsk State Pedagogical University

ТЕХНОЛОГИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПРОСОДИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого являлось научное обоснование и описание технологии логопедической работы по преодолению просодических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи на логоритмических занятиях. Описаны цель, задачи, направления, методы, принципы, подходы и этапы данной технологии. Раскрыты средства логоритмики. Технология направлена на последовательное развитие всех компонентов просодической стороны речи.

Ключевые слова: технология, речь, движение, координация, интонация, логоритмика.

TECHNOLOGY OF SPEECH THERAPY TO OVERCOME PROSODIC DISORDERS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS THROUGH LOGORITHMICS

Abstract. The article presents the results of a study aimed at scientifically substantiating and describing the technology of speech therapy to overcome prosodic disorders in older preschool children with severe speech disorders in logorhythmic classes. The purpose, objectives, directions, methods, principles, approaches and stages of this technology are described. The means of logorhythmics are revealed. The technology is aimed at the consistent development of all components of the prosodic side of speech.

Keywords: technology, speech, movement, coordination, intonation, logorhythmics.

Просодическая сторона речи – неотъемлемая часть речевой деятельности. Дошкольный возраст – это период активного формирования просодии, что делает её чрезвычайно важной для общего развития ребёнка и его вовлечённости в различные виды деятельности. Именно в этом возрасте наиболее эффективно можно работать над устранением нарушений просодической стороны речи.

Актуальность коррекционной работы с дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи, имеющими нарушения просодики, на современном этапе обусловлена комплексным характером проблемы. У детей старшего дошкольного возраста просодические компоненты речи играют ключевую, фундаментальную роль в процессе речевого развития. Наблюдается дефицит всех составляющих данной системы, что оказывает существенное негативное влияние на дальнейшее школьное обучение ребёнка. Неполноценное социальное развитие таких детей часто является следствием их ограниченных возможностей в освоении речевого поведения, неумения применять нужные коммуникативные подходы для разрешения конфликтных или сложных ситуаций.

Изучение научно-методической литературы показало, что просодика речи – это система, включающая в себя: темп, ритм, тон голоса, тембр, сила голоса, ударение, речевое дыхание и слуховой самоконтроль [2].

Анализ теоретических основ формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста показал, что наиболее явные нарушения интонационно-выразительной стороны речи наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи различного генеза. Специфические проявления включают: тихий, монотонный, невыразительный голос с тенденцией к иссяканию по силе, назализацией, слабой и затухающей речевой фонацией, а также недостаточным речевым выдохом. Темпо-ритмические характеристики речи могут быть как ускоренными, так и замедленными, при этом отсутствуют модуляции голоса по силе, высоте, тембру и эмоциональной окраске. [6].

Несмотря на разработанность и наличие методик преодоления нарушения произносительной стороны речи у детей с речевой патологией коррекция просодической стороны речи на практике мало реализуется, так как логопеды больше уделяют внимание нарушениям фонетической, фонематической, лексической и грамматической сторонам речи. Между тем, вовремя выявленные нарушения и проведенная коррекционно-логопедическая работа позволяет детям избежать вторичных и третичных нарушений, которые в дальнейшем неблагоприятным образом могут сказаться как на школьном обучении, так и в целом на личностном развитии.

Целью нашего исследования является научное обоснование и описание технологии логопедической работы по преодолению просодических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи на логоритмических занятиях.

Методологической основой данного исследования явились положения: о дефекте и его структуре Л. С. Выготского [9], о механизмах речевой деятельности И. А. Зимней [11], А. А. Леонтьева [15], о теории организации движений Н. А. Берштейна [5], о состоянии просодической стороны речи при различных речевых расстройствах Е. Ф. Архипова [2], Г. В. Бабина [3], Е. Н. Винарская [7].

Нами был проведён анализ авторских методик и рекомендаций по выявлению и коррекции просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Было выявлено, что для комплексной коррекции речевых нарушений эффективно использовать логопедическую ритмику. Авторами разработана поэтапная работа, конкретные методические рекомендации, приёмы упражнения направленные на развитие структуры просодики.

В исследовании принимали участие дети подготовительной к школе группы в количестве 24 человек, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии: обучение по адаптированной образовательной программе для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Всех участников

разделили на две группы: исследовательская 12 человек и контрольную, группа для сравнения 12 человек. С детьми контрольной группы не проводилась формирующая часть исследования. В исследовательской группе реализовывалось проведение логопедических занятий на логоритмике по разработанной нами технологии. В контрольной группе занятия проводил другой специалист по собственной разработанной методике.

На констатирующем этапе исследования была описана и апробирована диагностическая технология выявления уровня развития просодической стороны речи у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. При составлении и описании технологии на выявление уровня развития просодической стороны у данной категории детей, использованы методические приемы и задания, представленные следующими авторами Е. Ф. Архиповой [2], Г. В. Бабиной, [3], Н. И. Дьяковой [1], А. Ю. Чистобаевой [17].

Представленная технология состоит из 8 серий заданий: исследование речевого дыхания; исследование слухового внимания; исследование общей, тонкой и артикуляционной моторики; исследование способности восприятия и воспроизведения ритма; исследование темпа, способности его восприятия и воспроизведения; исследование голоса; исследование восприятия и воспроизведения интонации и логического ударения; обследование состояния слухового самоконтроля.

Целью данной технологии являлось выявление исходного уровня развития просодической стороны речи у дошкольников.

Исследование показало, что по результатам обследования исследовательской и контрольной группы дети имеют средний и низкий уровень развития просодической стороны речи. Детей с высоким уровнем выявлено не было.

В результате исследования двух групп детей с тяжёлыми нарушениями речи, были выявлены многочисленные нарушения просодической стороны речи и её компонентов. У данных детей отмечались ярко выраженные темпо-ритмические и мелодико-интонационные нарушения. Они не справились с заданиями, на самостоятельное изменение темпа, ритма, высоты, силы голоса, тембра. Особые трудности вызвали задания на восприятие и отраженное воспроизведение предложений с интонационными структурами, выделение логического ударения. При выполнении заданий, всем детям требовалась помощь логопеда или повторное объяснение заданий. Особые трудности вызывали задания на воспроизведения тембра голоса и интонационных структур.

Опираясь на результаты констатирующего исследования, были определены направления и этапы логопедической работы.

Теоретико-методологической основой разработки данной технологии послужили работы Е. С. Анищенковой [1], Р. Л. Бабушкиной [4], Г. А. Волковой [8], М. Ю. Картушиной [12], О. И. Крупенчук [13], Е. В. Кузнецовой [14], О. А. Новиковской [16], Г. Р. Шашкиной [18], Е. Е. Шевцовой [19].

Целью реализации технологии логопедической работы являлось преодоление просодических нарушений у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи по средствам логоритмики.

Логоритмика – структура, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. В основе данной технологии лежит связь трёх важных составляющих: движения, слова и музыки [16].

В соответствии с целью нами были определены задачи технологии логопедической работы:

- развивать речевое дыхание;
- развивать общую, тонкую и артикуляционную моторику;
- повысить уровень развития слухового внимания и самоконтроля;

- развивать способность восприятия и воспроизведения ритма;
- формировать и развивать темп, способность его восприятия и воспроизведения;
- развивать акустические характеристики голоса (сила, высота, тембр);
- работать над умения различать и воспроизводить разнообразные интонационные структуры в речи.

Логопедическая технология основана на идее обучения через движения. Целенаправленно развивается специфическая произвольная двигательная активность, которая в свою очередь, способствует формированию, развитию и совершенствованию ритмических двигательных и речевых навыков навыкам посредством реализации системы упражнений, заданий и игр на основе сочетания музыки, движения и слова. Занятия проходят в игровой форме по принципу подражания: ребенок повторяет движения и текст за взрослым.

Технология комплексной коррекционной работы по преодолению просодических нарушений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи на логоритмических занятиях направлена на:

- преодоление нарушений просодики у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи,
- комплексное развитие детей с тяжёлыми нарушениями речи, учитывающее индивидуальные, возрастные, образовательные особенности и успешную социальную интеграцию.

Технология построена с учетом комплексного подхода, дидактических принципов оказания коррекционно-логопедического воздействия на преодоление просодических нарушений детей с тяжёлыми нарушениями речи и технологии двигательного обучения, лежащей в основе логоритмических упражнений и занятий.

Технология логопедической работы преодоления просодических нарушений включает этапы по развитию неречевых процессов (общей и мелкой моторики, регуляции мышечного тонуса, координации и переключение движений) и речевых навыков (развитие дыхания, голоса, темпоритмических структур, интонации, артикуляционной моторики, слухового внимания и самоконтроля) на логоритмических занятиях.

Нами были разработаны алгоритм технологии коррекционной работы на логоритмике. Три последовательно реализуемых этапа логопедической работы по семи основным направлениям формирования, коррекции и развития просодики в онтогенезе и дизонтогенезе.

Этапы технологии логопедической работы по преодолению просодических нарушений на логоритмических занятиях:

I этап (2 месяца: октябрь, ноябрь). На подготовительном этапе работы важным является развитие диафрагмального типа дыхания, длительность, сила и плавность выдоха, развитие фонационного дыхания. Нормализация тонуса артикуляционных и мимических мышц, развитие ритмической организации движений общей и мелкой моторики, формирование навыка ритмического чувства, силы и высоты голоса, темпа и ритма речи. Также на данном этапе формируются умения детей различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной и экспрессивной речи.

Текущий этап предусматривает комплекс общеразвивающих упражнений, включающий: ритмическую ходьбу, динамические движения для развития координации и моторики, танцевальные движения под музыкальное сопровождение, пальчиковую гимнастику в сопровождении стихотворного текста, а также упражнения, направленные на развитие мышц мимики и артикуляционного аппарата.

Упражнения данного этапа: под музыкальное сопровождение выполняются, марш, подскоки, бег на носочках, русский прямой шаг, боковой галоп. шаг, перестроение с атрибутами (ленточками, молоточками), боковой галоп со сменой направлений, марш, перестроение в две колонны с

продвижением вперед и снова перестроение в колонну. Игры: «Шаг и бег», «Зайцы и медведи», «Наш весёлый хоровод», «Маршируй и хлопай».

Упражнения на развитие артикуляционной и мимической мускулатуры. «Дудочка», «Лошадки», «Барабанщики», «Индюки», «Ворота». Игры: «Клоуны», «Живая шляпа», «Вкусная конфета».

Упражнения для развития подвижности пальцев рук, координированности, точности и переключаемости их движений. Игры: «Ладонь – кулак», «Смешные человечки», «Гора», «Ловкие ручки».

II этап (4 месяца: с декабря по март). Основной целью данного этапа является развитие голосовых характеристик и интонационной выразительности. Продолжается развитие, речевого дыхания, темпа и ритма речи, работа по развитию динамической координации движений общей тонкой и артикуляционной моторики. Развитие интонационной выразительности в экспрессивной речи, навыка переноса логического ударения в предложении. Развитие способности к устойчивости и переключаемости слухового внимания, самоконтроля.

Развитие речевого дыхания предполагает освоение диафрагмального типа дыхания и включает в себя комплекс целенаправленных упражнений, а также упражнения направленные на увеличение продолжительности и контроля силы выдоха. Речевое дыхание позволяет нам гармонично сочетать речь с движениями, добиваться нужной высоты и длительности звучания голоса, что делает речь выразительной. Примерами упражнений являются: «Ротик и носик поучим дышать», «Рыбка», «Бабочка», «Понюхай цветок» которые способствовали развитию диафрагмального дыхания и плавного выдоха. Поочередное произношение гласных и согласных звуков на выдохе, пропев звуков на разных высотах, декламация стихов с различной интонацией под музыку. Первоначальное выполнение упражнений осуществляется без музыкального сопровождения, с последующим переходом к исполнению потом под музыку: «Листопад.», «Снежинки», «Ветер-ветерок», «Намотай клубочек», «Руки поднимаем звуки распевает».

Развитие темпа речи. Данная группа упражнений направлена на формирование навыка управление темпом своей речи. Ребёнок учится произносить слова, фразы, предложения с оптимальной скоростью, избегая как излишней торопливости, так и замедленности речи. Формирование данного навыка осуществляется посредством выполнения простых моторных действия, таких как хлопки, взмахи руками, а также в процессе подвижных игр, где темп движений варьируется. Игры: «Летим на самолёте», «Дождик», «Паровоз», «Мячи». Также на развитие темпа речи применяются игровые формы, в частности, драматизации под музыкальное сопровождение. Игры включают в себя: воспроизведение движений и речевых особенностей разнообразных персонажей и животных, проговаривание скороговорок с вариациями темпа, синхронизацию хороводов с ритмом и темпом музыкальных произведений или стихотворных текстов, маршированием. Игры: «Лесенка», «Поезда», «Карусели».

Развитие речевого ритма. Процесс формирования у ребёнка чувство ритма, включает способность к дифференциации между беспорядочными звуками, движениями и понимания мелодии, чёткой речи и упорядоченных действий. различать. Для этого используются ритмические упражнения, включающие выполнение движений в соответствии с заданными алгоритмами или визуальными схемами. Игры «Мы похлопаем в ладоши», «Постучим клавишами», «Играем на ложках», «Погремушки», «Матрёшки», «Эхо». Неотъемлемой частью упражнений являются парные танцы под музыкальное сопровождение, вокальное исполнение, групповые игры, требующие от каждого участника точного воспроизведения, заданного педагогом ритмического рисунка посредством хлопков или других движений. Игры и упражнения «Пляска парами», «Стоп, машина», «Ну-ка, повтори!», «Три притопа».

Развитие интонации. В процессе коррекции нарушений интонационной выразительности речи мы активно использовали упражнения, где дети повторяли предложения, варьируя их интонацию. Для закрепления материала применялись игры: «Почемучки», «Эхо», «Зеркало». Особое внимание уделялось развитию умения находить интонации, противоположные заданным через игровые задания. Игры «Волшебники», «Повтори иначе», «Аты-Баты». Умение распознавать эмоциональное состояние музыкальных фрагментов, движений педагога. Игры: «Кубик эмоций. Произнеси своё имя», «Узнай интонацию» и обозначение движением (хлопки ладошками – восклицательная интонация, руки в стороны – вопросительная интонация, повествовательная – руки вдоль туловища). Игры инсценировки: «Семеро козлят», «Кошкин дом», «Три медведя»

Развитие тембра, силы, высоты, голоса. Для развития голосовых характеристик активно применялись игры, в которых дети соотносили музыкальные фрагменты с предложенными логопедом междометиями, произнося их с разной интонацией, громкостью и высотой, сопровождая это соответствующими движениями. Так под печальную мелодию ребёнок мог тихо сказать: «Эх.», опустив голову, а под бодрую – поднять руки и звонко крикнуть «Ах!». Также использовались игры, такие как: «Кукла спит», «Медвежата», «Взрослый, маленький: меняем тембр голоса». Также проводились занятия по развитию силы голоса, включающие упражнения с подъёмом рук и изменением высоты голоса, имитацию персонажей голосом и движениями, разучивание песен. Упражнения «Вьюга», «Далеко и близко», «Тишина», «Лягушки и кукушки».

Развитие навыка распознавания логического ударения. Этот навык формируется посредством упражнений, помогающих детям, научиться находить ударный слог в словах, главное слово во фразе, предложении. Логопед показывает на примерах технику выделения ударения. Закрепление навыка происходит через игровые задания. Например: игра с мячом, где правильность определения ударного слога влияет на действие ребёнка, а также упражнения «Лесенка», «Главное слово», «Повтори как я».

Развитие слухового внимания и самоконтроля. Данные упражнения направлены на формирование у старших дошкольников навыков точного определения музыкальных мелодий, распознавания динамических и темповых изменений в музыкальном произведении и точно реагировать на них, согласно инструкции педагога, когда она меняется. Игровые упражнения: «Ступеньки» «Дирижер» – ребенок определяет тон и делает характерное движение дирижерской палочкой, «Быстро-медленно», «Паровозик», «Пчелы» «Поспи и попляши» (выполняются определенные движения при звучании музыки), «Подбери рифму», «Лишнее слово».

III этап (1 месяц: апрель). Цель завершающего этапа – закрепление полученных умений и навыков по правильному применению просодических компонентов высказывания в речи.

Вся технология логопедической работы по преодолению нарушений просодической организации высказывания подразумевает под собой наличие трех последовательно реализуемых указанных выше этапов работы, каждый из которых включает семь основных направлений работы:

1. Развитие общей, тонкой и артикуляционной моторики.
2. Развитие речевого дыхания.
3. Развития слухового внимания и самоконтроля.
4. Развитие способности восприятия и воспроизведения ритма.
5. Развитие темпа, способности его восприятия и воспроизведения.
6. Развитие акустических характеристик голоса (сила, высота, тембр).
7. Работа над умением различать и воспроизводить разнообразные интонационные структуры в речи.

На протяжении всех этапов коррекционной работы используются следующие методы:

- словесные - объяснения, пояснения, указания,
- наглядные - картины, фотографии, иллюстрации, схемы,
- практические - упражнения,
- игровые - дидактическая игра, создание игровой ситуации, внесение не знакомой игрушки,

игровые действия.

Средства логоритмики:

- ходьба и маршировка;
- упражнение на развитие дыхания, голоса и артикуляции;
- упражнения, регулирующие мышечный тонус;
- упражнения, активизирующие внимание;
- упражнения, формирующие чувство музыкального темпа;
- ритмические упражнения;
- музыка;
- пение;
- упражнения в игре на инструментах;
- самостоятельная музыкальная деятельность детей с речевыми нарушениями [8].

Все перечисленные виды работы на логоритмических занятиях построены на тесной взаимосвязи движения и музыки с включением речевого материала.

Так на протяжении 7 месяцев, реализуются 28 занятий по логоритмике, из расчета 1 раз в неделю. Продолжительность каждого занятия 25-30 минут. Речевой и музыкальный материалы подбирались согласно теме недели по образовательной программе детского сада.

Результаты контрольного этапа нашего исследования подтвердили, что использование логоритмических упражнений как коррекционного метода эффективно способствует улучшению всех аспектов просодической стороны речи у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи включая речевое дыхание, ритм и темп, мелодико-интонационные особенности, а также силу и высоту голоса.

Результаты обследования, уровней развития просодической стороны речи у детей исследовательской группы представлены на рисунке 1.

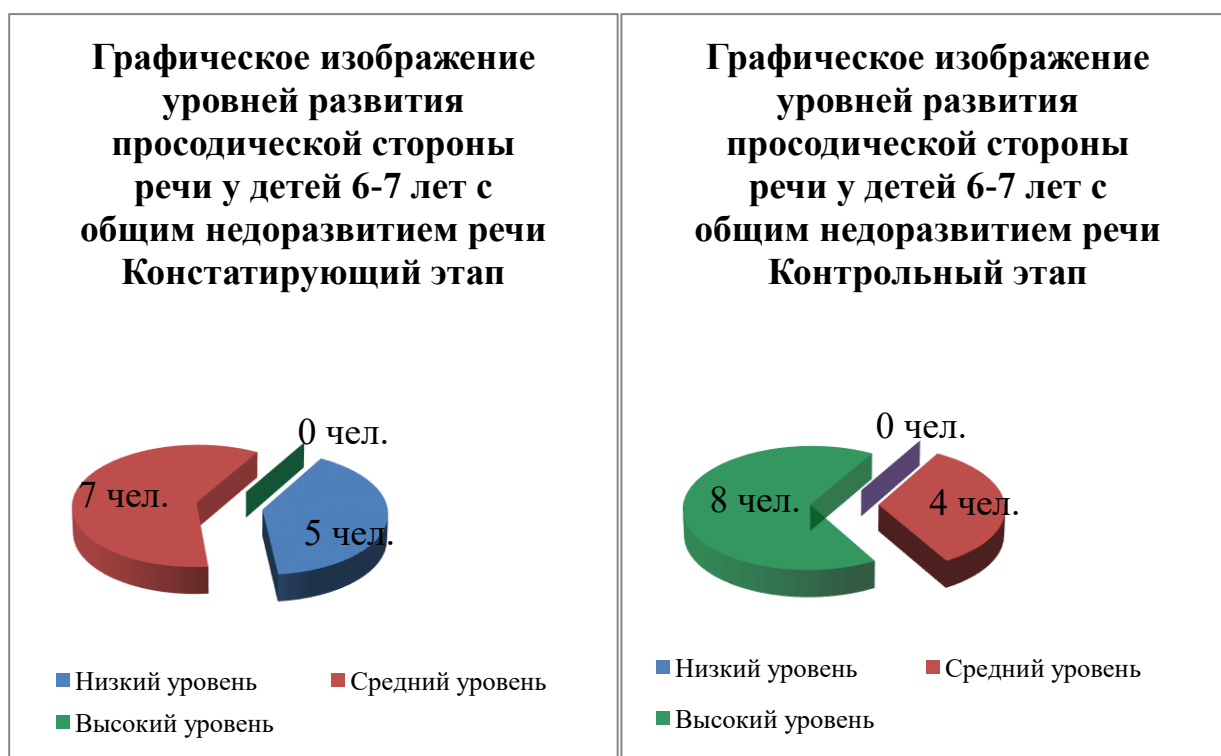


Рисунок 1. Сравнительные диаграммы показателей уровней развития просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (исследовательская группа)

Таким образом: целенаправленное совершенствование просодических аспектов устной речи через применение технологии логоритмики приводит к комплексному улучшению всех её составляющих: речевого дыхания, мелодико-интонационной выразительности, тембровой окраски и темпо-ритмической организации. Одновременно с этим, данные упражнения способствуют развитию навыков синхронизации движений с речью, их координации и подчинения общему ритму, что в свою очередь, положительно сказывается на формировании дикционных навыков.

Литература:

1. Анищенкова Е.С. Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников /Е.С. Анищенкова. М.: АСТ, 2008. 60 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: Астрель, 2006. 367 с.
3. Бабина Г.В. Практикум по дисциплине «Логопедия»: Учебно-методическое пособие /Л. И. Белякова, Р. Е. Идес; ред. Г. В. Бабина. М.: МПГУ, 2012. 104 с.
4. Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / под ред. Г. А. Волковой. СПб.: КАРО, 2005. 176 с.
5. Берштейн Н.А. О построении движений. М.: Концептуал, 2025. 256 с.
6. Бочарникова Н. С. Особенности развития просодии у детей с общим недоразвитием речи различного генеза / Н. С. Бочарникова // Концепт. 2016. № S8. С. 12-18.
7. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: Ленанд, 2023. 208 с.
8. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений /Г.А. Волкова. М.: Гуманит., изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.
9. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М: Юрайт, 2025. 333 с.

10. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2010. 64 с.
11. Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / под. ред. Мазаева И. А., Лаптева М.Д. М.: Аспект Пресс, 2020. 400 с.
12. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2003. 192 с.
13. Крупенчук О.И., Витязева О.В. Движение и речь: Кинезиология в коррекции детской речи. СПб.: Литера, 2021. 48 с.
14. Кузнецова Е. В. Логопедическая ритмика в играх и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями речи /Е. В. Кузнецова. М.: Гном, 2004. 128 с.
15. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. Стереотип. 2023. 216 с.
16. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях: Практическое пособие для педагогов и родителей. СПб.: КОРОНА, 2005. 272 с.
17. Чистобаева А.Ю. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений голоса при различных речевых патологиях. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. 149 с.
18. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. Высшее образование. 2-е изд. М.: Юрайт, 2025. 216 с.
19. Шевцова Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи. Высшее образование. 2-е изд. М.: Юрайт, 2025. 190 с.

Захарова Ю.П.

магистрант

направленность (профиль) «Дефектология и логопедия»

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева»

Zakharova Y.P.

Master's Student

major: Defectology and Speech Therapy

Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

ЛОГОПЕД-ДЕФЕКТОЛОГ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация современной логопедии в условиях дефицита квалифицированных специалистов и роста числа речевых нарушений. Обосновывается потенциал искусственного интеллекта (ИИ) как инструмента для автоматизации диагностических процедур: акустического анализа речи, распознавания артикуляционных паттернов, лингвистического анализа и скрининга специфических нарушений. При этом подробно анализируются ограничения ИИ-решений — от контекстной слепоты и проблем валидности до этических рисков и технических барьеров. Определяются новые профессиональные роли логопеда в цифровую эпоху: интерпретатор данных ИИ, разработчик персонализированных программ, модератор цифрового взаимодействия и исследователь-валидатор. Делается вывод, что будущее логопедии заключается в синергии человеческого опыта и технологий, где специалист остаётся центральной фигурой, обеспечивающей персонализацию помощи и задающей этические рамки применения ИИ.

Ключевые слова: логопедия, искусственный интеллект (ИИ), автоматизация диагностики, речевые нарушения, гибридная диагностика, профессиональные компетенции логопеда, цифровизация.

SPEECH THERAPISTS AND SPECIAL EDUCATION THERAPISTS IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF AUTOMATED SYSTEMS FOR DIAGNOSIS OF SPEECH DISORDERS

Abstract. This article examines the transformation of modern speech therapy in the context of a shortage of qualified specialists and a growing number of speech disorders. It explores the potential of artificial intelligence (AI) as a tool for automating diagnostic procedures: acoustic speech analysis, articulation pattern recognition, linguistic analysis, and screening for specific disorders. The limitations of AI solutions are analyzed in detail, from contextual blindness and validity issues to ethical risks and technical barriers. New professional roles for speech therapists in the digital age are identified: AI data interpreter, personalized program developer, digital interaction moderator, and researcher-validator. It concludes that the future of speech therapy lies in the synergy of human experience and technology, where the specialist remains the central figure, ensuring personalized care and setting the ethical framework for the use of AI.

Keywords: speech therapy, artificial intelligence (AI), diagnostic automation, speech disorders, hybrid diagnostics, speech therapist professional competencies, digitalization.

Современная логопедия переживает период глубоких изменений: по данным ВОЗ, до 10 % популяции имеют речевые нарушения, но наблюдается острый дефицит квалифицированных специалистов, особенно в отдалённых регионах [7, с. 58]. Эта проблема приобретает особую остроту в условиях растущей урбанизации и демографических сдвигов в сельских и труднодоступных районах доступность логопедической помощи остаётся критически низкой. В этой ситуации искусственный интеллект становится потенциальным инструментом, способным масштабировать диагностические процедуры (охватывать больше пациентов без роста нагрузки на специалиста), снижать временные затраты на первичное обследование за счёт автоматизации рутинных операций и стандартизировать оценочные критерии, минимизируя субъективность интерпретации результатов [3, с. 22].

Важно подчеркнуть, что цифровизация логопедии — не сиюминутная мода, а объективный ответ на вызовы времени. Рост числа речевых нарушений среди детей раннего возраста, усложнение клинических картин, необходимость ранней диагностики и профилактики — всё это требует принципиально новых подходов к организации помощи. При этом ключевая задача состоит не в замене специалиста технологией, а в создании эффективного симбиоза человеческого опыта и машинных алгоритмов.

Цель статьи определить границы применимости ИИ в логопедии, в том числе через оценку потенциала ИИ инструментов для скрининга речевых патологий, а также обозначить новую роль логопеда дефектолога в цифровой среде, чётко очертив границы его компетенции при работе с алгоритмами машинного обучения [5, с. 22].

Автоматизация диагностических процессов: возможности и реалии.

Современные технологии уже позволяют автоматизировать ключевые диагностические процессы, существенно расширяя возможности специалиста:

- Акустический анализ речи (системы на базе нейросетей вроде SpeechAnalyzer и Praat с ИИ модулями измеряют частоту основного тона (F0), анализируют интенсивность и длительность звуков, выявляют нарушения просодики — ритма, темпа, пауз) [7, с. 58]. Это особенно ценно при работе с такими расстройствами, как дизартрия, ринолалия, нарушения темпа ритмической организации речи.
- Распознавание артикуляционных паттернов (алгоритмы компьютерного зрения типа OpenPose отслеживают положение губ и языка, симметричность мимических мышц, координацию дыхательных и артикуляционных движений) [1, с. 22]. Визуализация артикуляционных позиций помогает в коррекции звукопроизношения, особенно у детей с кинестетическими нарушениями.
- Лингвистический анализ (NLP модели на базе BERT и GPT оценивают грамматическую корректность высказываний, словарный запас и связность текста) [3, с. 22]. Это открывает новые возможности для диагностики афазии, общего недоразвития речи (ОНР), специфических языковых расстройств.
- Скрининг специфических нарушений (алгоритмы машинного обучения с точностью 85–92 % выявляют дислалию, афазию, признаки РАС по речевым маркерам) [4, с. 22]. Раннее выявление рисков позволяет начать коррекцию до формирования устойчивых патологических паттернов.

При оценке потенциала ИИ инструментов важно учитывать, что их применение наиболее эффективно на этапе первичного скрининга, где они позволяют:

- оперативно выявлять группы риска (например, детей с задержкой речевого развития в массовых детских садах);
- собирать предварительные данные для углублённой диагностики (база фонетических и лексико-грамматических маркеров);

- отслеживать динамику в стандартизованных параметрах (объективные метрики прогресса) [5, с. 23].

Ограничения ИИ-решений: где технологии уступают человеку.

Однако ИИ решения имеют существенные ограничения, которые невозможно игнорировать:

- Контекстная слепота (не учитывают социокультурные особенности речи, эмоциональное состояние испытуемого, влияние среды — шум, стресс) [6, с. 22]. Например, диалектные особенности или билингвизм могут быть ошибочно интерпретированы как нарушение.

- Проблемы валидности (обучение на «идеальных» образцах ведёт к ошибкам при анализе речи детей с тяжёлыми нарушениями, отсутствуют единые стандарты тестирования) [7, с. 60]. Алгоритмы, обученные на «чистых» клинических случаях, часто дают сбой при работе с полиморфными расстройствами.

- Этические риски (утечка персональных данных, автоматизация диагнозов без участия специалиста, снижение эмпатии) [6, с. 22]. Особенно остро стоит вопрос конфиденциальности аудиозаписей детской речи.

- Технические барьеры (зависимость от качества оборудования, невозможность диагностики при отсутствии речевого отклика, например при мутизме) [1, с. 23]. В реальных условиях шум в помещении или низкое качество микрофона могут исказить результаты.

Эти ограничения подчёркивают незаменимость специалиста: только логопед может:

- интерпретировать данные ИИ в контексте индивидуальной клинической картины (учитывая анамнез, сопутствующие диагнозы, социальную ситуацию развития);

- учитывать комплексные нейropsychологические и социально эмоциональные факторы (мотивацию ребёнка, семейную динамику, уровень тревожности);

- принимать окончательные диагностические и коррекционные решения [2, с. 22].

Трансформация профессиональных компетенций логопеда.

Цифровизация трансформирует компетенции логопеда: теперь он не только интерпретатор данных ИИ (верифицирует результаты, корректирует ложные срабатывания, интегрирует цифровые данные в клиническую картину), но и:

- Разработчик персонализированных программ (учитывает нейropsychологический профиль, подбирает мультисенсорные методы, адаптирует нагрузки) [2, с. 23]. Например, для ребёнка с диспраксией ИИ может предложить базу упражнений, но только специалист определит оптимальную последовательность и дозировку.

- Модератор цифрового взаимодействия (контролирует безопасность, объясняет родителям принципы работы технологий, соблюдает баланс методов) [6, с. 23]. Важна способность донести до семьи, что ИИ — лишь инструмент, а не замена живого общения.

- Исследователь валидатор (тестирует новые решения, формирует базы данных, разрабатывает этические протоколы) [5, с. 24]. Логопед становится соавтором технологических решений, проверяя их на практике.

В рамках определения границ компетенции специалиста при работе с алгоритмами машинного обучения важно выделить зоны исключительной ответственности логопеда:

- верификация результатов автоматизированного скрининга (отсеивание ложноположительных срабатываний);

- дифференциальная диагностика сложных случаев (например, разграничение ОНР и задержки речевого развития);

- разработка индивидуальных траекторий коррекции (с учётом когнитивных и эмоциональных особенностей);
- оценка неколичественных параметров (эмоциональный фон, мотивация, коммуникативная активность);
- принятие решений о смене стратегии вмешательства (например, переход от артикуляционной гимнастики к логопедическому массажу) [7, с. 62].

Гибридная диагностика: оптимальный сценарий внедрения ИИ.

Оптимальный сценарий — гибридная диагностика в три этапа:

1. Автоматический скрининг (онлайн тесты, анализ аудиозаписей домашней речи с согласия родителей) [4, с. 24]. На этом этапе ИИ обрабатывает массив данных, выделяя потенциальные маркеры нарушений.
2. Клиническая верификация (углублённое обследование с учётом данных ИИ, пробы на фонематическое восприятие и артикуляционную моторику) [7, с. 61]. Специалист проводит дифференциальную диагностику, уточняя характер и степень выраженности нарушений.
3. Динамическое наблюдение (ИИ отслеживает прогресс по объективным метрикам, специалист корректирует программу на основе качественных изменений) [3, с. 25]. Например, система может фиксировать увеличение словарного запаса, но логопед оценивает, как это влияет на коммуникативную компетентность ребёнка.

Принципы внедрения ИИ: этика и методология.

Ключевые принципы внедрения ИИ в логопедию:

- «Человек в контуре» (окончательное решение за специалистом) [6, с. 22]. ИИ предлагает гипотезы, но диагноз и план коррекции остаются в зоне профессиональной ответственности логопеда.
- Конфиденциальность (анонимизация данных, локальное хранение аудио) [6, с. 23]. Необходимо соблюдать требования GDPR и ФЗ 152, особенно при работе с детской информацией.
- Прозрачность (объяснение работы алгоритма родителям) [5, с. 25]. Семья должна понимать, как интерпретируются результаты и какие решения на их основе принимаются.
- Инклюзивность (адаптация технологий для детей с множественными нарушениями) [3, с. 26]. Например, для детей с ДЦП нужны интерфейсы, учитывающие моторные ограничения.

Будущее логопедии: синергия человека и технологий.

Искусственный интеллект не заменяет логопеда дефектолога, но меняет его профессиональный ландшафт. Возникают новые вызовы:

- необходимость освоения цифровых компетенций (понимание принципов работы ИИ, умение работать с аналитическими платформами);
- разработка междисциплинарных стандартов (совместная работа с IT специалистами, нейропсихологами, инженерами);
- сохранение гуманистического подхода (акцент на эмпатию, индивидуальный контакт, учёт личностных особенностей).

Будущее логопедии — в синергии человеческого опыта и технологий. Специалист остаётся центральной фигурой, которая:

- задаёт этические рамки использования ИИ;
- интерпретирует данные через призму клинического опыта;
- обеспечивает персонализацию помощи, учитывая не только речевые, но и психоэмоциональные, социальные, семейные факторы [7, с. 65].

Таким образом, цифровая трансформация логопедии — это не угроза профессии, а возможность повысить качество и доступность помощи.

Литература:

1. Бачурин, М. В. и др. Применение методов искусственного интеллекта в решении проблемы коммуникации людей с дефектами речи // ИНТЕР — Информационные технологии и радиоэлектроника. — 2023. — С. 22–28.
2. Воробьёва, Т. А. Нейропсихологический подход в современной логопедии в работе с детьми с речевыми нарушениями Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. — 2022. — С. 22–28.
3. Калиева, С. Б. Искусственный интеллект в логопедии: революция в коррекции речи // Международный педагогический портал «Солнечный свет». — 2025. — С. 22–28.
4. Кукушкин, И. И., Китик, Е. Е. Эффективность виртуальных практик диагностики речевых нарушений // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2021. — С. 22–28.
5. Митюля, Е. С. Применение искусственного интеллекта в логопедической практике // Электронные системы и технологии: сборник материалов 61-й научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР, Минск, 21–25 апреля 2025 г. — С. 22–28.
6. Рекомендация об этических аспектах искусственного интеллекта (принята ЮНЕСКО в 2021 году) // [Официальное издание ЮНЕСКО, если известно]. — 2021. — С. 22–28.
7. Хоменко, А. А., Зинченко, И. В., Брызгалова, Ю. В. Диагностика речевых нарушений у дошкольников с помощью искусственного интеллекта // Педагогическая перспектива. — 2024. — С. 58–65.

Лукина Н.Д.

студент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Natalia.Lukina0204@yandex.ru

Лобачева Н.А.

кандидат филологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

e-mail: loba4evana@gmail.com

Lukina N.D.

Student

Kherson State Pedagogical University

Lobacheva N.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kherson State Pedagogical University

ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИВАНА ГРОЗНОГО В ПОСЛАНИЯХ АНДРЕЮ КУРБСКОМУ

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу лингвостилистических и риторических приёмов, используемых Иваном IV Грозным в его первом послании князю Андрею Курбскому. На материале конкретного текстового фрагмента выявляется синтез стиля «плетение словес» и полемических приёмов, которые формируют механизм идеологической и персональной полемики, направленный на дискредитацию адресата и утверждение собственной политико-религиозной правоты.

Ключевые слова: полемические стратегии; риторические приемы; лингвостилистические приемы; дискредитация адресата; политико-религиозная полемика.

POLEMIC METHODS OF IVAN THE TERRIBLE IN MESSAGES TO ANDREI KURBSKY

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the linguistic and rhetorical techniques used by Ivan IV the Terrible in his first message to Prince Andrei Kurbsky. On the material of a specific text fragment, a synthesis of the «weaving words» style and polemical techniques is revealed, which form a mechanism of ideological and personal polemics aimed at discrediting the addressee and asserting their own political and religious correctness.

Keywords: polemical strategies; rhetorical techniques; linguostilistic techniques; discrediting the addressee; political and religious controversy.

Переписка Ивана Грозного, первого царя всея Руси, представляет собой уникальный историко-литературный памятник письменности, значение которого выходит далеко за рамки частной корреспонденции. Эти тексты являются публичным идеологическим инструментом, созданным государем-политиком в кризисный для Русского государства период. В своих посланиях царь активно использует полемические приемы и элементы стиля «плетения словес», появившемуся в русском языке благодаря «второму южнославянскому влиянию».

Отличительной чертой стиля И. Грозного является органичное сочетание книжной риторики с элементами живой, эмоциональной речи: многословием, частыми повторами, неожиданными

смысловыми переходами, риторическими восклицаниями и прямыми обращениями к читателю-собеседнику.

Целью данной статьи является раскрытие особенностей реализации полемических приёмов в посланиях Ивана Грозного князю Андрею Курбскому.

«Плетение словес» как стилистическая манера характеризуется сложной, зачастую избыточной языковой формой, выражающейся в особых конструкциях, призванных усилить выразительность и эмоциональную насыщенность речи. В переписке Ивана Грозного эта стилистика проявляется в ряде конкретных приёмов.

Эпитеты в послании представляют собой развернутые последовательности определений, описывающие один и тот же объект или явление: «яд аспиден», «победоносная и святая кровь», «мученическими кровьями», а также выражения, передающие крайнее напряжение и драматизм, как «неслыханная муки, смерти и гонения». Эти эпитеты не только создают образную картину, но и усиливают эмоциональный накал высказывания.

Использование дериватов и тавтологических оборотов речи в переписке Ивана Грозного проявляется в конструкциях, где повторяется суть высказывания, но с разным синтаксическим оформлением: «христианин будучи, христианскому государю подобно служить». Использование сравнений «Горчаише же пелыни..», «Умякнуша словеса их паче еля,и та суть стрела», «Совет твой подобен будет, паче кала смердяи», передают конкретное качество – чувство горечи, сочетание мягкости в обращении с опасностью либо отвращение. Иносказание в конструкции «Бесовским обычаем яд отыгаешь» – предательство и злоречие, а в «Во Израили..» имеет значение «Православное Московское царство». В традициях Израиля яд и злоба рассматривались как проявления греха и духовной болезни, а «бесовский» означает «дьявольское воздействие». Используется лексика с аффиксами старославянского происхождения: Писание, внятно, воздаяти, мученическими; с синонимами: «Побили и.. различными смерьми расторгли есмя..»; «Святую кровь в цервах божи пролили есмя, и мученискими кровьями праги ...обагрили есмя (пороги сделали красными)».

Иван Грозный употребляет в послании сложные слова в качестве изобразительного средства: победоносную, доброхотных; слова с фонетическими старославянскими пометами: враги, праги, разумлено; типично книжные формы: аспиден – ядовитая змея как символ зла; пелыни – полынь как символ горечи; обагрили – окрасили в багряный цвет, залили кровью; доброхотных – благодетели, праги церквыя – пороги церквей.

Употребление библейских цитат И. Грозным служит возведению своей власти до уровня сакрального, превращения политического противника в врага божьего: «Умякнуша словеса их паче еля.та суть их стрелы»

С этой же целью И. Грозный использует нанизывание риторических вопросов: «Тако ли ты убо навикл еси....служити?», «Что же,собака, и пинешь...совершив такую злобу?», «К чесому убо совет твои подобен будет?»; градации побили-расторгли-пролили-обагрили-умыслили; анафор: «...и воевод... расторгли есмя и... кровь... пролили есмя, и... кровьями... обагрили есмя, и... муки... умыслили есмя...»; инверсии: «Писание же твое приято бысть и разумлено внятно»; однородные члены предложения: «...неслыханная муки, смерти и гонения умыслили есмя», «...победоносную их святую кровь... пролили есмя», «...положил еси яд аспиден под устнами своими, наполнено меда и сота...».

Следует подчеркнуть, что Иван Грозный как тонкий стилист эффектно употребляет в своих письмах прием аллитерации:

а) «С»/«З»: звук змеиного шипения и злоречия (от «аспиден»). Эти свистяще-шипящие звуки напоминают шепот змеи-искусителя или злобный шепот клеветника. Они создают ощущение скрытой,

подлой опасности, «яда», о котором идет речь. Звуковой ряд начинает «звучать» как сам описываемый грех: «...положил еси яз аспиден под устнами своими, наполнено меда и сота...» [3, с.15].

б) «Р»/«ГР»: звуки разрывания и грубой силы «...различными смертями расторгли есмя...»; сочетание [р] и взрывного [г] в слове «расторгли» звукоподражательно передает акт жестокого насилия, разрывания плоти. Это делает описание убийства физически осязаемым, почти слышимым.

г) «Б»/«В»/«Г» об убийстве воевод – звуки тяжести и глухого удара. Звуки: [б], [в], [г], [р] в плотном сочетании: «...воевод, от бога данных нам на враги наша, различными смертями расторгли есмя и победоносную их святую кровь в церквах божиих пролили есмя, и мученическими кровями праги церковныя обагрили есмя...» [3, с.25].

д) «М»/«Н»: в повторяющемся «-смя» [с'м'а]. «...пролили есмя, и... обагрили есмя, и... умыслили есмя...» звучит как тихий, подавленный стон или мычание. Он убирает гордое звучание перечисления и превращает его в мучительное, почти всхлипывающее признание. Звук [м] в этом слове выражает скрытое недовольство или ропот. Эти звонкие и согласные создают тяжелый, гулкий, почти погребальный звуковой фон. Они ассоциируются с гробом, кровью, ударом, гулким эхом в храме. Особенно сильна в словах «кровью праги... обагрили» — здесь звуки [гр], [бр], [пр] имитируют звук падающих капель и растекающейся жидкости. Через аллитерацию автор заставляет сам язык «звучать» так, как звучат описанные пороки: клевета – шипяще, убийство – грубо и тяжело, лицемерное покаяние – стон.

По мнению А.В. Архангельской, ответ И. Грозного А. Курбскому строится по законам дипломатической переписки того времени: он тщательно отвечает на каждый обвинительный тезис своего оппонента: «Писание же твое приято бысть и разумлено внятно». В такое книжное повествование вплетена живая разговорная речь (многословие, вопросы и восклицания, частые обращения к читателю, повторы мыслей, неожиданные переходы от одной темы к другой – приемы эмоционального воздействия) [1]. Выявлены грубо-просторечные единицы в живой речи: «Что же, собака, и пишешь и болезнуеши, совершив такую злобу? К чесому убо совет твои подобен будет, паче кала смердяи?» [3, с.17]. Присутствует прием зеркального отражения тезиса оппонента: «А еже писал еси: «Про что есмя во Израили побили и воевод, от бога данных нам на враги наша, различными смертями расторгли есмя...» [3, с.25]. Так, Грозный превращает слова Курбского как аргумент против него самого.

Прием гиперболизации: «...положил еси яд аспиден под устнами своими, наполнено меда и сота, по твоему разуму, горчаише же пелыни обретающиеся...», «...различными смертями расторгнули...», «...неслыханная мука...умыслили...»; противопоставления: «...убо честь подобная воздаяти от бога данному владыце, яко же бесовским обычаем яд отрыгаеши?» [3, с.15].

Следует отметить апелляцию И. Грозного к этическим нормам:

- религиозно-христианским: «...христианин будучи, христианскому государю подобно служить?»;

- сословно-феодальным: «...христианскому государю подобно служить? ...честь подобная воздая...»;

- этическим (стыд, совесть): «Что же, собака...совет...паче кала смердяи...».

Принижение иронией – самый сильный прием в споре со своим противником: «...наполнено меда и сота, по твоему разуму, горчаише же пелыни обретающиеся...». Автор использует оборот «по твоему разуму» не для согласия, а в качестве разоблачения оппонента: «К чесому убо совет твои подобен будет, паче кала смердяи?» [3, с.15] Сопоставление понятия «совет» (политическое или нравственное наставление) с грубым физиологическим образом «кала смердящего».

Таким образом, основу полемической стратегии Ивана Грозного составляет сознательное соединение двух речевых укладов: сакрализующего «плетения словес» и грубого просторечия. Эта

манера ведения спора, направленная на полную идейную победу через переосмысление политического конфликта как религиозного противоборства, доказала свою исключительную действенность. Её прямые аналоги обнаруживаются в современной политической пропаганде, медиадискурсе и публичных конфликтах, где по-прежнему используются приёмы сакрализации своей позиции и тотальной демонизации оппонента. Следовательно, риторические модели, отточенные в полемике XVI века, остаются действенным инструментом информационной борьбы и в современном коммуникативном пространстве.

Литература:

1. Архангельская А.В. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским. Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru> (дата обращения: 25.12.2025)
2. Войлова К.А. История русского литературного языка / К.А. Войлова, В.В. Леденёва. – Юрайт, 2017. – 499 с.
3. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским. Под ред. Лурье Я.С., Рыкова Ю.Д. – Издательство «Наука», 1979. – Режим доступа: https://imwerden.de/pdf/perepiska_ivana_groznogo_s_andreem_kurbskim_1979_text.pdf (дата обращения: 27.12.25)
4. Хазагеров Г.Г. Риторический словарь. – М: Флинта: Наука. – 2009. – 432 с.

Павлюк Д.В.

магистрант факультета магистерской подготовки
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет»

Фалунина Е.В.

доктор психологических наук,
доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет»

Морнов К.А.

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет»

Pavlyuk D.V.

Master's student of the Faculty of Master's Training
Bratsk State University

Falunina E.V.

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor
Bratsk State University

Mornov K.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Bratsk State University

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: АНКЕТА СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО ИНТЕРВЬЮ В ИССЛЕДОВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема изучения уровня становления и сформированности цифровой компетентности преподавателей высшей школы; представлена авторская анкета стандартизированного интервью на предмет изучения когнитивного (познавательного), операционно-деятельностного (практического) и мотивационно-значимого (лично-привлекательного) компонентов в структуре исследуемого феномена.

Ключевые слова: цифровая компетентность и грамотность преподавателя, профессиональное развитие, образовательные технологии, цифровые навыки.

DIGITAL COMPETENCE OF HIGHER SCHOOL TEACHERS: QUESTIONNAIRE OF A STANDARDIZED INTERVIEW IN THE RESEARCH

Abstract. This article discusses the problem of studying the level of formation and development of digital competence among higher education teachers. The author presents a standardized interview questionnaire for studying the cognitive (educational), operational (practical), and motivational (personally attractive) components of the phenomenon under study.

Keywords: digital competence and literacy of a teacher, professional development, educational technologies, digital skills.

Введение

Процессы цифровизации, охватывающие все сферы общественной жизни, выступают ключевым фактором трансформации системы высшего образования. В этом контексте цифровые компетенции становятся неотъемлемой частью профессиональной квалификации преподавателя высшей школы, оказывая прямое влияние на качество образовательного процесса и его адаптацию к современным требованиям.

Обсуждение проблемы

Интеграция цифровых технологий в высшую школу требует не только внедрения новых инструментов, но и глубокого реформирования педагогических практик. Возрастает потребность в преподавателях, способных не только эффективно использовать цифровые инструменты, но и формировать у обучающихся цифровую культуру. Вместе с тем, исследования показывают значительную вариативность уровня сформированности цифровых компетенций среди профессорско-преподавательского состава современного вуза.

Сложность цифровых компетенций обуславливают необходимость их системного и комплексного изучения.

В качестве базовой методологической основы нашего исследования выступили принципы отечественной психологии: детерминизма, единства сознания и деятельности, активности, системности Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейн и др.

Теоретическим обоснованием изучения проблемы выступили идеи отечественных и зарубежных ученых Л.М. Асмоловой, А.В. Абрашкина, Т.Н. Балабановой, В.И. Блинова, П. Гилстера, М.А. Горюновой, Н.Д. Голиковой, Е.Ю. Есениной, Э.Ф. Зеера, В.И. Загвязинского, Н.П. Исмаиловой, М.Б. Лебедевой, Т.Н. Орловой, В.С. Петровой, Е.И. Рассказовой, И.С. Сергеева, Г.У. Солдатовой, Т.А. Строковой, В.П. Топоровского и др. [2], [3], [4], [5], выделивших многокомпонентную структуру цифровой грамотности и цифровой компетентности педагогов и преподавателей в системе современного профессионального образования. Анализ различных подходов позволил выделить:

- понимание цифровых технологий и их дидактического потенциала (когнитивный уровень);
- практические навыки использования и создания цифровых ресурсов (мотивационный уровень);
- отношение к цифровизации образования и готовность к педагогическим инновациям в сфере использования ИТ-технологий в учебно-воспитательном процессе современного вуза. Данное теоретическое положение служит прямой теоретической базой для гипотезы исследования, предполагающей, что эффективная диагностика должна выявлять не общий интегральный уровень, а индивидуальный профиль цифровых компетенций, определяемый специфическим соотношением уровней развития всех этих трех компонентов.

Так, теоретический анализ научной литературы позволил нам рассмотреть данный психический феномен как интегративную структуру, включающую когнитивный (познавательный) операционно-деятельностный (практический) и мотивационно-значимый (лично привлекательный) компоненты [9]. Было показано, что эффективность профессиональной деятельности преподавателей в цифровой образовательной среде напрямую зависит от гармоничного развития всех выше указанных компонентов изучаемой психологической реальности [10].

Таким образом, у преподавателя высшей школы может быть выявлен высокий уровень развития одного компонента структуры цифровой компетентности при одновременно среднем и/или низком уровне сформированности или развития других компонентов [11]. Например, при уверенном владении конкретными цифровыми программами и платформами может быть обнаружен недостаточный уровень осознанности значимости педагогического потенциала цифровых образовательных сред и явное

нежелание интегрировать ИТ-технологии в образовательную практику. Таким образом, в преподавательской деятельности часто наблюдается явно выраженный дисбаланс между уровнем сформированности технических навыков и мотивацией к их применению [12].

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью преодоления данного противоречия посредством применения комплексного психодиагностического инструментария, который позволяет выявлять не только общий уровень цифровых компетенций, но и наличие дисбалансов в их структурных компонентах [7]. Полученные данные могут стать основой для разработки и внедрения персонализированных программ повышения квалификации для преподавателей высшей школы.

Результаты

В процессе анализа научной литературы было обнаружено, что проблема изучения цифровых компетенций преподавателей в системе высшего образования в психолого-педагогической науке представлена достаточно узко с позиции дифференцированного подхода в исследованиях. Нами были выделены основные методики, направленные на изучение уровня развития исследуемой психологической реальности.

1. Опросник «Цифровая компетентность педагогов (ЦКП)» (С.Л. Ленков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова) [8]. Тест направлен на выявление достижений, проблем и перспектив применения современных информационных технологий, в том числе цифровых, в образовании и педагогической профессиональной деятельности. Методика позволяет проводить скрининговую диагностику у преподавателей профессиональной группы педагогов на предмет анализа уровня сформированности цифровой компетентности, а также выявлять релевантные проблемные зоны профессионального развития. Диагностика по методике включает определение выраженности цифровой компетентности педагога в целом, а также её структурных составляющих, в состав которых включена функциональная, ценностно-смысловая и мотивационная готовность, где:

- функциональная готовность показывает дефицит или достаточность необходимых знаний, умений и навыков взаимодействия с киберпространством, в том числе, сформированность целесообразных моделей и способов поведения в цифровой образовательной среде;

- ценностно-смысловая готовность характеризует уровень релевантных ценностей и смыслов, нравственных и этических принципов и установок, регламентирующих профессиональную деятельность и профессиональное развитие в условиях цифровизации образования;

- мотивационная готовность раскрывает суть и содержание потребностей и склонностей педагогов к использованию возможностей кибертехнологий как в своей непосредственной профессиональной педагогической деятельности, так и в своём перспективном профессиональном развитии и личностном росте [6], [8].

2. Методика «Диагностика уровня сформированности ИТ-компетенций педагога» (Р.М. Асадуллин, А.В. Дорофеев, И.Р. Левина) позволяет структурировать основные показатели сформированности цифровых компетенций специалистов системы образования и провести их поуровневую дифференциацию по следующим показателям:

- работа с информационными ресурсами;
- управление процессом обучения, воспитания и развития;
- разработка электронных учебных материалов;
- создание образовательной среды с применением ИТ-технологий;
- противодействие деструктивным течениям в сети Интернет;
- самоуправление профессиональным становлением и развитием.

Методика представлена в виде матрицы IT-компетенций, в которой представлено содержательное наполнение основных видов профессиональной деятельности преподавателя (педагога) с позиции сформированности трёх компетенций – общепользовательской, общепедагогической и предметно-методической. Респондентам предлагается выбрать одну из трёх представленных в методике стратегий поведения, которые связаны, соответственно, с вышеуказанными компетенциями. Диагностический инструмент основан на анализе практико-ориентированных ситуаций и позволяет определить уровень владения методами работы в условиях цифровой образовательной среды. Работа с методикой позволяет также определить направления профессионального саморазвития специалиста в педагогической сфере деятельности [1].

Анализ и экспертная оценка результатов исследования преподавателей высшей школы по выше представленным методикам показал недостаточный обзор исследуемых характеристик цифровой компетентности наших респондентов – их текстовый материал не содержит тех цифровых технологий, которыми, в современных условиях, «вынужден» владеть преподаватель вуза в совершенстве.

В нашей работе мы предлагаем рассмотреть проблему изучения цифровой компетентности преподавателей вуза через некоторые аспекты исследования в системе высшего образования посредством разработанной и апробированной на практике анкеты стандартизированного интервью с позиции интегративного и дифференцированного подходов, ориентированных на изучение уровня сформированности когнитивного (познавательного), операционно-деятельностного (практического) и мотивационно-значимого (лично-привлекательного) компонентов в структуре исследуемого феномена [13], [14].

В таблице 1 представлено содержание авторской анкеты «Уровень развития цифровых компетенций преподавателей в системе высшего образования».

Таблица 1. Анкета стандартизированного интервью «Уровень развития цифровых компетенций преподавателей в системе высшего образования»

«Уровень развития цифровых компетенций преподавателей в системе высшего образования» (Д.В. Павлюк, Е.В. Фалунина, К.А. Морнов)		
№	Утверждения	Баллы оценки
I. Когнитивный (познавательный) компонент цифровой компетентности (ЦК)		
1	Я понимаю, какие цифровые технологии и инструменты наиболее эффективны для применения в моей преподавательской деятельности.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
2	Я знаю, как интегрировать цифровые ресурсы (открытые курсы, платформы, симуляторы) в содержание учебных дисциплин.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
3	Я осознаю правовые и этические аспекты использования цифрового контента (авторское право, цифровая этика, защита данных).	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
4	Я знаком(а) с современными тенденциями в цифровизации высшего образования (смешанное обучение, MOOC, LMS).	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
5	Я высоко оцениваю влияние цифровой среды на результаты обучения студентов и их вовлеченность в учебно-воспитательный процесс вуза.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
6	Я владею информацией и технологией – как разрабатывать рабочие программы дисциплин (РПД) в электронной базе.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
7	Я прошёл (-а) обучение и понимаю как разрабатывать образовательные ресурсы на сайте «Среда электронного обучения» (СЭО) (<i>do.brstu.ru</i>).	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
8	Я знаю технологию работы на сервисе Единого портала интернет-тестирования в сфере образования и разработки материалов к Тест-	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1

	Конструктору для электронного тестирования студентов по преподаваемым мной дисциплинам (<i>i-exam.ru</i>).	
Сумма баллов по исследованию когнитивного компонента ЦК:		Сумма: 35 из 56
Средний балл по исследованию когнитивного компонента ЦК:		7 6 5 4 3 2 1
II. Мотивационно-значимый (лично привлекательный) компонент цифровой компетентности		
9	Я считаю, что развитие цифровых компетенций является важной частью профессионального роста преподавателя.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
10	Мне интересно экспериментировать с новыми цифровыми технологиями в преподавании.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
11	Я готов(а) тратить время на освоение цифровых инструментов для повышения качества обучения – это интересно, ново и значимо.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
12	Я считаю, что моя цифровая компетентность помогает организовать учебный процесс в более гибкой для студентов и доступной форме.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
13	Я ощущаю уверенность в своих силах и повышенный интерес при использовании цифровых технологий в образовательной практике.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
14	Мне нравится работать в электронной базе РПД – это быстрая, удобная, надёжная и системная практика.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
15	Мне нравится работать со студентами заочной формы обучения дистанционно на сайте «Среда электронного обучения» (СЭО) (<i>do.brstu.ru</i>).	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
16	Работа со студентами на сервисе Единого портала интернет-тестирования в сфере образования в экзаменационный период по разработанным мной материалам Тест-Конструктора мне очень нравится: это очень быстрая, удобная и объективная оценка активных и остаточных знаний у обучающихся (<i>i-exam.ru</i>).	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
Сумма баллов по мотивационно-значимому компоненту ЦК:		31 балл из 56
Средний балл по мотивационно-значимому компоненту ЦК:		7 6 5 4 3 2 1
III. Операционно-деятельностный (практический) компонент цифровой компетентности		
17	Я регулярно использую цифровые инструменты (LMS, интерактивные доски, облачные сервисы) в учебном процессе со студентами.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
18	Я постоянно создаю учебные материалы в цифровом формате (презентации, кейсы, тесты, видео и т.п.), и успешно применяю их в своей работе со студентами на лекционных и практических занятиях.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
19	Я применяю цифровые инструменты для организации онлайн-взаимодействия (вебинары, форумы, групповые чаты) со студентами.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
20	Я постоянно использую цифровые средства для оценки знаний студентов (автоматизированное тестирование, электронное портфолио).	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1

2 1 .	Я способен (-на) оперативно осваивать новые цифровые инструменты и внедрять их в педагогическую практику обучения студентов вуза.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
2 2 .	Я быстро и успешно (без ошибок) работаю в электронной базе РПД при разработке рабочих программ по читаемым мной дисциплинам.	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
2 3 .	Я участвую в разработке образовательных ресурсов на сайте «Среда электронного обучения» (СЭО) для дистанционной работы (<i>do.brstu.ru</i>).	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
2 4 .	Я владею навыками разработки Тест-Конструктора в Едином портале интернет-тестирования в сфере образования (<i>i-exam.ru</i>).	+3+2+1 0 -1-2-3 7 6 5 4 3 2 1
Сумма баллов по операционно-деятельностного компонента ЦК:		34 балла из 56
Средний балл по операционно-деятельностного компонента ЦК:		7 6 5 4 3 2 1
ИТОГО по анкетированию: 100 баллов из 168 (по всем 24 вопросам); Средний балл – 4; Уровень – «Средний выраженный»		
Сумма баллов по компонентам: I (Когнитивный) – 35 баллов из 56; II (Мотивационно-значимый) – 31 балл из 56; III (Операционно-деятельностный) – 34 балла из 56.		

Цель опросника: диагностика уровня сформированности цифровых компетенций преподавателей высшей школы.

Ответы оцениваются по 7-ми балльной шкале (7 6 5 4 3 2 1) [7], [13], [14].

Категоричное несогласие 1 2 3 4 5 6 7 Абсолютное согласие

Инструкция:

Уважаемые коллеги! Просим вас оценить приведенные ниже утверждения, отражающие различные аспекты вашей цифровой компетентности. Выберите балл, наиболее точно соответствующий степени вашего согласия с каждым утверждением (например, балл 7 (+3) – означает высокий уровень Ваших знаний и умений, а также высокую значимость и интерес в применении цифровых технологий в процессе профессиональной деятельности).

Общие данные: Пол: М / Ж Возраст: ____ Кафедра: ____ Факультет: ____

Общий стаж работы: ____ Стаж педагогической деятельности: ____

Ученая степень/звание: ____

Обработка полученных результатов [7], [13], [14]:

Баллы и уровни цифровой компетентности респондентов по вопросам:

Шкала сырых баллов (интегративно)	Шкала сырых баллов (дифференцировано)	Шкала поуровневая (номинальная)
24-47 баллов – очень низкий уровень	8-15 баллов – очень низкий уровень	1,0-1,9 баллов – очень низкий уровень
48-71 балл – низкий уровень	16-23 баллов – низкий уровень	2,0-2,9 баллов – низкий уровень

72-95 баллов – средний невыраженный	24-31 баллов – средний невыраженный	3,0-3,9 баллов – средний невыраженный
96-119 баллов – средний выраженный	32-39 баллов – средний выраженный	4,0-4,9 баллов – средний выраженный
110-143 балла – высокий уровень	40-47 баллов – высокий уровень	5,0-5,9 баллов – высокий уровень
144-168 баллов – очень высокий уровень	48-56 баллов – очень высокий уровень	6,0-7,0 баллов – очень высокий уровень

Шкалы для интерпретации полученных результатов по уровням:

Шкала сырых баллов и уровней (интегративный подход по анкетированию):

Шкала сырых баллов (порядковая)

24	48	72	96	120	144	168
Оч.низ.	Низ.	Ср.неврж.	Ср.вырж.	Выс.	Оч.выс.	
1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов

Шкала поуровневая

(номинальная – Оч.низ; Низ; Ср.неврж; Ср.вырж; Выс; Оч.выс.)

Шкала сырых баллов и уровней (дифференцированный подход):

Шкала сырых баллов (порядковая)

8	16	24	32	40	48	56
Оч.низ.	Низ.	Ср.неврж.	Ср.вырж.	Выс.	Оч.выс.	
1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов

Шкала поуровневая

(номинальная – Оч.низ; Низ; Ср.неврж; Ср.вырж; Выс; Оч.выс.)

В исследовании приняло участие 20 педагогов – преподавателей Братского государственного университета.

Количественный и качественный анализ полученных фактических данных исследования представляет собой следующее.

1) Интегративно – из 169 баллов возможных по анкете мы получили 100 баллов, что составляет уровень «средний выраженный» развития цифровой компетентности преподавателей высшей школы.

2) Дифференцированно – из 56 баллов возможных по каждому из компонентов цифровой компетентности:

- когнитивный (познавательный) компонент у преподавателей вуза составил 35 баллов, что является показателем уровня «средний выраженный»;

- мотивационно-значимый (лично-привлекательный, ценностный) компонент составил 31 балл, что является показателем «среднего не выраженного» уровня развития;

- операционно-деятельностный (практический) компонент составил 34 балла, что характеризуется как «средний выраженный» уровень сформированности и развития исследуемой характеристики.

В целом, в результате проведенной нами работы была разработана, научно обоснована, экспериментально апробирована и представлена авторская анкета стандартизированного интервью «Уровень развития цифровых компетенций преподавателей в системе высшего образования».

Данная анкета позволяет рассмотреть изучаемый психический феномен «цифровой компетентности преподавателей высшей школы» с позиции дифференцированного и интегративного

подходов в науке и образовательной практике. Качественный анализ по результатам анкетирования может производиться на основе интерпретации оцениваемых утверждений, представленных в бланке анкеты.

Полученные результаты исследования по анкетированию могут быть полезны в практике работы вуза по оценке цифровой готовности профессорско-преподавательского состава к работе в современных условиях.

Выводы

Возможность выявления дисбалансов по анкетированию между теоретическими знаниями, практическими навыками и мотивационно-ценностной ориентацией личности каждого респондента – поможет ориентировать систему дополнительного образования на разработку программ повышения квалификации и индивидуальных траекторий развития цифровых компетенций преподавателей высшей школы при решении проблемы адаптации последних в цифровой образовательной среде.

На основе полученных данных возможна оптимизация процесса цифровизации учебного процесса в вузе и проектирование научно-методической поддержки преподавателей университета. Апробация методики подтвердила ее валидность, надежность и практическую значимость для системы высшего образования.

Литература:

1. Абдуллин Р.М., Дорофеев А.В., Левина И.Р. Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. 2022. №1. С. 1-17. DOI: 10.7256/2454-0676.2022.1.37153 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37153 (дата обращения 10.12.2025)
2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 132 с.
3. Загвязинский В.И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2011. 197 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2009. 340 с.
5. Исмаилова Н.П. Цифровизация образовательного процесса и обеспечение информационно-психологической безопасности. // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1. С. 12-15.
6. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Опросник «Цифровая компетентность педагогов»: разработка и прихотметрическая проверка // Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2022. № 2 (29). С. 47-63.
7. Матц Е.В., Фалунина Е.В. Научное обоснование и представление анкеты стандартизированного интервью на предмет изучения уровня развития профориентационной компетентности педагога // НАУЧНАЯ СТАТЬЯ ГОДА 2025: сборник статей XXVI Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2025. – 172 с. – С. 159-164.
8. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психология личности в киберпространстве. Тверь: Печатница, 2025.
9. Фалунина Е.В. Личностно-профессиональное самоопределение и саморазвитие педагогов. // Труды Братского государственного технического университета: Серия Гуманитарные и социально-экономические проблемы развития регионов. – Братск ГОУ ВПО «БрГТУ», 2004. 366 с.
10. Фалунина Е.В. Педагогическое общение как творческий процесс и показатель личностно-профессионального самоопределения и саморазвития педагога. // Материалы второй научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: тезисы докладов. Апрель 2004. М.: МПСИ.

11. Фалунина Е.В. Проблема личностного и профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей заочной и ускоренной форм обучения. // Наука. Техника. Инновации // Материалы всероссийской научной конференции молодых ученых в 6-ти частях. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2004. Часть 6. 254 с.

12. Фалунина Е.В. Проблема профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей в региональных условиях. // Вестник Иркутского педуниверситета: сб.научн. трудов. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос.пед. ун-та, 2004. – Вып. 5. 220 с.

13. Цыркунов А.В., Фалунина Е.В. Научное обоснование и представление анкеты стандартизированного интервью на предмет изучения уровня развития мотивации к здоровому образу жизни у студентов вуза // ЛУЧШАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА 2025: сборник статей XX Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2025. – 154 с. С. 145-152.

14. Шмелева Е.И., Фалунина Е.В. Оценка профессиональной компетентности педагогов к работе с одарёнными школьниками: разработка и апробация стандартизированного инструментария // ЛУЧШАЯ НАУЧНАЯ РАБОТА 2025: сборник статей XXIII Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2025. – 182 с. С. 104-110.

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ**Белосельская В.В.**

студент

ОЧУ ВО «Московская международная академия»

e-mail: veramar@inbox.ru

Beloselskaya V.V.

Student

Moscow International Academy

**КОЛЛЕКТИВНАЯ ТРАВМА, ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПСИХИКИ И ДИНАМИКА
АРХЕТИПОВ В СТРУКТУРЕ СООБЩЕСТВА: АНАЛИТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ФИЛЬМА «ТАИНСТВЕННЫЙ ЛЕС» (THE VILLAGE, 2004, M. NIGHT SHYAMALAN)**

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи коллективной травмы, защитных механизмов психики и архетипических структур сообщества на материале фильма «Таинственный лес». В работе рассматривается, как непрожитые травматические события формируют закрытые социальные системы, закрепляя регрессивные и проективные реакции. Архетипический анализ позволяет выявить роли Отца, Тени и Анимы как ключевых элементов групповой динамики. Особое внимание уделяется фигурам, способным инициировать трансформацию системы и выводить её за пределы травматического сценария. Показано, что изменение коллективного состояния становится возможным при ослаблении защит и интеграции вытеснённого опыта.

Ключевые слова: коллективная травма, архетипы, защитные механизмы, аналитическая психология, групповая динамика, Тень, идентичность.

**COLLECTIVE TRAUMA, PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS, AND THE DYNAMICS
OF ARCHETYPES IN THE STRUCTURE OF THE COMMUNITY: AN ANALYTICAL AND
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE FILM THE VILLAGE (2004, M. NIGHT SHYAMALAN)**

Abstract. The article examines the interrelation of collective trauma, psychological defense mechanisms, and archetypal structures within a community through an analytical reading of The Village. The study demonstrates how unresolved traumatic experiences shape closed social systems and reinforce regressive or projective responses. Archetypal analysis reveals the functions of the Father, the Shadow, and the Anima as central elements of group dynamics. Special attention is given to figures capable of initiating systemic transformation and disrupting the trauma-bound scenario. The findings indicate that collective change becomes possible when defenses weaken and repressed material is integrated.

Keywords: collective trauma, archetypes, defense mechanisms, analytical psychology, group dynamics, Shadow, identity.

В современном гуманитарном знании растёт интерес к коллективным формам переживания травмы и к тем психологическим механизмам, которые позволяют сообществам сохранять целостность в

условиях утраты, кризиса и нарушенной идентичности. Исследования культурной травмы раскрывают, как непрожитые события прошлого закрепляются в символических структурах и воспроизводятся через социальные практики, мифы и нормы поведения. Одновременно аналитическая психология демонстрирует, что коллективные реакции на угрозу придают архетипам особую динамику: они становятся опорой для восстановления порядка, но, будучи искажёнными страхом, могут превращаться в инструменты изоляции и контроля. Эта теоретическая перспектива создаёт основу для анализа художественных произведений как моделей, отражающих глубинные механизмы психики групп. Фильм «Таинственный лес» выступает именно такой моделью, где отдельные сюжетные элементы позволяют увидеть структуру коллективного бессознательного, проекцию защитных механизмов и трансгенерационную природу травматического опыта.

Обращение к этому фильму позволяет проследить, как возникает замкнутая система, построенная на вытеснении, отрицании и поддержании искусственного образа угрозы, а также как коллективное воображение формирует устойчивые архетипические фигуры — от сверхконтролирующего Отца до демонизированной Тени. Эти фигуры становятся не просто элементами нарратива, но и функциональными единицами психологической регуляции внутри воображаемого сообщества. Их взаимодействие задаёт траекторию развития группы, определяя границы допустимого и запрещённого. На этом фоне особенно важным становится вопрос о том, какие элементы внутренней структуры способны инициировать движение к интеграции, ослабить действие травматического ядра и изменить архетипический аттрактор системы. Рассмотрение этих процессов формирует цель исследования и определяет аналитическую оптику настоящей работы.

Коллективная травма в фильме разворачивается как основа искусственно сконструированного социального порядка, внутри которого прошлое целенаправленно вытесняется из сферы осознанной памяти. Этот отказ от воспоминаний подаётся как необходимое условие выживания и поддержания мнимой безопасности. Забвение здесь не случайно и не стихийно: оно институционализировано и встроено в саму ткань повседневной жизни, превращаясь в норму, которая не подлежит обсуждению.

В логике концепции культурной травмы акцент делается на том, что непрожитые, неосмысленные события не исчезают, а трансформируются в устойчивые символические конструкции. Именно такие конструкции становятся ядром коллективной идентичности, поскольку задают эмоциональный фон группы, формируют её границы и обеспечивают внутреннюю сплочённость [1]. В данном случае поселение опирается на замкнутую систему смыслов, выстроенную вокруг страха, запрета и строго очерченного пространства допустимого. Выход за пределы общины оказывается не просто физическим действием, но нарушением символического порядка.

Травматическое ядро, лежащее в основании этого социума, фиксирует его в состоянии структурной замкнутости. Пережитые утраты и опыт насилия не проговариваются напрямую, однако продолжают функционировать в качестве негласного регулятора поведения. Они определяют, что допустимо, а что опасно, какие действия возможны, а какие невозможны. Таким образом, травма становится не прошлым событием, а постоянно действующим механизмом социального контроля.

Для понимания того, каким образом травматический след формирует коллективное воображение, показателен анализ мифов, сконструированных Старейшинами вокруг образа «Тех, о ком не говорят». Эти фигуры выполняют функцию концентрированного символа угрозы, в который спроецированы страх, тревога и вытеснённая агрессия. Подобная мифологизация опасности воспроизводит ту динамику, которую описывает Семилет: травматический опыт переходит в режим «вынужденного повторения», задавая способы интерпретации настоящего и моделирования будущего [5]. Будущее здесь мыслится исключительно через призму возможного повторения катастрофы.

Поддержание устойчивости поселения обеспечивается за счёт активного использования коллективных защитных механизмов. Психологические исследования подчёркивают, что в условиях постоянной угрозы страх усиливает бессознательные реакции, снижает уровень рефлексии и делает группу особенно уязвимой к регрессии, подавлению и проекции [3]. Эти механизмы позволяют психике сократить неопределённость, но одновременно блокируют критическое осмысление происходящего.

В структуре деревни данные защиты проявляются последовательно и системно. Подавление реализуется через жёсткое исключение любых упоминаний прошлого и запрет на вопросы, способные поколебать сложившийся порядок. Регрессия выражается в инфантильной зависимости жителей от решений Старейшин, которые выступают в роли единственного источника знания и интерпретации реальности. Проекция достигает кульминации в создании образов чудовищ, на которые переносятся вытеснённые эмоции, агрессия и внутренние конфликты, не находящие иного выхода.

Как отмечает Лыков, в травмогенных условиях коллективные защиты начинают функционировать как автоматизированная система реакций, подменяющая собой осмысленное восприятие и критическое мышление [3]. В фильме эта логика воспроизводится с высокой степенью наглядности: фиксированная модель реагирования превращает страх в устойчивый культурный элемент. Он не только поддерживает внутренний порядок, но и воспроизводит сам себя, обеспечивая длительное существование сообщества в состоянии контролируемой замкнутости.

В основе структуры сообщества лежат архетипические механизмы, обеспечивающие устойчивость ментальных конструкторов и направляющие коллективное поведение. Архетипы, по наблюдению Петровой, действуют как фрактальные инварианты менталитета, упорядочивающие восприятие хаоса и задающие устойчивые сценарии реагирования [4]. Распределение ролей персонажей фильма отражает эту логику и демонстрирует, как психические содержания коллективного бессознательного находят выражение в социальных функциях. В таблице 1 показано соответствие центральных персонажей ключевым архетипам, что позволяет увидеть внутреннюю структуру группы. Совет Старейшин воплощает авторитарного Отца, регулирующего нормы и поддерживающего жесткую систему запретов; Айви выступает как носительница обновляющей Анимы, иницирующей переход к интеграции; Ной представляет Тень, формируемую вытесненными аффектами и нарушенными связями с реальностью. Подобная конфигурация совпадает с описанной Висленко динамикой архетипов, через которую определяются состояние социокультурной системы и его возможные траектории [2]. Особая значимость Тени Ноя проявляется в том, что его действия раскрывают автономность вытесненного материала и демонстрируют разрыв между нормативным порядком и бессознательными импульсами.

Таблица 1. Архетипические роли и их функции в сюжетной структуре фильма

Персонаж	Архетип	Функция в коллективной динамике
Совет Старейшин	Отец / Правитель	Поддержание нормативного контроля, фиксация травматической модели, регулирование границ сообщества
Айви	Анима / Посредница	Инициация перехода, ослабление замкнутости системы, движение к интеграции вытеснённого
Люций	Герой / Свет	Прорыв к реальности, снижение интенсивности страха, появление альтернативной модели поведения
Ной	Тень	Высвечивание вытеснённых аффектов, нарушение равновесия, проявление автономных бессознательных импульсов
Старейшины как группа	Коллективное Супер-Эго	Поддержание изоляции, трансляция травматических установок, контроль над интерпретацией прошлого

Движение Айви к границе поселения представляет собой архетипический переход, который в аналитической психологии интерпретируется как движение к интеграции. В терминах Семилет, переход из негативного семантического поля в пространство новой перспективы становится ключевым условием прекращения повторения травмы [5]. Айви нарушает изоляционный контур, поскольку её внутренняя структура не сформирована травматическими установками: отсутствие зрения метафорически связывает её с восприимчивостью к внутреннему знанию, а не к внушённому страху. Это смещение позволяет системе столкнуться с вытесненной реальностью и инициировать потенциальную трансформацию коллективного состояния. Архетипический анализ подтверждает, что изменения в группе запускаются через фигуры, несущие иной тип энергии, чем доминирующий архетипический аттрактор [2; 4]. Появление такой фигуры делает возможным постепенный отход от статичной структуры, основанной на страхе.

Коллективная травма, защитные механизмы и архетипы в фильме формируют единую систему, в которой каждая из этих составляющих усиливает другую. Травма задаёт исходную матрицу поведения, защиты поддерживают функционирование этой матрицы, а архетипы формируют её устойчивые формы. Фильм позволяет проследить, как замкнутая система становится самоподдерживающейся и как только индивидуальный акт выхода за пределы предписанного пространства способен изменить динамику всей группы.

Исследование показало, что общинная структура, представленная в фильме, формируется вокруг неизжитой коллективной травмы, которая перестраивает механизмы поддержания идентичности и определяет границы допустимого опыта. Защитные реакции функционируют как связующее звено между травматическим ядром и повседневными практиками, создавая устойчивую модель регуляции страха и поддерживая изоляцию сообщества. Архетипическая конфигурация усиливает эти процессы: фигуры Отца, Тени и Анимы задают направление внутренней динамике и определяют вектор возможных изменений.

Анализ показал, что трансформация системы становится возможной только при нарушении установленных границ и появлении субъекта, не встроеного в травматический сценарий. Этот выход приводит к ослаблению защитных механизмов, снижению доминирования Тени и смещению коллективного аттрактора в сторону интеграции. Фильм демонстрирует, что развитие сообщества зависит не от подавления угрозы, а от способности встретиться с вытеснённым опытом и перевести его из сферы бессознательного в пространство осознаваемых решений.

Литература:

- 1.Александр Д., Alexander J. С., Куракин Д. Ю. Культурная травма и коллективная идентичность // Социологический журнал. 2012. № 3. С. 5–40.
- 2.Висленко А. Л. Архетипическая динамика в эволюции социокультурных систем // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8. С. 93–95.
- 3.Лыков С. В. Формирование защитных механизмов психики в рамках опасных ситуаций // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 60–62.
- 4.Петрова Е. И. Архетипические основания менталитета в трансформирующемся социуме // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2014. Т. 6, № 1. С. 58–68.
- 5.Семилет Н. В. Концепция трансгенерации коллективной травмы: способы исцеления // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. № 2. С. 37–50.

Ульяновская Т.Н.

психолог, соискатель ученой степени доктора наук
Институт психологии SMART

Ulyanovskaya T.N.

Psychologist, candidate for the degree of Doctor of Science
SMART Institute of Psychology

**ПОДСОЗНАТЕЛЬНЫЕ ФИНАНСОВЫЕ СЦЕНАРИИ КАК МЕДИАТОР МЕЖДУ
САМООЦЕНКОЙ И ПОВЕДЕНИЕМ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ВЫБОРКЕ
РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН**

Аннотация. В статье представлена верификация интегративной модели финансового поведения, в которой подсознательные финансовые установки выступают в роли ключевого медиатора между личностными ресурсами (самооценкой и внутренней опорой) и наблюдаемым поведением. Эмпирическое исследование проведено на выборке из 180 российских женщин 26–50 лет с высшим образованием и средним доходом — группы, наиболее уязвимой к финансовым деструктивным паттернам в условиях постсоветской ментальности. Использован комплексный диагностический инструментарий, включающий шкалу самоуважения Розенберга, авторский «Опросник внутренней опоры» ($\alpha = 0,87$), методику выявления ограничивающих убеждений и проективную технику «Незаконченные предложения». Результаты подтверждают гипотезу о медиаторной роли подсознательных установок: прямая связь между самооценкой и поведением ($r = 0,42$) становится статистически незначимой при введении установок в модель, тогда как пути «самооценка → установки» ($r = 0,58$) и «установки → поведение» ($r = 0,61$) остаются сильными. Установлено, что не уровень, а качество самооценки (автономная vs. зависимая) определяет финансовую зрелость: автономная самооценка (2,8 % выборки) предсказывает способность к планированию и удержанию ресурсов, тогда как зависимая (65 %) — зона наибольшего риска самосаботажа. Показано, что внутренняя опора функционирует как независимый ресурс, не коррелирующий с самооценкой ($p = 0,321$), но тесно связанный с устойчивостью к финансовой тревожности. Полученные данные обосновывают необходимость перехода от фрагментарных когнитивно-поведенческих подходов к глубинной, культурно-чувствительной финансовой терапии, интегрирующей работу с подсознательными установками, качеством самооценки и развитием внутренней опоры.

Ключевые слова: финансовая устойчивость, самооценка, внутренняя опора, подсознательные установки, финансовое поведение, постсоветская ментальность, интегративная модель.

**SUBCONSCIOUS FINANCIAL SCENARIOS AS A MEDIATOR BETWEEN SELF-ESTEEM AND
BEHAVIOR: AN EMPIRICAL STUDY ON A SAMPLING OF RUSSIAN WOMEN**

Abstract. The article presents the verification of an integrative model of financial behavior in which subconscious financial attitudes act as a key mediator between personal resources (self-esteem and internal support) and observed behavior. The empirical study was conducted on a sample of 180 Russian women aged 26-50 with higher education and average income, the group most vulnerable to financial destructive patterns in the post—Soviet mentality. A comprehensive diagnostic toolkit was used, including the Rosenberg self-esteem scale, the author's "Internal Support Questionnaire" ($\alpha = 0.87$), a methodology for identifying limiting beliefs and

the projective technique "Unfinished Sentences". The results confirm the hypothesis about the mediator role of subconscious attitudes: the direct relationship between self-esteem and behavior ($r = 0.42$) becomes statistically insignificant when attitudes are introduced into the model, while the paths "self-esteem $\rightarrow$ attitudes" ($r = 0.58$) and "attitudes $\rightarrow$ behavior" ($r = 0.61$) remain strong. It has been established that it is not the level, but the quality of self-assessment (autonomous vs. dependent) determines financial maturity: autonomous self—assessment (2.8% of the sample) predicts the ability to plan and retain resources, while dependent (65%) is the zone of the greatest risk of self-sabotage. It is shown that internal support functions as an independent resource that does not correlate with self-esteem ($p = 0.321$), but is closely related to resistance to financial anxiety. The data obtained substantiate the need to move from fragmented cognitive-behavioral approaches to deep, culturally sensitive financial therapy that integrates work with subconscious attitudes, the quality of self-esteem and the development of inner support.

Keywords: financial stability, self-esteem, inner support, subconscious beliefs, financial behavior, post-Soviet mentality, integrative model.

Введение. Современная социально-экономическая реальность характеризуется высокой волатильностью, цифровой трансформацией финансовых услуг и переносом ответственности за материальное благополучие с институтов на индивида [2]. В этих условиях проблема устойчивого финансового поведения выходит на передний план научного и практического поиска. Однако, несмотря на развитие программ финансовой грамотности, значительная часть населения продолжает воспроизводить дезадаптивные паттерны: импульсивные траты, избегание планирования, страх перед экономическими решениями [3]. Это указывает на то, что корни финансовых проблем лежат не в когнитивном дефиците, а в эмоционально-личностной и ценностно-смысловой сферах.

Теоретические основы и интегративная модель. Анализ современного состояния проблемы выявляет выраженную фрагментарность научных подходов. В то время как поведенческая экономика сосредоточена на когнитивных искажениях, а клиническая психология – на связи финансовых трудностей с личностными чертами, отсутствует целостная модель, рассматривающая финансовое поведение как результат взаимодействия многоуровневых психологических систем [5]. Особенно ощущается дефицит исследований, посвященных роли ресурсных конструктов (самооценка, внутренняя опора) в их взаимосвязи с подсознательными установками в специфическом культурном контексте.

На основе синтеза междисциплинарных знаний была разработана интегративная модель финансового поведения, представленная в Таблице 1.

Таблица 1. Многоуровневая интегративная модель психологических детерминант финансового поведения

Уровень модели	Ключевой конструкт	Определение и содержание	Культурно-специфические проявления (постсоветский контекст)
Центральное ядро	Подсознательные финансовые установки	Глубинные, часто неосознаваемые убеждения, сформированные в детстве под влиянием семьи и культуры. Задают смысловую рамку восприятия денег и успеха.	• «Моральная амбивалентность» («Деньги – зло», «Богатые – жулики») • «Лояльность бедности» («Не высывайся») • «Страх стабильности» («Богатым быть опасно») • «Труд как страдание»

			(«Деньги достаются только тяжёлым трудом»)
Средний уровень (Регулятор)	Самооценка	Базовое отношение к себе, определяющее право на благополучие. Ключевое различие: автономная (основана на внутреннем чувстве ценности) vs. зависимая (основана на внешнем одобрении) форма.	• Зависимая самооценка доминирует (65% выборки), что связано с культурным запретом на индивидуализм. • Формирование автономной самооценки (2.8% выборки) требует преодоления коллективных установок.
Внешний внутренний круг (Ресурс)	Внутренняя опора	Способность сохранять целостность, действовать целенаправленно и регулировать эмоции в условиях неопределённости и стресса.	Формируется как адаптация к исторической нестабильности, часто проявляется в форме стоической выносливости и тактической гибкости, а не западной модели самоэффективности.
Поведенческий контур (Исход)	Финансовое поведение	Наблюдаемые стратегии и паттерны взаимодействия с денежными ресурсами.	Амбивалентность установок и самооценки транслируется в противоречивые паттерны: периоды жёсткой экономии и импульсивных трат, стремление к доходу с одновременным его «сливом».
Контекст	Постсоветская ментальность	Социокультурный фон, модулирующий содержание и силу всех внутренних конструктов.	Стигматизация успеха, коллективный опыт дефицита, амбивалентное отношение к частному богатству, гендерно-обусловленные запреты на финансовую автономию женщин.

Представленная в Таблице 1 интегративная модель представляет собой теоретико-эмпирическую систему, в которой финансово-поведенческие паттерны рассматриваются не как результат рационального выбора или когнитивного дефицита, а как продукт сложного взаимодействия четырёх внутренне связанных уровней, помещённых в специфический культурно-исторический контекст [1]. Модель не сводится к линейной цепочке причинно-следственных связей; она описывает динамическую, рекурсивную архитектуру, где каждый уровень одновременно является и детерминантой, и результатом других.

Центральное ядро модели – подсознательные финансовые установки – выступает в роли глубинного программного кода. Эти установки, сформированные в раннем онтогенезе под влиянием семейных нарративов и культурных мифов, создают смысловую рамку, в которой интерпретируется любой финансовый опыт. Ключевая научная новизна здесь – выявление культурно-специфических установок, отсутствующих в западных моделях. Такие конструкты, как «страх стабильности» или

«лояльность бедности», не являются индивидуальными искажениями, а являются коллективными сценариями, унаследованными из исторического опыта дефицита, репрессий и идеологической стигматизации частной собственности. Эти установки не просто описывают реальность, а активно конструируют её, делая благополучие субъективно небезопасным или морально недопустимым.

Средний уровень – самооценка – функционирует как динамический регулятор, модулирующий влияние глубинных установок на поведение. Важнейший теоретический вклад модели – дифференциация самооценки на автономную и зависимую формы. В постсоветском контексте доминирует зависимая самооценка (65% выборки), что является прямым следствием культурного запрета на индивидуализм и успех. Человек с зависимой самооценкой не просто «не верит в себя»; он зависит в своём чувстве ценности от внешнего одобрения, что делает финансовое поведение гиперчувствительным к страху осуждения или потери отношений. Напротив, автономная самооценка (всего 2.8% выборки), основанная на внутреннем праве на благополучие, выступает как условие финансовой зрелости, позволяющее действовать, несмотря на внутренние запреты и внешнюю критику.

Внешний внутренний круг – внутренняя опора – представляет собой ресурсный фундамент личности, обеспечивающий устойчивость в условиях неопределённости. В отличие от западного понятия самоэффективности, ориентированного на контроль и достижение, внутренняя опора в постсоветском контексте чаще проявляется как стоическая выносливость и адаптивная гибкость – способность сохранять целостность не через доминирование над обстоятельствами, а через внутреннее сопротивление их разрушающему влиянию [4]. Этот уровень является ключевым буфером, который позволяет субъекту не коллапсировать под давлением негативных установок и низкой самооценки, сохраняя способность к целенаправленному действию.

Поведенческий контур – итоговое звено, где все внутренние противоречия материализуются в конкретных стратегиях. Именно здесь становится видна системная природа финансового самосаботажа: амбивалентность установок («деньги – зло, но нужны») и зависимость самооценки от внешнего одобрения порождают циклические паттерны – «заработай → слива → вина → экономия → снова заработай». Эти поведенческие петли не являются следствием глупости или лени, а являются логическим итогом внутренней структуры, описанной тремя внутренними уровнями модели.

Контекстуальный овал – «Постсоветская ментальность» – не является пассивным фоном, а активным модератором, который определяет как содержание, так и силу всех внутренних конструктов. Стигматизация успеха, коллективный опыт дефицита и гендерно-обусловленные запреты (особенно для женщин) создают культурное поле, в котором даже наличие ресурсов (высокая самооценка, сильная внутренняя опора) требует дополнительных усилий для преодоления глубинных запретов.

Таким образом, данная модель обосновывает необходимость дифференцированного, многоуровневого подхода: работа с поведением без проработки подсознательных установок и самооценки обречена на провал; развитие внутренней опоры без учёта культурного контекста будет недостаточно эффективным. Только интегративное вмешательство, затрагивающее все уровни одновременно, может привести к устойчивому и этичному финансовому благополучию в условиях постсоветской действительности.

Для верификации модели было проведено эмпирическое исследование (N=180). Выборка репрезентирует целевую группу: 97.5% женщины 26–50 лет с высшим образованием (86.7%) и средним уровнем дохода, что актуализирует проблему финансовой автономии в постсоветском контексте.

Диагностический комплекс включал: 1) Шкалу самоуважения Розенберга (RSES); 2) Авторский «Опросник внутренней опоры» ($\alpha=0.87$); 3) Авторскую методику выявления ограничивающих убеждений; 4) Проективную технику «Незаконченные предложения».

Таблица 2. Ключевые эмпирические подтверждения интегративной модели

Проверяемое положение модели	Метод проверки / Показатель	Основной результат	Интерпретация и вывод
Качество самооценки как ключевой предиктор	Корреляционный анализ, кластеризация.	1. Автономная самооценка (выявлена у 2,8%) – значимый предиктор зрелого поведения (планирование, удержание ресурсов). 2. Неустойчивая/зависимая самооценка (65% выборки) – зона максимального риска амбивалентного поведения и самосаботажа.	Подтверждена гипотеза о том, что не уровень, а качество (автономность) самооценки детерминирует финансовую зрелость. Зависимая форма выступает главным фактором уязвимости.
Внутренняя опора как независимый ресурс	Сравнение средних (критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ.	1. Нет связи уровня самооценки с уровнем внутренней опоры ($p=0.321$). 2. Высокая внутренняя опора коррелирует с низкой финансовой тревожностью и устойчивостью в кризисах.	Внутренняя опора – самостоятельный, глубинный регуляторный конструкт. Её развитие требует иных (телесных, поведенческих) методов и большего времени, чем коррекция когнитивных установок.
Медиаторная роль подсознательных установок	Анализ путей влияния (mediation analysis).	Прямая связь «самооценка → поведение» ($r=0.42$) теряет силу при введении медиатора ($r=0.18$, $p>0.05$). Сильные связи: «самооценка → установки» ($r=0.58$) и «установки → поведение» ($r=0.61$).	Эмпирическое доказательство медиации. Установки являются ключевым передаточным звеном, через которое личностные ресурсы транслируются в конкретные действия.
Эффективность психологического вмешательства	Сравнение групп (U-критерий Манна-Уитни): прошедшие vs. не прошедшие курс «Тело и Деньги».	1. Самоуважение: $Z=-8.147$, $p<0.001$ (рост). 2. Ограничивающие убеждения: $Z=-4.369$, $p<0.001$ (снижение). 3. Внутренняя опора: $Z=-0.992$, $p=0.321$ (нет изменений).	Программа эффективно работает с когнитивно-аффективным ядром (установки, самооценка), но не приводит к быстрому изменению глубинного ресурса (внутренняя опора), что подтверждает их разную природу.

Исследование деконструировало понятие самооценки, продемонстрировав, что её качество – а не просто количественный уровень – является ключевым детерминантом финансовой зрелости. Установлено, что лишь 2,8% выборки обладают автономной самооценкой, выступающей в качестве надёжного предиктора зрелого финансового поведения: способности к планированию, удержанию ресурсов и устойчивости к критике. В то же время 65% респондентов демонстрируют зависимую (флуктуирующую) форму самооценки, тесно привязанную к внешнему одобрению и успеху, что делает их крайне уязвимыми к амбивалентности и самосаботажу. Этот результат эмпирически подтверждает

центральный тезис диссертации: зрелое финансовое поведение определяется не «высокой» самооценкой как таковой, а её автономной, внутренне устойчивой формой.

Анализ подтвердил статистическую и содержательную независимость внутренней опоры от самооценки ($p = 0,321$). Это позволяет утверждать, что внутренняя опора – не просто «высокая самооценка», а отдельный, более глубинный конструкт, связанный с экзистенциальным чувством «Я есть», способностью к действию в неопределённости и устойчивостью к регрессивным импульсам. Высокая корреляция внутренней опоры с низкой финансовой тревожностью и устойчивостью в кризисах указывает на её роль как фундаментального регулятора, а не вторичного следствия позитивного отношения к себе.

Наиболее значимым достижением исследования стало эмпирическое доказательство медиационной гипотезы. Анализ путей показал, что прямая связь между самооценкой и поведением теряет статистическую значимость при введении в модель подсознательных установок как медиатора. При этом сильные связи сохраняются на путях «самооценка → установки» и «установки → поведение». Это означает, что самооценка не напрямую управляет поведением, а опосредованно, через формирование или трансформацию глубинных финансовых убеждений. Данное открытие кардинально меняет подход к финансовой терапии: вместо прямого «повышения самооценки» или «обучения поведению» необходимо работать с подсознательными установками как с передаточным звеном.

Сравнение групп «прошедших» и «не прошедших» курс «Тело и Деньги» позволило не только подтвердить эффективность авторской методики, но и уточнить её механизм действия. Значимый рост самоуважения ($Z = -8,147$) и снижение уровня ограничивающих убеждений ($Z = -4,369$) свидетельствуют о высокой эффективности программы в работе с когнитивно-аффективным ядром. В то же время отсутствие изменений по внутренней опоре ($Z = -0,992$, $p = 0,321$) подтверждает гипотезу о том, что этот ресурс является более глубинным, телесно-экзистенциальным и медленно трансформируемым. Это указывает на необходимость этапного подхода: сначала – работа с установками и самооценкой, затем – длительное укрепление внутренней опоры.

Таким образом, эмпирически подтверждено, что все ключевые положения интегративной модели и обосновывает переход от фрагментарных, когнитивно-поведенческих коррекций к глубинной, многоуровневой финансовой терапии, учитывающей специфику постсоветского контекста и различную природу психологических ресурсов.

Практические рекомендации, вытекающие из результатов исследования, предполагают значительный сдвиг в подходах к работе с финансовым поведением. Прежде всего, для психологов и терапевтов становится очевидной необходимость переориентации фокуса вмешательства: вместо поверхностного обучения техникам бюджетирования следует сосредоточиться на глубинной проработке базовых подсознательных установок и целенаправленном укреплении внутренних ресурсов клиента – таких как автономная самооценка и внутренняя опора. При этом крайне важно дифференцировать терапевтические стратегии в зависимости от индивидуального психологического профиля: например, работа с клиентом, обладающим зависимой самооценкой и низким уровнем внутренней опоры, требует иных методов, чем взаимодействие с человеком, у которого уже сформированы ресурсные структуры, но активны ограничивающие убеждения.

Аналогичный сдвиг необходим и в сфере финансового образования. Разработчикам программ финансовой грамотности следует интегрировать в свои курсы специализированные психологические модули, направленные не только на передачу знаний, но и на развитие эмоционально-личностной устойчивости. Такие модули должны способствовать осознанию участниками своих ограничивающих убеждений, помогать в преодолении хронической финансовой тревожности и, что особенно важно,

формировать устойчивое чувство собственной состоятельности и права на благополучие. Только такой интегративный подход позволит превратить знания в устойчивые поведенческие стратегии и обеспечить долгосрочную финансовую устойчивость.

Таким образом, путь от внутреннего конфликта к финансовой устойчивости лежит через целенаправленное развитие личностных ресурсов и осознанную работу с глубинными установками, что открывает новые перспективы для повышения не только индивидуального, но и национального финансового благополучия.

Литература:

1. Журавлева Н. А. Социально-психологический анализ представлений личности о деньгах // Гуманитарный научный журнал. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiiy-analiz-predstavleniy-lichnosti-o-dengah> (дата обращения: 19.12.2025).
2. Иванников, В. А. Общая психология: учебник для вузов / В. А. Иванников. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 482 с.
3. Литвинова В.В. Финансовое поведение человека и определяющие его факторы // Журнал экономической теории. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovoe-povedenie-cheloveka-i-opredelyayuschie-ego-factory> (дата обращения: 17.12.2025).
4. Мишенин, Е. С. Мотивационная основа инвестиционного поведения // Цивилизация знаний: российские реалии: Сборник трудов XXIV международной научной конференции, Москва, 03–21 апреля 2023 года. – Москва: Российский новый университет, 2023. – С. 29-37. – EDN XISTJI.
5. Хуторная М.Л. Психология [Текст]: учебное пособие / М.Л. Хуторная. - Воронеж: Воронежский университет инженерных технологий, 2020. – 55 с.

Вернигорова А.М.

студент

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

научный руководитель – старший преподаватель кафедры физического воспитания

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Е.Ф. Проскурина

Vernigorova A.M.

Student

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy

of National Economy and Public Administration

scientific director – Senior Lecturer of the Department of Physical Education

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy

of National Economy and Public Administration

E.F. Proskurina

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И СТУДЕНТОВ, НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ ключевых психофизиологических характеристик и показателей академической успеваемости у двух групп студентов: систематически занимающихся спортом и ведущих малоподвижный образ жизни. На основе эмпирических данных исследуются различия в уровне физического развития, функциональном состоянии кардиореспираторной системы, когнитивных функциях, эмоционально-волевой сфере и академических результатах. Результаты анализа подтверждают наличие устойчивых положительных корреляций между регулярной спортивной деятельностью и комплексным повышением адаптационного потенциала студента, что отражается как на его здоровье, так и на эффективности учебной деятельности.

Ключевые слова: сравнительный анализ, студенты-спортсмены, психофизиологические показатели, академическая успеваемость, когнитивные функции, эмоциональное состояние, физическое развитие, адаптационный потенциал, здоровье.

COMPARATIVE ANALYSIS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL AND ACADEMIC INDICATORS AMONG STUDENT-ATHLETES AND STUDENTS NOT ENGAGED IN SPORTS

Abstract. The article provides a comparative analysis of key psychophysiological characteristics and academic performance indicators among two groups of students: those systematically engaged in sports and those leading a sedentary lifestyle. Based on empirical data, differences in the level of physical development, functional state of the cardiorespiratory system, cognitive functions, emotional-volitional sphere and academic results are investigated. The results of the analysis confirm the presence of stable positive correlations between regular sports activity and a comprehensive increase in the student's adaptive potential, which is reflected both in his health and in the effectiveness of educational activities.

Keywords: comparative analysis, student-athletes, psychophysiological indicators, academic performance, cognitive functions, emotional state, physical development, adaptive potential, health.

На сегодняшний день высшее образование ставит перед студентом сложную задачу: необходимо не только усваивать возрастающие объемы информации, но и сохранять высокую умственную работоспособность, эмоциональную устойчивость и физическое здоровье в условиях хронического стресса и дефицита времени. В этом контексте закономерен вопрос о том, как различные модели образа жизни, в частности, систематические занятия спортом или их отсутствие, влияют на способность студента соответствовать этим требованиям. Сравнительный анализ психофизиологических и академических показателей у студентов-спортсменов и их сверстников, не вовлеченных в спортивную деятельность, предоставляет уникальную возможность объективно оценить роль физической культуры как фактора комплексного развития личности в период обучения. Такой анализ выходит за рамки простого сопоставления физической формы; он затрагивает глубинные механизмы адаптации, исследуя, как регулярная двигательная активность модифицирует работу сердечно-сосудистой и нервной систем, влияет на когнитивные процессы и, в конечном счете, сказывается на результатах в основной для студента сфере — академической. Подобное исследование позволяет перевести дискуссию о пользе спорта из области общих утверждений в плоскость конкретных, измеримых данных, демонстрирующих системное превосходство адаптационных ресурсов, формируемых спортивным образом жизни, а также является поводом переосмыслить привычные утверждения о приоритетах.

Анализ показателей физического развития и функционального состояния кардиореспираторной системы выявляет наиболее очевидные, но от этого не менее значимые различия. Студенты, систематически занимающиеся спортом, демонстрируют существенно более высокие значения жизненной емкости легких (ЖЕЛ) и максимального потребления кислорода (МПК). Эти параметры являются интегральными индикаторами аэробной мощности и экономичности работы организма. Высокий уровень МПК свидетельствует об эффективной доставке и утилизации кислорода тканями, включая головной мозг, что создает биоэнергетическую основу для длительной умственной работы. Кроме того, у студентов-спортсменов регистрируются более благоприятные параметры вегетативной регуляции сердечного ритма: более низкая частота сердечных сокращений в покое, более высокие показатели вариабельности ритма сердца, что указывает на лучшее функциональное состояние синусового узла и баланс между симпатическим и парасимпатическим отделами вегетативной нервной системы. Это означает, что их организм обладает более развитыми механизмами быстрой и адекватной адаптации к меняющимся нагрузкам, будь то физическим или психоэмоциональным. В то же время у студентов, не занимающихся спортом, часто наблюдается синдром вегетативной дисфункции, проявляющийся в лабильности пульса, склонности к тахикардии при незначительных нагрузках, что является маркером сниженных адаптационных резервов и большей уязвимости к стрессу.

Ключевой областью сравнения является сфера когнитивных функций. Эмпирические данные последовательно подтверждают, что студенты-спортсмены имеют статистически значимые преимущества по ряду параметров. Прежде всего, это касается устойчивости и переключения внимания. Регулярные тренировки, особенно в игровых и сложнокоординационных видах спорта, требуют постоянного слежения за быстро меняющейся ситуацией, быстрого переноса фокуса с одного объекта на другой и подавления реакции на отвлекающие стимулы. Эта «тренировка» внимания на спортивной площадке напрямую переносится на учебный процесс, позволяя дольше концентрироваться на лекции или тексте и эффективнее управлять несколькими задачами одновременно. Во-вторых, выявляются различия в скорости и точности сенсомоторных реакций. Спортсмены демонстрируют меньшее время

простой и сложной зрительно-моторной реакции, а также более высокую точность выполнения тестовых заданий, связанных с координацией. Это отражает лучшее состояние нейродинамики и межцентрального взаимодействия в коре головного мозга. В-третьих, существуют данные о более эффективной оперативной памяти. Способность удерживать и манипулировать информацией в кратковременной памяти у активно тренирующихся студентов, как правило, выше. Наконец, важным аспектом является помехоустойчивость — способность выполнять интеллектуальные задачи в условиях шума или других отвлекающих факторов. Адаптированный к высоким нагрузкам и необходимости действовать в стрессовой соревновательной обстановке организм спортсмена демонстрирует более высокий порог отвлекаемости, что критически важно для продуктивной работы в неидеальных условиях (например, в общежитии или шумной аудитории).

Эмоционально-волевая сфера представляет собой еще один пласт выраженных различий. Оценка эмоционального состояния, проводимая с помощью стандартизированных методик (таких как шкала Спилбергера-Ханина), показывает, что студенты-спортсмены в среднем характеризуются более низким уровнем личностной и ситуативной тревожности. Систематическое преодоление тренировочных и соревновательных трудностей формирует у них повышенную стрессоустойчивость и толерантность к неопределенности. Они реже испытывают состояние паники или подавленности перед экзаменами или публичными выступлениями. Кроме того, у них лучше развиты волевые качества: настойчивость, дисциплинированность, целеустремленность. Процесс спортивной подготовки, построенный на принципах цикличности, постепенности и достижения конкретных, измеримых целей, является идеальной школой для формирования этих качеств. В отличие от них, студенты, не занимающиеся спортом, чаще сообщают о состояниях апатии, эмоциональной лабильности, трудностях с мобилизацией и склонности к прокрастинации. Уровень их субъективного благополучия и самооценки также часто уступает показателям спортсменов, чьи успехи в спорте служат постоянным источником позитивного самоутверждения и уверенности в своих силах. Эта уверенность проецируется и на учебную деятельность.

Академические показатели, вопреки стереотипу о неизбежном конфликте «спорт vs учеба», при корректном анализе также демонстрируют тенденции в пользу студентов-спортсменов, особенно при условии грамотного тайм-менеджмента с их стороны и поддержки со стороны вуза. Компаративные исследования показывают, что средний балл успеваемости (GPA) у спортсменов часто сопоставим или даже превышает аналогичный показатель у не спортсменов. Важно отметить качественные различия: спортсмены демонстрируют более высокую успеваемость в период сессионного стресса. Их адаптационные системы, привыкшие к пиковым нагрузкам, позволяют им эффективнее мобилизоваться в экзаменационный период, сохраняя ясность мышления и работоспособность. Они также проявляют большую дисциплинированность в посещении занятий и соблюдении дедлайнов, так как привычка к строгому спортивному режиму трансформируется в общую организованность. Кроме того, развитые в спорте навыки стратегического мышления, анализа ситуации и командной работы дают им преимущество при выполнении групповых проектов, решении кейсов и других интерактивных формах обучения. В то время как у студентов с гиподинамией сессионный стресс чаще провоцирует срывы, падение продуктивности и ухудшение здоровья, что негативно сказывается на итоговых оценках.

Таким образом, сравнительный анализ убедительно демонстрирует, что систематическая спортивная деятельность выступает в роли мощного системного фактора, положительно влияющего на широкий спектр психофизиологических и академических показателей студента. Различия между двумя группами носят не случайный, а закономерный характер и коренятся в глубокой перестройке адаптационных механизмов организма под влиянием регулярных физических нагрузок. Студенты-

спортсмены обладают не просто более тренированным телом, но и более эффективно работающим мозгом, более устойчивой психикой и более развитыми навыками самоорганизации. Эти преимущества, зарождаясь в спортивном зале или на стадионе, проецируются на всю учебную деятельность, создавая синергетический эффект. Полученные данные должны стать основанием для пересмотра роли физической культуры в вузе: из факультативной или рекреационной дисциплины она должна трансформироваться в обязательный, интегративный компонент образовательной программы, направленный на целостное развитие адаптационного потенциала будущего специалиста. Поддержка студенческого спорта и создание условий для совмещения тренировок с учебой — это не уступка, а стратегическая инвестиция в качество человеческого капитала и академических результатов университета. Занятие спортом не только выгодно студентам, но и учебным заведениям, которые могут поддерживать свою хорошую репутацию.

Литература:

1. Сравнительный анализ физической подготовленности и психофизиологических показателей у студентов различных факультетов. – М., 2022. URL: <https://share.google/QoV76xEnYu7wymIaN> (дата обращения: 20.12.2025).
2. Влияние регулярных физических нагрузок на когнитивные функции и успеваемость студентов: обзор исследований. – М., 2021. URL: <https://share.google/jOEAC5SLxj7GW2qIN> (дата обращения: 20.12.2025).
3. Сравнительный анализ динамики физического развития и функционального состояния студентов-спортсменов и неспортсменов // Сборник научных трудов ВГИФК. – 2020. URL: https://www.vgifk.ru/sites/default/files/docs_group/sravnitelnyy_analiz_dinamiki_statya.pdf (дата обращения: 20.12.2025).
4. Оценка эмоционального состояния и внимания студентов, использующих разные виды физических нагрузок // Исследовательский журнал. 2018. №7 (73). URL: <https://research-journal.org/archive/7-73-2018-july/ocenka-emocionalnogo-sostoyaniya-i-vnimaniya-studentov-ispolzuyushhix-raznye-vidy-fizicheskix-nagruzok> (дата обращения: 20.12.2025).

Ли Е.Х.

студент

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Проскурина Е.Ф.

старший преподаватель кафедры физического воспитания

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Li E.Kh.

Student

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

Proskurina E.F.

Senior Lecturer of the Department of Physical Education
South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ СТРЕССОМ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается физическая активность как часть управления стрессом и профилактики профессионального выгорания среди управленцев. В ней выявляются ключевые механизмы влияния физической активности на физическое и психическое здоровье руководителей. На основе этого анализа физическая активность классифицируется как средство лечения различных симптомов стресса и предлагаются практические рекомендации по её интеграции в стратегии организационной эффективности и личностного развития руководителей.

Ключевые слова: управление стрессом, профессиональное выгорание, руководители, физическая активность, психологическая профилактика, организационное.

PHYSICAL EDUCATION AS A TOOL FOR STRESS MANAGEMENT AND BURNOUT PREVENTION AMONG MANAGERS

Abstract. This article examines physical activity as part of stress management and burnout prevention among managers. It identifies key mechanisms by which physical activity influences the physical and mental health of managers. Based on this analysis, physical activity is classified as a treatment for various stress symptoms and practical recommendations are offered for its integration into organizational effectiveness and personal development strategies for managers.

Keywords: Stress management, professional burnout, managers, physical activity, psychological prevention, organizational.

Современная бизнес-деятельность характеризуется высокой интенсивностью и многозадачностью, что закономерно приводит к повышению уровня профессионального стресса и риску

профессионального выгорания. Для создания эффективной системы профилактики необходимо четко определить психологические предпосылки и особенности проявления этого феномена в менеджменте.

В силу специфики управленческой профессии современная управленческая среда крайне подвержена психологическому и эмоциональному стрессу. Ключевыми характеристиками этой профессии являются высокая степень личной ответственности за решения и их результаты, а также постоянная многозадачность, требующая быстрого переключения между несколькими вопросами. Руководители часто принимают решения в сжатые сроки и в условиях неполной информации, что создает постоянную атмосферу неопределенности. Управленческая работа по своей природе коммуникабельна и требует тесного взаимодействия с подчиненными, коллегами, высшим руководством и внешними партнерами. В то же время руководители служат буфером между давлением со стороны высшего руководства и конфликтами внутри своих команд. Руководители тратят значительные эмоциональные и психологические силы. Эти факторы в сочетании с различными карьерными трудностями делают сотрудников крайне уязвимыми к хроническому стрессу и, в итоге, к профессиональному выгоранию.

Эмоциональное выгорание – это психологический синдром, который возникает в результате длительного стресса. Также можно сказать, что данный синдром включает в себя три взаимосвязанных фактора:

- 1) Эмоциональное истощение – определяется чувством опустошенности и морального истощения, которое возникает из-за отсутствия эмпатии и коммуникативных навыков;
- 2) Деперсонализация – явление, которое известно в деловом мире как управленческий цинизм. Это приводит к тому, что руководители воспринимают своих работников как безличные ресурсы или объекты, что приводит к манипуляциям, апатии, безразличию и даже презрению к коллегам;
- 3) Замедление карьерного роста, снижение производительности и чувство бессилия. Речь идёт о хронической неэффективности, несмотря на упорный труд. Руководители теряют уверенность в своей трудоспособности и в то, что они вносят значимый вклад в развитие организации.

Выгорание (защитная реакция) порождает пессимизм, что в итоге препятствует получению положительной обратной связи на работе и усугубляет чувство бессилия.

Управление стрессом приводит к системным проблемам. Одна из самых серьёзных — информационная перегрузка. Постоянная обработка огромных объёмов данных, документов, отчётов и информации может привести к когнитивному утомлению и потере памяти. Неопределённость ролей также разрушительна, поскольку возникает из-за чётко сформулированных директив, противоречивых ожиданий руководства и формально назначенных задач. Конфликт — часть обязанностей руководителя и, следовательно, источник стресса. Будь то межличностный конфликт в команде, вертикальный конфликт с начальством или конфликты по поводу компенсации, все конфликты требуют значительных эмоциональных вложений. Воздействие сосредоточенности на соблюдении дедлайнов, процессах и сотрудников также имеет последствие в виде стресса. В свою очередь публичная оценка деятельности менеджера оказывает на него большое давление, которое вынуждает их поддерживать свой авторитет и бояться публичного провала. Подобные факторы создают неблагоприятную среду для ментального здоровья руководителей.

Переход от выявления проблемы к поиску решений естественным образом приводит нас к исследованию того, как физические упражнения могут стать мощным инструментом для улучшения физического и психического здоровья руководителей, а также к исследованию связанных с этим психофизиологических механизмов.

Влияние физических упражнений на организм начинается на базовом биохимическом уровне. Регулярные аэробные упражнения, такие как бег, плавание и круговые тренировки, могут стимулировать

сложные нейрохимические реакции. Во время высокоинтенсивных мышечных тренировок значительно увеличивается синтез и выброс эндорфинов (также известных как «гормоны счастья»). Эти природные пептиды не только уменьшают субъективную боль, но и создают «удовольствие от бега», характеризующееся улучшением настроения и снижением психологического стресса. Одновременно физические упражнения могут регулировать уровень других ключевых нейромедиаторов, таких как дофамин и серотонин. Дофамин участвует в системе вознаграждения, обеспечивая удовольствие и мотивацию, а серотонин регулирует настроение, аппетит и сон. Сбалансированное высвобождение дофамина и серотонина во время физических упражнений оказывает продолжительный антидепрессивный эффект. Другой не менее важный биохимический фактор — нормализация уровня кортизола. В то время как высокоинтенсивные упражнения могут временно улучшить концентрацию, регулярные умеренные физические нагрузки могут адаптивно снизить базальный уровень этого «гормона стресса», тем самым уменьшая общую реакцию организма на стрессовые стимулы и способствуя восстановлению.

Влияние физкультуры, посредством биохимических изменений, глубоко влияет на нейрофизиологические процессы, непосредственно связанные с когнитивными процессами, необходимыми для управления. Регулярные, целенаправленные физические упражнения улучшают метаболизм мозга и увеличивают приток кислорода и питательных веществ. Это создаёт оптимальную среду для синаптической пластичности и нейрогенеза, особенно в гиппокампе (ключевой области памяти и обучения). Исследования показали, что у людей, которые активно занимаются спортом, в префронтальной коре головного мозга больше серого вещества, отвечающего за исполнительные функции, такие как планирование, принятие решений, самоконтроль и устойчивое внимание. Это способствует повышению скорости и точности когнитивных процессов при многозадачности и информационной перегрузке, характерных для управленческих задач. Зрительная активность также играет важную роль в поддержании нормального функционирования вегетативной нервной системы. Хронический стресс поддерживает состояние симпатического доминирования, что проявляется учащенным сердцебиением, повышенным артериальным давлением и мышечным напряжением. Напротив, регулярные физические упражнения, особенно основанные на круговой тренировке и релаксации (йога, пилатес, стретчинг), активируют парасимпатическую нервную систему и стимулируют «реакцию релаксации». Это проявляется в снижении частоты сердечных сокращений, нормализации артериального давления и общем расслаблении мышц, что приводит к более глубокому восстановлению и снижению тревожности.

Не менее важную роль играют психологические механизмы физической активности, часто воспринимаемые осознанно. Одним из важнейших факторов для отдельных руководителей является отвлечение внимания и «ментальная перезагрузка». Давление тренировок и необходимость сосредоточиться на спортивных навыках или игровой тактике приводят к когнитивным изменениям. Это позволяет разуму временно отвлечься от круговорота рабочих проблем, навязчивых мыслей и решения задач, обеспечивая столь необходимый отдых и энергию для умственной работы. Другой мощный механизм — повышение собственной эффективности. Достижение конкретных целей в физических упражнениях — будь то увеличение дистанции бега, поднятие тяжестей в спортзале или освоение сложных поз йоги — повышает уверенность в своих силах и способностях. Это универсальный психологический ресурс, применимый и к работе. Руководители, успешно управляющие своей физической формой, становятся более уверенными в выполнении сложных задач. Наконец, третий механизм связан с развитием чувства контроля. В управленческой среде, полной неопределенности и внешних факторов, находящихся вне контроля человека, технические процессы служат сферой личного контроля и доступа.

Руководители ставят цели, выбирают инструменты, отслеживают прогресс и управляют своим телом и здоровьем. Они восстанавливают контроль и компетентность. Таким образом, физическая культура – это целенаправленный, систематический и комплексный инструмент, влияющий на все уровни функционирования менеджера, от молекулярного до индивидуального.

Рассмотренные психофизиологические механизмы, демонстрируют что физические упражнения являются научно обоснованным инструментом управления стрессом. Практическое применение физических упражнений в управлении персоналом требует комплексной системы, объединяющей оценку, выбор инструментов и их реализацию на всех уровнях. Этот подход выходит за рамки теории и позволяет создать надежную систему профилактики стресса.

Эта модель основана на выборе дифференцированных физических нагрузок в зависимости от симптомов. Для тех, кто испытывает сильное нервное напряжение и тревогу, наиболее эффективны релаксационные упражнения, такие как йога, пилатес и плавание, так как они направлены на дыхательные упражнения, способствующие снятию напряжения и поддержание морального равновесия. В случае, когда человек испытывает апатию и усталость, то ему стоит заниматься быстрой ходьбой, командными видами спорта или ездой на велосипеде. Благодаря таким нагрузкам улучшается кровообращение и выработка эндорфинов. В свою очередь для тех, кто испытывает стресс на работе, который после проявляется с помощью агрессии и фрустрации, подойдут силовые тренировки или боевые виды спорта. Такая активность помогает работникам поддерживать внутренний баланс благодаря выбросу негативных эмоций через физическую нагрузку.

Таким образом, физкультура представляет из себя комплекс эффективных инструментов, который помогает руководителям справляться со стрессом на работе и предотвращать эмоциональное выгорание. С теоретической точки зрения, регулярная физическая активность оказывает положительное влияние как на физическое, так и психологическое здоровье менеджеров, охватывая нейрофизиологические, биохимические и психологические механизмы.

Литература:

1. Всемирная организация здравоохранения// Физическая активность — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (дата обращения: 21.11.2025).
2. [Иванников, В. А. Психология: учебник для среднего профессионального образования / В. А. Иванников. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 480 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-9916-5915-4. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/561072> (дата обращения: 21.11.2025).
3. Константинов, В. В. Профессиональная деформация личности: учебник для вузов / В. В. Константинов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 186 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08760-4. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/562989> (дата обращения: 23.11.2025).
4. Психология труда: учебник для вузов / под редакцией Е. А. Климова, О. Г. Носковой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 308 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-16233-2. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/562756> (дата обращения: 22.11.2025).
5. Психология: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией А. С. Обухова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 404 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-

5-534-00631-5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/559809> (дата обращения: 21.11.2025).

6. Психология физической культуры и спорта: учебник и практикум для вузов / А. Е. Ловягина, Н. Л. Ильина, С. В. Медников, Е. Е. Хвацкая; под редакцией А. Е. Ловягиной. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 609 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-17746-6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/560624> (дата обращения: 23.11.2025).

7. Психология физической культуры и спорта: учебник и практикум для среднего профессионального образования / А. Е. Ловягина, Н. Л. Ильина, С. В. Медников, Е. Е. Хвацкая; под редакцией А. Е. Ловягиной. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 390 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-17727-5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/562216> (дата обращения: 23.11.2025).

8. Физическая культура: учебник для среднего профессионального образования / под редакцией Е. В. Конеевой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 609 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-18616-1. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/565611> (дата обращения: 22.11.2025).

9. Филиппов, С. С. Менеджмент физической культуры и спорта: учебник для среднего профессионального образования / С. С. Филиппов. — 6-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 251 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-18085-5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/580432> (дата обращения: 23.11.2025).

Данишевская Е.А.

студент

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»

Шаяхметова Э.Ш.

доктор биологических наук

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»

Danishevskaya E.A.

Student

Moscow Institute of Psychoanalysis

Shayakhmetova E.Sh.

Doctor of Biological Sciences

Moscow Institute of Psychoanalysis

МЕХАНИЗМЫ ЭСКАЛАЦИИ И РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация. В статье исследуются прикладные вопросы предотвращения и урегулирования конфликтов в сфере межличностных отношений. Актуальность темы обусловлена необходимостью осмысления механизмов эскалации и разрешения конфликтов для выработки адекватных стратегий стабилизации отношений и достижения взаимопонимания. Методология исследования. В рамках подготовки к исследованию практических методов и стратегий разрешения межличностных отношений был осуществлён масштабный обзор научных источников. Кроме того, в работе применён системный подход, благодаря которому удалось выстроить логичную структуру исследования путём выделения его ключевых компонентов. Научная новизна исследования состоит в её практической направленности: разработанные предложения могут быть использованы в профилактической деятельности направленной на снижение конфликтности в межличностных отношениях и общении между людьми. Результаты исследования позволили определить практические аспекты механизмов эскалации и разрешения межличностных конфликтов. Было установлено, что при разработке способов разрешения конфликтных ситуаций необходимо опираться на учёт гендерных, профессиональных и личностных особенностей участников. Выводы, к которым приходит автор, определяют научную новизну исследования и позволяют прийти к мысли о том, что механизмы эскалации конфликтов должны учитывать целый комплекс внешних и внутренних аспектов.

Ключевые слова: конфликт, эскалация, межличностные отношения, конфликтность, стратегия, разрешение конфликтов.

MECHANISMS OF ESCALATION AND RESOLUTION OF INTERPERSONAL CONFLICTS

Abstract. This article examines the practical aspects of conflict prevention and resolution in interpersonal relationships. The relevance of this topic stems from the need to understand the mechanisms of conflict escalation and resolution in order to develop adequate strategies for stabilizing relationships and achieving mutual understanding. Research Methodology. In preparation for this study, a comprehensive review of scientific literature was conducted on practical methods and strategies for resolving interpersonal relationships. Furthermore, a systems approach was employed, enabling a logical research structure to be developed by identifying key components. The scientific novelty of this study lies in its practical focus: the proposed proposals

can be used in preventive activities aimed at reducing conflict in interpersonal relationships and communication. The results of the study allowed us to identify practical aspects of the mechanisms of escalation and resolution of interpersonal conflicts. It was established that the development of conflict resolution methods must take into account the gender, professional, and personal characteristics of the participants. The author's conclusions underscore the research's scientific novelty and suggest that conflict escalation mechanisms must consider a range of external and internal factors.

Keywords: conflict, escalation, interpersonal relationships, conflict, strategy, conflict resolution.

Введение. Конфликт представляет собой социальный механизм, посредством которого регулируются противоречия в человеческих взаимоотношениях независимо от сферы деятельности. Одним из наиболее частых и оттого актуальных видов конфликтов является межличностный, который происходит в процессе непосредственной коммуникации между людьми. Межличностные конфликты являются естественным элементом взаимодействия людей, порожаемым несовпадением их интересов, мировоззренческих позиций или ценностных ориентиров. Они способны как стимулировать развитие и самопознание, так и приводить к негативным последствиям, если не будут своевременно и эффективно разрешены. Понимание механизмов эскалации и разрешения конфликтов позволяет выявлять первопричины обострения противоречий, и что более важно применять адекватные стратегии, направленные на нормализацию и достижение взаимопонимания.

Целью исследования является научный анализ практических методов и способов разрешения и эскалации межличностных конфликтов.

Методология исследования. В рамках подготовки к исследованию феномена психологической гибкости был проведен широкий анализ научной литературы. Подбор отечественной и зарубежной литературы производился исходя из соображений выбора в пользу авторитетности и цитируемости авторов. Кроме того, в исследовании был использован принцип системности, который позволил структурировать исследование, разделив его на составные части. Такой подход определил возможность рассмотреть тему обстоятельно и систематично.

Результаты исследования. В научных исследованиях проблема эскалации и урегулирования конфликтов в сфере межличностных отношений рассматривалась с позиций междисциплинарного подхода. Конфликтология интегрирует психологию, социологию и социальную психологию для анализа конфликтов. Психологический подход фокусируется на внутри- и межличностных противоречиях, а социологический – на их роли в общественных взаимодействиях.

Известный исследователь в области конфликтологии Л. Козер определял конфликт как «противоборство, возникающее между социальными субъектами (могут быть представлены как отдельными индивидами, так и группами индивидов) в ситуации дефицита власти, при неудовлетворенности статусом или недостаточности средств, которые необходимы для удовлетворения потребностей и ценностных притязаний» [5].

Р. Дарендорф считал, что конфликт является эволюционным механизмом и для развития общества его наличие необходимо. Без конфликтогенных обстоятельств не могло бы появиться предпосылок для формирования государственности. По мнению автора, причина конфликта кроется в неравенстве, которое и порождает классовые, личностные и иные дискуссии. Итогом любых разногласий становится конфликт, который и создает в обществе состояние переходного этапа, когда появляется две противоборствующие стороны [10].

Однако, как утверждают исследователи, «конфликт служит способом выявления и разрешения противоречий» [3]. Изучая характерные особенности эскалации конфликта, ряд авторов

(Ю.Г. Евдокимова, С.М. Сычёва, Т.Б. Шрамченко, Е.А. Халимон) приходит к выводу о том, что сам по себе конфликт «не одномоментное явление, а всегда определенный отрезок времени, в течение которого разрешаются противоречия. По мере разрешения противоречий выясняется их глубина, сложность, важность, способы ликвидации (или предотвращения), возможность повторения. В свою очередь, это служит накоплению опыта по управлению конфликтами» [3].

В многочисленных научных работах внимание уделяется сфере менеджмента и профессиональным взаимодействиям, которые регулируются должностными инструкциями и регламентами. В 2015 г. американская ассоциация менеджеров провела опрос менеджеров об их отношении к управлению конфликтами, где респондентами являлись исполнительные менеджеры и вице-президенты компаний. Они подчеркнули, что эскалация способствует «подъему наверх» проблем их сотрудников, которые они не в силах разрешить самостоятельно, и отметили, что в большинстве случаев предпочитают управлять конфликтом, а не предотвращать его на начальной стадии развития противоречий.

О.Н. Новицкая выделяет несколько способов решения конфликтов в рабочей среде: разделение на подгруппы, создание конфликтных комиссий, замена руководителя, ротация, изменение содержания труда. Указанные автором стратегии объединяют их принадлежность к структурным методам управления конфликтами в организации. Они направлены на изменение организационной структуры, чтобы устранить причины конфликтов, такие как нечеткое распределение ролей, плохая координация или напряженные взаимодействия [8]. Структурные методы направлены на корректировку условий труда и характера взаимодействия между участниками, позволяя сократить число поводов для возникновения споров, при этом они не предполагают прямого вмешательства в личностные взаимоотношения.

Специалисты в области конфликтологии предлагают следующие ключевые стратегии управления конфликтной ситуацией: игнорирование, устранение, подавление, разрешение, регулирование, сдерживание, решение, стимулирование. Однако, зачастую подобные методики не учитывают индивидуальный, психоэмоциональный, цифровой, гендерный и иные аспекты.

Т.Н. Кильмашкина предлагает динамический анализ конфликта как основной способ управления им. Автор пишет, что «адекватная оценка и диагностика источников и причин возникновения предконфликтной ситуации, а также реализация профилактических мер, содействующих формированию установок оппонентов на мирное существование, могут сыграть позитивную роль в предотвращении развертывания противостояния» [4].

Многие авторы отмечают тесную связь между стратегией минимизации конфликта и психологическими особенностями индивида.

Т.Н. Воронина и А.С. Лукьянов отмечают, что при возникновении конфликтных ситуаций используемые студентами стратегии поведения обусловлены их индивидуальными и психологическими особенностями, к которым, по мнению исследователей, относятся: мотивационные ориентации личности, способность индивида к самоактуализации, особенности профессионального самоотношения личности [2].

Решение конфликта становится возможным благодаря психологической гибкости, например, когда индивид осознает опыт конфликтной ситуации и способен управлять своими эмоциями.

Характеризуя копинги военнослужащих Т.Х. Невструева и М.Н. Лагуткина выделили, что в ситуации конфликта в процессе выбора компромисса военнослужащие предпочитают дистанцирование от ситуации, повышение внутреннего самоконтроля, принятие личной ответственности за происходящее. То есть, склонные к компромиссу военнослужащие свои негативные переживания, обусловленные конфликтной ситуацией, преодолевают посредством снижения значимости конфликта для себя, с полным

отстранением от травмирующей ситуации и подавлением связанных с ней негативных эмоций, проявляя высокий уровень самообладания и принимая на себя ответственность за происходящее [6].

Таким образом, научная литература содержит обширный арсенал разнообразных методик, которые не только теоретически обоснованы, но и подтверждены практической применимостью в вопросах как эскалации, так и урегулирования конфликтов в сфере межличностных отношений.

Обсуждение результатов исследования. Обзор научной литературы позволил определить важный тезис: методики и способы устранения конфликта не должны быть универсальными, так как теряют эффективность. Механизм эскалации конфликтов имеет зависимость от специфики отрасли: например, в сфере образования межличностные отношения имеют четыре уровня: учеников и педагога, родителей и педагогов, педагогов и руководства образовательного учреждения, родителей и их учеников. Каждый уровень определяется своими особенностями и нюансами, вследствие чего меняется подход и способ воздействия на конфликтную ситуацию. Так, для педагогов становится важным обладание конфликтологической компетентности – профессиональной осведомлённости о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умении оказать технологическое содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации [11]. С целью формирования конфликтологической компетентности преподавателей должен быть разработан курс повышения квалификации «Управление педагогическими конфликтами». В основе курса работа с эмоциональным напряжением в конфликте, метод саморегуляции «Ключ», приёмы и способы работы с манипуляциями и провокациями в конфликте, общая теория о технологии урегулирования конфликтов и формирование практических навыков посредничества в процессе урегулирования конфликтов [7].

Методики должны учитывать гендерный и индивидуальный подходы. Исследования часто концентрируют внимание на том, что мужчины и женщины по-разному реагируют на конфликтные ситуации, следовательно, обоим полам нужны соответствующие механизмы для разрешения споров. Мужчины, согласно исследованиям, часто проявляют более личную и глубокую погруженность в конфликт, перенимая на свою личность все негативные обстоятельства (например, если конфликт на работе затрагивает сугубо профессиональные качества человека, то он переносит критику и на свои личные качества) [1].

Персонификации конфликта, характерная в психологическом поведении мужчин, должна решаться при помощи когнитивной реструктуризации. Цель методики – разделение конфликта и личности, чтобы человек разграничивал ситуацию и свое Я. Исходя из такой задачи мужчины в условиях конфликта могут использовать методику когнитивной реструктуризации для отделения профессиональной критики от самооценки. Техника предполагает анализ мыслей через вопросы вроде «начальник обращает критику против меня или против специалиста?» и замену негативных убеждений на сбалансированные: подход позволить снизить эмоциональную вовлеченность.

Для женщин в ситуации конфликта характерно проявление жизнестойкости и стремления к высокому контролю эпизода, при выраженной ориентации на проявление самостоятельности и высокой личной стабильности, со стремлением к саморегуляции при низком уровне развития способности к прогнозированию и планированию, выраженным стремлением к получению социальной внешней поддержки [1]. Основой для методики решения конфликтов для женщин должен стать принцип саморегуляции – его достижение возможно благодаря применению дыхательных практик. Методика включает паузы для глубокого дыхания (4-7-8: вдох 4 сек, задержка 7, выдох 8) с последующим фокусированием на текущем моменте, повышая контроль без зависимости от других. Дыхание как тренинг имеет психофизиологическое обоснование: в момент напряжения или паники мозг теряет необходимое количество кислорода, лишаясь способности рационализировать ситуацию (анализ, поиск

выгодного решения, поиск компромисса, прогнозирование ситуации), но наполняя клетки мозга кислородом посредством дыхательных практик, человек не теряет самообладания.

Заключение. Следовательно, подходы к обострению и снижению напряжённости в межличностных конфликтах не могут быть сведены к единому универсальному набору приёмов. Универсализация механизмов и методов урегулирования конфликтов чревата потерей их эффективности, именно поэтому такие механизмы не должны строиться по шаблонному принципу. Механизм эскалации конфликтов имеет зависимость от специфики отрасли: образование, рабочая среда или личные отношения. Было установлено, что мужчины и женщины обладают разным психологическим поведением в условиях конфликта, что обосновывает необходимость индивидуальных подходов. Мужчины в конфликтных ситуациях могут прибегать к когнитивной реструктуризации, чтобы отделить профессиональную критику от оценки собственной личности. Женщины, напротив, достигают лучших результатов в разрешении конфликтов, если строят стратегию на саморегуляции и заботятся о поддержании психоэмоционального здоровья.

Научная новизна исследования заключается в практическом аспекте: разработанные рекомендации могут быть использованы в профилактической деятельности направленной на снижение конфликтности в межличностных отношениях и общении между людьми.

Литература:

1. Бабичкова Е.С. Эмоционально-смысловая регуляция поведения личности в условиях затрудненной жизнедеятельности: дис. ... кандидата психологических наук / Е.С. Бабичкова. – Краснодар, 2024. – 203с.
2. Воронина Т.Н. Индивидуально-психологические корреляты стратегий конфликтного поведения у студентов вуза / Т.Н. Воронина, А.С. Лукьянов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т.6. – № 4А. – С.97-106.
3. Евдокимова Ю.Г. Эскалация как способ урегулирования конфликтов и противоречий / Ю.Г. Евдокимова, С.М. Сычёва, Т.Б. Шрамченко // Вестник университета. – 2021. – № 6. – С. 14-21.
4. Кильмашкина Т.Н. Динамический анализ социального конфликта как условие эффективного управления им / Т.Н. Кильмашкина // Труды Академии управления МВД России. – 2017. – №1 (41). – С.20-24.
5. Козер Л. Функции социального конфликта / Л.Козер, пер. с англ. О.А. Назаровой. – М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 2000. – 208 с.
6. Невструева Т.Х. Взаимосвязь личностных факторов и стратегий реагирования на конфликт в особых условиях жизнедеятельности / Т.Х. Невструева, М.Н. Лагуткина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2015. – №2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojfofhoejgfhjaj/index.html> (дата обращения: 13.12.2025)
7. Никулина И.В. Формирование конфликтологической компетентности преподавателя вуза / И.В. Никулина, Н.В. Соловова // Высшее образование в России. – 2018. – №2. – С.96-102.
8. Новицкая О.Н. Динамика организационных конфликтов и методы их урегулирования: теоретический и прикладной анализ / О.Н. Новицкая, Ю.В. Шинкарева // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2025. – №1 (76). – С. 92-97.
9. Рудый Д.В. Стратегия управления конфликтами в проекте / Д.В. Рудый // Вестник университета. – 2009. – № 4.
10. Сычева Е.Ю. Дискурс природы конфликта в классической социологии / Е.Ю. Сычева, Л.Н. Кусова, В.А. Тимофеева // Экономика. Социология. Право. – 2021. – №4 (24). – С.144-158.

11. Цой Л.Н. Конфликтологическая компетентность // Московская школа конфликтологии: веб-ресурс. URL: <http://conflictmanagement.ru/konfliktologicheskaya-kompetentnost> (дата обращения: 13.12.2025)

Златкин М.Е.

магистр психологии

ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Zlatkin M.E.

master of psychology

National Research University Higher School of Economics

ЭПИДЕРМИС ПСИХИКИ: «ВТОРАЯ КОЖА» КАК НАРЦИССИЧЕСКИЙ ПАНЦИРЬ И СИМВОЛИЧЕСКИЙ ХОЛСТ НА ПЕРЕКРЁСТКЕ ПСИХОАНАЛИЗА, ФИЛОСОФИИ И АНТРОПОЛОГИИ

Аннотация. Настоящее исследование предпринимает попытку герменевтической реконструкции и концептуального углубления одного из наиболее телесных, а потому — предельно загадочных феноменов в психоаналитическом дискурсе: феномена «второй кожи». Выходя за узкие рамки клинического термина, введённого Эстер Бик, мы прослеживаем его судьбу в диалектическом взаимодействии с грандиозной конструкцией «Я-кожи» Дидье Анзье. Этот путь — от первичного, материнского контейнирования к искусственному, мускульному или символическому панцирю — понимается нами как фундаментальная метафора субъективации в мире, утратившем традиционные символические опоры. Анализ феномена татуировки и пирсинга, этих современных «практик себя», позволяет увидеть, как «вторая кожа» становится полем битвы между травмой и творчеством, между сопротивлением распаду и поиском идентичности. В конечном итоге, сама психоаналитическая рамка рефлексивно осмысливается как потенциальная «вторая кожа» — но уже исцеляющая, предоставляющая пространство для переописания следов, оставленных на пергаменте бытия.

Ключевые слова: вторая кожа, Я-кожа, психоанализ, Эстер Бик, Дидье Анзье, татуировка, пирсинг, контейнирование, телесность, травма, идентичность, нарциссизм, символ, реальное, субъективация, граница, поверхность.

THE EPIDERMIS OF THE PSYCHE: "SECOND SKIN" AS A NARCISSISTIC ARMOR AND SYMBOLIC CANVAS AT THE CROSSROADS OF PSYCHOANALYSIS, PHILOSOPHY, AND ANTHROPOLOGY

Abstract. This study attempts a hermeneutic reconstruction and conceptual deepening of one of the most corporeal, and therefore ultimately enigmatic, phenomena in psychoanalytic discourse: the phenomenon of "second skin." Going beyond the narrow confines of the clinical term coined by Esther Bik, we trace its fate in dialectical interaction with Didier Anzieu's grandiose construct of "skin-self." This path—from primal, maternal containment to an artificial, muscular, or symbolic armor—is understood as a fundamental metaphor for subjectification in a world that has lost its traditional symbolic supports. An analysis of the phenomenon of tattooing and piercing, these contemporary "practices of the self," allows us to see how "second skin" becomes a battleground between trauma and creativity, between resistance to disintegration and the search for identity. Ultimately, the psychoanalytic framework itself is reflexively understood as a potential "second skin"—but a healing one, providing space for the redescription of traces left on the parchment of existence.

Keywords: second skin, self-skin, psychoanalysis, Esther Bick, Didier Anzieu, tattoo, piercing, containment, corporeality, trauma, identity, narcissism, symbol, real, subjectification, border, surface.

Пролог: Кожа как загадка. От биологического рубежа — к метафизическому горизонту

Кожа. Этот приграничный орган, это вместилище и барьер, эта живая карта личной истории, всегда ускользал от однозначных определений. Он — и плотская оболочка, и психический экран; и защита от мира, и проводник в мир; и источник наслаждения, и медиум боли. Картезианская традиция, возведшая дух в ранг господина, а тело низведшая до уровня немой машины, на долгие века лишила кожу её онтологического статуса, её философского голоса. Лишь в сейсмических потрясениях мысли XX века, инициированных, несомненно, Фрейдом, тело — и его поверхность — было «изобретено» заново. Фрейд провозгласил: «Я — это прежде всего телесное Я... психическая проекция поверхности тела». Этот афоризм стал краеугольным камнем, на котором будет воздвигнуто всё последующее здание психосоматической рефлексии. Но если Фрейд наметил координаты, то заполнение этого пространства смыслом стало задачей для его наследников. Как именно поверхность становится Я? Каков механизм этой алхимической трансформации, в ходе которой биологическая граница превращается в контур самости? И что происходит, когда этот хрупкий, зарождающийся психический покров — эта «первичная кожа» — оказывается продырявленной, разорванной или вовсе не сформированной? Именно здесь, в зияющей пустоте этой экзистенциальной неудачи, и произрастает, подобно чужеродному кораллу, феномен «второй кожи».

Концепт этот, рождённый в тиши кабинета детского наблюдения Эстер Бик, обрёл неожиданную резонансность в эпоху, одержимую модификациями тела. Мы живём в обществе, где татуировка перестала быть знаком маргинальности, став мейнстримным языком самовыражения, а пирсинг — обыденным жестом самоопределения. Это не случайное совпадение. Глобализированный мир, с его ускоренным ритмом, распадом традиционных сообществ и символических порядков, оставляет индивида наедине с его телом как с «последней неоспоримой реальностью». В ситуации, когда «символическое сводится к реальному», тело становится тем полем, на котором разыгрываются драмы идентичности, и кожу превращают в холст для записей, в экран для проекций. Таким образом, теоретический поиск истоков «второй кожи» оказывается не архаическим копанием в психоаналитических архивах, но остроактуальным инструментом для диагноза современности. Настоящая работа и станет таким многогранным исследованием, двигаясь от клинических истоков — к культурным следствиям, от метафоры — к плоти, и обратно.

Глава 1. Генеалогия оболочки: от Бик к Анзье. Две судьбы одной метафоры

Чтобы понять радикальность идеи «второй кожи», необходимо в полной мере ощутить бездну, которую она призвана прикрыть. Эстер Бик, наблюдая за младенцами, сформулировала гипотезу о самом примитивном состоянии психики: состоянии, в котором части личности лишены внутренней связующей силы. Самость существует как «мешок с яблоками», где отдельные элементы нуждаются во внешней обвязке, чтобы не рассыпаться. В норме эту функцию контейнирования, этого первичного удержания, выполняет материнский объект. Через эмпатическое внимание, через физический контакт «кожа к коже», мать становится живой психической кожей младенца. Она фильтрует возбуждения, переводит невыносимые β -элементы в осмысляемые α -элементы, дарит опыт целостности. Интроекция этого «контейнирующего объекта» и формирует внутри младенца его собственную «первичную кожу» — основу психического пространства, ту внутреннюю сцену, где впоследствии развернутся все драмы желания и фантазии.

Но что, если мать депрессивна, отстранена, гипертревожна или сама нуждается в контейнировании? Что, если её «альфа-функция» даёт сбой? Тогда младенец сталкивается с архаическим ужасом — ужасом распада, утечки, безграничной диффузии. Его самость грозит раствориться, как клякса на промокашке. И из этого ужаса, из этой экзистенциальной паники, рождается отчаянный, героический

в своём трагизме акт творения: создание «второй кожи». Это уже не интроецированная, живая, дышащая оболочка, связанная с объектом любви. Это — протез. Искусственная конструкция, механически, извне, стягивающая части самости. Бик гениально описала две её клинические ипостаси: «мешок с яблоками» и «бегемот».

В состоянии «мешка с яблоками» пациент подобен хрупкому сосуду, постоянно требующему внешней подпитки вниманием, восхищением, подтверждением своего существования. Его кожа тонка, ранима; он «обидчив» в прямом смысле слова — каждая эмоциональная фрустрация ощущается как ожог. Его «вторая кожа» — это ненадёжная, постоянно сползающая обёртка, которую нужно вечно поправлять с помощью взгляда Другого.

Иная участь — стать «бегемотом». Здесь ответом на травму становится гипертрофия поверхности. Пациент выращивает толстенную, бронированную кожу, непроницаемую для внешних воздействий (и внутренних чувств тоже). Он агрессивен, тираничен, псевдонезависим. Его мышцы напряжены, поза воинственна, взгляд непробиваем. Это мускульный панцирь, замещающий нежность — силой, а зависимость — тотальным контролем. Это кожа-крепость, за стенами которой томится покинутый, испуганный ребёнок.

Концепция Дидье Анзье о «Я-коже» появляется позже, но развивается в поразительном параллелизме с идеями Бик, что лишь подтверждает их глубину. Анзье систематизирует и возводит в ранг полноценной теории то, что у Бик было блестящей интуицией. Его «Я-кожа» — это не просто метафора, а фундаментальная психическая функция, «пергамент», на котором записывается история субъекта. Анзье детализирует её структуру: внешний слой-экран, фильтрующий возбуждения, и внутренний, чувствительный слой-пергамент, регистрирующий следы и смыслы. Травма, по Анзье, пробивает в этой сложной мембране «дыры», через которые психическое содержание вытекает, а внешний хаос — врывается.

Так где же место «второй кожи» в этой анзьеанской топографии? Она является патологическим суррогатом, попыткой латания этих дыр. Если «Я-кожа» — это живой, эластичный орган, то «вторая кожа» — жёсткий гипс, наложенный на место перелома. Она компенсирует недостаточность, но ценой утраты гибкости, чувствительности, способности к обмену. В этом пункте теории Бик и Анзье сходятся, обретая завершённость: «вторая кожа» — это защитное образование, возникающее вследствие провала первичного контейнирования, заменитель, который симулирует целостность, блокируя при этом развитие подлинного, наполненного внутреннего пространства. Это трагический компромисс между страхом небытия и тоской по бытию.

Глава 2. Письмена на плоти: татуировка и пирсинг как архаика аффекта в цифровую эпоху

Если «вторая кожа» — это психологическая реальность, то в современной культуре она находит своё самое откровенное, почти что буквальное воплощение в практиках модификации тела. Татуировка и пирсинг давно вышли из анналов антропологии, описывавших их как ритуалы инициации, и стали массовым феноменом. Но их психоаналитическое прочтение позволяет увидеть за модой и эстетикой — древние, архетипические механизмы работы с внутренним конфликтом.

Татуировка — это не просто рисунок. Это — след. След иглы, след боли, след решимости. В акте нанесения татуировки происходит сложнейшая психосоматическая транзакция. Нерепрезентируемое, немислимое страдание (психическая боль, пустота, травма) трансформируется в боль физическую, локализованную, контролируемую, имеющую начало и конец. Эта физическая боль, в свою очередь, оставляет после себя видимый знак — татуировку. Таким образом, невыразимое аффективное состояние обретает форму, становится видимым, превращается в «эмблему». Кожа, бывшая пассивной границей, становится активным холстом, а субъект — одновременно и художником, и произведением искусства. В

этом акте есть мощный нарциссический компонент: инвестиция либидо в собственное тело, его превращение в объект любования. Но есть и нечто большее: попытка символизации. Пусть архаичная, действующая в регистре реального (игла, кровь, боль), но всё же попытка перевести хаос внутренних переживаний в порядок образа, наделить свою историю — видимой легендой.

Пирсинг работает с иной, но столь же фундаментальной, логикой. Если татуировка — это письмо, то пирсинг — это перфорация. Это создание нового отверстия, нового рубежа, новой эрогенной зоны. Он работает с фантазматикой проницаемости границы. Пирсинг может символизировать как открытость миру, готовность к контакту, так и, наоборот, укрепление границы через её металлизацию (стальная серьга как доспех). Он радикально меняет сенсорный ландшафт тела, создавая новые точки интенсивности, смещая фокус либидинозного внимания. В клиническом смысле, страсть к множественным пирсингам может говорить о глубоких нарушениях в схеме тела, о желании заново прочертить его контуры, ощутить его границы через постоянную, ритуализированную боль.

Однако здесь кроется ключевая диалектика и главная опасность. Эти практики балансируют на лезвии между символизацией и действием (*acting out*), между творчеством и повторением травмы. Они могут быть способом психизации — но могут быть и её тупиком. Когда татуировка наносится в состоянии аффекта, как импульсивная реакция на непереносимое чувство, она функционирует как классическая «вторая кожа» в биковском смысле: как жест псевдосамостоятельности, как мускульный акт, замещающий работу горя, мышления, слова. Память «набивается» на кожу как мёртвый знак, который не развивается, не интерпретируется, а лишь консервирует боль. Тело становится не книгой, которую можно читать и перечитывать, а запечатанным саркофагом. Именно поэтому авторы справедливо утверждают: «Одного татуирования недостаточно, чтобы «вторая кожа» выросла, только в терапии начинается психизация этого процесса». Вне контекста осмысляющих отношений, вне диалога с Другим, эти следы на коже рискуют остаться немymi шрамами, криком, застывшим в плоти.

Глава 3. Аналитический кадр: между перфорацией и контейнированием, или как вырастить живую кожу

Если «вторая кожа» пациента — это защитный, но и сковывающий панцирь, то задача психоаналитической терапии — не сломать его силой, а создать условия, в которых он сам сможет постепенно смягчиться, уступив место более живой и проницаемой психической ткани. Этот процесс требует от аналитика ювелирной точности и титанического терпения. Психоаналитический сеттинг — время, место, рамка — сам по себе начинает функционировать как потенциально новая, исцеляющая «вторая кожа».

Но сначала пациент, особенно в состоянии «бегемота» или сверхчувствительного «мешка», будет бессознательно проверять эту новую оболочку на прочность. Он будет «перфорировать» её: опаздывать, забывать об оплате, нарушать правила, атаковать аналитика язвительными замечаниями или ледяным молчанием. Это не просто сопротивление — это репетиция старой травмы. Это попытка продырявить эту новую материнскую кожу, чтобы доказать её ненадёжность, подтвердить свой внутренний деструктивный нарратив. Выдержать эти атаки, не ответив на них контратакой или пассивной капитуляцией, — значит продемонстрировать, что рамка цела, что контейнер выдерживает давление. Это первый, жизненно важный шаг.

Работа с телесными модификациями в анализе требует особой тактичности. Прямая интерпретация символики татуировки («этот дракон — ваш подавленный гнев на отца») на ранних этапах была бы актом насилия, новой перфорацией. Вместо этого аналитик фокусируется на функции, а не на содержании. Он может отметить: «Я вижу, каждый раз, когда мы приближаемся к обсуждению вашего одиночества, ваши мысли возвращаются к идее новой татуировки. Как будто нужно сделать новую

отметку на коже, чтобы отвлечься от того, что происходит внутри». Такая интерпретация связывает действие (желание татуировки) с избегаемым аффектом, медленно возвращая проекцию с кожи — в психическое пространство.

Постепенно, в атмосфере стабильного контейнирования, сама аналитическая рамка начинает интроецироваться. Слова аналитика, его интерпретации, его способность выдерживать невыносимые аффекты, начинают выполнять функцию «альфа-элементов». Они обволакивают raw-материал переживаний пациента, придавая ему форму, смысл. В этом процессе психическая «дыра» травмы начинает зарастать не жёсткой рубцовой тканью «второй кожи», а новой, более эластичной психической субстанцией. Пациент учится сам контейнировать свои чувства, думать о них, а не отыгрывать их на своём теле или в отношениях. Его старая, мускульная или требующая постоянной подпитки «вторая кожа» становится менее необходимой. Он обретает внутреннее пространство, где можно жить, а не просто выживать.

Эпилог. Парадокс кожи: тюрьма и убежище в поисках себя

Феномен «второй кожи» предстаёт перед нами как величественный и печальный памятник человеческой адаптивности. Это свидетельство того, как психика, даже будучи ранена в самой своей основе, отказывается капитулировать, изобретая самые причудливые формы самосохранения. Она напоминает нам, что наша самость — не данность, а достижение; не твёрдое ядро, а процесс, постоянно балансирующий между интеграцией и распадом.

В конечном счёте, «вторая кожа» — это парадокс. Это и тюрьма, заточающая субъекта в псевдонезависимость, в тиранию мускульного контроля или в вечный голод по взгляду Другого. Но это и убежище, спасающее от ещё большего зла — от растворения в небытии, от психотического распада. Современный культ тела, нарциссическая одержимость его совершенствованием и украшением, является грандиозной социальной проекцией этого индивидуального парадокса. Когда рушатся большие социальные утопии, тело становится «последней утопией».

Задача психоанализа в работе с этим феноменом — не в том, чтобы срывать искусственные покровы, обнажая «истинное Я». Его задача — в том, чтобы создать альтернативную, символическую и диалектическую «кожу» аналитического отношения, внутри которой старые, болезненные способы защиты смогут быть распознаны, поняты и, в конечном итоге, переписаны. В этом процессе следы на коже — татуировки, шрамы — могут превратиться из немых свидетельств травмы в элементы личной мифологии, в иероглифы уникальной истории, обретшей, наконец, своего читателя. Только тогда «вторая кожа» перестает быть протезом и может стать — или уступить место — подлинному, живому, дышащему Я.

Литература:

1. Анзье Д. Я-кожа / Под науч. ред. С. Ф. Сироткина, М. Л. Мельниковой. Ижевск: ERGO, 2011. 302 с.
2. Бик Э. Переживание кожи в ранних объектных отношениях // Международный журнал психоанализа. 1968. Т. 49. С. 484–486.
3. Ульник Х. К. Кожа в психоанализе. М.: Когито-Центр, 2017. 277 с.
4. Хирш М. «Это мое тело... и я могу делать с ним что хочу»: Психоаналитический взгляд на диссоциацию и инсценировки тела. М.: Когито-Центр, 2018. 381 с.
5. Сироткин С. Ф., Мельникова М. Л. Психология и психопатология кожи. Тексты. Ижевск: ERGO; М.: Когито-Центр, 2011. 384 с.

6. Speidel, H. (Ed.). (2003). *Aus der Werkstatt der Psychoanalytiker*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Данный источник использован для контекстуального понимания современных дискуссий и представлений в широком психоаналитическом поле).
7. Ciccone A., Lhopital M. *Naissance à la vie psychique*. Paris: Dunod, 1991.
8. De Oliveira Moreira et al. *Inscrições corporais: tatuagens, piercings e escarificações à luz da psicanálise*. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, 2010. Vol. 13. No 4. P. 585–598.
9. Werbart A. *The Skin is the Cradle of the Soul: Didier Anzieu on the Skin-Ego, Boundaries, and Boundlessness*. Journal of the American Psychoanalytic Association, 2019.
10. Costa A. *Tatuagens e marcas corporais: atualização do sagrado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Шевелева Е.В.

магистр психологии,

докторант

Международного института психологии «Smart»

e-mail: shelen777@mail.ru

Sheveleva E.V.

Master of Psychology

Doctoral Student

International Institute of Psychology «Smart»

**ПАТЕРНАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ЖЕНСКОЙ ИНДИВИДУАЦИИ:
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЮНГИАНСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СЭНДПЛЕЙ-ТЕРАПИИ**

Аннотация. В статье представлен обзор отечественных и зарубежных исследований патеральной депривации в контексте женской индивидуации. Рассматриваются эмпирико-психологические данные о связи дефицита отцовской функции с особенностями образа Я, автономии и реляционных паттернов у женщин. Анализируется юнгианская интерпретация патеральной депривации как нарушения символической отцовской функции, влияющей на процесс индивидуации. Обосновывается необходимость качественного аналитико-психологического подхода и предлагается пятиуровневая модель исследования данного феномена.

Ключевые слова: патеральная депривация, женская индивидуация, отцовская функция, образ Я, аналитическая психология, юнгианская перспектива, символический уровень, качественные методы исследования, Сэндплей-терапия.

**PATERNAL DEPRIVATION IN THE CONTEXT OF FEMALE INDIVIDUATION: EMPIRICAL
RESEARCH, JUNGIAN INTERPRETATION AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVES OF
SANDPLAY THERAPY**

Abstract. This article reviews Russian and international research on paternal deprivation in the context of female individuation. Empirical psychological findings concerning self-concept, autonomy, and relational patterns in women are examined. A Jungian interpretation of paternal deprivation as a disturbance of the symbolic paternal function is discussed. A five-level analytical model is proposed to support qualitative and analytical-psychological research.

Keywords: paternal deprivation, female individuation, paternal function, self-concept, analytical psychology, Jungian perspective, symbolic level, qualitative research methods, Sandplay therapy.

В традиции аналитической психологии индивидуация рассматривается как процесс становления целостной личности через интеграцию сознательных и бессознательных аспектов психики. К. Г. Юнг определял индивидуацию не как строго нормативное или универсальное развитие, а уникальный путь субъекта, обусловленный структурой личности и жизненным контекстом, становление тем, кем человек является. Данное понимание задаёт основу для рассмотрения индивидуации как динамического и процессуального феномена, не сводимого к линейным моделям развития.

В то же время классические юнгианские описания индивидуации в значительной степени опирались на универсальную перспективу, что ограничивало широкий анализ гендерной специфики данного процесса. Последователи Юнга по-новому осмысливают концепцию индивидуации применительно к женской субъективности. В работах Э. Нойманна, М. Вудман, Э. Хардинг, Дж. Сингер, С. Мацлиах-Ханох, М. Мердок и других авторов происходит смещение от универсализированных моделей развития к анализу специфического женского опыта, включающего архетипические формы становления, телесное измерение, переживание травмы и процессы символического возрождения. Чаще подчёркивается необходимость отдельного рассмотрения женской индивидуации, указывая на её вариативность, символическую опосредованность и тесную связь с реляционным контекстом.

Женская индивидуация в работах современных исследователей Эфтимиадис-Кейт (Efthimiadis-Keith, 2010) и Рамирез (Ramírez, 2022) описывается не как прямое движение к автономии, а как процесс, включающий возвращения к предыдущим этапам индивидуационного процесса, кризисные переходы и компенсаторные формы развития. Процесс возвращений и переосмыслений как форма достижения психологической целостности [9; 12].

Одним из ключевых факторов, определяющих условия женской индивидуации, является функция отцовского аспекта в психике женщины. В аналитической психологии отцовская функция понимается как символическая структура, обеспечивающая формирование границ, направленности, различения и внутреннего авторитета. Юнг подчёркивал, что отец символизирует переход от природной связанности к духовному порядку, представляет для психики функцию посредничества между личным и коллективным.

В контексте женского развития юнгианские аналитики отмечают, что при дефиците отцовского принципа в психике: автономия женщины развивается опосредованно, внутренний авторитет замещается внешними отношениями и усиливается зависимость от Другого как носителя смыслов. Нойманн и Вудман в своих работах подчеркивают, что не интегрированный отцовский принцип приводит к тому, что женщина остаётся связанной с реляционным полем и не вырабатывает устойчивый центр Я, а тело и отношения часто становятся контейнерами неоформленного Logos, путь индивидуации приобретает кризисный и циклический характер. Шварц (Schwartz, 2012) отцовско-дочерние отношения рассматривает в юнгианской перспективе как динамику формирования внутреннего образа отца, определяющего развитие женской субъективности и структуры Самости независимо от реального присутствия отца [5]. Патернальная депривация в данном контексте трактуется не столько как биографическое отсутствие отца, сколько как дефицит или искажение данной функции в психической организации субъекта. Карвало (Carvalho, 1982) подчёркивает, что «патернальная депривация затрагивает не внешний объект, а внутреннюю структуру Я, ослабляя способность к самоподдержке и устойчивой идентичности» [7, с. 344]. Таким образом, патернальная депривация рассматривается как структурная уязвимость, влияющая на процесс индивидуации.

Эмпирические исследования в отечественном психологическом поле подтверждают значимость отцовской функции для формирования структуры личности. Так, в исследовании Ральниковой и Труновой (2022) показано, что у женщин, выросших в условиях патернальной депривации, в представлениях о себе доминируют подчиняемость, зависимость и альтруистичность, сопровождающиеся тревожностью и сниженным внутренним авторитетом. Эти характеристики рассматриваются авторами как устойчивые личностные особенности, сформировавшиеся в условиях отсутствия отцовского участия [3].

Дополнительные эмпирические данные подтверждают, что патернальная депривация связана не только с особенностями самоотношения, но и с нарушенной структурой внутреннего образа отца. В исследовании Осинской и Кравцовой (2013), посвящённом качественному анализу образа отца у

созависимых личностей, показано, что данный образ характеризуется выраженной неоднородностью, поляризацией и трудностями интеграции положительных и отрицательных аспектов. Авторы отмечают, что эмоциональный компонент образа отца является системообразующим и наименее поддающимся изменениям, а степень его дифференцированности связана с уровнем психологической автономии. Полученные результаты дополняют данные о подчинённом и зависимом образе Я у женщин с патеральной депривацией и позволяют рассматривать дисгармоничный образ отца как важное звено между социальными формами дефицита отцовской функции и её последующей интериоризацией в структуре личности [2].

Исследования реляционных паттернов также указывают на связь дефицита отцовской функции с формированием зависимых форм отношений. Так, Дорошук (2025) анализирует, как отношения с отцом формируют самооценку и будущие романтические связи дочерей, подчеркивая негативные последствия его отсутствия, такие как проблемы с самооценкой и построением здоровых отношений [1]. В работе Цветковой и Рыбаковой (2018) показано, что у девушек с любовной аддикцией чаще выявляется негативный и одновременно эмоционально значимый образ отца, характеризующийся директивностью, непоследовательностью или эмоциональной недоступностью. Авторы подчёркивают парадокс сохранения позитивного интереса к отцу при наличии выраженного дефицита отцовского участия, что может рассматриваться как основа воспроизводства зависимых любовных сценариев [4].

В зарубежных исследованиях предложено стандартизированное измерения детского опыта отношений дочери с отцом. Мерлино-Перкинс (Merlino-Perkins, 2008), разработала и валидизировала опросник Father–Daughter Relationship Inventory (MP-FDI), позволяющего дифференцировать типы отцовско-дочерних взаимодействий с определением проблемной типологии отношений с отцами [11]. Однако подобные инструменты фиксируют преимущественно структурные характеристики опыта и не позволяют анализировать процессуальную и символическую динамику трансформации отцовской функции, что подчёркивает ограниченность исключительно количественных подходов при исследовании глубинных психических процессов. В совокупности количественные данные указывают на связь между дефицитом отцовской функции, нарушением самоподдержки и воспроизводством зависимых отношений, однако не раскрывают процессуальные, психодинамические и символические механизмы возможной трансформации данной структуры, что подчёркивает значимость качественного и аналитико-психологического подхода.

Таким образом, данные эмпирических исследований позволяют предположить, что за наблюдаемыми личностными и реляционными паттернами, связанными с патеральной депривацией, стоит более глубинный уровень нарушений, затрагивающий не только образ реального отца, но и внутреннюю функцию отцовского аспекта как структурообразующего элемента психики, что находит концептуальное обоснование в аналитико-психологическом подходе, как предлагает в своей работе Карвало (Carvalho, 1982) [7].

Существенный вклад в понимание динамики индивидуации женщины с патеральной депривацией имеет возможность внести юнгианская песочная терапия (Сэндплей) как метод аналитической психологии, основанный на спонтанном символическом выражении и невербальной репрезентации внутреннего опыта [6]. В отличие от вербальных и анкетных методов опроса, Сэндплей позволяет наблюдать процессуальные изменения символических структур психики в ходе терапевтической работы. Кейс-стади Сим (Sim, 2014) демонстрирует, что при наличии негативного отцовского комплекса в песочных композициях постепенно разворачиваются образы, отражающие как дефицит отцовской функции, так и психодинамические процессы её символического восстановления.

Автор подчёркивает, что «трансформация негативного отцовского комплекса в Sandplay-терапии происходит не через интерпретацию, а через изменение символической структуры образов» [13, с. 18].

Методологические исследования индивидуации в области Сэндплей-терапии подчёркивают необходимость качественного и процессуального анализа символического материала. Основательница метода, Дора Калфф (Kalff, 1980/2021) подчёркивала, что в свободном и защищённом пространстве песочницы психика стремится к саморегуляции, трансформации и целостности. Фридл (Freedle, 2006) в своем исследовании показывает, что индивидуация в Сэндплей-терапии проявляется прежде всего в динамике символов и последовательности изменений, а не в их статичном содержании [10]. Дональд (Donald, 2014) также указывает, что Сэндплей следует рассматривать не только как терапевтический метод, но и как исследовательское пространство, требующее индуктивного и интерпретативного подхода [8].

В настоящем исследовании предлагается пятиуровневая модель исследования, включающая социальный, личностный, символический, аналитико-психологический и психотерапевтический уровни, направленные на изучение динамики индивидуации женщин с опытом патеральной депривации (Рис. 1).

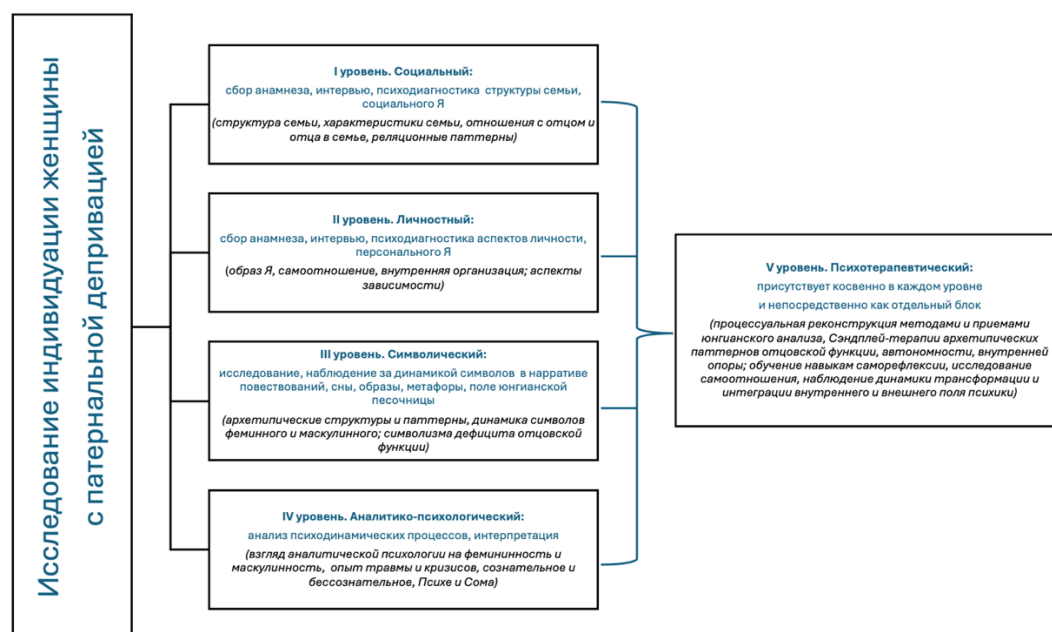


Рисунок 1. Пятиуровневая модель исследования индивидуации женщины с патеральной депривацией.

Основанием для построения модели послужили современные эмпирико-психологические исследования, в которых патеральная депривация преимущественно рассматривается на социальном и личностном уровнях — через структуру семьи, стили отцовства, особенности образа Я и реляционных паттернов. В рамках предлагаемой модели данный подход расширяется за счёт включения символического и аналитико-психологического уровней, позволяющих рассматривать процессы женской индивидуации в контексте архетипической динамики, структур бессознательного и символической репрезентации дефицита отцовской функции. Психотерапевтический уровень выступает как интегративный и процессуальный, дополняя каждый из предшествующих уровней и обеспечивая возможность реконструкции отцовской функции и поддержания движения индивидуации на основе положений аналитической психологии и метода Сэндплей-терапии.

В совокупности анализ современной литературы позволяет рассматривать патермальную депривацию у женщин как многоуровневый и динамический феномен. Качественный, индуктивный и процессуальный анализ эмпирических данных по Сэндплей-терапии предоставляет нам методологически адекватные инструменты для исследования индивидуации женщин с патермальной депривацией, что обосновывает выбор аналитико-психологического и Сэндплей-подхода для исследования.

Литература:

1. Дорошук В. А. Роль отца в жизни дочери и сценарий ее будущих отношений [Электронный ресурс] // Шаг в науку. 2025. №1. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ottsa-v-zhizni-docheri-i-stsenariy-ee-buduschih-otnosheniy> (дата обращения: 05.01.2026).
2. Осинская С. А., Кравцова Н. А. Содержательные особенности образа отца у созависимой личности [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. – 2013. – Т. 47. – С. 23–32. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-osobennosti-obraza-ottsa-u-sozavisimoy-lichnosti> (дата обращения: 05.01.25)
3. Ральникова И. А., Трунова А. А. Представление о себе у женщин с патермальной депривацией [Электронный ресурс] // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2022. – №. 3. – С. 70–76. – Режим доступа: URL: <https://bppasu.ru/article/view/11903> (дата обращения: 05.01.26)
4. Цветкова Н. А., Рыбакова А. И. Особенности межличностных отношений с отцом у девушек, страдающих любовной аддикцией [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. – 2018. – №3(6). – С. 23–26. – Режим доступа: URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/747> (дата обращения: 05.01.26)
5. Шварц С. Отсутствующий отец и его влияние на дочь. – СПб., М.: Центр гуманитарных инициатив; Добросвет, 2021. – 364 с.
6. Шевелева Е. В., Новгородова, Ю. С. Юнгианская песочная терапия: истоки и потенциал Сэндплей метода в современной психотерапии [Электронный ресурс] / Сетевое научно-практическое издание «Антология российской психотерапии» // Всероссийский фестиваль модальностей. – 2024. – Т. 29. – С. 80–88. <https://doi.org/10.54775/PPL.2024.67.21.001>
7. Carvalho R. R. N. Paternal deprivation in relation to narcissistic damage. Journal of Analytical Psychology, 27(4), 1982. pp. 341–356. <https://doi.org/10.1111/j.1465-5922.1982.00341.x>
8. Donald B. T. B. Understanding Sandplay therapy from a contemporary Jungian perspective (Doctoral dissertation). Simon Fraser University, 2014. https://summit.sfu.ca/_flysystem/fedora/sfu_migrate/14830/etd8800_BDonald.pdf (дата обращения: 05.01.26)
9. Efthimiadis-Keith H. Genesis 2:18-25 from a Jungian and Feminist-Deconstructionist Point of View, 2010. – Режим доступа: URL: https://www.researchgate.net/publication/257137997_Genesis_218-25_from_a_Jungian_and_Feminist-Deconstructionist_Point_of_View (дата обращения: 05.01.26)
10. Freedle L. R. Sandplay therapy and the individuation process in adults with moderate to severe traumatic brain injury: An exploratory qualitative study: Doctoral Dissertation / Lorraine Razzi Freedle. – Fielding Graduate University, 2006. – 186 p. – URL: <https://lorrainefreedle.com/wp-content/uploads/2013/10/Freedle-diss-FINAL-2006-approved-lrf-website-2013.pdf> (Дата обращения: 09.01.26).
11. Merlino-Perkins, R. J. Merlino-Perkins Father-Daughter Relationship Inventory (MP-FDI): Construction, Reliability, Validity, and Implications for Counseling and Research // Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 2008. – Vol. 41 (3). – pp. 130–151. <https://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909826>

12. Ramírez M. L. Completion of a Circle: Female Process of Self-Realization and Individuation in Margaret Atwood's *The Robber Bride* and *I Dream of Zenia with the Bright Red Teeth* – ES Review: Spanish Journal of English Studies, 43 (2022), pp. 183–205. DOI:10.24197/ersjes.43.2022.183-205

13. Sim H.- O. A case study of sandplay therapy from the perspective of the father complex for a female college student raised in a wife-battering family. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*, 5(2), 2014, pp. 1–22. (цитируется по данным обзорных источников <https://doi.org/10.12964/jsst.20002>)

Пальгуева В.С.

студент

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт —
филиал ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

e-mail: palguevaviktoria@gmail.com

Жлудова А.А.

студент

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт —
филиал ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

e-mail: a.zhludova06@mail.ru

научный руководитель — кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт —
филиал ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Е.Ю. Темникова

e-mail: khramkova_l@mail.ru

Palgueva V.S.

Student

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute —
branch of the Ural State Pedagogical University

Zhludova A.A.

Student

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute —
branch of the Ural State Pedagogical University
scientific director – Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute –

Branch of the Ural State Pedagogical University

E.Yu. Temnikova

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ И НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования зрительно-пространственных функций у детей одного и того же возраста с речевыми нарушениями и детей с нормативным речевым развитием. Установлено, что младшие школьники с речевыми нарушениями демонстрируют существенные отличия в развитии зрительно-пространственных функций по сравнению с их сверстниками с нормативным речевым развитием. Эти отличия выражаются в затруднениях при осуществлении зрительного анализа окружающей действительности, восприятии пространства и конструировании сложных визуальных образов.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, зрительно-пространственные функции, нормативное развитие, восприятие пространства, зрительное соотнесение.

EMPIRICAL STUDY OF VISUAL AND SPATIAL FUNCTIONS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AND NORMAL DEVELOPMENT

Abstract. The article presents the results of an empirical study of visual-spatial functions in children of the same age with speech disorders and children with normative speech development. It has been established that younger schoolchildren with speech disorders demonstrate significant differences in the development of visual-spatial functions compared with their peers with normative speech development. These differences are expressed in difficulties in visual analysis of the surrounding reality, perception of space and the construction of complex visual images.

Keywords: children with speech disorders, visual-spatial functions, normative development, perception of space, visual correlation.

Актуальность исследования обусловлена растущими требованиями к качеству логопедической помощи и необходимости интеграции знаний о зрительно-пространственных функциях в коррекционную работу. Основной целью статьи является выявление особенностей зрительно-пространственных способностей у детей с речевыми нарушениями и в сравнении с показателями детей с нормативным развитием. Проблема заключается в недостаточной изученности взаимосвязи между речевыми и зрительно-пространственными функциями, что затрудняет разработку эффективных методов коррекции и поддержки детей с нарушениями.

Зрительно-пространственные функции представляют собой комплекс когнитивных и перцептивных процессов, обеспечивающих восприятие, анализ и интерпретацию визуальной информации о форме, величине, цвете, пространственном расположении объектов, а также способность ориентироваться в окружающей среде и манипулировать зрительными образами в уме.

Как отмечает С. О. Рудакова, уровень развития зрительно-пространственных представлений имеет прямое отношение к академической успеваемости [1]. Эти функции играют ключевую роль в развитии ребёнка, особенно в контексте освоения школьных навыков: письма, чтения, счёта и рисования. Успешное овладение программой начальной школы во многом зависит от сформированности зрительно-пространственных функций, поскольку именно они лежат в основе понимания графических символов, ориентации на листе бумаги, восприятия геометрических форм и выполнения инструкций, содержащих пространственные указания.

Ключевыми параметрами (составляющими) зрительно-пространственных функций являются:

1. Базовое зрительно-пространственное восприятие: восприятие пространственных отношений, восприятие глубины и объёмности, константность восприятия, фигура-фон.

2. Зрительно-пространственный гнозис (узнавание): предметный гнозис, лицевой гнозис, симультанный гнозис, цветовой гнозис.

3. Зрительно-пространственная память: запоминание и воспроизведение расположения объектов (где что лежит в комнате, маршрут дороги), запоминание зрительных образов, лиц, символов (например, букв, иероглифов).

4. Зрительно-пространственные конструктивные функции (праксис): способность к конструированию и копированию, рисование, топографическая ориентация, пространственные операции и мысленные манипуляции, пространственное воображение.

5. Внимание в зрительном поле: объем зрительного внимания, селективное внимание, навигация внимания по пространству.

6. Сомато-пространственные функции (связь с телом): схема тела, ориентация «право-лево» как на себе, так и на другом человеке или в пространстве; определение координат в перцептивном пространстве (где находится источник звука или прикосновения).

В рамках нашего исследования мы изучали зрительно-пространственные функции у детей с речевыми нарушениями, сравнивая их с показателями детей с нормативным речевым развитием. Мы выдвинули гипотезу, что дети с речевыми проблемами обладают выраженными особенностями в развитии зрительно-пространственных навыков. Эти особенности могут проявляться в затруднениях при анализе пространственных характеристик объектов, ориентации в пространстве и точном воспроизведении сложных изображений, что имеет важное значение для понимания их потребностей.

Исследование проходило на базе МАОУ НТГО СОШ №7 имени М. Г. Мансурова г. Нижняя Тура. В эксперименте участвовало 27 первоклассников в возрасте 7-8 лет. Из этих 27-ми первоклассников 14 человек с нормативным развитием и 13 человек с нарушениями речи. Для исследования зрительно-пространственных функций у детей было использовано три стандартизированные методики, а также проводились дополнительные тестирования для более точных результатов. Нами были использованы следующие методики: методика складывания разрезных картинок, методика «Повтори» (И. С. Якиманская) [2], методика «Домик» Н. И. Гуткиной [3]. Исследование проводилось индивидуально. Ребёнку в устной форме объяснялось, что ему сейчас потребуется сделать. Если это было необходимо, то экспериментатор объяснял правила ещё раз более подробно уже с визуальными подсказками. Ребёнок был ограничен во времени строго по возрастным особенностям. Экспериментатор поддерживал тёплую и доброжелательную атмосферу во время проведения исследования, чтобы ребёнок не чувствовал напряжения и мог спокойно выполнять все задания, которые были поставлены перед ним.

Исследование по методике складывания разрезных картинок позволило оценить способность испытуемых к анализу и синтезу пространственных взаимосвязей между фрагментами и целостным изображением. Результаты показали, что у детей с нарушениями речи наблюдаются выраженные затруднения. Из 13 участников лишь 3 ребенка успешно справились с заданием, активно применяя метод проб и ошибок. Эти же 3 ребенка продемонстрировали способность к зрительному соотнесению при выполнении упрощенного задания (синтез изображения из 2-3 частей), что составило 23% от выборки. 6 испытуемых (31%) также использовали метод проб, но быстро переходили к нецеленаправленным манипуляциям с фрагментами. Оставшиеся 4 ребенка (46%) не смогли выполнить основное задание, однако при помощи экспериментатора смогли собрать изображение из 2-3 частей на уровне бесцельного манипулирования. Группа детей с нормативным развитием показала высокие результаты выполнения задания. Из 14 испытуемых, 9 человек (64%) продемонстрировали полное понимание и корректное выполнение, не испытывая затруднений и демонстрируя высокий уровень развития зрительного соотнесения. У 5 испытуемых (36%) наблюдались незначительные трудности на этапе соотнесения частей изображений, которые были преодолены посредством применения метода проб и ошибок, что позволило им в дальнейшем успешно осуществлять деятельность на уровне зрительного соотнесения.

Исследования по методике «Повтори» И.С. Якиманской направлено на выявление степени навыков ориентации на плоскости листа бумаги. Анализ результатов показал, как испытуемый ребенок воспринимает пространство листа и определяет расположение предметов по вертикали и горизонтали. Полученные данные продемонстрировали, что у детей с речевыми отклонениями наблюдались трудности с пространственной ориентацией, а также пониманием значения предлогов. Среди 13 участников эксперимента, лишь двое успешно справились с заданием, допустив незначительные погрешности (около 15%). В основном, ошибки были связаны с некорректным использованием предлогов. Большая часть детей, а именно 7 человек (54%), показали средний результат, совершив от 5 до 6 ошибок как в

ориентации на плоскости, так и в использовании предлогов. Остальные 4 участника (31%) продемонстрировали очень низкий уровень, допустив по 7 ошибок из 8 предложенных. Школьники с нормативным развитием, в отличие от испытуемых с нарушениями речи, продемонстрировали высокие показатели успешного выполнения задания. Среди 14 участников обследования, 8 человек (57% выборки) выполнили задание абсолютно верно, осуществив расположение всех объектов на листе бумаги согласно инструкции. Процесс выполнения характеризовался оперативностью и отсутствием заметных усилий, что свидетельствует о выраженной сформированности пространственно-предложных представлений. У пяти детей (36%) была зафиксирована одна ошибка, преимущественно связанная с неверным употреблением предложных конструкций. Один ребёнок (7%) показал незначительные трудности пространственного позиционирования объектов, допустив две ошибки, однако отсутствие замедленности выполнения заданий позволяет оценить его показатель как близкий к среднему уровню развития.

Методика «Домик» Н.И.Гуткиной позволила оценить точность воспроизведения образца ребёнком, а также выявить индивидуальные особенности развития произвольного внимания, пространственного мышления, сенсомоторной интеграции и мелкой моторики рук. Итоговые данные показывают, что дети с речевыми нарушениями сталкиваются с заметными трудностями при выполнении графического задания. Из 13 обследованных лишь один участник справился с задачей успешно, получив минимальное количество штрафных баллов (2 балла) из-за незначительных ошибок в соединении отдельных частей рисунка (8%), при этом идеальным результатом считается отсутствие ошибок вовсе (0 баллов). Пять детей показали средний или ниже среднего уровень выполнения, набрав от 4 до 8 штрафных баллов (38%). Их рисунки отличались разрывами контурных линий, наложением штрихов и некорректным расположением элементов на листе. Семь участников (54%) получили наихудшие результаты, набрав более 8 штрафных баллов. Кроме перечисленных выше недостатков, их работы содержали пропущенные детали, искажение масштабов и увеличение некоторых элементов примерно вдвое. Также отмечена общая тенденция у большинства детей: значительное утолщение линий рисунков, что может свидетельствовать о повышенном уровне личностной тревожности среди данной группы. Группа детей с нормативным развитием показала высокую степень успешности в выполнении задания. Подавляющее большинство участников справились хорошо, без существенных затруднений. Из 14 детей 5 продемонстрировали отличный результат (36%), чьи работы отличались лишь незначительными, допустимыми погрешностями, такими как небольшое отклонение угла штриховки. Уровень выше среднего, с минимальными баллами за мелкие недочёты в соединениях, показали 6 (43%) детей. Лишь 3 человека (21%) участников столкнулись с более заметными проблемами, такими как наложение линий и значительный наклон вертикальных элементов, что привело к оценке в 4-5 баллов. Важно отметить, что в этой группе не было ни одного ребенка, который бы не справился с заданием.

Таблица 1. Уровень развития зрительно-пространственных функций у младших школьников

Уровень развития	Младшие школьники с нормативным развитием (%)	Младшие школьники с нарушениями речи (%)
Методика складывания разрезных картинок		
Высокий	64	23
Средний	36	31
Низкий	0	46
Методика «Повтори» (автор И.С. Якиманская)		
Высокий	57	15
Средний	36	54
Низкий	7	31

Методика «Домик» (автор Н.И. Гуткина)		
Высокий	36	8
Средний	43	38
Низкий	21	54

По результатам всех методик мы определили, что у детей с речевыми нарушениями были зафиксированы значительные трудности в выполнении поставленных задач, проявляющиеся в частых ошибках и неспособности справиться с заданиями. У большинства испытуемых наблюдался повышенный уровень тревожности, что негативно сказывалось на результативности. Также отмечалась необходимость многократного повторения инструкций вследствие низкой концентрации внимания, что приводило к увеличению времени выполнения. Дети с нормативным развитием, напротив, демонстрировали уверенное выполнение всех заданий и высокие показатели по всем исследуемым параметрам.

Исследование подтвердило, что поставленная в начале работы гипотеза доказана. Было установлено, что младшие школьники с речевыми нарушениями демонстрируют существенные отличия в развитии зрительно-пространственных функций по сравнению с их сверстниками с нормативным речевым развитием. Эти отличия выражаются в затруднениях при осуществлении зрительного анализа окружающей действительности, восприятии пространства и конструировании сложных визуальных образов.

Литература:

1. Рудакова, О. С. Исследование зрительно-пространственных представлений у младших школьников с дисграфией [Текст] / О. С. Рудакова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 32. – С. 169–171. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zritelno-prostranstvennyh-predstavleniy-u-mladshih-shkolnikov-s-disgrafiey> (дата обращения: 20.05.2024).
2. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы [Текст] / Н. Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – №1.
3. Методика «Домик» Н. И. Гуткиной. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dporcchap.ru/wp-content/uploads/2024/05/metodika-n.i.-gutkina-domik.pdf> (дата обращения: 20.05.2024).

Казаченок А.И.

магистрант

ЧОУ ВО «Московский университет им. С. Ю. Витте»

e-mail: ann2011@yandex.ru

Марченко Е.С.

доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования

ЧОУ ВО «Московский университет им. С.Ю. Витте»

e-mail: feska@mail.ru

Kazachenok A.I.

Master's Student

Moscow University named after S. Yu. Witte

Marchenko E.S.

Associate professor, Department of Psychology, Pedagogy and Special Education

Moscow University named after S. Yu. Witte

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на развитие познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования коррекционно-развивающей работы, позволяющей формировать произвольное внимание, слухоречевую и кратковременную память, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Эмпирическая часть исследования включала диагностику познавательной сферы. Описанные в статье результаты исследования показывают необходимость внедрения дифференцированных коррекционных программ в практику дошкольного образования и могут быть использованы педагогами, логопедами и дефектологами для разработки индивидуальных маршрутов сопровождения детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, познавательные процессы, внимание, кратковременная память, слухоречевая память, наглядно-образное мышление, дифференцированная коррекционно-развивающая работа, диагностика познавательной сферы.

DIFFERENTIATED CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL WORK TO DEVELOP COGNITIVE PROCESSES IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. This article presents the results of an experimental study aimed at developing cognitive processes in older preschool-age children with mental retardation. The relevance of the study stems from the need to improve corrective and developmental work that helps develop voluntary attention, auditory and verbal memory, and visual-figurative and verbal-logical thinking. The empirical portion of the study included cognitive assessments. The results described in the article demonstrate the need to implement differentiated correctional programs in preschool education and can be used by teachers, speech therapists, and special education teachers to develop individualized support programs for children with mental retardation.

Keywords: preschool children with mental retardation, cognitive processes, attention, short-term memory, auditory-verbal memory, visual-figurative thinking, differentiated correctional and developmental work, diagnostics of the cognitive sphere.

Проблема развития познавательной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития сохраняет высокую научную и практическую значимость [3]. В условиях современной инклюзивной практики особенно актуальными становятся методы, позволяющие выстраивать индивидуализированную и дифференцированную коррекционно-развивающую работу, направленную на формирование произвольного внимания, слухоречевой и кратковременной памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Несмотря на накопленный теоретический опыт, педагоги и специалисты сталкиваются с недостаточной проработанностью механизмов прикладного применения диагностических методик и средствами педагогической коррекции [4].

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью повышения качества психолого-педагогической помощи детям с задержкой психического развития на ранних этапах обучения, что позволяет снижать риски школьной дезадаптации, трудностей общения и недостаточной академической успешности [2]. Важность изучения познавательных процессов определяется не только потребностью развить интеллектуальные функции, но и задачей формирования эмоциональной устойчивости, мотивации, самостоятельности и социального взаимодействия.

Научные исследования отечественных специалистов свидетельствуют о том, что развитие познавательных процессов детей с задержкой психического развития отличается замедленностью, недостаточной сформированностью произвольности, слабой речевой регуляцией и трудностями при удержании инструкции [1]. Наиболее уязвимыми процессами в познавательной сфере выступают внимание, кратковременная память и наглядно-образное мышление, что подтверждается наблюдениями нейропсихологов и педагогов-дефектологов [5]. Дифференцированный подход к развитию познавательных процессов предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ученика (темпа, стиля, способностей), адаптацию содержания, методов и форм обучения, создание оптимальных условий для развития всех детей, а также дифференциацию заданий по уровню сложности, объему, творчеству и самостоятельности, чтобы каждый обучающийся достигал ситуации успеха и развивал свои познавательные способности.

Важна не разовая коррекционная помощь, а последовательная программа, затрагивающая разные модальности восприятия и позволяющая ребёнку постепенно переходить от произвольных к произвольным формам выполнения действий [6].

Цель исследования заключалась в диагностике уровня развития познавательных процессов детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и оценке эффективности дифференцированной коррекционно-развивающей работы, ориентированной на развитие внимания, памяти, мышления и речи.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №49 Невского района Санкт-Петербурга с участием экспериментальной и контрольной групп, что позволяет объективно сравнить результаты. В экспериментальной и контрольной группах участвовали по 20 воспитанников 6 лет, обучающихся в одном дошкольном учреждении.

Для оценки познавательной сферы применялись методики: «Раздели на группы», модифицированная методика А. Я. Ивановой; «10 слов» А. Р. Лурия; нейропсихологическая методика К. К. Платонова по оценке памяти, методика В.П. Глухова для обследования и формирования связной речи у детей дошкольного возраста.

Данные фиксировались количественно и качественно, анализировались по уровням развития. Результаты диагностики подтвердили недостаточное развитие ключевых познавательных процессов у большинства воспитанников. В экспериментальной группе 50 % детей показали низкий уровень развития познавательной сферы, проявляя трудности при классификации предметов, удержании инструкции и переключении внимания. 60 % воспитанников показали низкие результаты при слуховом запоминании и повторении словесного материала, что указывает на слабую произвольную регуляцию и недостаточно развитую слухоречевую память. Аналогичные показатели были отмечены и в контрольной группе, где доля детей с низким уровнем развития познавательной сферы также составила 50–70 %, в зависимости от методики.

По результатам исследования связной монологической речи установлено, что у большинства дошкольников выявлены выраженные трудности её формирования. Низкий и недостаточный уровни развития связного высказывания зафиксированы у 80 % детей, что проявляется в фрагментарности пересказа, нарушении логико-смысловых связей, ограниченности лексико-грамматических средств и зависимости от постоянной стимульной и направляющей помощи взрослого. Дети затрудняются в построении развернутых высказываний даже при опоре на наглядный материал и план, допускают пропуски сюжетных элементов и персонажей, преимущественно используют простые предложения. Средний уровень развития речи выявлен лишь у 20 % воспитанников и характеризуется относительной сохранностью понимания художественного текста и подбором языковых средств при сохранении потребности в коррекционной поддержке. Высокий уровень развития связной монологической речи в исследуемой группе не выявлен, что подтверждает необходимость целенаправленной дифференцированной логопедической и психолого-педагогической работы. Полученные данные по всем методикам подтверждают необходимость коррекции и структурной педагогической поддержки ребёнка на этапе формирования учебной деятельности.

Коррекционная программа была построена на принципах дифференцированного обучения и включала занятия, направленные на развитие произвольного внимания, кратковременной и долговременной памяти, логического мышления и речевого обобщения. Цель программы: развитие познавательных процессов (внимание, память, мышление, речь) у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, обеспечивая их успешную социализацию и интеграцию в образовательную среду. Данная программа была составлена на основании трудов таких авторов как А. В. Овчинникова, О. В. Соловьева, А. А. Атюгеева, О. А. Чаусова, Н. Н. Горбач, Е. Н. Габдурахманова и др. Программа направлена на создание развивающей, приветливой и безопасной образовательной среды, которая будет способствовать достижению поставленных целей и задач для детей с задержкой психического развития. В рамках формирующего этапа коррекционно-развивающей работы использовался дифференцированный подход, предполагающий целенаправленную вариативность содержания, темпа и способов предъявления заданий в зависимости от уровня сформированности познавательных процессов у каждого ребёнка. Подбор методик и игровых упражнений осуществлялся не по принципу универсальности, а с учётом преобладающих дефицитов: недостаточной устойчивости и переключаемости внимания, ограниченного объёма слухоречевой памяти, трудностей речевой регуляции действий и снижения произвольности. Структура занятий выстраивалась таким образом, чтобы одни и те же познавательные задачи решались разными средствами – через наглядно-действенные, наглядно-образные и словесные формы, что позволяло каждому ребёнку включаться в деятельность на доступном для него уровне.

Каждое занятие включало от трёх до четырёх взаимосвязанных игровых эпизодов, объединённых общей сюжетной логикой, однако наполнение этих эпизодов варьировалось по степени сложности,

объёму инструкции и уровню самостоятельности выполнения. Для детей с выраженными трудностями произвольного внимания использовались укороченные инструкции, опора на визуальные маркеры и частая смена видов деятельности, тогда как воспитанникам с более сохранной познавательной сферой предлагались задания на удержание алгоритма, речевое планирование и самоконтроль. Включение сенсорных и двигательных компонентов, элементов речевой регуляции и рефлексии рассматривалось не как формальное дополнение, а как средство поддержания работоспособности и постепенного формирования произвольных форм поведения. Реализация такого подхода позволила не только повысить общую включённость детей в занятие, но и создать условия для адресного воздействия на слабые звенья познавательной деятельности, что принципиально отличает данную программу от традиционных коррекционных занятий с единым содержанием для всей группы.

Сравнение результатов контрольного этапа исследования с данными констатирующего этапа показало выраженную положительную динамику в экспериментальной группе: доля детей с высоким уровнем развития познавательных процессов увеличилась до 55–60 %, снизилась доля детей с низким уровнем до 15–20 %, улучшились показатели произвольного внимания, скорость обработки информации, точность выполнения, объём слухоречевой памяти и способность к воспроизведению материала. В контрольной группе динамических изменений не наблюдалось. Таким образом, экспериментальная коррекционная программа является методически обоснованной и эффективной.

Проведённое исследование подтвердило актуальность разработки дифференцированной коррекционно-развивающей работы для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Научная новизна исследования состоит в разработке и апробации модели дифференцированной коррекционно-развивающей работы, выстроенной на основе предварительной диагностики индивидуальных профилей познавательного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В отличие от традиционных программ, ориентированных на единое содержание занятий, предложенная модель предполагает вариативную организацию коррекционного процесса, выражающуюся в дифференциации задач, способов предъявления материала, объёма инструкций и степени самостоятельности выполнения в зависимости от уровня сформированности внимания, памяти, мышления и речевой регуляции. Это позволило обеспечить адресное воздействие на слабые звенья познавательной деятельности каждого ребёнка и объективно зафиксировать положительную динамику развития познавательных процессов в условиях специально организованного дифференцированного педагогического сопровождения.

Полученные результаты могут быть использованы педагогами, дефектологами, логопедами и психологами в практике дошкольного образования, а также послужить основанием для построения индивидуальных программ коррекции и предупреждения школьной дезадаптации детей с задержкой психического развития.

Литература:

1. Габдурахманова, Е. Н. Формирование готовности к обучению в школе у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. Н. Габдурахманова // Молодой ученый. – Казань: Молодой ученый, 2020. – № 3 (293). – С. 289–291.
2. Горбач, Н. Н. Особенности формирования познавательной сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Н. Н. Горбач // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет". – 2024. – Т. 2, № 16-3. – С. 103-107.
3. Демьяненко, А. В. Специфика развития познавательного интереса у старших дошкольников с задержкой психического развития / А. В. Демьяненко // Молодежь. Наука. Будущее: Сборник статей. В

двух томах, Оренбург, 22–23 мая 2024 года. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2024. – С. 208-210.

4. Миронов, А. В. Особенности развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / А. В. Миронов, З. Ф. Евсеенко // Современная наука: проблемы и перспективы развития: сборник статей VI Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Омск, 28 февраля 2022 года. Том Часть 2. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2022. – С. 68-72.

5. Овчинникова, А. В. Обучение детей с задержкой психического развития / А. В. Овчинникова // Вестник научных конференций. – 2023. – № 12-1(100). – С. 87-89.

6. Соловьева, О. В. Особенности развития познавательных способностей и познавательного интереса у детей с задержкой психического развития / О. В. Соловьева, А. А. Атюгеева // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: Материалы VII Международного интернет-симпозиума, Ставрополь, 15 ноября 2022 года. – Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2022. – С. 276-279.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Кун С.С.

магистрант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

e-mail: kun.sofia@yandex.ru

Kun S.S.

Master's Student

Department of Pedagogy

Yaroslav the Wise Novgorod State University

ГОРОДСКИЕ ЭКОТРОПЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования городских экологических троп как ресурса для формирования и развития региональной идентичности младших школьников. Обосновывается значение взаимодействия детей с природными и культурными объектами родного региона для становления ценностного отношения к окружающей среде и локальному сообществу.

Ключевые слова: экологическая тропа, региональная идентичность, младшие школьники, экологическое образование, урбанистика.

URBAN ECO-TRAILS AS A MEANS OF DEVELOPING REGIONAL IDENTITY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article examines the opportunities of using urban ecological trails as a resource for developing regional identity among primary schoolchildren. The importance of children's interaction with natural and cultural objects of their native region is substantiated as a key factor in fostering value-based attitudes towards the environment and the local community.

Keywords: ecological trail, regional identity, primary schoolchildren, environmental education, urban studies

Современное общество сталкивается с необходимостью формирования у подрастающего поколения не только экологической культуры, но и устойчивой региональной идентичности, основанной на ценностном отношении к природе и социокультурной среде родного края. В условиях урбанизации и нарастающего отчуждения детей от естественной природы особую актуальность приобретают формы образовательной деятельности, позволяющие соединить школьное обучение с непосредственным опытом взаимодействия с окружающей средой.

Одним из наиболее эффективных средств в данном направлении выступают городские экологические тропы, представляющие собой специально организованные маршруты в пределах городской территории, где сочетаются элементы природного ландшафта, культурно-исторические объекты и образовательные информационные точки. Для младших школьников посещение таких троп

становится не только познавательной практикой, но и важным этапом формирования личностной причастности к региону.

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности методических подходов к использованию городских экотроп именно в аспекте развития региональной идентичности младших школьников. Несмотря на наличие значительного числа публикаций по вопросам экологического образования, тема связи экотроп с формированием локальной идентичности детей младшего школьного возраста остается малоизученной.

Развитие региональной идентичности младших школьников рассматривается в научной литературе как многокомпонентный процесс, включающий когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный аспекты [1]. Для детей младшего школьного возраста особенно важно сочетание познавательной и практической активности, что соответствует ведущему типу деятельности данного периода — учебно-игровой и исследовательской [2].

Экологическая тропа в педагогике понимается как специально организованный маршрут на местности, включающий систему познавательных объектов и дидактических материалов, способствующих формированию экологических знаний и ценностного отношения к природе [3]. В контексте городской среды такие тропы выполняют не только образовательную, но и социокультурную функцию, так как они позволяют интегрировать природные и культурные элементы урбанизированного пространства [4].

Ряд исследователей отмечает, что использование экотроп повышает уровень экологической грамотности и развивает способность к осознанному взаимодействию с окружающей средой [5]. Более того, посещение экотроп в младшем школьном возрасте способствует формированию чувства принадлежности к «малой родине», что напрямую связано с развитием региональной идентичности [6].

Современные педагогические практики показывают, что включение элементов экскурсионной деятельности, полевых наблюдений и проектных заданий на базе экотроп положительно сказывается на уровне мотивации детей к изучению природных и культурных особенностей региона [7]. Таким образом, городские экотропы становятся уникальным инструментом интеграции экологического и регионоведческого образования.

Цель исследования заключалась в выявлении и обосновании возможностей использования городских экологических троп в процессе развития региональной идентичности младших школьников. В соответствии с поставленной целью были определены задачи: изучить теоретические подходы к проблеме формирования региональной идентичности младших школьников [8]; рассмотреть опыт использования экологических троп в образовательной практике городских школ [9]; разработать педагогические условия и формы организации деятельности младших школьников на базе городских экотроп; определить влияние систематического использования экотроп на развитие когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов региональной идентичности учащихся [10].

Гипотеза исследования состоит в том, что целенаправленное включение городских экологических троп в образовательный процесс начальной школы будет способствовать более эффективному развитию региональной идентичности младших школьников. Для проверки гипотезы применялся комплекс методов: теоретические (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный метод), эмпирические (наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование, беседы с учащимися и педагогами), диагностические (опросники для выявления уровня знаний о регионе, методики оценки эмоционально-ценностного отношения к родной природе и культуре).

Выборка исследования включала 92 учащихся 2–4 классов общеобразовательной школы. Работа проводилась в течение учебного года, что позволило проследить динамику изменений в представлениях

детей о региональной среде и их личностной идентификации [11]. Условия проведения исследования предполагали регулярные экскурсии по городским экотропам, использование интерактивных заданий (наблюдения, фото-дневники, мини-исследования), интеграцию полученного опыта в уроки окружающего мира, литературного чтения и изобразительного искусства, а также вовлечение родителей в совместные экологические акции.

Проведенное исследование показало, что использование городских экологических троп оказывает значительное влияние на развитие региональной идентичности младших школьников. На начальном этапе эксперимента учащиеся демонстрировали фрагментарные знания о природных и культурных объектах родного города, ограничиваясь отдельными фактами и поверхностными представлениями [12]. После систематических занятий и экскурсий по экотропам у детей наблюдалось расширение когнитивного компонента идентичности: они начинали уверенно называть виды растений и животных, характерных для региона, связывать их с особенностями городской среды и объяснять необходимость охраны природы [13].

Эмоционально-ценностный компонент также претерпел положительные изменения. Если на старте исследования в детских высказываниях преобладала нейтральная оценка объектов городской природы, то по завершении работы фиксировалось выраженное чувство гордости и эмоциональной привязанности к «малой родине» [14]. Дети чаще использовали такие характеристики, как «родной», «наш», «красивый», что свидетельствовало о формировании личностно окрашенного отношения к региону.

Деятельностный компонент проявился в возрастании интереса к экологическим акциям и практическим делам. Учащиеся активнее участвовали в уборке территорий, посадке растений, создании стенгазет и фотоотчетов о пройденных маршрутах. Зафиксировано, что дети охотно делились полученными знаниями с родителями и сверстниками, что усиливало эффект вовлеченности и социальной значимости их опыта [15].

В исследовании применялся комплекс диагностических процедур, которые позволили выявить изменения в формировании региональной идентичности младших школьников. Диагностика включала три основных направления. Проводилось анкетирование детей. Вопросы были сформулированы в доступной форме и касались знаний о природе и истории родного края, а также личного отношения к вопросам экологической культуры. Например: «Какие места в нашем городе тебе нравятся больше всего?», «Что, по твоему мнению, может навредить природе?» или «Хотел бы ты участвовать в деле по защите природы?».

Так же использовался метод педагогического наблюдения. Учителя фиксировали поведение детей во время экскурсий и занятий на экотропах, отмечали их интерес к природным объектам, участие в обсуждениях и готовность работать в группе. Для удобства наблюдения применялись карты критериев, где учитывались активность, эмоциональная вовлечённость и проявление заботы о природе. Проводился анализ творческих работ учащихся — рисунков, устных рассказов и небольших сочинений. Эти материалы позволили проследить эмоциональную привязанность детей к региону, а также выявить, какие природные и культурные объекты воспринимаются ими как значимые.

Для повышения достоверности данные разных методов сопоставлялись между собой: ответы в анкетах проверялись наблюдениями, а наблюдения подтверждались в творческих работах. Такой приём (триангуляция данных) позволил получить более объективную картину происходящих изменений.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что систематическое использование городских экологических троп в образовательном процессе начальной школы способствует развитию

когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов региональной идентичности младших школьников.

Полученные данные позволяют утверждать, что городские экологические тропы обладают значительным потенциалом в развитии региональной идентичности младших школьников. Они создают условия для интеграции теоретических знаний и практического опыта, что особенно важно для детей данного возраста. В отличие от традиционных уроков окружающего мира, ориентированных преимущественно на усвоение информации, деятельность на экотропах формирует у школьников целостное восприятие родного края, где знания подкрепляются личными впечатлениями и эмоциональным переживанием.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп показало, что учащиеся, регулярно посещавшие экотропы, демонстрировали более высокие показатели по всем компонентам региональной идентичности. Это подтверждает эффективность практико-ориентированного подхода, который связывает познавательную и ценностную сферу ребенка с конкретными природными и культурными объектами региона. Важную роль играла систематичность работы: единичные экскурсии не давали такого эффекта, как регулярное включение экотроп в образовательный процесс.

Особое значение в обсуждении результатов приобретает вопрос о педагогических условиях. Опыт исследования показал, что для достижения положительного результата необходимо сочетать экскурсионную деятельность с последующим осмыслением полученных впечатлений на уроках, творческих заданиях и совместных проектах. Особенно важна позиция учителя, который выступает не только как транслятор знаний, но и как модератор детской исследовательской активности.

Интересным результатом стало выявление роли семьи в формировании региональной идентичности. Вовлечение родителей в совместные акции и прогулки по экотропам усиливало эмоциональную составляющую и способствовало закреплению ценностных установок. Экотропы становятся точкой интеграции школы, семьи и городского сообщества в деле воспитания подрастающего поколения.

Анализ результатов исследования позволяет выделить ряд практических рекомендаций для использования городских экологических троп в образовательной деятельности начальной школы. Необходимо планомерное включение экотроп в учебные программы по предмету «Окружающий мир», что позволит не только расширить содержание уроков, но и обеспечить непосредственный контакт учащихся с природной и культурной средой региона. Целесообразно интегрировать деятельность на экотропах с проектной и внеурочной работой, например, через проведение экологических акций, создание исследовательских дневников, разработку творческих проектов, связанных с природными объектами города.

Результаты диагностики показали положительные изменения в нескольких аспектах. Так, по итогам анкетирования большинство детей смогли назвать не менее трёх–четырёх природных объектов родного города, а также объяснить, почему их нужно охранять. В наблюдениях зафиксировано, что учащиеся стали активнее проявлять интерес к заданиям, задавать вопросы и выражать готовность участвовать в совместных экологических инициативах.

Анализ творческих работ подтвердил рост эмоциональной привязанности к региону: в рисунках и сочинениях школьников чаще встречались образы знакомых природных мест, деревьев, рек и животных. Кроме того, дети стали акцентировать внимание не только на красоте природы, но и на необходимости её защиты. Эти данные свидетельствуют о формировании более устойчивого познавательного и ценностного отношения к родному краю. Важным педагогическим условием является организация систематической исследовательской деятельности школьников. Эффективным приемом выступает метод

«малых открытий», когда дети фиксируют наблюдения, формулируют простые выводы и делятся ими с классом. Это стимулирует познавательную активность и формирует исследовательскую культуру.

Значительный потенциал имеют межпредметные связи. Экотропы могут использоваться не только на уроках окружающего мира, но и на занятиях литературного чтения (сочинения и рассказы о природе родного края), изобразительного искусства (зарисовки объектов экотропы), технологии (изготовление макетов или поделок, связанных с природой региона). Такой подход способствует интеграции учебного материала и формированию у детей целостного представления о родном регионе.

Необходимо также учитывать роль социального окружения. Вовлечение родителей и местного сообщества в реализацию эколого-образовательных проектов усиливает воспитательный эффект, формирует чувство сопричастности и повышает уровень гражданской ответственности.

Успешное использование городских экотроп в образовательной практике возможно при условии их систематического применения, интеграции с другими формами учебной и внеучебной деятельности, межпредметного взаимодействия и активного участия семьи и сообщества.

Результаты проведенного исследования открывают перспективы для дальнейшего изучения роли городских экологических троп в образовательном процессе. Одним из направлений может стать более глубокий анализ влияния экотроп на формирование гражданской идентичности школьников, так как привязанность к родному региону является базой для развития патриотических и социально-ответственных установок. Кроме того, требуется расширение исследований, связанных с влиянием экотроп на развитие экологической культуры школьников в условиях цифровизации образования, когда традиционные формы обучения часто уступают место виртуальным технологиям.

Интерес представляет вопрос о дифференцированном подходе в работе с детьми разного возраста. Для младших школьников экотропы выступают средством формирования базовых представлений о природе и культуре региона, тогда как для подростков они могут стать основой для проектной, исследовательской и волонтерской деятельности. Соответственно, необходимы сравнительные исследования эффективности экотроп на разных уровнях школьного образования.

Перспективным направлением является также разработка методик использования экотроп для инклюзивного образования. Практика показывает, что дети с ограниченными возможностями здоровья активно включаются в экскурсионную деятельность и получают важный опыт социальной интеграции. Однако систематических исследований в этом направлении пока недостаточно.

Наконец, актуальной задачей является создание сетевых программ, объединяющих школы, экологические организации и муниципальные структуры для развития и поддержки экотроп. Такой межведомственный подход позволит не только повысить образовательный эффект, но и укрепить взаимодействие между образовательными учреждениями и сообществом города.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило значимость городских экологических троп как эффективного средства развития региональной идентичности младших школьников. Экотропы обеспечивают комплексное воздействие на когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты личности, способствуют формированию устойчивого интереса к природе и культуре родного края, развивают чувство сопричастности к региональному сообществу. Использование экотроп в образовательной практике позволяет объединить усилия школы, семьи и местного сообщества, создавая условия для воспитания экологически грамотных и социально ответственных граждан.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для педагогов по систематическому применению экотроп в учебной и внеурочной деятельности, интеграции их с межпредметными курсами и вовлечению родителей в совместные экологические проекты. Перспективы

дальнейшей работы связаны с расширением исследований на разных уровнях школьного образования, а также с развитием сетевых программ взаимодействия образовательных учреждений и муниципальных структур.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд. — М.: Смысл; Изд-во «Академия», 2007. — 528 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. — М.: Просвещение, 1991. — 96 с.
3. Евстафьева Н.С., Велитченко И.А., Чуба С.Ю. Проект «Экологическая тропа» как средство формирования экологической культуры школьников [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-ekologicheskaya-tropa-kak-sredstvo-formirovaniya-ekologicheskoy-kultury-shkolnikov?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 20.11.2025).
4. Прокопьев, А.С. Экологическая тропа: обустройство и назначение: учебно-методическое пособие / А.С. Прокопьев, О.Д. Чернова, Е.С. Гришаева [и др.]. — Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2018. — 130 с.
5. Миронов А.В. Экологическое образование младших школьников: учебное пособие для вузов. — М.: Юрайт, 2019/2021. — 263 с.
6. Данилова А.Н., Соколов А.М., Шубович М.М. Региональная идентичность как бренд современного школьного образования // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т.9, №6.
7. Розломий Н.Г. Экологическая тропа как форма экологического образования школьников // Материалы/журнал, 2021 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-tropa-kak-forma-ekologicheskogo-obrazovaniya-shkolnikov> (дата обращения: 20.11.2025)
8. Еремина Е.В. Понятие региональной идентичности и специфика её формирования в современной России // Вестник науки. — 2012. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-regionalnoy-identichnosti-i-spetsifika-ee-formirovaniya-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 20.11.2025)
9. Корбут В.В., Тульская Н.И., Цекина М.В. Виртуальные экологические маршруты и тропы в природно-культурных геосистемах и экологическое воспитание // Арктика и Север. — 2014. — №14, С.148–157.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М.: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для пед. вузов (гриф)- М.: Академия, 2004.
12. Павлов А. Развитие экологической грамотности и экологически-ответственного поведения у школьников (материал Института образования НИУ ВШЭ). — 2020. [Электронный ресурс]
13. Копьёва А.В., Масловская О.В., Петрова Е.С., Иванова О.Г. Формирование модели функционально-пространственной организации экологического маршрута в структуре национального парка // Ойкумена. Регионоведческие исследования. — 2021. — №2.
14. Соколова Л. А., Экологическая тропа детского сада. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2014. — 80 с.

Линь Сяньюань

студент

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Lin Xiangyuan

Student

Zhejiang Yuexiu University of Foreign Studies

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается методика развития коммуникативной компетенции у студентов-филологов на материале русской классической литературы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции глубокого филологического анализа литературных произведений с практико-ориентированными задачами формирования речевых умений и навыков. Цель работы — разработать и теоретически обосновать систему методов и приёмов, позволяющих использовать тексты классиков (А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого и др.) не только как объект изучения, но и как эффективный инструмент для развития всех компонентов коммуникативной компетенции: лингвистического, социолингвистического, дискурсивного, стратегического и социально-культурного. В ходе исследования применялись теоретический анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта. Результатом является структурированная методика, включающая этапы работы с текстом, типы заданий и критерии оценки. Делается вывод о высокой эффективности русской классики как уникального культурно-языкового ресурса для формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих филологов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, студенты-филологи, методика преподавания, русская классическая литература, профессиональная подготовка, дискурсивные умения, лингвокультурологический подход, речевая деятельность.

A METHODOLOGY FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PHILOLOGY STUDENTS BASED ON THE USE OF RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE

Abstract. This article examines a methodology for developing communicative competence in philology students using Russian classical literature as the primary material. The relevance of the research stems from the need to integrate deep philological analysis of literary works with practice-oriented tasks aimed at forming speech skills. The purpose of the study is to develop and theoretically substantiate a system of methods and techniques that allow the use of classical texts (by A.S. Pushkin, F.M. Dostoevsky, A.P. Chekhov, L.N. Tolstoy, etc.) not only as objects of study but also as effective tools for developing all components of communicative competence: linguistic, sociolinguistic, discursive, strategic, and socio-cultural. The research employed theoretical analysis of scientific literature and generalization of pedagogical experience. The result is a structured methodology that includes stages of text work, types of tasks, and assessment criteria. It is concluded that Russian classics serve as a highly effective and unique cultural-linguistic resource for developing the professional communicative competence of future philologists.

Keywords: communicative competence, philology students, teaching methodology, Russian classical literature, professional training, discursive skills, linguocultural approach, speech activity.

В современной образовательной парадигме подготовка филолога уже не сводится исключительно к усвоению историко-литературных знаний и норм языка. На первый план выходит формирование профессиональной коммуникативной компетенции (ПКК), которая выступает интегративным качеством специалиста. Если говорить простыми словами, это способность будущего филолога эффективно использовать язык во всех ситуациях, с которыми он столкнётся в работе: от анализа текста и научной дискуссии до публичной лекции, и педагогического общения.

В структуре ПКК для филологов мы, вслед за общеевропейской традицией (CEFR), но с профессиональной спецификой, можем выделить несколько взаимосвязанных компонентов. Лингвистическая компетенция — это не просто знание грамматики, а глубокое, осознанное владение системой языка, включая его стилистические и изобразительно-выразительные ресурсы [1]. Социолингвистическая компетенция подразумевает уместное использование языковых средств в зависимости от контекста, аудитории и цели (например, разница в объяснении литературного понятия школьнику, студенту или коллеге-учёному). Дискурсивная компетенция — ключевая для филолога — это способность строить связное, логичное, целостное высказывание (устное или письменное) в различных жанрах: от эссе и аннотации до развёрнутого критического анализа [2]. Стратегическая компетенция помогает компенсировать возможные коммуникативные сбои, перефразировать, уточнять. Наконец, социокультурная и социальная компетенции обеспечивают понимание культурного контекста, норм профессионального сообщества и умение взаимодействовать в нём.

Таким образом, задача преподавателя — трансформировать пассивные знания студентов о языке и литературе в активные коммуникативные навыки. И здесь русская классическая литература, будучи «золотым фондом» национальной культуры и языка, предоставляет поистине неисчерпаемый ресурс [3]. Она является не только объектом изучения, но и своеобразным «коммуникативным полигоном», где студенты могут наблюдать, анализировать и апробировать модели речевого поведения в сложнейших социальных и психологических контекстах.

Почему именно классика? Ответ лежит в её двойственной природе. С одной стороны, это канонизированный культурный код, требующий аналитического, академического подхода. С другой — это живой, эмоционально насыщенный дискурс, моделирующий человеческие отношения. Эта двойственность и создаёт методическую ценность.

Во-первых, тексты классиков представляют собой эталоны речевой культуры. Они демонстрируют максимально широкий спектр функциональных стилей (от высокого слога поэзии Тютчева до разговорных элементов в пьесах Островского) и речевых жанров. Студент, анализируя диалог Чацкого и Фамусова, по сути, изучает стратегии ведения публичной полемики и конфликтной коммуникации. Работа с внутренними монологами героев Достоевского развивает навыки построения сложного, аргументированного рассуждения. Во-вторых, литература — это концентрированная модель социокультурного контекста ушедших эпох. Чтобы понять мотивы и речь героев «Войны и мира», студент должен погрузиться в нормы, ценности, этикет начала XIX века [4]. Это формирует историческую рефлексия и учит корректировать коммуникацию в зависимости от культурных рамок, что является сутью социолингвистической компетенции. В-третьих, классические тексты насыщены имплицитными смыслами, подтекстами и интертекстуальными связями. Расшифровка этих смыслов (например, в чеховском подтексте или в цитатах и реминисценциях у Булгакова) требует от студента активной мыслительной и речевой работы: он должен не только понять скрытое, но и вербализовать своё понимание, строя гипотезы и приводя доводы. Это прямой путь к развитию дискурсивного мышления.

Однако важно избегать риска чисто «музейного» отношения к тексту. Задача методики — «оживить» эти тексты, сделать их полем для собственных речевых действий студентов. Таким образом,

литературное произведение из объекта созерцания превращается в рабочий инструмент, а его анализ становится не самоцелью, а основой для порождения нового, профессионально-ориентированного высказывания.

Таблица 1. Связь компонентов коммуникативной компетенции филолога с потенциалом русской классической литературы [5, 6]

Компонент ПКК	Потенциал русской классической литературы для его развития	Примеры заданий/приёмов
Лингвистический	Богатство лексики, грамматических конструкций, синонимических рядов; мастерское использование тропов и стилистических фигур	Стилистический анализ отрывка; «перевод» текста с высокого стиля на нейтральный и наоборот; подбор синонимов к авторским лексемам с обсуждением смысловых нюансов
Дискурсивный	Многообразие речевых жанров в рамках произведения (письмо, дневник, исповедь, спор, светский диалог, судебная речь и т.д.); сложная композиция и логика повествования	Написание текста в заданном жанре от лица героя; составление тезисов и развёрнутого плана к критической статье; реконструкция «пропущенного» диалога между персонажами
Социолингвистический	Отражение социальной, возрастной, профессиональной дифференциации речи; связь речевой манеры с контекстом ситуации	Анализ причин коммуникативных неудач героев; адаптация монолога героя для современной молодёжной аудитории; ролевая игра на основе сцены с учётом социальных ролей персонажей
Социокультурный	Концентрация исторических, философских, этических смыслов; отражение национальной ментальности и культурных кодов	Сравнение речевого поведения героя с современными нормами; исследование культурных аллюзий в тексте; эссе на тему актуальности проблематики классического произведения сегодня

Итак, как же выстроить системную работу? Предлагаемая методика носит интегрированный характер, где каждое обращение к тексту одновременно служит целям литературоведческого анализа и развитию конкретных коммуникативных умений. Работа строится по трёхэтапной модели: докоммуникативный (аналитико-подготовительный), коммуникативный (практико-действенный) и посткоммуникативный (рефлексивно-оценочный) [3].

Первый этап — докоммуникативный. Его цель — глубокое «погружение» в текст и подготовка почвы для активной речи. Здесь доминируют традиционные для филологии, но модифицированные методы: текстуальный анализ, лингвостилистический разбор, комментированное чтение, составление ассоциативных и семантических полей. Например, перед обсуждением конфликта в «Грозе» А.Н. Островского студентам можно дать задание выписать из реплик Кабанихи и Катерины ключевые лексемы, характеризующие их картины мира, и сгруппировать их по тематическим блокам («семья», «грех», «воля», «порядок»). Это формирует лингвистическую базу для будущей дискуссии. На этом же этапе эффективно использование сопоставительных таблиц (например, сравнительная характеристика речевых портретов двух героев), что структурирует информацию и учит систематизировать данные для аргументации.

Второй этап — коммуникативный (основной). Это фаза активного продуцирования речи на основе проанализированного материала. Методы здесь максимально интерактивны и практико-ориентированы [7]:

1. Ролевые игры и драматизация: Инсценировка ключевых диалогов или придумывание воображаемых диалогов между героями из разных произведений (например, «Чайка» Чехова встречает «Евгения Онегина»). Это «проживание» роли развивает стратегическую и социолингвистическую компетенции.

2. Дискуссии и дебаты на литературной основе: Темы должны провоцировать высказывание личной, но подкреплённой текстом позиции: «Раскольников: преступник или спаситель?», «Был ли иной путь у Анны Карениной?». Важно учить студентов правилам ведения академической дискуссии: использовать клише («Если позволите, я не соглашусь с тезисом о том, что...», «Прошу прощения, можно уточнить...»), приводить текстовые доказательства.

3. Творческие и аналитические письменные задания жанрового характера: Это не просто сочинение. Это создание текстов в конкретных профессиональных и околопрофессиональных жанрах: литературно-критическая статья по мотивам произведения, рецензия на театральную постановку классики, сравнительный анализ экранизаций, письмо литературному герою или автору с вопросами, блог-пост в защиту «непопулярного» классического персонажа, сценарий для подкаста по мотивам романа. Такие задания напрямую формируют дискурсивную компетенцию.

4. Проектная деятельность: Например, создание студенческого путеводителя по «Петербургу Достоевского» с цитатами и комментариями или разработка сценария литературной гостиной для школьников. Проект интегрирует все виды компетенций.

Третий этап — посткоммуникативный. Это этап рефлексии и оценки. Студенты вместе с преподавателем анализируют не только содержание высказываний, но и сам процесс коммуникации: Что удалось? Где возникли трудности? Была ли аргументация убедительной? Соответствовал ли язык жанру и ситуации? Эффективна ли была выбранная коммуникативная стратегия? Использование чек-листов или оценочных листов, разработанных совместно со студентами, делает оценку прозрачной и объективной, переводя её из плоскости «правильно/неправильно» в плоскость «эффективно/неэффективно для данной цели».

Таким образом, предложенная трёхэтапная модель обеспечивает последовательный переход от понимания и анализа «чужого» текста к созданию собственного профессионально-значимого высказывания, делая классическую литературу живым инструментом профессионального становления филолога.

В заключение можно с уверенностью утверждать, что русская классическая литература представляет собой неиссякаемый и высокоэффективный ресурс для формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов-филологов. Её потенциал простирается далеко за рамки историко-литературного курса, затрагивая все ключевые компоненты ПКК: от тонкостей лингвистического мастерства до сложностей социокультурного взаимодействия.

Разработанная в статье методика, основанная на интеграции глубокого филологического анализа с активными, интерактивными формами речевой практики, позволяет преодолеть разрыв между теоретическим знанием и практическим умением. Трёхэтапная модель (аналитико-подготовительный, практико-действенный, рефлексивно-оценочный этапы) обеспечивает системный подход, при котором классический текст последовательно превращается из объекта изучения в материал для наблюдения, а затем — в стимул и основу для собственного развёрнутого, профессионально-окрашенного высказывания студента.

Использование таких приёмов, как ролевые игры на материале диалогов, жанровое письмо (критические статьи, рецензии, проекты), учебные дискуссии с опорой на текст, не только повышает мотивацию студентов, но и напрямую моделирует ситуации их будущей профессиональной деятельности — педагогической, исследовательской, редакторской, культурно-просветительской.

Таким образом, целенаправленное и системное использование богатств русской классической литературы в рамках предлагаемой методики способствует подготовке филолога нового типа — не просто эрудированного знатока, а компетентного, гибкого и искусного коммуникатора, способного к глубокому пониманию, интерпретации и эффективному словесному выражению мысли в любом профессиональном контексте.

Литература:

1. Mamadalieva S. Sociocultural competence of students-philologists studying Russian language // European Multidisciplinary Journal of Modern Science. 2025. Vol. 1. P. 444–447. URL: <https://zenodo.org/records/14750416> (дата обращения: 15.12.2025).
2. Годизова З. И., Данилина О. В. Современные средства обучения русскому языку как иностранному // Известия СОГУ. Общественные науки. 2024. № 1. С. 68–77. Колпакова Л. В. Формирование литературного типа речевой культуры у студентов вуза посредством личностной рефлексии // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 5 (217). С. 46–52. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/en/archive.html?year=2021&issue=5&article_id=8201 (дата обращения: 15.12.2025).
3. Демидова Н. И., Богданова Е. С. Формирование у школьников представлений о русском речевом идеале на основе литературных текстов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 4. С. 79–85.
4. Коваль В. О., Маслюк К. В. Практическая подготовка студентов-филологов в процессе формирования профессиональной компетентности // Филологический журнал. 2018. № 1. С. 85–92. URL: <http://fch.udpu.edu.ua/article/download/142941/140383> (дата обращения: 15.12.2025).
5. Левушкина О. Н., Левченкова А. С. Обучение лингвокультурологическому анализу обращений на уроках русского языка // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2023. № 4. С. 185–194.
6. Лингвокультурологический подход к изучению русской классической литературы иностранными студентами // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 2. С. 420–424.
7. Маркова Т. Н., Шиганова Г. А. Обучение иностранных студентов литературе на филологическом факультете педвуза // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2025. № 1 (185). С. 70–82. URL: [http://vestnik-cspu.ru/en/articles/1%20\(185\)/pedagogicheskie-nauki/obuchenie-inostrannyh-studentov-literature-na-filologicheskom-fakultete-pedvuza.html](http://vestnik-cspu.ru/en/articles/1%20(185)/pedagogicheskie-nauki/obuchenie-inostrannyh-studentov-literature-na-filologicheskom-fakultete-pedvuza.html) (дата обращения: 15.12.2025).

Аразбердиева Ш.Г.

преподаватель

Педагогическая школа имени Беки Сейтакова

e-mail: shekerarazberdiyewa@gmail.com

Sheker G.A.

Lecturer

Beki Seytakova Pedagogical School

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ – ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ НА СОВРЕМЕННОМ УРОВНЕ

Аннотация. В статье рассматривается, как дидактические принципы совершенствуются с помощью современных технологий, опираясь на достижения педагогической науки. Это приводит к изменению и расширению всей системы дидактических принципов. Новый подход к обучению основан на использовании современных высоких технологий и широком применении современных инновационных технологий продуктивным способом. Современные технологии помогают поколениям более активно и с энтузиазмом усваивать знания, участвуя в занятиях, а также позволяют преподавателям создавать новые подходы, стили и более эффективные методы обучения.

Ключевые слова: совершенствование национальной системы образования, модернизации, инновационные технологии, эффективные методы обучения.

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATION IS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE TRAINING OF NATIONAL PERSONNEL AT THE MODERN LEVEL

Abstract. This article examines how didactic principles are being improved through modern technologies, drawing on advances in pedagogical science. This leads to a change and expansion of the entire system of didactic principles. The new approach to teaching is based on the use of modern high technologies and the widespread use of modern innovative technologies in a productive way. Modern technologies help generations to learn more actively and enthusiastically through participation in classes, and also allow teachers to create new approaches, styles, and more effective teaching methods.

Keywords: Improving the national education system, modernization, innovative technologies, effective teaching methods.

Знания необходимы для постоянного укрепления мощи нашего государства и обеспечения светлого будущего для нашего народа.

На этом пути Туркменистан делает ставку на передовые знания, науку, открывающую новые горизонты, и инновационные технологии, которые каждый день меняют качество нашей жизни. Непрерывающиеся усилия по их всестороннему изучению и эффективному освоению проистекают из приверженности нашего государства принципу идти в ногу с мировыми достижениями. Подчеркивая значение научной и культурной систем, национальный Лидер туркменского народа утверждает: «В нашей стране знания, наука и культура должны стать основополагающей преобразующей силой, дающей мощный импульс социально-экономическому развитию и развивающей общество» [2. с. 288].

Когда государство увеличивает мощь и силу образования, оно становится конструктивным, творческим и в полной мере обеспечивает счастливую, познавательную и образованную жизнь своих граждан.

В нашей независимой Родине большой прогресс во всех сферах, созданы все возможности на высоком уровне для того, чтобы наше молодое поколение росло знающими, интеллигентными и патриотичными. В стране успешно реализуются задачи развития системы образования и подготовки высокообразованных специалистов. В Туркменистане наука пропагандируется, всесторонне поддерживается и развивается как активное средство коренной технологической модернизации всех отраслей и секторов народного хозяйства, всех сторон государственной и общественной жизни, обеспечения экологической безопасности на национальном, международном и глобальном уровнях.

Глубокая мудрость национального Лидера туркменского народа: «Укрепление научного и интеллектуального потенциала страны, координация науки и производства, внедрение в Туркменистан передового мирового опыта и инновационных разработок являются основными направлениями нашей научно-технической политики» [2. с. 61.] - определяет основные направления решения важных задач в этой области. При их реализации большое значение придается качественному согласованию предоставляемого молодежи образования с прогрессивными мировыми тенденциями и требованиями.

Проблема подготовки педагогических кадров также связана с необходимостью [4. с.402-419] переосмысления содержания и методов обучения.

Одним из путей решения указанных проблем является внедрение концепции непрерывного [5. с. 177-185] профессионального образования, которая предполагает систематическое обновление и расширение профессиональных знаний и навыков на протяжении всей жизни. Это требует создания условий для непрерывного обучения педагогов, включая доступ к качественным ресурсам, возможность участия в профессиональных сетях и сообществах, а также разработку эффективных программ повышения квалификации и переподготовки.

На решение этих задач направлена главная цель начатых в стране и эффективно реализуемых кардинальных реформ образования формирование богатого багажа знаний у студентов как будущих высококвалифицированных специалистов для разных отраслей национальных кадров на современном уровне успешно осваивает практику организации и проведения студенческих и школьных предметных олимпиад как государственного, так и международного масштаба, с каждым годом вовлекая в их ряды всё больше и больше представителей молодого поколения, устремлённого к обретению всесторонних знаний, формированию научных интересов, профессиональному становлению, росту личных интеллектуальных достижений, которые имеют особую ценность для дальнейшего инновационного развития нашей страны в новую историческую эпоху.

Задачи заключаются в восстановлении истинной роли науки в обществе, увеличении числа высококласных ученых и специалистов, развитии эффективного, устойчивого, самодостаточного и растущего научного сектора, укреплении научного и интеллектуального потенциала страны. В целях исполнения поручений главы государства в Национальном институте образования Туркменистана регулярно проводятся практические и методические семинары. Приоритет образования в современном обществе заключается в его направленности на воспитание самостоятельного, критически мыслящего гражданина, стремящегося к совершенствованию общества, в котором он живёт.

Эффективно организуются научно-обоснованные семинары, направленные на развитие духовно-нравственного и интеллектуального уровня подрастающего поколения, воспитание патриотичного поколения, проводятся дискуссии, диспуты, консультации, что способствует повышению качества обучения и совершенствованию методик преподавания в соответствии с современными требованиями.

Целью организуемых в рамках международного сотрудничества практических семинаров, мастер-классов и обучающих семинаров является повышение профессионального уровня работников данной отрасли. Это направлено на укрепление научно-методического потенциала педагогов общеобразовательных школ, средних и высших учебных заведений, повышение их профессионального мастерства в целях улучшения содержания и качества образовательной деятельности.

При этом особое значение уделяется качественному улучшению процесса подготовки высококвалифицированных кадров для педагогического сектора, в чём немалое содействие оказывает активное международное сотрудничество, направленное на изучение и обмен передовым профессиональным опытом, действенную и взаимно заинтересованную работу туркменских и зарубежных учёных и высококвалифицированных специалистов в области образования. Основные мероприятия по обмену передовым опытом с зарубежными коллегами также включают практику проведения учебных поездок наших преподавателей в страны-партнёры. В рамках нескольких этапов реализации проекта Европейского Союза «Поддержка системы образования в Туркменистане» в Национальном институте образования Туркменистана регулярно проводятся обучающие тренинги, встречи с партнерами и международными экспертами, семинары и образовательные мероприятия, посвященные применению международного опыта и внедрению инновационных методов обучения.

Процесс информатизации образовательного пространства побуждают преподавателя использовать методы активного обучения, инновационные методики использования информационно-коммуникативных технологий. Сайты и блоги, разработанные носителями языка, помогают повысить заинтересованность и мотивированность студентов при изучении и формировании методической компетенции будущего учителя. В соответствии с национальными принципами и сложившейся международной практикой постоянно совершенствуется содержание, образовательное наполнение и научно-методическая база учебных программ, учебников и пособий. И впредь будет продолжена работа по совершенствованию национальной системы образования, модернизации её материально-технической базы, внедрению в обучающий процесс инновационных технологий и передовой мировой практики. Проводится постоянная работа по обеспечению образовательных учреждений учебниками и учебными пособиями, а также по их сохранению и эффективному использованию действует инновационный информационный центр Министерства образования.

Реализуются «Программа совершенствования деятельности детских дошкольных учреждений в области раннего развития и повышения подготовки ребёнка к школе в Туркменистане на 2020-2025 года», «Концепция развития системы цифрового образования в Туркменистане», «Концепция совершенствования в Туркменистане преподавания предметов по естественным и точным наукам», «Концепция совершенствования методики обучения по общеобразовательным программам в Туркменистане до 2028».

В рамках развития международного сотрудничества особое внимание в нашей стране также уделяется обогащению педагогического опыта, чему служит проведение научно-образовательных форумов международного масштаба или участие наших преподавателей в аналогичных инициативах, организованных за пределами нашей страны. Международные мероприятия онлайн-конференции, предоставляют широкие возможности для приумножения взаимного опыта и реализации проектов, полностью отвечающих потребностям населения изучения лучшего мирового опыта.

Сегодня, когда глобальные вызовы требуют объединённых усилий и современных решений, создание устойчивых научно-инновационных платформ становится ключевым инструментом развития стран и регионов.

Использование современных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы определяется содержанием всех преподаваемых предметов, то есть теоретической основой их будущей профессии. Профессиональное направление обучения позволяет студентам сформировать общее и широкое мировоззрение, определить свои увлечения и стремления к профессии. В рамках профессионального направления они формируют свои личностные качества, взгляды, убеждения, моральные принципы, а также отношение к работе и профессии.

Научно обоснованная теория восприятия студентами содержания учебного материала в их профессиональной сфере значительно повышает их шансы на приобретение знаний, необходимых для профессии учителя начальной школы. В частности, в профессиональной подготовке учителей начальной школы:

- развитие самостоятельного, творческого мышления у учащихся с самого начала начального образования, чтобы в полной мере использовать задачи обучения в контексте образования;
- научно-практическое значение содержания учебной информации;
- может определять степень сложности содержания учебной информации в соответствии с фактическими учебными возможностями учащихся;
- степень соответствия объема предоставленного учебного контента конкретному времени, затраченному на изучение данной темы;

Развитие способности определять критерии учета международного опыта при определении методики преподавания содержания образования способствует высокому уровню профессиональной компетентности.

Глава государства Аркадаглы Гахрыман Сердар отмечает в своей книге: «Молодежь — опора Родины»: «Мы считаем молодежь строителями будущего нашей любимой Родины. Мы рассчитываем на молодежь нашей страны в достижении высоких целей». [1. с. 5.] За этими словами скрывается огромная вера в молодое поколение. За этим стоит опыт на пути к государственности.

Обогащение педагогической профессии активным творчеством и практическими навыками тесно связано с созданием инновационных условий.

Быстрый поток инноваций, новые информационные ресурсы, стремительное развитие компьютерных технологий и их использование в системе образования оказывают значительное влияние на формирование поколений, достойных современных требований.

Всем известно, что для достижения высоких результатов в профессиональной подготовке важно ознакомиться с широким спектром научно обоснованных знаний. Таким образом, когда наша молодежь получает высококачественное образование, ее мировоззрение, понимание мира, уровень педагогических способностей и творческий талант значительно обогащаются, даже когда она становится профессионалом. Потому что разум, создающий существование в Сознании, также является мудростью.” [3. с. 59.]

Экологическая, материально-техническая и правовая база для цифровых технологий в национальной системе образования ежедневно совершенствуется в соответствии с современными требованиями. Особое значение имеет работа учителей при реализации фундаментальных научно-технических реформ и масштабных проектов. Научные реформы и разработки идут на пользу будущему, а инновационные технологии расширяют горизонты молодежи. Развитие экономики в цифровой среде является одним из приоритетов нашего государства. Самые передовые технологии электронной системы внедряются в повседневную жизнь и в социальные услуги. Масштабное внедрение компьютерных технологий во все сектора экономики, появление интернет-сетей и их доступность для каждого человека создают потребность в навыках управления ими. Главная задача — ознакомить молодое поколение с

этим вопросам с раннего возраста. Предоставление нашим государством персонального нетбука каждому ребенку, принятому в первый класс, является ключевым средством позитивного решения этой проблемы. Профессиональные навыки учителей неразрывно связаны с компьютерными технологиями. Таким образом, совершенствование методов обучения в соответствии с технологиями является требованием времени. Наше государство также уделяет большое внимание подготовке студентов с самого начала обучения к творческому подходу в области педагогических навыков и методов. Кроме того, расширяются возможности мобильной связи и интернета. Это, с одной стороны, предоставляет учителям прекрасную возможность познакомиться с мировым опытом и обменяться опытом применения новых активных методов. С другой стороны, это выявляет новую модель педагогической культуры в профессиональных навыках учителей. Дистанционные семинары, методические консультации и развитие международного сотрудничества в системе образования вносят значительный вклад в обмен опытом. Гармоничное и творческое внедрение передовых технологий, инноваций и лучших международных практик имеет большое значение для совершенствования национальной системы образования.

В эпоху Возрождения новой эпохи суверенной власти наш глубокоуважаемый Президент Туркменистана Аркадаглы Гахрыман Сердар и национальный Лидер туркменского народа. Исполняя поручения Президента Туркменистана работникам образования страны, мы стремимся готовить национальных специалистов, способных идти в ногу с инновационным развитием образования, и последовательно вести педагогическую работу на высоком уровне в соответствии с передовыми требованиями современности.

Президенту Сердару Бердымухамедову и Национальному Лидеру туркменского народа Гурбангулы Бердымухамедову за создание всех необходимых условий для развития продуктивного международного сотрудничества в научно-образовательной сфере, повседневного внимания к вопросам подготовки высоко квалифицированных специалистов и инновационному развитию педагогической науки.

Пусть наш уважаемый Президент Сердар Бердымухамедов и наш любимый Аркадаг, создающие для этого все благоприятные условия, живут долго, а их великие начинания на благо страны всегда будут успешными!

Литература:

1. Сердар Бердымухамедов. Молодежь — опора Родины. Aşgabat: TDNG, 2023.
2. Гурбангулы Бердымухамедов. На пути к новым высотам развития: Избранные произведения. Том 5. – Ашхабад: TDNG, 2012. (Gurbanguly Berdimuhamedow. Ösüşin täze belentliklerine tarap: Saýlanan eserler. 5-nji tom. – Aşgabat: TDNG, 2012.)
3. Гурбангулы Бердымухамедов. Неограниченный алмаз. 59 с. – Ашхабад: TDNG, 2024. (Gurbanguly Berdimuhamedow. Nakyda göwheri. 59 sah. – Aşgabat: TDNG, 2024.)
4. Власова, Н. Ю. Общественное участие в высшем образовании: роль университетов / Н. Ю. Власова, Е. Л. Молокова, Е. С. Куликова // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). – 2022. – Т. 13, № 3. – С. 402-419. – DOI 10.18184/2079-4665.2022.13.3.402-419. – EDN LJWQIQ.
5. Димитриев, А. С. Непрерывное образование как условие повышения профессионального мастерства педагога образовательной организации среднего профессионального образования / А. С. Димитриев, А. Н. Меженский // Вестник Луганской академии внутренних дел имени Э.А. Дидоренко. – 2022. – № 2(13). – С. 177-185. – EDN HOICYG.