

# Педагогический ФОРУМ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2018 г.

№ 1 (15)

2025

Периодичность выхода:  
2 раза в год

**Учредитель** – Поволжская академия Святителя Алексия.

**Главный редактор**

*Лескин Дмитрий Юрьевич,*  
протоиерей, доктор философских наук, кандидат богословия.

**Редакционная коллегия:**

*Акопян Любовь Суменовна,* доктор психологических наук, доцент.

*Венгранович Марина Александровна,*  
доктор филологических наук, доцент.

*Григорьева Ирина Николаевна,*  
кандидат педагогических наук, доцент.

*Денисова Елена Анатольевна,*  
кандидат психологических наук, доцент.

*Клименко Ирина Александровна,*  
директор ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж».

*Козлова Анна Юрьевна,* кандидат педагогических наук, доцент.

*Нухова Марина Владимировна,*  
кандидат психологических наук, доцент.

*Ошкина Алла Анатольевна,* кандидат педагогических наук, доцент.

*Сидякина Елена Анатольевна,*  
кандидат педагогических наук, доцент.

*Тараносова Галина Николаевна,*  
доктор педагогических наук, профессор.

*Тимохова Елена Анатольевна,* кандидат исторических наук, доцент.

*Трофимова Анастасия Владимировна,*  
кандидат филологических наук.

Зарегистрирован Федеральной  
службой по надзору в сфере свя-  
зи, информационных техноло-  
гий и массовых коммуникаций  
(Сведения о регистрации СМИ:  
серия ПИ № ФС 77 – 72533  
от 16 апреля 2018 г.).

ISSN печатной версии  
2712-7699

Художественное оформление,  
компьютерная верстка:  
*В.В. Горбачева*

Редактор  
*Е.Ю. Жданова*

Адрес редакции | издателя |  
типографии:  
445028, Самарская область,  
г. Тольятти,  
ул. Революционная, 74

E-mail: [pforum@pravinst.ru](mailto:pforum@pravinst.ru)

Подписано в печать 31.05.2025.  
Дата выхода в свет: 31.08.2025.  
Формат А4.

Печать оперативная.  
Усл. п. л. 16,97. Тираж 200 экз.  
Свободная цена.

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### Главный редактор

*Лескин Дмитрий Юрьевич*, протоиерей, доктор философских наук, кандидат богословия, ректор (Поволжская академия Святителя Алексия, г. Тольятти).

### Редакционная коллегия

*Акопян Любовь Суреновна*, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии (Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара).

*Венгранович Марина Александровна*, доктор филологических наук, доцент (Поволжская академия Святителя Алексия, г. Тольятти).

*Григорьева Ирина Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии (Поволжская академия Святителя Алексия, г. Тольятти).

*Денисова Елена Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика и психология» (Поволжская академия Святителя Алексия, г. Тольятти).

*Клименко Ирина Александровна*, директор (ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж», г. Тольятти).

*Козлова Анна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» (Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти).

*Нухова Марина Владимировна*, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой «Общая и социальная психология» (Башкирский государственный педагогический университет имени Акмуллы, г. Уфа).

*Сидякина Елена Анатольевна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» (Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти).

*Тараносова Галина Николаевна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, литература и лингвокриминалистика» (Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти).

*Тимохова Елена Анатольевна*, кандидат исторических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе (Поволжская академия Святителя Алексия, г. Тольятти).

*Трофимова Анастасия Владимировна*, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и литературы (Поволжская академия Святителя Алексия, г. Тольятти).

---

## СОДЕРЖАНИЕ

## Педагогические науки

|                                                                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Айзязова Анна Сергеевна, Граматкина Ирина Евгеньевна<br>ГОЛОВОЛОМКИ ИЛИ КАК РАЗВИВАТЬ ДИВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ .....                                                                             | 8  |
| Афанасьева Елена Викторовна<br>ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ<br>КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР .....                                                       | 10 |
| Брунер Елена Александровна<br>ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ МНОГОДЕТНОСТИ<br>КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ .....      | 13 |
| Денисова Елена Анатольевна, Ковшова Ирина Дмитриевна<br>РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ<br>ВОЗРАСТЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....                               | 15 |
| Калинников Артем Олегович<br>ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ .....                                                                                                        | 21 |
| Ковшова Ирина Дмитриевна<br>ПРОГРАММА ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ .....                                                                                           | 25 |
| Кудряшова Анна Сергеевна<br>РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....                                                                                       | 27 |
| Лаврова Анастасия Александровна<br>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....                                                                                   | 29 |
| Однолетко Екатерина Александровна<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЗВУКО-БУКВЕННЫХ СООТВЕТСТВИЙ «PHONICS»<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....                           | 34 |
| Подчалкин Даниил Максимович<br>РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>ПО ИНФОРМАТИКЕ «ИЗУЧАЕМ СИСТЕМЫ СЧИСЛЕНИЯ» .....                                                               | 36 |
| Приезжева Анна Сергеевна<br>ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ<br>ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....                                                            | 39 |
| Рузова Светлана Петровна<br>РЕСУРСЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ<br>СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....            | 43 |
| Савина Ольга Олеговна<br>ПУТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ .....                                                                                    | 46 |
| Сидякина Елена Анатольевна, Вареницина Галина Геннадьевна, Пономарева Валерия Сергеевна<br>РЕАЛИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ<br>«ПО ТРОПИНКАМ ЗЕМЛИ САМАРСКОЙ» ..... | 49 |
| Тисленко Наталья Евгеньевна<br>ИЗУЧЕНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ .....                                                                                      | 52 |
| Фадеева Лариса Юрьевна<br>ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ТРЕНАЖЕР РАБОТЫ НАД СОБОЙ .....                                                                                                       | 57 |
| Чубуранова Елена Викторовна<br>ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ<br>СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....                                                         | 60 |

|                                                                                                                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Шмакова Зоя Валерьевна<br>РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<br>В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ .....                                                                                                                     | 64  |
| Шукова Татьяна Сергеевна<br>ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ БУДУЩЕГО<br>У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ. ПРОФЕССИЯ – ОПЕРАТОР ДРОНА.....                                                                                                           | 66  |
| Шумакова Арина Александровна<br>ВОЗМОЖНОСТИ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ<br>У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ.....                                                                                                                           | 68  |
| Янченко Елена Владимировна<br>ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ<br>СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР, ВЛИЯЮЩИЕ<br>НА СТАНОВЛЕНИЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ.....                                                          | 71  |
| <b>Психологические науки</b>                                                                                                                                                                                                                      |     |
| Грачева Оксана Николаевна<br>ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ<br>ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ МОТИВОВ И МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....                                                                                      | 74  |
| Денисова Елена Анатольевна, Ежова Людмила Викторовна<br>ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ<br>КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКОМ .....                                                                                           | 78  |
| Елецкая Татьяна Васильевна, Денисова Елена Анатольевна<br>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО<br>ВОЗРАСТА (35–60 ЛЕТ): КРИЗИСЫ, ЛИНИИ РАЗВИТИЯ – ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ .....                                             | 83  |
| Карпенко Ольга Анатольевна, Левченко Лариса Владимировна<br>СЕМЕЙНЫЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ И ПОТЕНЦИАЛ: СУЩНОСТЬ,<br>ФОРМИРОВАНИЕ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ.....                                                          | 86  |
| Королев Родион Евгеньевич<br>ПСИХОСИНТЕЗ РОБЕРТО АССАДЖИОЛИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННУЮ ПСИХОЛОГИЮ .....                                                                                                                                         | 95  |
| Лескина Евдокия Дмитриевна<br>ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКОТЕРАПИИ .....                                                                                                                                                    | 98  |
| Мочалкина Елена Антоновна<br>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДНА<br>ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ .....                                                                                                  | 102 |
| <b>Филологические науки</b>                                                                                                                                                                                                                       |     |
| Анохина Светлана Петровна<br>ВТОРИЧНЫЕ ТЕКСТЫ: ТИПОЛОГИЯ, СЕМИОТИКА.....                                                                                                                                                                          | 105 |
| Бердникова София Андреевна, Гусева Елена Павловна<br>СЛЕНГ КАК ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....                                                                                                                                        | 114 |
| Гвоздева Нина Александровна<br>МОТИВ КРЕСТОВОГО БРАТАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО<br>(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «ВЕЛИКОГО ПЯТИКНИЖИЯ»).....                                                                                                      | 116 |
| Дементьева Людмила Евгеньевна, Венгранович Марина Александровна<br>ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИКО-РЕЧЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ<br>СКАЗКИ А.С. ПУШКИНА «СКАЗКА О РЫБАКЕ И РЫБКЕ» .....                                                                              | 118 |
| Зотова Ксения Алексеевна, Соболева Маргарита Андреевна, Горелова Ксения Ростиславовна<br>ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ДИАЛЕКТОВ В МУЛЬТСЕРИАЛАХ<br>ДЛЯ ДЕТСКОЙ И ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ «MY LITTLE PONY» И «METALCALYPSE») ..... | 123 |

|                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Коновалова Юлия Геннадьевна, Касаткина Клара Алексеевна<br>ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ТЕКСТОВ СКАЗОК НА МАТЕРИАЛЕ<br>АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ .....                | 127 |
| Мадонова Ксения Максимовна<br>ПУШКИНСКИЕ ТРАДИЦИИ В РАСКРЫТИИ ТЕМЫ НАЗНАЧЕНИЯ<br>ПОЭТА И ПОЭЗИИ В ТВОРЧЕСТВЕ А.А. АХМАТОВОЙ .....                                           | 132 |
| Мишкарёва Майя Максимовна<br>ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРЕСС-РЕЛИЗОВ .....                                                                                       | 134 |
| Никитина Татьяна Германовна, Бондаренко Дарья Александровна<br>СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ПОЭЗИИ РОБЕРТА БЕРНСА .....                                                             | 136 |
| Никитина Татьяна Германовна, Лизякина Лада Романовна<br>ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В СКАЗКЕ «СОЛОВЕЙ И РОЗА» ОСКАРА УЙАЛЬДА .....                                               | 139 |
| Родина Дарья Александровна<br>ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРИ ИЗОБРАЖЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА<br>В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖЕРОМА К. ДЖЕРОМА «ТРОЕ В ЛОДКЕ, НЕ СЧИТАЯ СОБАКИ» ..... | 142 |
| Ростиславина Елизавета Дмитриевна<br>ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ<br>НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Г. УЭЛЛСА «МАШИНА ВРЕМЕНИ» .....                      | 144 |

## CONTENT

### Pedagogical sciences

|                                                                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Aizatova Anna Sergeevna, Gramatkina Irina Evgenyevna<br>PUZZLES OR HOW TO DEVELOP DIVERGENT THINKING .....                                                                                | 8  |
| Afanasyeva Elena Viktorovna<br>FEATURES AND PROBLEMS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE<br>COMPETENCE IN OLDER PRESCHOOLERS WITH TNR .....                                                 | 10 |
| Bruner Elena Alexandrovna<br>MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION AND FORMATION OF THE VALUE OF HAVING MANY<br>CHILDREN AS A THEORETICAL AND PRACTICAL PROBLEM OF MODERN FAMILY UPBRINGING ..... | 13 |
| Denisova Elena Anatolyevna, Kovshova Irina Dmitrievna<br>DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE WORLD OF PROFESSIONS<br>IN PRIMARY SCHOOL AGE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES .....                 | 15 |
| Kalinnikov Artyom Olegovich<br>EXPLORING THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER TEENAGERS .....                                                                                                | 21 |
| Kovshova Irina Dmitrievna<br>MATHEMATICS PROGRAM IN PRIMARY SCHOOL: STRUCTURE AND CONTENT .....                                                                                           | 25 |
| Kudryashova Anna Sergeevna<br>DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN .....                                                                                        | 27 |
| Lavrova Anastasia Alexandrovna<br>FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN .....                                                                                | 29 |
| Odnoletko Ekaterina Alexandrovna<br>THE USE OF THE PHONICS SOUND-LETTER CORRESPONDENCE METHOD<br>IN TEACHING ENGLISH READING IN ELEMENTARY SCHOOL .....                                   | 34 |
| Podchalkin Daniil Maksimovich<br>DEVELOPMENT OF A PROGRAM OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES<br>IN COMPUTER SCIENCE "LEARNING NUMBER SYSTEMS" .....                                            | 36 |

|                                                                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Priezdeva Anna Sergeevna<br>THE POSSIBILITIES OF COMPUTER TRAINING PROGRAMS<br>FOR THE DEVELOPMENT OF ATTENTION IN PRIMARY SCHOOL AGE.....                                                               | 39 |
| Ruzova Svetlana Petrovna<br>RESOURCES OF THE DEVELOPING OBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT<br>OF SOCIAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS .....                 | 43 |
| Savina Olga Olegovna<br>WAYS TO DEVELOP THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS<br>IN THE CONTEXT OF STEAM EDUCATION.....                                                                                   | 46 |
| Sidyakina Elena Anatolyevna, Varenitsina Galina Gennadievna, Valeria Sergeevna Ponomareva<br>IMPLEMENTATION OF THE NETWORK DISTANCE LEARNING MODULE<br>"ALONG THE PATHS OF THE SAMARA LAND" .....        | 49 |
| Tislenko Natalia Evgenievna<br>THE STUDY OF TEACHERS JOB SATISFACTION .....                                                                                                                              | 52 |
| Fadeeva Larissa Yurievna<br>FICTION AS A SIMULATOR FOR SELF-IMPROVEMENT.....                                                                                                                             | 57 |
| Chuburanova Elena Viktorovna<br>THE IMPORTANCE OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN THE PROCESS<br>OF SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....                                   | 60 |
| Shmakova Zoya Valerievna<br>DEVELOPMENT OF AGILITY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN AGE<br>IN THE CONTEXT OF CHILDREN'S PREPARATION FOR SCHOOL.....                                                          | 64 |
| Shukova Tatiana Sergeevna<br>FORMATION OF IDEAS ABOUT THE PROFESSIONS<br>OF THE FUTURE AMONG OLDER PRESCHOOLERS – DRONE OPERATOR.....                                                                    | 66 |
| Shumakova Arina Alexandrovna<br>THE POSSIBILITIES OF LEGO CONSTRUCTION<br>IN DEVELOPING CHILDREN'S TEAMWORK SKILLS.....                                                                                  | 68 |
| Yanchenko Elena Vladimirovna<br>FEATURES OF THE EMOTIONAL AND COGNITIVE SPHERE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN<br>WITH TNR, AFFECTING THE FORMATION OF DISCIPLINE .....                                      | 71 |
| <b>Psychological sciences</b>                                                                                                                                                                            |    |
| Gracheva Oksana Nikolaevna<br>INTERPRETATION OF THE RESULTS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH TO DETERMINE<br>THE MOTIVES AND MOTIVATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY.....                                            | 74 |
| Denisova Elena Anatolyevna, Yezhova Lyudmila Viktorovna<br>MAJOR CAUSES AND CHARACTERISTICS OF CHILDREN ' S CONFLICTS<br>IN FAMILIES WITH GROWTH.....                                                    | 78 |
| Eletskaya Tatiana Vasilyevna, Denisova Elena Anatolyevna<br>PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MEN AND WOMEN OF MIDDLE AGE (35–60 YEARS): CRISES,<br>LINES OF DEVELOPMENT – PERSONAL AND PROFESSIONAL..... | 83 |
| Karpenko Olga Anatolyevna, Levchenko Larisa Vladimirovna<br>FAMILY HUMAN CAPITAL AND POTENTIAL: ESSENCE, FORMATION,<br>OPERATION AND MODERN DEVELOPMENT TRENDS.....                                      | 86 |
| Korolev Rodion Evgenievich<br>THE PSYCHOSYNTHESIS OF ROBERTO ASSAGIOLI AND HIS INFLUENCE ON MODERN PSYCHOLOGY .....                                                                                      | 95 |
| Leskina Evdokia Dmitrievna<br>MAIN APPROACHES AND DIRECTIONS IN MODERN MUSIC THERAPY .....                                                                                                               | 98 |

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Mochalkina Elena Antonovna<br>THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS IS ONE OF THE URGENT PSYCHOLOGICAL<br>AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF OUR TIME..... | 102 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

### Philological sciences

|                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Anokhina Svetlana Petrovna<br>DERIVATIVE TEXTS: TYPOLOGY, SEMIOTICS.....                                                                                                                                                                             | 105 |
| Berdnikova Sofya Andreevna, Guseva Elena Pavlovna<br>SLANG AS A PHENOMENON OF MODERN ENGLISH .....                                                                                                                                                   | 114 |
| Gvozdeva Nina Alexandrovna<br>THE MOTIF OF THE CRUSADE BROTHERHOOD IN THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY<br>(BASED ON THE NOVELS OF THE "GREAT PENTATEUCHOOL") .....                                                                                       | 116 |
| Dementieva Ludmila Evgenievna, Vengranovich Marina Alexandrovna<br>FEATURES OF STYLISTIC AND SPEECH ORGANIZATION OF A.S. PUSHKIN'S<br>FAIRY TALE "THE TALE OF THE FISHERMAN AND THE FISH" .....                                                      | 118 |
| Zotova Kseniya Alekseevna, Soboleva Margarita Andreevna, Gorelova Kseniya Rostislavovna<br>PRAGMATIC ADAPTATION IN TRANSLATING DIALECTS IN ANIMATED SERIES FOR CHILDREN<br>AND ADULTS (ON THE EXAMPLE OF 'MY LITTLE PONY' AND 'METALOCALYPSE') ..... | 123 |
| Konovalova Yulia Gennadievna, Kasatkina Klara Alekseyevna<br>LINGUOSTYLISTIC PARTICULARITY OF THE FAIRYTALES' TEXTS BASED<br>ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES.....                                                                   | 127 |
| Madonova Ksenia Maksimovna<br>PUSHKIN'S TRADITIONS IN REVEALING THE THEME<br>OF THE POET'S WORK AND POETRY IN THE WORK OF A.A. AKHMATOVA.....                                                                                                        | 132 |
| Mishkareva Maya Maksimovna<br>TRANSLATION STRATEGIES FOR TRANSLATING PRESS RELEASES.....                                                                                                                                                             | 134 |
| Nikitina Tatiana Germanovna, Bondarenko Daria Alexandrovna<br>STYLISTIC FEATURES OF ROBERT BURNS' POETRY.....                                                                                                                                        | 136 |
| Nikitina Tatiana Germanovna, Lizyakina Lada Romanovna<br>EXPRESSIVE MEANS IN THE FAIRY TALE "THE NIGHTINGALE AND THE ROSE" BY OSCAR WILDE .....                                                                                                      | 139 |
| Rodina Darya Alexandrovna<br>LEXICAL AND STYLISTIC DEVICES IN DEPICTING ENGLISH HUMOR IN THE WORK<br>OF JEROME K. JEROME "THREE MEN IN A BOAT (TO SAY NOTHING OF THE DOG)" .....                                                                     | 142 |
| Rostislavina Elizaveta Dmitrievna<br>LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE SCIENCE FICTION GENRE BASED<br>ON THE EXAMPLE OF G. WELLS' NOVEL «THE TIME MACHINE» .....                                                                                 | 144 |

УДК 372.29

**ГОЛОВОЛОМКИ ИЛИ КАК РАЗВИВАТЬ ДИВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ**

© 2025

*Айзятова Анна Сергеевна, заведующий**Грамматкина Ирина Евгеньевна, методист**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад № 22 «Лучик» городского округа Тольятти, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** дивергентное мышление; креативность; критическое мышление; комплексное мышление; головоломки.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема развития дивергентного мышления у детей старшего дошкольного возраста, а также методы, которые можно использовать для эффективного развития данного типа мышления.

**ВВЕДЕНИЕ**

Термин «дивергентное мышление» был введен в научный оборот американским психологом Джоном Гилфордом в 1950 году. Гилфорд занимался изучением человеческого интеллекта и креативности, и в своих работах он противопоставлял дивергентное мышление конвергентному. Конвергентное мышление ориентировано на поиск единственно верного решения, тогда как дивергентное мышление предполагает генерацию множества возможных вариантов решения одной и той же задачи. Гилфорд выделял два основных типа мышления, став одним из первых исследователей, кто систематизировал концепцию дивергентного мышления.

**Основные характеристики  
дивергентного мышления**

**Гибкость.** Способность рассматривать проблему с разных точек зрения и применять различные подходы и стратегии.

**Беглость.** Скорость генерации большого количества идей для решения одной задачи.

**Оригинальность.** Нестандартный подход к решению задач и способность предлагать уникальные идеи.

**Детализация.** Умение развивать и углублять свои идеи, добавляя подробности и нюансы.

Эти качества делают дивергентное мышление ключевым элементом творческого процесса и основой для инновационного подхода.

Развитие дивергентного мышления у детей дошкольного возраста становится все более актуальной задачей в системе современного образования. Это связано с тем, что такое мышление позволяет ребенку находить множество решений для одной задачи, что особенно важно в условиях стремительно изменяющегося мира.

**МЕТОДЫ**

Далее будут рассмотрены некоторые методы и подходы, способствующие развитию дивергентного мышления у детей.

**Основные методы и подходы**

**Метод проектов.** Проектная деятельность стимулирует познавательную активность и творческий потенциал ребенка. Важным аспектом является сотрудничество детей с педагогами и родителями при создании новых творческих продуктов.

**Решение головоломок и задач на смекалку.** Такие задания развивают речемыслительные способности и учат детей выделять ключевые свойства предметов.

**Составление интеллект-карт.** Диаграммы и схемы помогают визуализировать информацию и структурировать процесс поиска решений, что способствует развитию логики.

**Метод символического видения.** Данный метод учит детей устанавливать взаимосвязи между предметами и их символическим представлением, что также способствует развитию креативности.

**Игровые методики.** Эти методы способствуют развитию гибкости мышления и стимулируют креативную активность.

**Сюжетно-ролевые игры.** Развивают воображение и способность к оригинальным идеям.

**Групповая работа.** Способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде.

**Будущее мышления**

В будущем человеку придется конкурировать не только с себе подобными, но и с машинами, оснащенными искусственным интеллектом. Самыми востребованными качествами в будущем считаются комплексное мышление, креативность, критическое мышление, лидерство, обучаемость и гибкость ума.

**Комплексное мышление**

Сейчас более востребованы люди, мышление которых направлено не на решение конкретной проблемы, а на видение как проблемы, так и причин, приведших к ее появлению, и способных охватывать широкий диапазон причин и следствий.

**Креативность**

Способность человека генерировать идеи, находить нестандартные решения проблем и создавать что-то новое и оригинальное.

**Критическое мышление**

Способность трезво оценивать варианты и вероятности, здоровая оценка собственного ресурса и возможностей плюс адекватное сомнение в правильности собственных убеждений и проверка информации – это более высокий уровень достижений и минимизация различных ошибок.

**Лидерство**

Способность сплотить и направить в нужное русло целую команду разных людей. Лидерство в современном контексте подразумевает не одиночную заслугу, а построение работы целого коллектива для достижения определенной цели.

**Обучаемость и гибкость ума**

Способность быстро мыслить, осознанно переключать

чать свое внимание с одной темы на другую, концентрация на важном в данный момент, умение давать себе отдых и аккумулировать ресурс.

#### ПРАКТИКА МОНИТОРИНГА

Педагог-психолог в детском саду ежегодно проводит мониторинг сформированности универсальных учебных действий (готовности к школе) по различным методикам. Одним из тестов является тест дивергентного мышления Френка Уильямса. Проанализировав результаты за три года, мы обнаружили, что уровень развития дивергентного мышления находится на высоком и очень высоком уровнях, колеблясь в пределах от 5% до 20%.

Как сетевая инновационная площадка АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России» по теме: «Мир головоломок – смарт-тренинг для дошкольников», мы приняли решение использовать головоломки для повышения уровня развития дивергентного мышления. Современные дети сложно поддаются удивлению, поэтому такие инструменты становятся незаменимыми.

Головоломка – это игра, задача или игрушка, которая проверяет изобретательность или знания человека. Головоломки служат не только развлечением, но и мощным средством для развития мышления. Они бывают самыми разными: от простых пазлов до сложных логических задач.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

*Что было сделано?*

*Во-первых*, были созданы центры «Юных мыслителей». В каждой группе детского сада были организованы специализированные зоны, наполненные разнообразными играми-головоломками: словесными, плоскостными и объемными.

*Во-вторых*, сформирована творческая группа педагогов «Дивергентомозг». Эта группа занимается подбором и созданием игр, направленных на развитие дивергентного мышления.

*В-третьих*, мы погрузили детей в креативную игровую деятельность. Все разработанные игры с головоломками активно используются в повседневной практике, позволяя детям развивать своё воображение и творческие способности.

В работе с детьми мы использовали различные виды головоломок.

- *Пазлы*. Способствуют развитию пространственного мышления и логики.
- *Логические задачи*. Учат анализировать ситуацию и находить решения.
- *Кроссворды и ребусы*. Развивают словарный запас и ассоциативное мышление.

- *Плоскостные и объемные головоломки*. Стимулирует развитие нестандартного, творческого мышления у дошкольников.

Работа в группах над решением головоломок способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде. Дети могут обсуждать свои идеи, предлагать различные подходы и находить совместные решения.

Приведем примеры упражнений и игр, подобранных и созданных педагогами.

- Рисование картинок с пропущенными элементами.
- Создание простых математических задач.
- Составление загадок или вопросов к рисункам.
- Придумывание новых фигур из частей головоломок и создание из них своих авторских, составленных детьми карточек.
- Игра «Составь узор».
- Игра «Узнай, Расскажи, Построй».
- Игра «Рассмотри. Назови. Собери».
- Игра «Придумай, Построй, Расскажи».

Мы поощряем детей создавать свои собственные головоломки.

#### ВЫВОДЫ

Развитие дивергентного мышления у дошкольников – ключевой элемент их образовательного процесса. Головоломки предоставляют детям уникальную возможность учиться в процессе игры, развивая при этом свои творческие способности. Используя разнообразные методы и подходы, педагоги могут создать увлекательную и продуктивную образовательную среду, способствующую развитию творческого потенциала каждого ребёнка.

Многообразие использования игровых элементов поддерживает интерес к головоломкам, стимулирует развитие нестандартного творческого мышления у дошкольников, а также позволяет использовать головоломки во всех видах детской деятельности. Решение головоломок способствует активизации не только мыслительной деятельности, но и развитие у него качеств, необходимых для профессионального мастерства, в какой бы сфере он не трудился в будущем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гилфорд Дж.П. Природа человеческого интеллекта. М.: Прогресс, 1965. 256 с.
2. Чернова Е.Е. Развитие творческого мышления у дошкольника как фактор его готовности к школе // Молодой ученый. 2018. № 34 (220). С. 94-96.
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

## PUZZLES OR HOW TO DEVELOP DIVERGENT THINKING

© 2025

*Aizatova Anna Sergeevna*, Head of the Department

*Gramatkina Irina Evgenyevna*, methodologist

*Kindergarten No. 22 "Luchik" of Tolyatti city district, Tolyatti, Russia*

**Keywords:** divergent thinking; creativity; critical thinking; complex thinking; puzzles.

**Abstract.** This article discusses the problem of the development of divergent thinking in older preschool children, as well as methods that can be used to effectively develop this type of thinking.

УДК 376.2

**ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР**

© 2025

*Афанасьева Елена Викторовна*, студент магистратуры*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** компетентностный подход; коммуникация; коммуникативная компетентность; дети с тяжелыми нарушениями речи; старший дошкольный возраст.

**Аннотация.** В статье проанализированы особенности и проблемы, связанные с формированием коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ТНР, а также рассмотрены возможные пути преодоления этих трудностей. Представлены результаты исследования уровня сформированности коммуникативной компетентности старших дошкольников на базе МАОУ детский сад № 69 «Веточка» г.о. Тольятти.

В старшем дошкольном возрасте увеличивается актуальность общения ребёнка не только с семьей, но и со сверстниками и другими взрослыми людьми, происходит расширение социального взаимодействия. Между тем в данный возрастной период отношение к сверстникам становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия [7, с. 579].

Коммуникация – сложный, многоплановый процесс развития и установления контактов между людьми. Связь между партнёрами по общению порождается потребностями в совместной деятельности, включающей в себя обмен информацией, а также выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание других людей [4; 9].

Формирование коммуникативной компетентности является одним из важнейших аспектов развития личности ребенка, особенно в старшем дошкольном возрасте. В современных педагогических исследованиях под «коммуникативной компетентностью» понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку успешно участвовать в межличностных отношениях [2; 3; 6].

Коммуникативная компетентность включает ряд компонентов [10].

1. **Речевое общение.** Способность использовать языковые средства для передачи информации и выражения эмоций.

2. **Невербальное общение.** Понимание и использование жестов, мимики, позы и других невербальных сигналов.

3. **Социальные нормы и правила.** Осознание и соблюдение общепринятых норм поведения в различных социальных контекстах.

4. **Эмоциональный интеллект.** Способность распознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать эмоциональное состояние других людей.

У детей с ТНР эти компоненты могут развиваться неравномерно, что создает дополнительные препятствия на пути к полноценному общению. При этом старшие дошкольники с ТНР характеризуются рядом специфических особенностей, влияющих на их коммуникативную деятельность [1].

1. **Ограниченный словарный запас.** Речь дошкольника с ТНР характеризуется незначительным объ-

ёмом активного и пассивного словаря, что затрудняет выражение собственных мыслей и понимание речи окружающих.

2. **Трудности в построении фраз и предложений.** Нарушения грамматического строя языка приводят к неправильным конструкциям и ошибкам в речи, что снижает ее понятность для слушателей.

3. **Проблемы с произношением.** Дефекты артикуляционного аппарата могут вызывать неправильное произношение звуков, что делает речь неразборчивой.

4. **Недостаточное восприятие и интерпретация невербальной информации.** Дети, имеющие тяжелые нарушения речи, могут испытывать трудности в чтении мимических и жестовых сигналов, что усложняет взаимодействие с окружающими.

Перечисленные особенности делают процесс общения для детей с ТНР сложным и требующим дополнительных усилий. В условиях современной образовательной организации в рамках области «социально-коммуникативное развитие» междисциплинарной команде специалистов необходимо организовать коррекционно-развивающую работу для формирования достаточного уровня коммуникативной компетентности старших дошкольников [8].

Исследование уровня сформированности коммуникативной компетентности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи было организовано на базе МАОУ Детский сад № 69 «Веточка» г. Тольятти. Репрезентативная выборка исследования составила 26 дошкольников, имеющих тяжелые нарушения речи (с 6 до 6,5 лет, подготовительная к школе группа ОНР, имеющая статус ОВЗ по речевому диагнозу).

Диагностика проводилась с использованием методики «Картинки» (Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной), «Изучение коммуникативных умений – Рукавички» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) и «Интервью» (Дыбина О.В.), которые позволяют наиболее полно оценить уровень сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ТНР.

Проведя методику «Картинки» (по Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной), целью которой является изучение коммуникативной компетентности старших дошкольников в общении со сверстниками, мы выявили, что менее 40% дошкольников имеют высокий уровень коммуникативной компетентности, при этом ответы детей

для разрешения конфликтных ситуаций мы оценили как конструктивные и продуктивные («Поиграю в другие игры», «Починю поломанную игрушку», «Построю новый домик»). Однако практически половина дошкольников (47%) дали ответы, не содержащие каких-либо само-

стоятельных решений проблемной ситуации («Не знаю», «Убегу», «Заплачу», «Пожалуюсь взрослому»).

В таблице 1 отражены количественные показатели среди дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 1. Результаты по методике «Картинки» в экспериментальной и контрольной группе (в %)

| № | Уровень коммуникативной компетентности в общении со сверстниками | ЭГ           |     | КГ           |     |
|---|------------------------------------------------------------------|--------------|-----|--------------|-----|
|   |                                                                  | Кол-во детей | %   | Кол-во детей | %   |
| 1 | Низкий                                                           | 5            | 38% | 3            | 24% |
| 2 | Средний                                                          | 5            | 38% | 5            | 38% |
| 3 | Высокий                                                          | 3            | 24% | 5            | 38% |

Методика «Изучение коммуникативных умений – Рукавички» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) проводилась нами с целью изучить коммуникативные умения дошкольника, выявить уровень сформированности умения приходить к общему решению для достижения результата деятельности. Проведенное исследование показало, что около 50% дошкольников в обеих группах находятся на среднем уровне сформированности коммуникативных действий по согласованию

усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. Выполняя задания, дети проявляли недостаточный уровень положительной активности во взаимодействии: не могли договориться между собой в процессе творческой деятельности, использовали неконструктивные вербальные и невербальные средства (давление на собеседника, убеждение, указание без слов на то, что неправильно рисует его партнер). Основные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты по модифицированной методике «Рукавичка» в экспериментальной и контрольной группах (в %)

| Группа / уровень | Высокий | %   | Средний | %   | Низкий | %   |
|------------------|---------|-----|---------|-----|--------|-----|
| Эксперимент      | 3       | 23% | 6       | 46% | 4      | 31% |
| Контрольная      | 5       | 38% | 6       | 46% | 2      | 16% |

Методика «Интервью» (О.В. Дыбина и др.) нацелена на выявление умения дошкольников получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со сверстниками (табл. 3). При выполнении диагностических заданий мы отметили низкий уровень активности

детей. Большинство дошкольников в процессе общения с другими детьми и воспитателем были не разговорчивы, испытывали значительные трудности в изложении своих мыслей, передаче их содержания.

Таблица 3. Результаты по методике «Интервью» в экспериментальной и контрольной группах (в %)

| Уровень | ЭГ           |     | КГ           |     |
|---------|--------------|-----|--------------|-----|
|         | Кол-во детей | %   | Кол-во детей | %   |
| Высокий | 2            | 16% | 4            | 31% |
| Средний | 6            | 46% | 6            | 46% |
| Низкий  | 5            | 38% | 3            | 23% |

На основе полученных результатов исследования были определены основные проблемы формирования коммуникативной компетентности. К ним относятся: 1) низкая мотивация к общению, связанная со страхом дошкольников быть неправильно понятым или осмеянным; 2) отсутствие базовых навыков общения, а именно недостаток опыта в инициации разговора, поддержании диалога и завершении беседы, затрудняет участие в социальных взаимодействиях; 3) неадекватное восприятие социальных норм, которое заключается в непонимании или игнорировании правил этикета и социальных норм, может приводить к конфликтам и недопониманию; 4) эмоциональная нестабильность, замкнутость, мешающие эффективному общению и установлению дружеских отношений.

Также для того, чтобы выявить трудности, возникающие в процессе работы с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи, и уровень взаимодействия специалистов по сопровождению детей с ТНР мы про-

вели анкетирование педагогов логопедических групп и узких специалистов детского сада. Для удобства мы создали опросник на платформе Google-формы, что позволило охватить большое количество участников. Всего в опросе приняли участие 10 педагогов, работающих с детьми, имеющими ТНР.

Анкетирование показало, что большинство участников исследования владеют недостаточными знаниями о специфике и особенностях работы с дошкольниками с ТНР. Семь педагогов оценили уровень своих знаний об особенностях обучения детей с ТНР как средний и два педагога оценили свой уровень знаний как высокий. Восемь педагогов из девяти оценили собственную методическую компетентность в формировании коммуникативной компетентности у дошкольников с ТНР в 6–8 баллов из 10 возможных.

Среди сложностей, которые возникают в общении и коммуникации с детьми с ТНР, педагогами были отмечены наиболее значимые проблемы: неумение

прослушать и понять указания педагога, задать вопрос, выслушать другого ребёнка и понять его. Большинство педагогов отметили эмоциональные затруднения и напряжение, которые они испытывают при контакте с детьми с ТНР. Специалисты отметили необходимость психологической и духовной поддержки в своей деятельности, а также в консультировании и методической помощи со стороны коллег.

Таким образом, по итогам исследования можно сделать вывод о том, что педагоги в недостаточной мере владеют знаниями в вопросах коммуникативной компетентности дошкольников с ТНР, а также испытывают эмоциональные затруднения в общении с детьми, поэтому нуждаются в психологической помощи и духовной поддержке.

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о необходимости организации коррекционно-развивающей работы.

Для успешной работы над развитием коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ТНР необходим комплексный подход, включающий ряд направлений.

1. *Логопедическая коррекция.* Основная цель логопеда – устранение речевых дефектов и улучшение качества речи. Работа должна фокусироваться не только на технических аспектах речи, но и на развитии коммуникативных навыков.

2. *Социально-психологическая поддержка.* Психологи помогают детям справляться с эмоциональными трудностями, развивают навыки саморегуляции и повышают уверенность в себе.

3. *Интерактивные методы обучения.* Использование ролевых игр, театральных постановок и других интерактивных методов позволяет детям практиковаться в реальных жизненных ситуациях и осваивать новые формы общения.

4. *Работа с родителями.* Важную роль играет информирование и обучение родителей методам поддержки коммуникативного развития ребенка в домашних условиях.

5. *Современные технологии.* Применение компьютерных программ и мобильных приложений, направленных на развитие речи и коммуникативных навыков, может значительно ускорить прогресс.

6. *Индивидуальный подход.* Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, специалисты разрабатывают персонализированные планы работы, ориентированные на конкретные потребности и возможности.

Формирование коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ТНР требует системного подхода и участия всех заинтересованных сторон – педагогов, психологов, логопедов и родителей. Комплексная работа, направленная на устранение речевых недостатков, развитие социальных навыков и эмоциональной стабильности, способна значительно улучшить качество жизни детей с ТНР и подготовить их к дальнейшему обучению и интеграции в общество.

Несмотря на существующие трудности, современные методики и технологии открывают новые перспективы для помощи детям с ТНР, позволяя им успешно преодолевать барьеры в общении и становиться полноправными членами общества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности. М.: МГУ, 1987. 302 с.
2. Гриценко Н.В. Особенности развития коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста // Образование и воспитание. 2019. № 6 (26). С. 5–7.
3. Зайцева Е.В., Есакова Е.Е. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики. 2024. № 2 (72). С. 25–27.
4. Запорожец А.В. Психологические проблемы возможностей обучения и подготовки к школе детей дошкольного возраста // Советская педагогика. 1978. № 6. С. 43–49.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. 544 с.
6. Перфильев М.В. Понятие «коммуникативная компетентность» и подходы к ее изучению // Экономика и социум. 2020. № 9 (76). С. 447–451.
7. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 578–581.
8. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. М., 2021. 26 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
10. Солдатова Т.Н. Модель формирования у дошкольников коммуникативной компетентности // Молодой ученый. 2016. № 27 (131). С. 710–714.

## FEATURES AND PROBLEMS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN OLDER PRESCHOOLERS WITH TNR

© 2025

*Afanasyeva Elena Viktorovna, graduate student*

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** competence approach; communication; communicative competence; children with severe speech disorders; senior preschool age.

**Abstract.** The article analyzes the features and problems associated with the formation of communicative competence in older preschoolers with TNR, as well as possible ways to overcome these difficulties. The results of a study of the level of formation of communicative competence of senior preschoolers on the basis of MAOU kindergarten No. 69 “Vetochka” in Tolyatti are presented.

УДК 37.01

## ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ МНОГОДЕТНОСТИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2025

*Брунер Елена Александровна, студент**Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** духовно-нравственные ценности; воспитание детей; ценностное отношение к семье; ценность многодетности.

**Аннотация.** В данной статье раскрывается состояние проблемы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста и формирования ценности многодетности в современных условиях, описываются условия и факторы, оказывающие влияние на их становление. Рассматривается законодательная база, определяющая актуальность духовно-нравственного развития подрастающего поколения и роль многодетных семей в решении данного вопроса, а также обосновывается необходимость создания условий, способствующих формированию ценности многодетности.

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется возрождением духовно-нравственных начал воспитания детей и традиционных ценностей российского общества, о чем свидетельствует содержание основных государственных документов, регламентирующих образовательную деятельность дошкольных учреждений.

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (под редакцией А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова) «воспитание определено как педагогически организованный целенаправленный процесс развития обучающегося как личности, гражданина, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества» [11].

Федеральным государственным стандартом дошкольного образования определен портрет выпускника детского сада, который помимо прочих качеств личности, «уважает традиции семьи...» [2]. Федеральная образовательная программа определяет своей целью «разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа», среди которых отмечены высокие нравственные идеалы и крепкая семья [1].

Формирование ценностных установок и духовно-нравственное развитие личности дошкольника представляют собой длительный процесс и результат целенаправленного воспитательного воздействия, его социализации и саморазвития. При этом в качестве основы духовно-нравственного развития можно обозначить культурную среду общества, окружающую ребенка, его семьи и образовательного учреждения [3].

Основная цель формирования духовно-нравственных ценностей у старших дошкольников заключается в передаче ценностей культуры, разработанных человечеством, и развитии способностей к восприятию и принятию этого культурного наследия [15]. Процесс формирования духовно-нравственных ценностей направлен на то, чтобы старшие дошкольники стали личностями, способными воспринимать ду-

ховно-нравственную культуру народа и внедрить ее в свою внутреннюю сферу. Для успешного формирования духовно-нравственных ценностей необходимо обеспечить условия для развития личности, ее самопознания и самореализации, установление отношений с окружающими на принципах доброты, справедливости и человечности, а также поощрение принятия активной жизненной позиции.

По мнению М.В. Богуславского, духовно-нравственное развитие представляет собой процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности в процессе ее социализации. Этот процесс также включает формирование способности оценивать и сознательно выстраивать свои отношения с самим собой, окружающими людьми, обществом, государством, родиной и миром на основе традиционных моральных принципов и нравственных идеалов [7].

Ценности в психолого-педагогических исследованиях означают индивидуальное значение для личности определенных объектов, связей, принципов и концепций. В статье «Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции» [5] отмечена позиция Д.А. Леонтьева по данному вопросу, который считает, что разнообразие определений понятия «ценность» и множество подходов к изучению этой проблемы обусловлены её двойственной природой. Ценность может рассматриваться как атрибут объекта или как сам объект. Таким образом, с одной стороны, «объекты обладают ценностью», а с другой – «объекты являются ценностью» [5].

Несомненно, важной задачей детского сада как первой ступени образования ребенка является развитие эмоционального отношения к окружающему, и оно тесно связано с воспитанием чувств. На данном этапе развития педагогам и родителям важно транслировать детям знание моральных правил и этических норм для того, чтобы дети научились поступать нравственно [4].

У старших дошкольников формируется фундамент спектра чувств, таких как любовь к своей Родине, толерантное отношение к детям других национальностей, справедливость. По мере

формирования это приводит к появлению чувства патриотизма и гражданственности [8].

В.В. Бозюкова в своих работах отмечает, озвучивает позицию по вопросу нравственного развития детей дошкольного возраста. По ее мнению, формирование спектра духовно-нравственных чувств у старших дошкольников, таких как любовь к Родине, толерантность к детям других национальностей и справедливость, создаёт основу для развития патриотизма и гражданской ответственности. «Важность воспитания этих чувств обусловлена необходимостью создания гармоничной личности, способной проявлять эмпатию, уважение и ответственность по отношению к окружающим» [8, с. 74].

Путь от формирования у детей знаний об основах «хорошего» и «плохого» до воспитания устойчивого правильного их поведения очень сложен и должен быть заполнен постоянно кропотливой заботой взрослых над развитием нравственного сознания детей. Когда ребенок только начинает свой жизненный путь, он полностью зависит от взрослых, которые окружают его. Они являются его образцом во всем – от поступков до слов [14].

Следует отметить, что действия и высказывания взрослых оказывают значительное влияние на формирование нравственных принципов у детей [10]. Поэтому взрослым необходимо постоянно следить за своим поведением, и усилиями воспитывать в детях доброту, уважение к окружающим, честность и другие нравственные ценности.

Формальное обучение детей правилам нравственного поведения обычно приводит к временным результатам [3]. Именно по этой причине важно воспитывать у дошкольников осознанное отношение к своим поступкам. Для этого необходимо, чтобы ребенок осознал мотивы, побудившие его совершить те или иные действия, и затем разобрался в том, как он их объясняет. Если объяснение оказывается неточным или ошибочным, важно помочь ребенку разобраться в ситуации. Необходимо уделять должное внимание вопросу формирования и развития чувства сострадания к тем, кто пострадал из-за лжи. В таких случаях целесообразно объяснять дошкольникам, что совершение злых поступков влечёт за собой неизбежное наказание [17].

Особое значение в системе воспитания ценностного отношения к семье и становления базовых основ нравственного воспитания дошкольников отводится многодетным семьям. Государством определен статус многодетной для семьи, в которой воспитываются трое и более детей. По словам президента В.В. Путина: «семьи, где растет много детей, – это живое, яркое воплощение традиций взаимовыручки, душевной щедрости, заботы о младших и почитания старших, олицетворение нравственных основ и семейных ценностей, которые являются для нас абсолютными и безусловными...» [15].

Формирование ценностного отношения к семье, популяризация семейных ценностей являются одним из основных направлений внутренней политики нашего государства и рассматривается не только как способ улучшения демографической обстановки в стране и повышения продолжительности жизни, но и как мера по укреплению традиционных духовно-нравственных российских ценностей.

Следует отметить, что особое внимание в вопросах формирования семейных ценностей занимают многодетные семьи. Семьи, сознательно пришедшие к такому статусу, обычно характеризуются наличием крепких семейных ценностей и установок, четкой внутренней структурой, надёжной защитой ее членов и традиционным уважением к старшему поколению. В таких семьях проблемы и конфликты решаются легче, а родители не сталкиваются с проблемой одинокой старости [9].

Именно в многодетных семьях естественным образом создаются условия для формирования базовых нравственных убеждений и воспитания ценностного отношения к таким семейным установкам, как преемственность поколений и уважение к старшим, формирование чувства ответственности, бескорыстие и отзывчивость [10].

Наряду с неоспоримыми преимуществами духовно-нравственного воспитания детей, в многодетных семьях существует ряд проблем, оказывающих существенное негативное влияние на формирование ценности многодетности в современных семьях, такие как значительная материальная нагрузка при решении бытовых вопросов, отсутствие достаточной для всех членов семьи жилой площади, дефицит внимания со стороны родителей и значительная психологическая нагрузка, связанная с необходимостью воспитания детей.

Именно поэтому проблема формирования ценностного отношения детей дошкольного возраста к многодетности в современных семьях должна быть рассмотрена с разных сторон и должна быть проведена работа, направленная на предвосхищение возможных практических трудностей.

Таким образом, процесс формирования духовно-нравственных качеств у детей и ценности многодетности является сложным и многоаспектным и подразумевает формирование представлений детей о традиционных для нашей страны ценностях, таких как доброжелательность, забота о близких, способность к эмпатии и сопереживанию, уважительное отношение к старшему поколению, а также святости семейного очага и любви.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М. : Мозаика-Синтез, 2023. 253 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=m8x2d73ulz995052380>
3. Аверьянов В.В. Традиция как методологическая проблема в отечественной культурологии XX века: автореф. дис. д-ра филос. наук. М., 2011. 33 с.
4. Амонашвили Ш.А. С детьми нужно уметь разговаривать и молчать. URL: <http://www.psiholog3000.ru/festivali/sedmyy-festival/shalva-amonashvili-s-detmi-nuzhno-umet-razgovarivat-i-molchat/>
5. Беляева В.А. Методологические основы духовно-нравственного воспитания в философско-педагогических воззрениях И.А. Ильина // Национальные лики педагогических универсалий: Проблемы теории и истории русской педагогики : сб. науч. ст. Владимир: ВГПУ, 2005. С. 209–217.

6. Бим–Бад Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций. М.: Изд. УРАО, 2002. 204 с.
7. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ИТИП РАО; Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.
8. Бозюкова В.В. Системно-деятельностный подход в образовании // Методические вопросы и инновационные технологии в преподавании географии, туризма и естественнонаучных дисциплин в вузе и школе : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2019. С. 21–25.
9. Бочарова О.В. Системно-деятельностный подход как основа ФГОС // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: двадцатая международная научно-практическая конференция : сборник статей, 2019. С. 162–167.
10. Булычев Ю.Ю. Народность, нация и национальный дух как первоначала человеческого существования// Русское самосознание. Философско-исторический журнал. 1999. № 6. С. 104–117.
11. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб : Питер. 2014, 464 с.
12. Ильин И.А. Наши задачи: историческая судьба и будущее России // Статьи 1948–1954 гг.: в 2 т. М., 1992.
13. Информационное агентство ТАСС: информ. агентство России. URL: <https://tass.ru/obschestvo/17903349>
14. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. 2-е издание, пересмотренное и дополненное. Петроград: типография В. Безобразов, 1915. 746 с.
15. Треушников И.А. Проблема ценностной ориентации личности (по работам П.А. Флоренского и С.Н. Булгакова) // Духовный мир личности: становление и развитие: сб. науч. трудов. Н. Новгород: НГПУ, 1998. С. 92–102.

## MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION AND FORMATION OF THE VALUE OF HAVING MANY CHILDREN AS A THEORETICAL AND PRACTICAL PROBLEM OF MODERN FAMILY UPBRINGING

© 2025

*Bruner Elena Alexandrovna*, student*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** spiritual and moral values; upbringing of children; value attitude to family; value of having many children.

**Abstract.** This article reveals the state of the problem of spiritual and moral education of preschool children and the formation of the value of having many children in modern conditions, describes the conditions and factors that influence their formation. The article considers the legislative base that determines the relevance of spiritual and moral development of the younger generation and the role of large families in solving this issue, and substantiates the necessity of creating conditions that promote the formation of the value of having many children.

УДК 373.3

## РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2025

*Денисова Елена Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогики и психологии*Ковшова Ирина Дмитриевна*, студент*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексея,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** внеурочные мероприятия; представления о профессии; профориентация; младший школьный возраст.

**Аннотация.** В данной статье развитие представлений о мире профессий в младшем школьном возрасте рассматривается как одна из форм профориентации. Анализируются основные методы профориентации в начальной школе, а также различные формы профориентационной работы. Представлены основные результаты эмпирического исследования уровня развития представлений о мире профессий в младшем школьном возрасте, осуществлен количественный и качественный анализ результатов когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента озвученного явления. Намечены перспективы исследования.

Младший школьный возраст – это один из важнейших периодов жизни человека, в данном возрасте у человека формируются, закладываются одни из самых важных умений, дети учатся читать, писать, решать задания. В рассматриваемом возрасте ведущей деятельностью является обучение, в котором формируются навыки письма и чтения, в данном периоде нужно начинать закладывать знания о профессиях, которые существуют в нашем обществе.

Современная школьная программа накопила обширный опыт и знания в области применения различных форм и методов профориентации. В условиях динамично меняющейся экономики и социальной среды, где новые технологии труда всё чаще определяют векторы развития, выпускникам общеобразовательных учреждений предстоит сделать осознанный выбор своей будущей профессии. Необходимо внедрить систематизированную профориентационную работу, которая будет проходить на протяжении всего школьного обучения.

ФГОС начального общего образования подчеркивает важность профориентации, указывая на необходимость того, чтобы школьники могли ориентироваться в мире труда и профессий, понимая значение профессиональной деятельности для устойчивого развития окружающей среды и общества [8]. При правильно выстроенной программе по профориентации в младшем школьном возрасте, можно системно развить представления о мире профессий. Успешная профориентация младших школьников напрямую зависит от формирования у них интереса к этой теме. Чтобы достичь этого, необходимо организовать деятельность, направленную на формирование представлений о различных профессиях на протяжении всего школьного обучения [5].

Поступление в школу знаменует собой глубокое изменение в жизни ребенка. Он перестает быть исключительно членом семьи и обретает новый, общественный статус [1]. Школа – это не просто место получения знаний, а сложная социальная среда, где он взаимодействует со сверстниками и учителями, выполняет определенные социальные роли и подвергается общественной оценке своих действий и успеваемости. Это формирует у него чувство ответственности и понимание того, что его поступки имеют последствия. Именно поэтому, с самых первых школьных лет, необходимо начинать формировать у детей осознанное отношение к будущей профессиональной деятельности. Нельзя оставлять вопрос выбора профессии на потом, ведь это один из самых важных и судьбоносных решений в жизни человека.

Работа по профориентации младших школьников – это не просто ознакомление с различными профессиями. Это тонкий и многогранный процесс, направленный на развитие самосознания ребенка и понимание его собственных способностей, интересов и склонностей. Через знакомство с миром профессий дети начинают понимать, как устроен мир взрослых, как разные специалисты вносят свой вклад в общее дело, какие качества необходимы для успешной работы в той или иной сфере. Этот процесс помогает им найти свое место в этом сложном мире, понять, что каждая профессия важна и необходима, и каждая представляет собой нечто большее, чем просто набор обязанностей.

В рамках школьного обучения, учебные задания превращаются в своеобразную игровую модель профессиональной деятельности. Дети учатся работать в команде, решать задачи, принимать решения, раз-

вивают ответственность и самостоятельность. Все это способствует формированию важных личностных качеств, необходимых для будущей профессиональной реализации. Важно подчеркнуть, что не все дети в младшем школьном возрасте способны сформулировать конкретный выбор будущей профессии. Задачей учителя является не навязывание какой-либо специальности, а постепенное формирование представлений о мире профессий, развитие критического мышления и способности к самоанализу.

Учитель начальных классов выступает в роли гида, помогающего детям ориентироваться в многообразии профессий, понимать связь между учебными предметами и будущей деятельностью. Он должен создать атмосферу доверительного общения, поощрять любознательность и интерес к разным видам деятельности. В итоге, цель профориентационной работы в начальной школе – это не определение конкретной профессии, а формирование у ребенка понимания важности выбора профессии, развитие самооценки, понимание своих способностей и интересов, что позволит ему в будущем сделать осознанный и взвешенный выбор профессионального пути. Это залог его будущей успешной и счастливой жизни.

Изучением особенностей профессиональной ориентации в начальных классах занимались такие ученые, как О.Ю. Елькина [2], С.Н. Чистякова [10] и другие. Организации ранней профориентации посвящены труды отечественных ученых О.К. Ищенко [4], Н.А. Илюхиной [3] и др.

Профориентация – это научно обоснованная система подготовки молодёжи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать, как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества.

Профессиональная ориентация в начальной школе – это сложный и многогранный процесс, представляющий собой целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся, направленное на формирование у них осознанного и взвешенного отношения к выбору будущей профессии. Этот выбор, безусловно, является одним из наиболее важных решений в жизни каждого человека, определяющим его дальнейший путь и благополучие. Поэтому роль учителя начальных классов в этом процессе нельзя переоценить. Его задача – не просто сообщить детям информацию о различных профессиях, а помочь им понять себя, свои способности и интересы, найти свое место в большом и сложном мире профессий, заложить фундамент для будущего профессионального самоопределения.

Работа по профориентации в начальной школе ведется как на уроках, так и во внеурочное время, используя разнообразные методы и приемы, учитывающие возрастные особенности детей. Главная цель – постепенно и ненавязчиво расширить кругозор ребенка, сформировать у него целостное представление о роли труда в жизни общества и каждого человека в отдельности. Дети должны понять, что труд – это не просто способ заработка, а необходимое условие существования и развития цивилизации, источник удовлетворения и самореализации.

На начальном этапе профориентационной работы важно познакомить школьников с разнообразием профессий, показать их многогранность и значимость. Это

достигается через рассказы, иллюстрации, видеоматериалы, игры и экскурсии на предприятия и в организации. Особое внимание уделяется формированию у детей конкретных и наглядных представлений о сущности различных профессий: не просто «врач лечит людей», а детальное описание работы врача разных специальностей, его ответственности, необходимых знаний и навыков, рабочих инструментов и условий труда. Для этого используются наглядные пособия, виртуальные экскурсии, встречи с представителями разных профессий.

Помимо расширения знаний о профессиях, профориентационная работа в начальной школе направлена на воспитание важных личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Речь идет о воспитании трудолюбия, ответственности, аккуратности, бережного отношения к результатам своего труда и труду других людей. Важно воспитывать уважение к любому труду, независимо от его престижности или оплаты. Развитию познавательного интереса к различным профессиям способствуют творческие задания, проекты, ролевые игры, ситуативные упражнения, позволяющие детям примерить на себя разные профессиональные роли.

В педагогике для работы по профориентации с младшими школьниками применяются различные способы, методы и инструменты. К ним относятся рассказы, беседы, дискуссии и игры, посредством которых дети знакомятся с понятиями и явлениями, связанными с трудом и профессиональной ориентацией. Рассказ о профориентации может быть как теоретическим, так и практическим, раскрывая как общие принципы, так и конкретные примеры. Рассказ учителя о выбранной профессии может быть теоретическим, в котором он осветит историю ее возникновения или актуальную роль в современном мире и обществе. Или же он может придать рассказу практический характер, поделившись историями или реальными случаями из жизни людей, которые повлияли на их выбор профессии. Учитель может рассказать и о своей собственной истории, о том, что побудило его стать педагогом. Чтобы ученики младших классов лучше поняли мир профессий, необходимо рассказать им о каждой из них подробно. При этом важно не только описать, чем занимается профессия и ее роль в обществе, но и объяснить, как она отличается от других и почему актуальна в современном мире [2].

В итоге, профориентационная работа в начальной школе – это закладка прочного фундамента для будущего профессионального самоопределения ребенка. Это не принудительный выбор профессии, а постепенное формирование у него адекватного представления о мире профессий, своих способностях и интересах, что позволит ему в будущем сделать осознанный и взвешенный выбор, соответствующий его индивидуальным особенностям и способностям. Важно помнить, что профориентация в начальной школе – это долгосрочный процесс, требующий системного подхода и индивидуального подхода к каждому ученику.

В начальной школе выделяют различные формы профориентационной работы:

- 1) организация профориентационной работы на уроках;
- 2) организация профориентационной работы во внеурочное время:
  - экскурсии;
  - тематические классные часы;

- беседы с обучающимися;
- проекты;
- конкурсы;
- игры;
- внеклассные занятия [8].

А.Д. Сазонова указывает, что в начальной школе формируется иной тип отношений с окружающими. Влияние взрослых постепенно ослабевает, а к концу начального школьного возраста все большее значение для ребенка начинают иметь сверстники, увеличивается роль детского коллектива [7].

Ведущей деятельностью учеников начальной школы является учебная деятельность, которая определяет перемены в развитии психики. По мнению М.А. Бредюкова, в процессе обучения выявляются психологические новообразования, характеризующие важнейшие достижения в развитии младших школьников, служащие основой для развития в следующем возрастном периоде [1].

Н.С. Пряжникова полагает, что в начальной школе происходят изменения в развитии внимания, усиливается развитие его свойств: увеличиваются объём и устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения [6].

Т.А. Федотова в своих исследованиях отмечает, что в конце начального школьного возраста дети приобретают способность достаточно долго удерживать внимание и следовать заданной программе действий. Младшим школьникам свойственны такие черты, как импульсивность, быстрое реагирование, без раздумий, без учёта всех обстоятельств [9].

А.И. Кочетов подчеркивал исключительную важность раннего и всестороннего ознакомления детей с разнообразными сферами человеческой деятельности. Он аргументировал свою позицию тем, что подобный подход не ограничивается простым расширением кругозора ребенка в отношении существующих профессий. Более того, такое раннее знакомство играет ключевую роль в раскрытии индивидуальных интересов и склонностей ребенка, позволяя ему обнаружить заложенный потенциал и предпочтения в профессиональной сфере. Александр Иоакимович утверждал, что если ребенок с ранних лет начинает формировать осознанные цели, связанные с будущей профессией, стремится понять свое место в жизни и обществе, то это способствует формированию социально адаптированной и благополучной личности в юношеском возрасте. Это, по его мнению, напрямую влияет на социальную успешность молодого человека и его интеграцию в общество. Он считал, что раннее планирование и понимание своей будущей роли являются важнейшими факторами для успешной социализации и самореализации. Это не просто знание о профессиях, а глубокое понимание своего места в системе общественных отношений [9].

С.Н. Чистякова, в свою очередь, подчеркивала важность успешного ознакомления младших школьников с миром профессий в контексте образовательного процесса. Она рассматривала это как неотъемлемую часть профессионального образования, основанного на формировании у детей специфических знаний о процессе выбора профессии. По ее мнению, пропедевтика профессионального самоопределения в младшем школьном возрасте должна ориентироваться на формирование устойчивого интереса к различным профессиям. Это достигается через решение ряда важных задач.

В частности, Светлана Николаевна подчеркивала необходимость формирования у детей четкого и осознанного представления о мире труда и профессий, развития их интеллектуальных способностей, формирования навыков рефлексии и самопознания, а также развития адекватной самооценки. Она считала, что все эти компоненты взаимосвязаны и влияют друг на друга. Успешное овладение этими навыками закладывает основу для будущего профессионального самоопределения [9].

Г.В. Резапкина делала акцент на важности учета учителем особенностей самооценки младших школьников. Она отмечала, что у младших школьников самооценка часто основывается не на объективной оценке реальных достижений, а на субъективном восприятии приложенных усилий. Ребенок может переоценивать свои достижения, если вкладывал много усилий, даже если результат не соответствует ожиданиям. Галина Владимировна подчеркивала, что формирование самооценки происходит поэтапно. Сначала ребенок учится оценивать работу других, а только потом – свою собственную. Это связано с тем, что оценить качество работы другого часто проще, чем объективно оценить свои личные качества и результаты. По мере развития личности младшего школьника, его понимание себя становится более точным, а способность адекватно оценивать свои возможности – более развитой. Это позволяет ему более эффективно решать различные задачи, включая задачи, связанные с профессиональным самоопределением [2].

Таким образом, рассмотрев педагогические аспекты по развитию представлений о мире профессий в младшем школьном возрасте можно сделать вывод, что профессиональное просвещение у обучающихся формирует знания о существующих профессиях, информация по профориентации вводится постепенно, начиная с начальной школы, раскрывая такие понятия как труд, профессия, специальность, самопознание, самооценка.

В экспериментальной работе приняли участие ученики двух вторых классов, условно назовём их 2 «А» (экспериментальная группа) в количестве 33 человек и 2 «Б» (контрольная группа) в количестве 33 человека, респондентская выборка составила 66 человек. Для определения уровня сформированности представлений о мире у младших школьников на констатирующем этапе эксперимента выбраны диагностики по выявлению трёх компонентов: когнитивный, мотивационный, эмоционально-деятельностный.

Выявление уровня сформированности представлений младших школьников о профессиях и труде осуществляется при помощи методик, таких как тестирование, анкетирование.

В исследовании проводилось тестирование по методике «Знаешь ли ты профессии?» по С. В. Яковлевой [11].

Цель: выявление уровня сформированности когнитивного компонента представлений о мире профессий у младших школьников. Оцениваемые методикой уровни понимания, знаний профессий: высокий, средний, низкий.

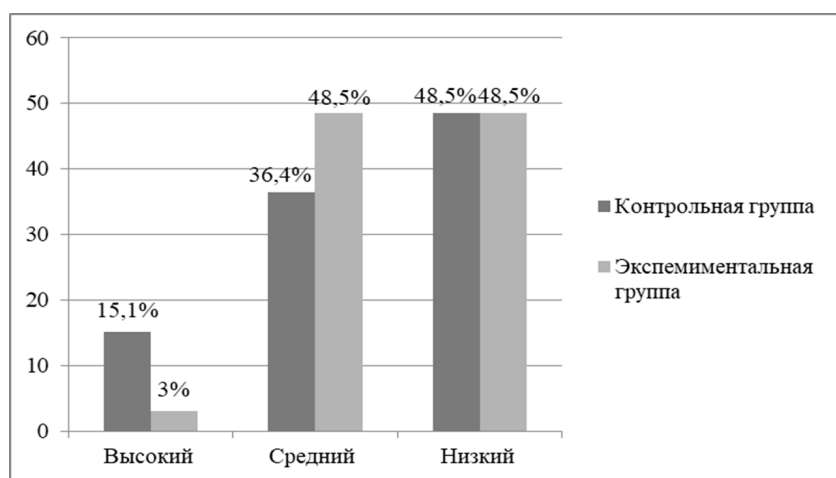


Рис. 1. Уровень сформированности когнитивного компонента представлений о мире профессий у младших школьников по методике «Знаешь ли ты профессии?» С.В. Яковлевой в экспериментальной и контрольной группе, %

Анализ результатов проведенной по данной методике диагностики в экспериментальной группе показал:

- обучающиеся с хорошими знаниями о трудовой деятельности людей составляет 3%, соответственно у них наблюдается высокий уровень;
- имеют знания о трудовой деятельности людей, но не всегда знают основные их особенности 48,5% обучающихся, соответственно они имеют средний уровень;
- количество обучающихся, которые имеют незначимые представления о трудовой деятельности людей составляет 48,5% обучающихся, соответственно они имеют низкий уровень.

Анализ результатов проведенной по данной методике диагностики в контрольной группе показал:

- обучающиеся с высоким уровнем знаний о трудо-

вой деятельности людей составляют 15,1%, соответственно они имеют высокий уровень;

- имеют знания о трудовой деятельности людей, но не всегда знают основные их особенности 36,4% обучающихся, соответственно они имеют средний уровень;
- обучающиеся с незначимыми представлениями о трудовой деятельности людей – 48,5% общего количества, соответственно они имеют низкий уровень.

Таким образом, с помощью анализа результатов по методике «Знаешь ли ты профессии?» можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе когнитивный компонент в своем большинстве имеет высокий и средний уровень, а в контрольной группе когнитивный компонент – основном низкий уровень. В экспериментальной группе высокий уровень у 3% (1 обучающийся),

средний уровень составляет 48,5% (16 обучающихся), низкий уровень составляет 48,5% (16 обучающихся). В контрольной группе высокий уровень у 15,1% (5 обучающихся), средний уровень составляет 36,4% (12 обучающихся), низкий уровень составляет 48,5% (16 обучающихся).

Для определения мотивационного компонента была использована методика С.Н. Чистяковой «Мир профессий», которая проводится в форме анкетирования. Цель – определить уровень сформированности мотивационного компонента представлений о мире профессий у младших школьников.

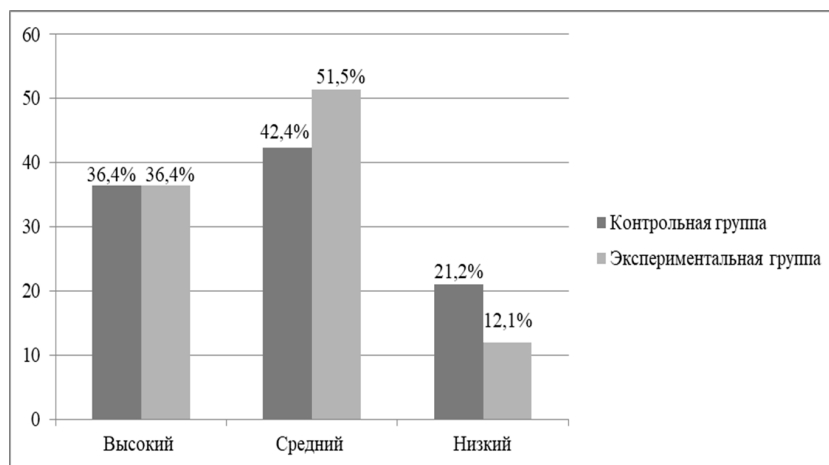


Рис. 2. Уровень сформированности мотивационного компонента представлений о мире профессий у младших школьников по методике «Мир профессий» С.Н. Чистяковой в экспериментальной и контрольной группе, %

Анализ результатов диагностики в экспериментальной группе показал:

- количество обучающихся, которые имеют разносторонние знания о профессиональной деятельности людей, составляет 36,4%, соответственно они имеют высокий уровень;
- имеют устойчивый интерес к трудовой деятельности людей и миру профессий 51,5% обучающихся, что соответствует среднему уровню;
- обучающиеся имеют элементарные знания о труде людей, слабый интерес к миру профессий – 12,1% школьников, соответственно они имеют низкий уровень.

Анализ результатов в контрольной группе показал следующее:

- количество обучающихся с высоким уровнем, имеющих разносторонние знания о профессиональной деятельности людей, составляет 36,4% школьников;
- имеют устойчивый интерес к трудовой деятель-

ности людей и миру профессий 42,4% обучающихся, соответственно они имеют средний уровень;

- обучающиеся имеют элементарные знания о труде людей, слабый интерес к миру профессий – 21,2% детей, что соответствует низкому уровню.

Таким образом, анализируя результаты по методике «Мир профессий», можно сделать вывод, что мотивационный компонент в экспериментальной и контрольной группе у большинства учеников находится на среднем уровне. В экспериментальной группе высокий уровень составляет 36,4% (12 обучающихся), средний уровень составляет 51,5% (17 обучающихся), низкий уровень составляет 12,1% (4 обучающихся). В контрольной группе высокий уровень составляет 36,4% (12 обучающихся), средний уровень составляет 42,4% (14 обучающихся), низкий уровень составляет 21,2% (7 обучающихся).

Для определения эмоционального компонента была использована методика Т.Н. Рыбаловой «Выявление отношения к труду младших школьников».

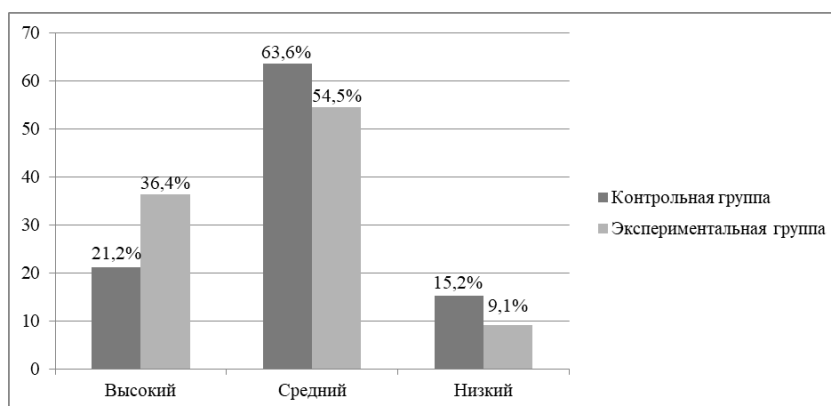


Рис. 3. Уровень сформированности эмоционального компонента представлений о мире профессий у младших школьников по методике «Выявление отношения к труду младших школьников» Т.Н. Рыбаловой в экспериментальной и контрольной группах, %

Анализ результатов анкетирования в экспериментальной группе показал: количество обучающихся, которые имеют хорошие знания о мире профессий составляет 36,4%, соответственно, они имеют высокий уровень готов-

ности выбора профессий; имеют частичную сформированность знаний о мире профессий 54,5% обучающихся, соответственно, они демонстрируют средний уровень готовности выбора профессий; обучающиеся, имеющие низкую сформированность знаний о мире профессий, составляют 9,1%, соответственно, они имеют низкий уровень готовности выбора профессии.

Анализ результатов анкетирования в контрольной группе показал: количество обучающихся, которые имеют хорошие знания о мире профессий, составляет 21,2%, соответственно, они имеют высокий уровень готовности выбора профессий; имеют частичную сформированность знаний о мире профессий 63,6% обучающихся, соответственно, они демонстрируют средний уровень готовности выбора профессий; обучающиеся, имеющие низкую сформированность знаний о мире профессий, составляют 15,2%, соответственно, они имеют низкий уровень готовности выбора профессии.

Анализируя результаты по методике «Выявление отношений к труду младших школьников», можно сделать вывод, что в экспериментальной группе эмоциональный компонент представлен преимущественно на среднем уровне, в контрольной группе – так же. В экспериментальной группе высокий уровень составляет 36,4% (12 обучающихся), средний уровень составляет 54,5% (18 обучающихся), низкий уровень составляет 9,1% (3 обучающихся). В контрольной группе высокий уровень составляет 21,2% (7 обучающихся), средний уровень составляет 63,6% (21 обучающихся), низкий уровень составляет 15,2% (5 обучающихся).

В результате проведения констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования было выявлено, что у обучающихся младших классов экспериментальной и контрольной группы уровень сформированности представлений о мире профессий по всем компонентам: когнитивный, мотивационный и эмоционально-деятельностный – средний.

Таким образом, анализ полученных результатов на констатирующем этапе помог сформулировать задачи формирующего этапа: разработать и провести цикл занятий во внеурочной деятельности, направленных на развитие представлений о мире профессий в младшем школьном возрасте во внеурочной деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе. М.: Генезис, 2017.
2. Елькина О.Ю. Путешествие в мир профессии: программа с методическими рекомендациями для учителей 1–4 классов : метод. пособие. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2017. 160 с.
3. Илюхина Н.А. Профориентационная работа вузов со школьниками: новые возможности традиционных форм // Вестник РГГУ. 2018. № 4 (6). 89 с.
4. Ищенко О.К. Формирование первичных профессиональных ориентиров у младших школьников // Педагогическое обозрение. 2018. № 1. 143 с.
5. Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации: Постановление Минтруда РФ от 27 сентября 1996 г. URL: <http://zakonbase.ru>
6. Пряжников Н.С. Работа по профориентации в младших классах // Педагогика. 2018. № 5. С. 33–37.
7. Сазонова А.Д. Профессиональная ориентация учащихся: учебное пособие. М.: Просвещение, 2019.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 классы). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>
9. Федорова Т.А. Теоретические основы профессионального просвещения младших школьников как предмет психолого-педагогических исследований // Молодой учёный. 2017. № 13 (147).
10. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. М.: Академия, 2019. 159 с.
11. Яковлева С.В. Мир профессий // Начальная школа. 2017. № 29. С. 12–13.

## DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE WORLD OF PROFESSIONS IN PRIMARY SCHOOL AGE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

© 2025

*Denisova Elena Anatolyevna*, candidate of psychological sciences,  
associate professor, head of the department of pedagogy and psychology

*Kovshova Irina Dmitrievna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** extracurricular activities; profession; career guidance; primary school age.

**Abstract.** This article analyzes the main characteristics of the methods and forms for developing ideas about the world of professions in primary school age, and also presents the main results of an empirical study of the level of development of ideas about the world of professions in primary school age. The qualitative results of the study are analyzed in detail.

УДК 373.5

**ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

© 2025

*Калинников Артем Олегович*, магистрант*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** творческие способности; младшие подростки; креативность; психолого-педагогические аспекты; образовательный аспект; мотивация.

**Аннотация.** Данная научная статья посвящена рассмотрению ключевых аспектов, связанных с изучением и развитием творческих способностей у младших подростков. Анализ литературы и исследований позволили выделить основные факторы, влияющие на креативность, а также определить методы её оценки и стимулирования. Отмечается, что современные образовательные программы, ориентированные на развитие креативности, показывают значительный потенциал в стимулировании творческого мышления у детей разных возрастов.

Творческие способности играют важную роль в развитии личности, способствуя формированию нестандартного мышления, адаптивности и способности к решению сложных задач. В современном мире, где инновации и креативность становятся ключевыми факторами успеха, развитие этих качеств у младших подростков приобретает особую значимость. Этот возрастной период характеризуется высокой пластичностью психики и активным формированием когнитивных и эмоциональных навыков, что делает его оптимальным для стимулирования креативности.

Несмотря на значимость темы, исследование творческих способностей младших подростков остается недостаточно проработанным. Существующие подходы часто акцентируют внимание на отдельных аспектах креативности, упуская из виду её комплексный характер. Кроме того, недостаточно изучены методы оценки и стимуляции творческого потенциала, адаптированные для этого возрастного этапа.

Целью настоящего исследования является изучение факторов, влияющих на развитие творческих способностей младших подростков, а также разработка подходов к их оценке и стимулированию. Для достижения этой цели ставятся следующие задачи: анализ существующих теорий и методик, изучение влияния образовательной среды и социальных факторов, а также разработка рекомендаций для педагогов.

Объектом исследования являются творческие способности младших подростков. Предметом исследования выступают факторы, методы и условия, влияющие на развитие креативности в этом возрасте.

В исследовании применялись методы теоретического анализа, включая изучение научной литературы и сопоставление различных подходов к изучению креативности. Также использовались эмпирические методы, такие как наблюдение, анкетирование и тестирование, которые позволили получить данные о развитии творческих способностей у младших подростков.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для образовательных учреждений и педагогов по стимулированию творческого потенциала у младших подростков. Ожидается, что результаты работы позволят улучшить понимание механизмов развития креативности и способствовать созданию благоприятных условий для её формирования.

Творческие способности представляют собой комплекс характеристик, которые позволяют индивиду генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и создавать уникальные продукты деятельности. Согласно концепции дивергентного мышления, предложенной Дж. Гилфордом, творческие способности основываются на умении мыслить в различных направлениях, рассматривая проблему с множества точек зрения. Это включает в себя такие компоненты, как оригинальность, гибкость, беглость и разработка идей. Исследования показывают, что креативность можно измерить с помощью специальных тестов, таких как тесты на дивергентное мышление, что подчеркивает важность точного определения этого понятия для его анализа и развития.

Классификация творческих способностей позволяет выделить их различные аспекты и направления. Один из подходов включает разделение на когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Когнитивные аспекты охватывают способность к анализу и синтезу информации, эмоциональные связаны с умением переживать и выражать чувства, а мотивационные определяются внутренней потребностью в творчестве. «Креативность – это творческие возможности [способности] человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности» [12]. Кроме того, выделяются специфические виды креативности, такие как художественная, техническая и научная. Такой подход способствует более глубокому пониманию природы творческих способностей и разработке эффективных методов их стимулирования.

Определение и классификация творческих способностей имеют важное практическое значение, позволяя разрабатывать и применять целевые образовательные программы для развития креативности. Например, тесты на дивергентное мышление, такие как тест Торренса, помогают выявлять уровень креативности у детей и формировать индивидуальные подходы к их обучению. Классификация творческих способностей способствует пониманию аспектов, требующих развития, что особенно важно в образовательной среде, где акцент делается на всестороннее развитие личности. В этом контексте «особую актуальность приобретает проблема творческого развития личности подростка на основе педагогического потенциала русской народной культу-

ры, где особая роль отводится феномену патриотизма как деятельностного компонента творчества» [4].

Младший подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в психологическом развитии, которые влияют на формирование творческих способностей. В этот период подростки активно развивают абстрактное мышление, что позволяет им осваивать более сложные формы креативности. Жан Пиаже указывает, что младшие подростки находятся на стадии формальных операций, что способствует развитию гипотетического мышления, необходимого для решения нестандартных задач. Эти изменения создают основу для проявления и развития креативности в различных сферах. Гаврилова отмечает, что «центральным новообразованием младшего подросткового возраста является чувство взрослости, которое концентрируется в возможности созидать свою мысль и делиться ею с окружающими посредством творчества» [6].

Когнитивное развитие младших подростков играет ключевую роль в формировании их творческих способностей. Процессы, такие как память, внимание и мышление, способствуют более эффективному генерированию идей и их реализации. На стадии формальных операций подростки способны анализировать абстрактные концепции и находить нестандартные решения, что является важным компонентом креативности. Этот этап когнитивного развития позволяет применять знания и навыки в новых контекстах, что в свою очередь стимулирует творческий потенциал. При этом роль образовательной среды и внешних воздействий в формировании творческих навыков оказывается решающей в процессе развития креативности у младших подростков.

Эмоциональное состояние младших подростков оказывает значительное влияние на их способность к творческому мышлению. Исследование, проведенное в Университете Иллинойса в 2015 году, выявило, что позитивные эмоции способствуют развитию дивергентного мышления, которое является основой креативности. Подростки в хорошем настроении демонстрируют более высокую способность к генерации оригинальных идей и решению сложных задач. При этом работа над нестандартными творческими заданиями помогает тренировать фантазию и воображение, что является важным аспектом в развитии творческих способностей младших подростков [7, с. 12]. Эмоциональная поддержка и создание благоприятной атмосферы становятся необходимыми условиями для стимулирования этих способностей.

Для младших подростков, находящихся на стадии активного когнитивного и эмоционального развития, применяются специализированные методики оценки креативности. Одним из подходов является использование адаптированных тестов, таких как вариации теста Торренса, которые включают задания, соответствующие возрастным особенностям. Например, задания на создание рисунков или историй позволяют оценить уровень развития дивергентного мышления. В дополнение к этому, активно используются игровые методики, которые способствуют творческой активности и создают комфортные условия для проявления креативности. Эти методы показали высокую эффективность в выявлении творческого потенциала младших подростков. Творческая деятельность подростков, выступающая как проявление деятельностного патриотизма, представляет собой процесс и результат самосовершенствования

личности, который проходит несколько взаимосвязанных этапов [4, с. 4].

Эффективность методов исследования креативности оценивается на основе их способности точно выявлять и измерять творческие способности. Исследование 2012 года показало, что использование нестандартных задач в тестах для младших подростков способствует более точному выявлению их творческого потенциала. Важно учитывать, что «анализ сущности «способностей» показывает, что единой концепции до сих пор не существует. Способности формируются и проявляются в деятельности человека» [7]. Кроме того, образовательные программы, ориентированные на развитие креативности, повышают показатели творческого мышления на 20%, как отмечает ЮНЕСКО. Это подчеркивает необходимость применения разнообразных методов и подходов, которые учитывают индивидуальные особенности подростков и создают благоприятные условия для раскрытия их креативности.

В развитии креативности у младших подростков ключевую роль играют личностные особенности. Одной из таких характеристик является высокий уровень открытости к новому, который, согласно исследованиям, коррелирует с более высокими показателями креативного мышления. Открытость способствует восприятию новых идей, экспериментированию и принятию нестандартных решений, что является основой творческого процесса. Подростки, обладающие этой чертой, более склонны к генерации оригинальных идей и креативному решению задач. Работа над ярким, необычным арт-проектом «является одной из возможностей выделиться среди сверстников, продемонстрировать свою индивидуальность и неповторимость», как отмечает Голованова. Это подчеркивает значимость креативных заданий, которые интересны подросткам и способствуют развитию их творческих способностей.

Мотивация играет ключевую роль в развитии творческих способностей у подростков. Внутренняя мотивация, проявляющаяся в интересе к задаче и стремлении к самореализации, оказывает более значительное влияние на креативность, чем внешние стимулы. Поддержка автономии и свободы выбора способствует увеличению творческих достижений. Психолог Тереза Амэйбл подчеркивает, что когда подростки ощущают, что их усилия и идеи ценятся, они более склонны к поиску инновационных решений и проявлению креативности. Важно также учитывать, что «интеллект и креативность проявляются как независимые факторы» [14, с. 2]. Таким образом, комплексное развитие этих аспектов может привести к более высоким результатам в творческой деятельности.

Личностные особенности и мотивация тесно взаимосвязаны и совместно влияют на развитие креативности. Например, подростки с высоким уровнем открытости к новому часто проявляют внутреннюю мотивацию, так как их интерес к исследованию и познанию стимулирует творческую активность. В свою очередь, мотивация может усиливать проявление личностных особенностей, таких как настойчивость и гибкость мышления, что способствует успешной реализации творческих идей. Таким образом, понимание этой взаимосвязи помогает в создании условий, способствующих развитию творческого потенциала.

Эмоциональная поддержка родителей также играет немаловажную роль в развитии креативности у млад-

ших подростков. Согласно исследованию Американской психологической ассоциации, дети, получающие такую поддержку, демонстрируют более высокий уровень креативности. Это объясняется тем, что эмоциональная поддержка способствует созданию безопасной среды, где ребёнок чувствует себя уверенно и свободно выражает свои идеи. Уверенность в себе и отсутствие страха перед ошибками являются важными компонентами творческого процесса. Родители, которые активно слушают, поддерживают интересы детей и поощряют их инициативу, создают условия для развития их творческого потенциала.

Семейные ценности и традиции оказывают значительное влияние на формирование творческих способностей у детей. В культурах, где традиции включают творческие занятия, такие как музыка, искусство или ремесло, дети чаще развивают свои креативные навыки. Эти традиции создают основу для формирования интереса к творческой деятельности и предоставляют возможности для её практического освоения. Родители, активно вовлекающие детей в семейные традиции, связанные с творчеством, способствуют развитию их воображения и способности к самовыражению. Например, «одним из средств развития музыкально-творческих способностей является погружение в музыкальную среду. Одной из таких сред может служить музыкальный народный фольклор» [10]. Таким образом, насыщенная культурными и творческими традициями семейная среда становится благоприятной почвой для развития креативности.

Образование и вовлечённость родителей оказывают значительное влияние на развитие творческого потенциала детей. Исследования показывают, что дети родителей с высоким уровнем образования имеют доступ к более разнообразным ресурсам для творческого роста. Такие родители чаще предоставляют своим детям возможность ознакомиться с книгами, образовательными программами и культурными мероприятиями, что, в свою очередь, расширяет их кругозор и стимулирует творческое мышление. Вовлечённость родителей в образовательный процесс, их активное участие в обсуждении идей и проектов, а также поддержка в реализации творческих замыслов укрепляют уверенность ребёнка в своих способностях и способствуют дальнейшему развитию креативности. При этом отношение родителей к неудачам ребёнка может существенно повлиять на его творческое развитие и уверенность в собственных силах [3, с. 127]. Таким образом, комплексный подход к поддержке детей со стороны родителей, охватывающий как образовательные ресурсы, так и эмоциональную поддержку, играет ключевую роль в формировании их творческого потенциала.

Самими же характеристиками креативности являются оригинальность, гибкость мышления и беглость идей, как отмечают исследования. Эти аспекты позволяют выявить способность ребенка к созданию уникальных решений и адаптивности в процессе мышления. Например, тест Гилфорда направлен на оценку этих параметров, что делает его востребованным инструментом в исследованиях креативности. Определение четких критериев дает возможность объективно измерять творческий потенциал и сравнивать результаты между различными группами детей.

Методы оценки творческих способностей разнообразны и включают как психометрические тесты, так и качественные подходы. Одним из наиболее извест-

ных инструментов является тест Торренса на творческое мышление, применяемый в более чем 50 странах мира. Этот тест оценивает способности детей к дивергентному мышлению, а также их оригинальность и гибкость. При этом существуют и методы, направленные на наблюдение за процессом творчества, такие как анализ выполнения заданий на создание уникальных объектов. Эти подходы позволяют получить целостное представление о креативности ребенка. Важно отметить, что «образовательная среда рассматривается в качестве объекта психолого-педагогической экспертизы» [9, с. 7], что подчеркивает необходимость учитывать контекст, в котором развиваются творческие способности.

Сравнительный анализ методов оценки креативности показывает, что психометрические тесты, такие как тесты Торренса и Гилфорда, обладают высокой надежностью и объективностью. Однако их применение может быть ограничено из-за культурных различий и специфики контекста. Альтернативные методы, например, наблюдение и качественные интервью, обеспечивают более глубокое понимание индивидуальных особенностей, но могут быть менее стандартизированы. Таким образом, выбор метода зависит от целей исследования и условий его проведения, а их комбинирование позволяет достичь более полного анализа творческих способностей.

Выявление закономерностей и тенденций в данных оценивания позволяет понять, какие факторы наиболее существенно влияют на развитие креативности у подростков. Исследование Runco и Albert показало, что доступ к разнообразным образовательным ресурсам способствует повышению уровня креативности на 15% выше среднего. Это подчеркивает важность создания условий, стимулирующих творческое мышление, и дает возможность разработать программы, направленные на поддержку и развитие креативных способностей. Вместе с тем, стоит отметить, что «дошкольный возраст представляет наибольший интерес в исследованиях развития креативности» [1, с. 3], что свидетельствует о значимости ранних этапов обучения в формировании креативных навыков.

Современные образовательные программы, ориентированные на развитие креативности, показывают значительный потенциал в стимулировании творческого мышления у детей. Исследование ЮНЕСКО 2019 года установило, что интеграция элементов искусства в учебные планы способствует развитию креативного мышления у 85% учащихся. Эти программы часто применяют междисциплинарные подходы, что позволяет ученикам развивать свои способности через синтез знаний из различных областей. Например, занятия, направленные на развитие навыков решения проблем и творческого самовыражения через искусство, музыку и драму, становятся важным элементом образовательного процесса. Музыкальный фольклор казачества также вносит значительный вклад в воспитание подростков, способствуя формированию художественного, музыкального и эстетического вкуса, а также положительных личностных качеств [10]. Вместе с тем, эффективность таких программ во многом зависит от их адаптации к культурным и социальным особенностям учеников.

Интеграция творческих элементов в стандартные образовательные программы представляет собой эффективный способ стимулирования креативности у школьников. В Финляндии внедрение междисципли-

нарных методов обучения, объединяющих различные предметы в единые образовательные модули, привело к увеличению уровня творческих способностей учеников на 30% за последние пять лет. Такой подход позволяет учащимся видеть взаимосвязь между различными областями знаний, что способствует более глубокому пониманию изучаемых тем и развитию нестандартного мышления. Примеры таких методов включают проектное обучение, где ученики работают над реальными проблемами, требующими творческих решений, или занятия, где используются элементы ролевых игр для изучения сложных концепций.

Программы, направленные на развитие креативности у младших подростков, демонстрируют значительные успехи в образовательной практике. Например, финская программа «Творческое мышление» была разработана для стимулирования инновационного подхода к обучению и развития навыков решения нестандартных задач. Участники этой программы показывают улучшение в способности находить оригинальные решения и работать над проектами, требующими творческого подхода. Такой опыт подтверждает важность внедрения специализированных программ в школьное обучение, ориентированных на развитие креативных способностей. С другой стороны, исследования показывают, что дистанционные олимпиады формируют у учащихся навыки самостоятельной организации своей учебной деятельности, что является одним из универсальных умений для дистанционного учащегося [2, с. 8]. Это подчеркивает, что развитие креативности может быть эффективно интегрировано с другими формами обучения, такими как дистанционное, что в свою очередь расширяет возможности для формирования необходимых компетенций у подростков.

В рамках успешных образовательных программ применяются разнообразные методы и подходы, направленные на развитие творческого потенциала. Например, в Японии использование художественных и музыкальных курсов с акцентом на активное участие учеников способствует раскрытию их творческих способностей. Кроме того, проектное обучение, широко применяемое в различных странах, помогает учащимся развивать навыки критического мышления и креативности через практическое применение знаний в реальных ситуациях. Эти методы доказывают свою эффективность в создании условий для формирования творческого мышления у детей.

Результаты внедрения креативных образовательных программ свидетельствуют о значительном улучшении показателей креативности у учащихся. Например, в школах с акцентом на проектное обучение дети на 40% чаще проявляют инициативу в создании новых идей по сравнению с традиционными методами. В Финляндии и Японии также наблюдается рост уровня креативности среди учеников, что связано с применением инновационных подходов к обучению. Эти достижения подтверждают, что использование таких практик способствует эффективному развитию творческих способностей у младших подростков. Исследования показывают, что возможности для творческой самоактуализации подростка заключаются в обогащении творческого опыта и ориентации на высокие достижения культуры [6, с. 31].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста [4–7 лет]: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2000.
2. Андрианова Г.А. Дистанционные эвристические олимпиады как средство развития творческих способностей школьников: анализ экспериментальных данных // Вестник Института образования человека. 2013. № 1.
3. Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов. Вып. 23. / под ред. В.В. Козлова, Ш.Р. Баратова, М.Н. Усмановой. Бухара – Ярославль: МАПН, 2021. 422 с.
4. Власюк И.В., Гаврилова А.О. Феномен деятельности патриотизма в развитии творческих способностей подростка // Грани познания. 2015. № 3 (37).
5. Внедрение передового опыта и практическое применение результатов инновационных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: АЭТЕРНА, 2020. 315 с.
6. Гаврилова А.О. Педагогический потенциал русской народной культуры как основа развития творческих способностей подростка: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2018. 180 с.
7. Григорьева Ю.И. Психолого-педагогические аспекты развития творческих способностей младших подростков // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XII Международной научно-практической конференции Internet-конференции, Тамбов, 30 мая – 05 июня 2016 года. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2016.
8. Достижения и перспективы психологии и педагогики: сборник статей III Международной научно-практической конференции, г. Уфа, 10 октября 2014 г. / под ред. А.А. Сукиасян. Уфа: Аэтерна, 2014. 172 с.
9. Иванова В.И. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. М., 2009.
10. Кучанская Ю.Н., Лупандина Е.А. Развитие музыкально-творческих способностей подростков средствами музыкального фольклора казачества // Аллея Науки. 2018. № 10 (26).
11. Кучма Е.С., Дмитриева А.В. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста на примере «Краснодарского музыкального колледжа имени Н.А. Римского-Корсакова» // Культура и время перемен. 2020. № 2 (29).
12. Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития [к 85-летию ТГПУ им. Л.Н. Толстого]. Чебоксары: Среда, 2023.
13. Творчество в современном мире: человек, общество, технологии: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева, Институт психологии РАН, 26–27 сентября 2020 г. М.: Институт психологии РАН, 2020.
14. Холодная М.А. Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход [о развитии идей В.Н. Дружинина] // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.

## EXPLORING THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER TEENAGERS

© 2025

*Kalinnikov Artyom Olegovich*, graduate student*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** creative abilities; younger adolescents; creativity; psychological and pedagogical aspects; educational aspect; motivation.

**Abstract.** This scientific article is devoted to the consideration of key aspects related to the development of creative abilities in younger adolescents. The analysis of literature and research has made it possible to identify the main factors influencing creativity, as well as to identify methods for evaluating and stimulating it.

УДК 373.3

ПРОГРАММА ПО МАТЕМАТИКЕ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

© 2025

*Ковшова Ирина Дмитриевна*, студент*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** математика в начальной школе; программа по математике в начальной школе; структура программы по математике; содержание программы по математике.

**Аннотация.** Программы по математике в начальной школе как основной нормативный документ для школы имеют долгую историю развития. Они прошли путь от базовых математических знаний и умений до сложных разделов алгебры, геометрии и статистики.

Содержание программ по математике направлено на формирование у учащихся фундаментальных знаний и умений, необходимых для дальнейшего обучения и развития.

**Актуальность.** В современном мире, где технологии развиваются с невероятной скоростью, образование становится ключевым фактором в формировании будущего поколения. Математика является одним из основных предметов в начальной школе, и от качества ее преподавания зависит не только успеваемость учащихся, но и их способность к логическому мышлению, анализу и решению проблем.

Программа по математике в начальной школе играет важную роль в формировании базовых знаний и навыков у детей. Она определяет структуру и содержание обучения, а также методы и подходы, которые будут использоваться для достижения образовательных целей.

Программы по математике в начальной школе претерпели значительные изменения на протяжении всего периода развития российского образования, отражая эволюцию педагогических идей и социальных требований к системе образования.

Сегодня программы по математике продолжают развиваться в соответствии с требованиями современного общества и науки. Они включают в себя изучение основных арифметических действий, работу с числами, величинами, геометрическими фигурами и задачами, а также элементы алгебры, геометрии и статистики.

**Основные тенденции развития программ по математике.** Математика тесно связана с другими предметами (окружающим миром, литературным чтением, изобразительным искусством) для повыше-

ния интереса к обучению и формирования целостного представления о мире. Современные программы по математике активно используют компьютерные программы, онлайн-ресурсы и другие информационные технологии для улучшения качества обучения и развития компьютерной грамотности учащихся. Программы по математике предлагают разные уровни сложности и темпы освоения материала, чтобы учитывать индивидуальные особенности учащихся [4].

Учебники математики для начальной школы, рекомендованные Министерством образования и науки РФ и включенные в Федеральный перечень учебников, обеспечивают качественную предметную подготовку учащихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Они содержат учебный материал, способствующий развитию не только математических знаний и умений, но и универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных). Благодаря этим учебникам школьники не только усваивают предметное содержание, но и формируют ключевые компетенции, необходимые для дальнейшего обучения в основной школе, а также для успешной адаптации к жизни в обществе [5].

Дети лучше понимают взаимосвязь между действиями и результатами в арифметике, углубленно осмысливают понятие функциональной зависимости, а также получают прочную основу для изучения алгебры в старших классах [2].

Таким образом, выпускники начальной школы готовятся к более сложным математическим понятиям и методам решения задач, что помогает им успешно осваивать школьный курс математики в целом.

Программа ориентирована на формирование умений использовать полученные знания для самостоятельного поиска новых знаний, для решения задач, возникающих в процессе различных видов деятельности, в том числе в ходе изучения других школьных дисциплин [3].

Приведем несколько способов использования исторического материала на уроках математики.

1. Рассказы о жизни и деятельности известных математиков. Это поможет детям узнать о том, как развивалась математика, какие люди стояли за открытиями и изобретениями. Можно рассказать о Пифагоре, Евклиде, Архимеде и других знаменитых математиках.

2. Решение старинных задач. Дети могут попробовать решить задачи, которые решали их сверстники много лет назад. Это может быть интересно и увлекательно.

3. Использование исторических фактов при изучении новых тем. Например, при изучении дробей можно рассказать детям о том, что дроби использовались ещё в Древнем Египте для измерения земельных участков.

4. Проведение математических игр и викторин с использованием исторического материала. Это делает уроки более разнообразными и интересными. Важно помнить, что исторический материал должен быть адаптирован под возраст и уровень знаний детей. Он должен быть простым и понятным, чтобы дети могли его усвоить [5].

#### Рекомендации

##### по использованию исторического материала

- Учитывайте возрастные особенности детей. Исторические факты и задачи должны быть адаптированы под возраст и уровень знаний учащихся. Используйте простой и понятный язык, избегайте сложных терминов и понятий.

- Используйте разнообразные формы работы. Рассказы о жизни и деятельности известных математиков, решение старинных задач, использование исторических фактов при изучении новых тем – всё это поможет сделать уроки более разнообразными и интересными.

- Связывайте исторический материал с практическими задачами. Покажите детям, как математика использовалась в прошлом для решения практических задач. Это поможет им лучше понять связь между математикой и реальной жизнью.

- Вовлекайте детей в процесс обучения. Позвольте им самостоятельно искать информацию об истории математики, решать старинные задачи, делать доклады и презентации. Это сделает процесс обучения более увлекательным и запоминающимся.

- Не перегружайте уроки историческим материалом. Используйте его в меру, чтобы не отвлекать внимание детей от основного содержания урока.

- Будьте готовы к тому, что некоторые дети могут не проявлять интереса к историческому материалу. В этом случае не настаивайте, а предложите им другие виды заданий или дайте возможность отдохнуть.

- Поощряйте детей задавать вопросы и высказывать своё мнение. Это поможет вам понять, насколько они усвоили материал, и скорректировать свои дальнейшие действия.

- Используйте различные источники информации. Помимо учебников и методических пособий, вы можете использовать интернет-ресурсы, книги, видеоматериалы и другие источники, которые помогут вам разнообразить уроки и сделать их более интересными [5].

Содержание программ по математике направлено на формирование у учащихся фундаментальных знаний и умений, необходимых для дальнейшего обучения и развития. Программы включают изучение основных арифметических действий, работу с числами, величинами, геометрическими фигурами и задачами, а также элементы алгебры, геометрии и статистики. Это способствует развитию логического мышления, умения анализировать, сравнивать и обобщать информацию, что важно для общего интеллектуального развития учащихся [1].

Таким образом, программы по математике играют важную роль в формировании у учащихся знаний и навыков, которые являются основой для успешного освоения других предметов в школе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–2. С. 10–15.
2. Алексеева Е.Е. Методические особенности формирования математической грамотности учащихся как составляющей функциональной грамотности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 214–218.
3. Боровских А.В. О понятии математической грамотности // Педагогика. 2022. Т. 86. № 3. С. 33–45.
4. Виноградова Н.Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века». М.: Вентана-Граф, 2017. 64 с.
5. Гавриш А.И. Виды моделей при работе над текстовыми задачами в начальной школе // Современное образование : Актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей, 2017. С. 55–59.

## MATHEMATICS PROGRAM IN PRIMARY SCHOOL: STRUCTURE AND CONTENT

© 2025

*Kovshova Irina Dmitrievna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** mathematics in elementary school; mathematics program in elementary school; structure of the mathematics program; content of the mathematics program.

**Abstract.** Mathematics programs in primary school as the main regulatory document for the school have a long

history of development. They have come a long way from basic mathematical knowledge and skills to complex sections of algebra, geometry and statistics.

The content of mathematics programs is aimed at developing fundamental knowledge and skills in students necessary for further learning and development.

УДК 373.2

## РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2025

*Кудряшова Анна Сергеевна*, студент

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** дошкольное образование; внимание дошкольников; произвольное внимание; непроизвольное внимание.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

На сегодняшний день соответствие федеральным государственным стандартам в области дошкольного образования подвергло изменениям требования к личности выпускника детского сада. В оценке выпускника дошкольного учреждения большое значение придается способности самостоятельно искать новую информацию, концентрировать внимание, следовать инструкциям и поддерживать активность в выполнении заданий.

В настоящее время у родителей и педагогов возникает беспокойство по поводу недостаточного внимания у детей. Часто слышно жалобы на невнимательность, отсутствие способности сосредоточиться и быстро отвлекаться. Развитие внимания становится одним из ключевых аспектов обучения для детей старшего дошкольного возраста. Важность внимания в обучении, способность детей не терять внимание, следовать инструкциям учителя и контролировать процесс обучения – вот требования, которые предъявляются в школе к способности детского внимания. Умение концентрироваться на задаче, не допуская отвлечений, играет важную роль в успешном усвоении учебного материала.

Многие работы отечественных и зарубежных психологов посвящены изучению внимания. Среди них Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и многие другие.

В нашей стране одним из основоположников исследований проблемы внимания является Л.С. Выготский. Ученый считал, что развитие внимания начинается в самом раннем возрасте, когда возникает первый социальный контакт между ребенком и взрослыми, которые его окружают. Как и любое культурное развитие, по его мнению, развитие внимания также является социальным. Его подход называется культурно-историческим, так как за отправную точку своей теории он принял положение психического развития человека как части всеобщего исторического развития человечества.

Внимание является ключевым элементом в деятельности детей, отражая их интересы, отношение к окружающему миру, предметам и действиям, совершаемым с ними. Н.Ф. Добрынин отмечал, что внимание пред-

ставляет собой познавательный процесс, проявляющийся в направленности и сосредоточенности мыслительной деятельности на конкретном объекте, имеющем для ребенка определенную значимость.

Внимание является одним из основных условий для успешного выполнения различных видов деятельности дошкольников. Качественное выполнение задач и интерес к учению напрямую зависят от уровня развития внимания у ребенка. При недостаточно развитом внимании дети могут испытывать трудности в усвоении новой информации, выполнении инструкций и выполнении поставленных задач.

Для развития внимания у детей важно создавать специальные условия, способствующие концентрации внимания на задаче, развитию его устойчивости и расширению объема воспринимаемой информации. Игровые упражнения, занимательные задания, тренировки на внимание помогут детям улучшить свои когнитивные способности и успешно справляться с учебными задачами.

Таким образом, внимание играет важную роль в психическом развитии детей, оказывая влияние на их успешность в обучении и приспособленность к условиям окружающего мира. Развитие внимания у детей – это один из ключевых аспектов в образовательном процессе, который требует внимания и дополнительных усилий со стороны педагогов и родителей.

В психологии принято выделять три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. Непроизвольное внимание не требует от человека, каких-либо усилий, его привлекает то, что не является обычным (яркий цвет, громкий звук). Произвольное внимание связано с волевыми процессами, оно появляется, если у человека есть намерение что-то сделать, или есть определенная цель. Послепроизвольное внимание основано на интересе, проявляется на основе произвольного внимания.

Произвольное внимание – это процесс, который контролирует деятельность и поддерживает устойчивость избирательной активности. В дошкольном возрасте у детей преобладает непроизвольное внимание,

а произвольное только начинает развиваться. Однако оно является одной из ключевых характеристик умственной деятельности детей этого возраста. Произвольное внимание проявляется, когда деятельность ребенка осуществляется осознанно и требует определенных усилий воли. Этот вид внимания отличается активностью, сложной структурой и связан с трудовой деятельностью. Психологическим аспектом произвольного внимания у детей является необходимость сопровождения его усилиями воли, а длительное поддержание этого внимания может вызвать утомление больше, чем физическая активность.

Основные предпосылки произвольного внимания закладываются в дошкольном возрасте и развиваются в первые годы обучения в школе. Произвольное внимание развивается наиболее интенсивно, если при этом формировать у ребёнка следующие умения:

- 1) понимать постепенно усложняющиеся инструкции;
- 2) удерживать их во внимании во время всего занятия;
- 3) развивать навыки самоконтроля.

Одна из важнейших задач в развитии произвольного внимания – это формирование способности контролировать свои действия и проверять результаты своей работы. Становление умственного контроля можно обеспечить при самостоятельной работе детей с различным раздаточным материалом.

Правильно организованная самостоятельная деятельность детей позволяет:

- 1) планировать свои действия;
- 2) действовать в соответствии с этим планом;
- 3) сравнивать работу с имеющимся образцом.

Такое построение деятельности дает возможность соответствовать индивидуальному темпу ребёнка и степени его активности.

Формирование произвольного внимания у детей происходит благодаря новым видам деятельности, которые включают в их жизнь взрослые. При помощи различных материалов и руководства, взрослые направляют и организуют внимание детей. В развитии произвольного внимания также важную роль играет речь взрослого, как отмечает Л.С. Выготский. Роль речи в формировании произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте напрямую связана с формированием произвольного внимания у детей. С увеличением роли речи в регуляции их поведения уровень произвольного внимания также увеличивается. Таким образом, развитие речи играет ключевую роль в процессе формирования произвольного внимания детей.

Постепенно овладевая речью, ребёнок начинает контролировать своё внимание. Используя речь, он научается сосредотачиваться на себе, что позволяет ему управлять своим поведением и переходить к произвольному вниманию. Развитие произвольного внимания – ключевой аспект воспитания, поскольку внимательные дети лучше воспринимают информацию, усваивают новые знания и активно развиваются в интеллектуальной сфере. Акцент на этом аспекте важен для гармоничного развития ребёнка.

К началу школьного обучения у ребёнка формируется произвольное внимание. Оно развивается более интенсивно, если воспитатели оказывают содействие в его формировании. Большое значение имеет развитие у дошкольников умения работать целенаправленно. В начале обучения цель задается взрослым, который помогает ребёнку добиться достижения этой цели. Развитие предпосылок произвольного внимания идет постепенно, от выполнения цели поставленной педагогом, к целям которые ставит сам дошкольник и контролирует процесс их выполнения. Развитие произвольного внимания также связано с развитием ответственности детей, это предполагает выполнение разнообразных заданий, как интересующих ребёнка, так и не очень интересных для детей.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что внимание является результатом формы общения детей со взрослыми. Формирование произвольного внимания помогает понять сложные формы организации деятельности детей, играет огромную роль во всей его жизни.

Развитие произвольного внимания является одной из главных задач в дошкольном образовании. Оно поможет в успешном обучении в школе, а также в формировании внутреннего самоконтроля детей дошкольного возраста.

Подводя итог, определим главные особенности развития внимания в старшем дошкольном возрасте:

- существенное возрастание его концентрации, объема и устойчивости;
- появление элементов произвольности в регулировании внимания на основе речевого развития и развития интеллекта;
- появление опосредованности внимания;
- появление элементов послепроизвольного внимания.

Из всего указанного выше следует, что развитие произвольного внимания есть актуальнейшая задача воспитания ребенка в дошкольном возрасте, так как именно внимание в будущем создаст фундамент для успешности обучения ребенка в школе и даст возможность качественно выполнять задания педагога и контролировать себя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. М.: АСТ: Астрель, 2008.
2. Вундт В. Введение в психологию. 3-е изд. / пер. Н. Самсонов. М.: КомКнига, 2007. 168 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2001. 781 с.
4. Ухтомский А.А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров // Русский физиологический журнал. 1923. № 6.
5. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Минск, 2015. 351с.

## DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

© 2025

*Kudryashova Anna Sergeevna, student**St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** preschool education; preschool children's attention; voluntary attention; involuntary attention.

**Abstract.** This article discusses the problem of the development of voluntary attention in older preschool children.

УДК 373.2

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2025

*Лаврова Анастасия Александровна, студент**Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** эмпатия; эмпатийные способности; сопереживание; условия развития.

**Аннотация.** В статье проанализированы особенности и проблемы развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, представлены результаты исследования уровня эмпатии старших дошкольников на базе ГБОУ СОШ № 10 СПДС «Ягодка» г. Жигулевск.

Необходимость изучения рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что уровень эмпатии у старших дошкольников непосредственно влияет на их адаптацию в обществе, на способность устанавливать связи, понимать поступки, намерения, чувства и переживания других людей. Очень важно формировать у детей с самого раннего возраста способность к состраданию, сопереживанию, эмпатии, таким образом можно уменьшить количество «изолированных», «отвергаемых» детей, страдающих от одиночества.

Дошкольный возраст является важным этапом в развитии человека. В этот период происходит становление и развитие фундаментальных свойств психики. Ребенок развивается как субъект общения.

Стоит подчеркнуть, что несмотря на значительное количество научных работ, посвященных умственному прогрессу детей, вопросы, касающиеся их эмоционального развития, остаются недостаточно изученными. Обычно эмоциональное состояние детей рассматривается в контексте их способности к общению или готовности к началу школьного обучения. К сожалению, до сих пор существует множество ключевых аспектов эмоционального роста детей, которые еще не получили должного внимания исследователей [1].

Особенно важно это для развития способности к эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. Огромное значение в формировании эмоциональной стороны личности ребенка имеет навык адекватного восприятия и понимания чувств другого человека. Современные дошкольники не всегда могут не только осознавать и управлять своими эмоциями, но и распознавать эмоции окружающих людей.

Развитие эмпатии – это процесс формирования непроизвольно действующих нравственных мотивов, мотиваций в пользу другого.

Дети-дошкольники по-разному реагируют на переживания других людей, сочувствуют либо остаются равнодушными к чужим страданиям.

Одним из условий развития эмпатии у детей является эмпатийность педагога – реальное проявление любви, понимания и принятия ребенка. Еще одним условием является деятельность не только воспитателей, но и родителей дошкольников, направленная на то, чтобы помочь своим воспитанникам и детям научиться правильно жить среди других людей, быть эмоционально отзывчивыми, способными к сопереживанию, готовыми проявлять гуманное отношение к окружающему миру.

Эмпатия – сложный многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих умений, навыков и способностей другого человека.

Эмпатия изучалась и рассматривалась многими зарубежными и отечественными психологами и психотерапевтами, такими как Э. Титчер, Дж. Мид, К. Роджерс, З.Фрейд, Л.И. Божович, Т.П. Гаврилова, Д.Б. Эльконин, Л.П. Стрелкова, Я.З. Неверович. Понятие эмпатии многими из них тесно связывалось с сочувствием, сопереживанием, вчувствованием, эмпатийным поведением. Проблема формирования эмпатии у дошкольников – важная и актуальная [3].

Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста является важной составляющей их социально-эмоционального развития. Рассмотрим несколько особенностей, которые можно наблюдать в этом возрастном периоде.

Улучшение перспективного мышления. Возраст от 4 до 6 лет характеризуется развитием когнитивных способностей, что позволяет детям лучше понимать чужие эмоции и переживания. Они начинают осознавать, что другие люди могут испытывать разные чувства [2].

Теоретические основы проблемы развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста часто основаны на психологических и педагогических концепциях. Приведем некоторые из них.

1. Теория психосоциального развития Э. Эриксона. Согласно этой теории, на этапе старшего дошкольного возраста дети начинают формировать свое представление о себе и других людях, что влияет на развитие их эмпатии и способности к сопереживанию.

2. Теория психического развития Ж. Пиаже. По мнению Ж. Пиаже, развитие эмпатии связано с возрастными изменениями в когнитивном развитии детей, их способности к абстрактному мышлению и пониманию чувств других людей.

3. Теория социального обучения А. Бэндауры. Согласно этой теории, дети учатся эмпатии через наблюдение за моделями и подражание им, что подчеркивает важность социального окружения для развития эмпатии.

4. Теория социокультурного развития Л.С. Выготского. По мнению Л.С. Выготского, развитие эмпатии у детей зависит от взаимодействия с более опытными партнерами, которые помогают им осознавать и понимать чужие эмоции [5].

Эмпатия – это отклик, острое внутреннее реагирование на чувства и эмоции других людей. Это способность понимать и видеть, что происходит в психологическом плане с оппонентом, умение прочувствовать его переживания.

Способность к сопереживанию есть у каждого из нас, она является врожденной. Вспомните поведение ребенка: мама смеется – и он хохочет, мама заплакала – и ребенок выкатил слезки. С возрастом это качество у большинства из нас исчезает либо становится менее выраженным, поскольку включаются механизмы самозащиты от негативных эмоций.

Эмпатия активизируется, когда рядом с человеком кто-либо испытывает отрицательные эмоции: грусть, печаль, страх. Чувствительный человек в такой ситуации тоже начинает переживать и пытается оказать поддержку.

Эмпатия является основной социальной эмоцией и в ее наиболее общей форме определяется как способность индивида, подразумевающая субъективное восприятие другого человека, понимание его внутреннего мира, переживаний, мыслей и чувств, способность чувствовать чужое состояние и способность сохранять свою позицию.

С точки зрения дошкольного возраста эмпатия рассматривается как способность ребенка эмоционально реагировать на чужое состояние, способность правильно распознавать эмоциональное состояние человека, включая выражение сопереживания, сочувствия, стремления к поддержке и, наконец, предоставление реальной помощи [8].

Эмпатия важна для развития, потому что каждый день любой человек общается со многими людьми, которые влияют на его жизнь. Это все те, с кем у нас есть прямой контакт. Для дошкольника это: члены семьи, одноклассники, сверстники, товарищи по спортивной секции, пассажиры в автобусе и т.д.

Согласно взглядам Запорожца, развитие эмпатии у детей должно основываться на следующих принципах.

1. Пример со стороны взрослых. Запорожец придавал большое значение тому, что взрослые должны быть

примером для детей в проявлении эмпатии. Он считал, что дети учатся проявлять заботу и сочувствие, наблюдая за тем, как взрослые относятся к другим людям.

2. Обучение через опыт. Запорожец поддерживал идею, что дети должны иметь возможность практиковать эмпатию на практике. Это могут быть различные упражнения, игры или ситуации, в которых дети могут выражать свои чувства и учиться учитывать чувства других людей.

3. Развитие коммуникативных навыков. Запорожец признавал важность развития навыков общения для формирования эмпатии. Он считал, что умение слушать других и выражать свои мысли и чувства способствует развитию способности к эмпатии. [9]

Развитие эмпатии в период дошкольного детства, по мнению ученых, проходит несколько этапов.

– Этап «эмоционального переживания» начинается в первый год жизни. Малыш активно обучается и затем возвращает обратно свои первые эмоциональные реакции во время общения с близкими. Затем приходит этап «сопереживания».

– В два года ребенок начинает проявлять живой интерес к окружающим, осознает эмоции других и переживает их как свои, например, может заплакать, видя плачущего другого ребенка, или смеяться в ответ на смех родителей.

– На третьем или четвертом году жизни ребенок начинает формировать способность к «пониманию других». Он начинает осознавать, что у людей есть свои эмоции и желания, хотя в силу своего возраста он все еще склонен к эгоизму и часто игнорирует чувства и желания окружающих.

– На четвертом-шестом году жизни ребенок достигает этапа «сочувствия и отзывчивости». Он начинает учиться сосредотачиваться на проблемах других, сопоставлять свои и чужие чувства, может предвидеть последствия своих и чужих действий, и проявляет желание помочь, хотя еще не всегда понимает, как это сделать и как помочь кому-то, кто испытывает трудности.

Заключительный этап «со-радости» (ощущение радости от успехов других людей) формируется между 6 и 9 годами. В этот период, если развитие ребенка прошло правильно, он уже довольно быстро реагирует на проблемы сверстников и оказывает им адекватную помощь [10].

Условия, способствующие развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, включают в себя ряд аспектов.

1. Эмоциональная поддержка: дети должны чувствовать, что их эмоции и чувства важны, и быть окружены заботой и пониманием со стороны взрослых.

2. Образцы эмпатии: важно, чтобы взрослые вели себя эмпатично и проявляли заботу к окружающим, тем самым давая детям пример для подражания.

3. Социальное взаимодействие: дети должны иметь возможность общаться с другими детьми и взрослыми, чтобы понимать разнообразие чувств и эмоций.

4. Обучение навыкам эмпатии: важно проводить специальные занятия и упражнения, направленные на развитие эмпатии, такие как игры, ролевые ситуации и обсуждение эмоций.

5. Поддержка в решении конфликтов: помощь детям в разрешении конфликтных ситуаций способствует развитию понимания и эмпатии к другим.

Обеспечивая подобные условия, можно создать благоприятную среду для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Проявление эмпатии старшего дошкольника зависят от следующих факторов: индивидуальных особенностей темперамента и психодинамических качеств, характера мотивации, степени близости с объектом эмпатии и частота общения с ним, интенсивность стимулов эмпатии, богатство эмпатийного опыта, представления об эмоциях и чувствах, о содержании эмоциональных переживаний, социально-нравственные установки.

Наше исследование было направлено на выявление уровня развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте участвовало 10 детей старшей группы ГБОУ СОШ № 10 СПДС «Ягодка» г. Жигулевска.

Исследование осуществлялось поэтапно. Для решения задач на каждом этапе выделены критерии, показатели и определены соответствующие диагностические методики (таблица 1).

Таблица 1. Диагностическая карта исследования

| Задачи                                                                 | Критерии и показатели                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Методики                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 этап</b>                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                               |
| Выявить уровень развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста | <ul style="list-style-type: none"> <li>- проявление эмпатийного поведения;</li> <li>- понимание эмоционального состояния людей;</li> <li>- способность ребенка вжиться в состояние другого, встать на его место (способность к эмпатии) и показатель глубины понимания эмоционального состояния</li> </ul> | 1. Опросник «Характер проявлений эмпатийных реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина).<br>2. Проективная методика «Неоконченные рассказы» (Т.П. Гаврилова).<br>3. «Оживление» воспринимаемого персонажа (А.С. Золотникова) |
| <b>2 этап</b>                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                               |
| Выявить психолого-педагогические условия развития эмпатии              | - виды и формы работы по развитию эмпатии детей                                                                                                                                                                                                                                                            | Анализ КТП                                                                                                                                                                                                                    |

Первой методикой является опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина), целью которого является определение характера проявления эмпатических реакций и поведения у детей.

На основе анализа ответов воспитателя установили, что 4 ребенка, что составляет 40%, набрали от 2,5 до 2,8 баллов. Эти дети, по мнению воспитателя, проявляют интерес к состоянию другого, эмоционально ярко на него реагируют, идентифицируются с ним, активно включаются в ситуацию, пытаются помочь, успокоить другого. Данные признаки указывают на то, что детям присуща гуманистическая эмпатия, то есть высокий уровень развития эмпатии.

6 детей, что составляет 60%, набрали от 1,6 до 2,4 баллов. Эти дети, по мнению воспитателя, эмоционально реагируют на переживания другого, стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображают сочувствие, сопереживание другому. Данные признаки указывают на то, что детям присуща эгоцентрическая эмпатия, то есть средний уровень развития эмпатии.

Во время диагностики не было выявлено детей, которые не проявляют интерес к эмоциональному состоянию других, слабо реагируют на их переживания и совершают эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого. Не было выявлено детей с низким уровнем эмпатии.

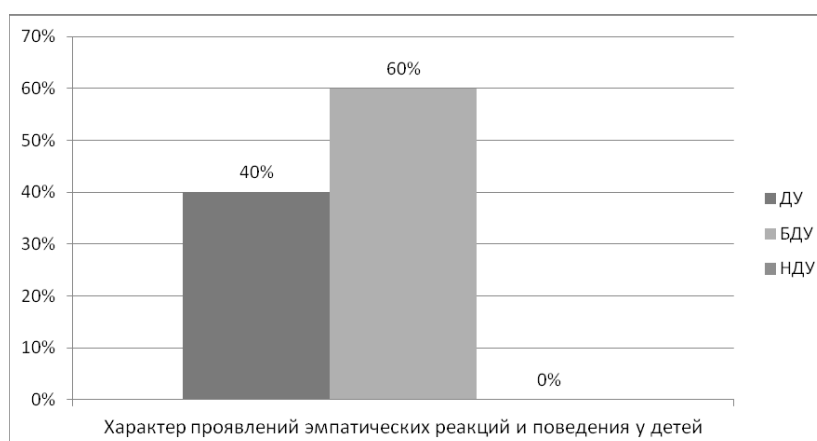


Рис. 1. Результаты опросника «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей»

Второй методикой является проективная методика «Неоконченные рассказы» (Т.П. Гаврилова). Цель данной методики – изучение эгоцентрического гуманистического характера эмпатии.

К достаточному уровню развития эмпатии мы отнесли детей, которые в большинстве случаев

решают ситуацию с преобладающим гуманистическим характером (2–3 ответа в пользу другого). К недостаточному уровню развития мы отнесли детей, которые в большинстве случаев решали ситуацию с преобладающим эгоцентрическим характером (2–3 ответа в свою пользу).

На основе результатов обследования детей установили, что 6 детей, что составляет 60%, набрали от 2 до 3 баллов в пользу другого. Данные показатели указывают на то, что детям присущ гуманистический характер эмпатии.

4 ребенка, что составляет 40%, набрали от 2 до 3 баллов в свою пользу. Данные показатели указывают на то, что детям присущ эгоцентрический характер эмпатии.

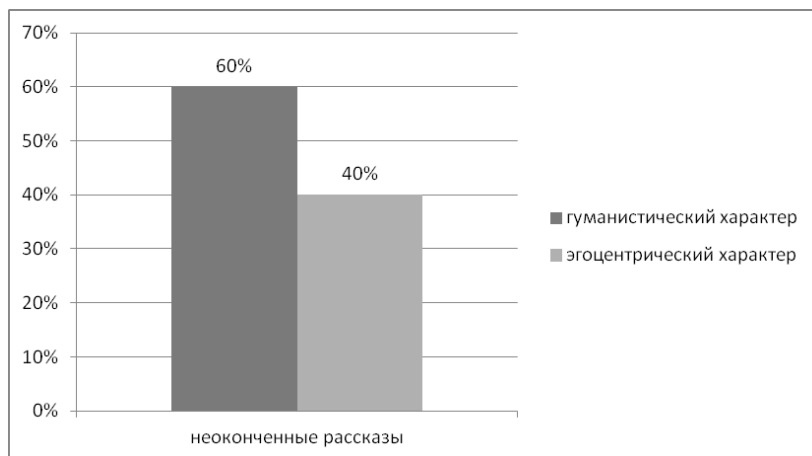


Рис. 2. Результаты диагностики «Неоконченные рассказы»

Третья методика «Оживление» (по А.С. Золотниковой). Ее цель – определение способности ребенка вжиться в эмоциональное состояние другого человека.

Детям были предложены четыре картинки с разными эмоциями, за каждую эмоцию дети получали 1 балл. Обследование проходило по четырем критериям (прописанным в обработке результатов), за каждый критерий ребенок мог получить от 0 до 4 баллов (в зависимости от того, сколько картинок и вопросов он сможет объяснить).

К достаточному уровню развития у ребенка способностей вживаться в роль другого мы отнесли детей,

которые набрали от 13 до 16 баллов. К близкому к достаточному уровню развития мы отнесли детей, которые набрали от 8 до 12 баллов. К недостаточному уровню развития мы отнесли детей, которые набрали менее 8 баллов

На основе результатов обследования детей установили, что 8 детей, что составляет 80%, набрали от 13 до 15 баллов. Данные показатели указывают на высокий уровень развития эмпатии.

2 ребенка, что составляет 20%, набрали от 11 до 12 баллов. Данные показатели указывают на средний уровень развития эмпатии у детей.

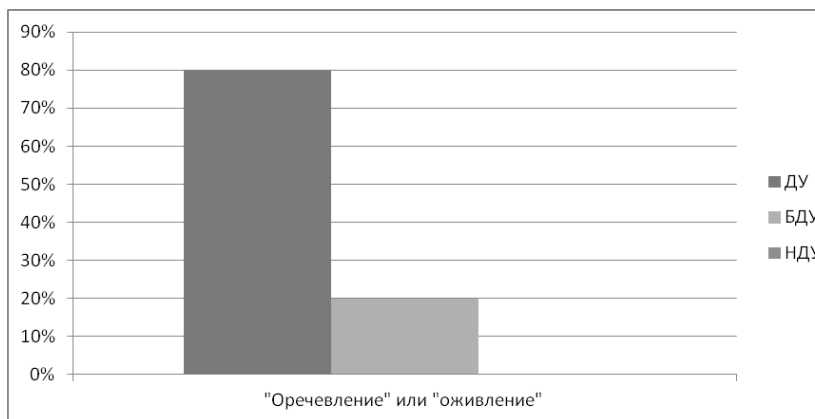


Рис. 3. Результаты диагностики «Оживление»

Главной методикой являлся Анализ календарно-тематического плана воспитателя. Его целью являлось выявление видов и форм работы по развитию эмпатии детей, которые планируют использовать воспитатели группы.

Нами был проанализирован календарно-тематический план старшей группы на период с сентября по декабрь. При анализе плана обращалось внимание на запланированные мероприятия, направленные на развитие эмпатии у детей в различных режимных моментах.

В ходе анализа не было выявлено никаких мероприятий по развитию эмпатии у детей.

Из этого можно сделать вывод, что воспитатель не проводит никаких занятий, игр, бесед с детьми на развитие эмпатии.

По результатам исследования мы условно выделили три уровня развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Достаточный уровень – ребенок проявляет интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагирует и идентифицируется с ним, активно включается в ситуацию, пытается помочь, успокоить другого, заканчивая незавершенные рассказы, решают ситуацию с преобладающим гуманистическим характером.

ром (2–3 ответа в пользу другого). Способен определить верно настроение (не менее 80% эмоций) и вжиться в состояние другого, встать на его место и озвучить реплику от лица изображенного человека самостоятельно, говорит уверенно.

Близкий к достаточному уровень – ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображает сочувствие, сопереживание другому, заканчивая незавершенные рассказы, решали ситуацию с частичным гуманистическим и эгоцентричным характером (50% ответов в свою пользу, 50% – в пользу другого). Способен определить настроение (не менее 50% эмоций)

и вжиться в состояние другого, встать на его место и озвучить реплику от лица изображенного человека самостоятельно или с помощью взрослого.

Недостаточный уровень – ребенок не проявляет интерес к эмоциональному состоянию других, слабо реагирует на их переживания и совершает эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого, заканчивая незавершенные рассказы, решали ситуацию с преобладающим эгоцентричным характером (2–3 ответа в свою пользу). Не способен самостоятельно определить настроение и вжиться в состояние другого, встать на его место и озвучить реплику от лица изображенного человека без помощи взрослого.

Таблица 2. Количественные результаты исследования

| Уровни развития эмпатии        | Количество детей |
|--------------------------------|------------------|
| Достаточный уровень            | 60% (6 детей)    |
| Близкий к достаточному уровень | 40% (4 ребенка)  |
| Недостаточный уровень          | 0% (0 детей)     |

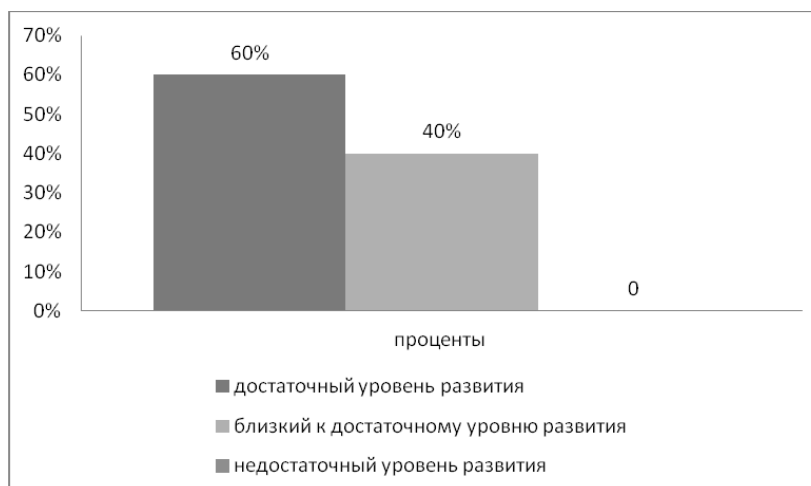


Рис. 4. Сводные результаты диагностики

Таким образом, результаты диагностики показывают, что среди детей исследуемой группы дети с низким уровнем развития эмпатии отсутствуют. Однако наличие детей с близким к достаточному уровню и отсутствием в деятельности педагогов группы специально организованных мероприятий по развитию эмпатии у детей позволяет нам предполагать, что существует необходимость работы по повышению уровня развития эмпатии у детей.

Теоретическое изучение психолого-педагогической литературы по проблеме развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста позволяет сделать вывод, что данная проблема является актуальной в педагогической теории и практике. Анализ понятия «эмпатия» и сравнительный анализ трактовки данного понятия позволил с учетом современных подходов рассматривать эмпатию как отклик, острое внутреннее реагирование на чувства и эмоции других людей. Это способность понимать и видеть, что происходит в психологическом плане с оппонентом, умение прочувствовать его переживания.

Анализ исследований психологов и педагогов (А.В. Запорожец, Т.П. Гаврилова, Л.П. Стрелкова, Г.М. Бреслав, О.И. Никифорова, Д.Б. Эльконина,

С.Л. Рубинштейн, Т.П. Гаврилова, Н.Н. Обозова) позволяет выделить следующие показатели развития эмпатии: проявление эмпатийного поведения, понимание эмоционального состояния людей, способность ребенка вжиться в состояние другого, встать на его место (способность к эмпатии) и показатель глубины понимания эмоционального состояния.

Результаты, полученные в процессе проведения исследования, позволили сделать вывод о том, что среди детей исследуемой группы дети с низким уровнем развития эмпатии отсутствуют. Однако наличие детей с близким к достаточному уровню развития эмпатии и отсутствие в деятельности педагогов группы специально организованных мероприятий по развитию эмпатии позволило нам предположить, что существует возможность повышения уровня развития эмпатии у детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2009. 672 с.
2. Зарубина Ю.Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии. 3-е изд. М.: Теревинф, 2015. 57 с.

3. Возрастная психология : учебное пособие / Б.Р. Мандель. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. 352 с.
4. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: тез. докл. Краснодар: Кубань, 2015. 179 с.
5. Дворская Н.И. Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия дошкольников // Молодой ученый. 2015. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18037/>
6. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие / Каменская В.Г. 2-е изд., испр. и доп. М.: Форум, ИНФРА-М, 2014. 288 с.
7. Жарова Д.В., Иванова Е.В. Формирование эмпатии в дошкольном возрасте // Концепт. 2014. Т. 20. С. 1621–1625.
8. Коробкова В.Е. Изучение возможностей развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста с агрессивным поведением // Психология: проблемы практического применения: материалы II междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2013. С. 96–102.
9. Козырская Н.Н. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста // Концепт. 2015. URL: <https://e-koncept.ru>
10. Немов Р.С. Психология: учебник. М.: Высшее образование, 2005, 446 с.

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

© 2025

*Lavrova Anastasia Alexandrovna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

*Keywords:* empathy; empathic abilities; empathy; developmental conditions.

*Abstract.* The article analyzes the features and problems of the development of empathy in older preschool children, presents the results of a study of the level of empathy of older preschoolers on the basis of GBOU Secondary school No. 10 SPDS “Yagodka” Zhigulevsk.

УДК 373.3

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЗВУКО-БУКВЕННЫХ СООТВЕТСТВИЙ «PHONICS» ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2025

*Однолетко Екатерина Александровна*, студент магистратуры

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

*Ключевые слова:* метод «Фониксы»; обучение чтению; английский язык; начальная школа; метод «целых слов».

*Аннотация.* В статье рассматривается метод обучения чтению «Phonics» на уроках английского языка в начальной школе, в чем его различия и преимущества перед методом обучения «целых слов», а также рассматриваются несколько подходов и технологии обучения посредством данного метода.

Одной из ключевых задач обучения английскому языку на начальном этапе является обучение чтению, оно является базой для дальнейшего изучения предмета и опорой в обучении чтению на последующих этапах. Учитывая различия графико-фонетических систем русского и английского языков, задача является сложной для реализации – младшие школьники должны овладеть буквами алфавита английского языка, усвоить звукобуквенные соответствия, уметь читать вслух и про себя слова, сочетания слов, отдельные фразы и короткие тексты. В этом случае встают вопросы: как же научить младших школьников читать, учитывая множество правил чтения, какой способ обучения использовать и т.д. С одной стороны, фонетические таблицы и типы слогов могут вызвать большие трудности у детей и вследствие этого лишить их мотивации в изучении языка. С другой стороны, нелогично изучать отдель-

ные слова, не демонстрируя методы выведения общих правил и соответствий. Чаще всего дети сталкиваются с фонетическими трудностями из-за того, что в английском языке, в отличие от русского, одна буква имеет множество вариантов прочтения, а также существуют буквосочетания, которые меняют способ прочтения букв [3, с. 19]. Значительно упростить процесс овладения чтением помогает методика «Phonics», которая широко используется в зарубежных школах благодаря своей простоте и эффективности.

Методика основана на обучении чтению звукобуквенных соответствий и построена на принципе фонетического алфавита. Изначально она была разработана для детей с дислексией, но показала хорошие результаты и в работе с детьми без нарушений обучения [5, с. 63]. «Phonics» опирается на учение о делимости каждого конкретного слова на набор последовательно

произнесенных дискретных звуков, графически репрезентируемых буквенными соответствиями [2, с. 174].

Метод «Phonics» является сублексическим подходом и, как результат, часто противопоставляется методу целых слов, при котором ребенок читает слова целиком, не разделяя их на фонемы и буквы. При данном подходе дети сразу понимают смысл слов, однако не понимают механизма составления слов, делают много ошибок при чтении и могут читать только знакомые слова, а чтение незнакомых слов превращается в угадывание [1, с. 61].

В мировой педагогике ведутся споры о том, какой способ эффективнее. Изначально, с момента появления системы школьного образования, детей обучали чтению при помощи фонетического метода, а позже, когда появилась методика обучения целым словам, фонетический метод обвинялся в демотивации детей вследствие заучивания звуков и букв. Таким образом, фонетический метод заместился методом целых слов и в европейских странах, и в Америке. Однако спустя двадцать лет применения метода чтения целых слов он подвергся сильной критике, причиной которой стал спад уровня грамотности детей. И в течение нескольких следующих десятилетий исследования доказали эффективность фонетического метода. Также исследование показывают, что страны, в которых из школьной программы исключался фонетический метод, наблюдался спад уровня грамотности [4, с. 3].

Одним из основных преимуществ данного метода является то, что ребенку не нужно учить алфавит, который чаще его запутывает, чем помогает в овладении техникой чтения. Вместо буквенного, учащийся учит фонетический алфавит, что помогает ему в освоении фонематической компетенции, то есть умения выявлять и оперировать звуками языка в соответствии с их графическими соответствиями.

Существует несколько подходов в обучении посредством метода Phonics, но все они направлены на обучение взаимосвязи букв и звуков. Два основных подхода «Phonics» – это синтетический и аналитический подходы.

Синтетический – наиболее широко используемый подход, при котором звуки, связанные с конкретными буквами, произносятся изолированно и затем объединяются в слова (синтезируются). Например, детей учат разбивать слово из одного слога, например «cat», на три буквы, произносить фонемы для каждой буквы по очереди / k, æ, t / и объединять фонемы вместе, чтобы сформировать слово. Целью синтетического подхода является научить детей идентифицировать соответствия звуков с символами и автоматически соединять фонемы в слово.

Аналитический – подход, при котором фонемы, связанные с конкретными графемами, не произносятся изолированно. Дети идентифицируют (анализируют) общую фонему в наборе слов, в котором каждое слово содержит изучаемую фонему. Например, учитель и ученики обсуждают, чем похожи слова *pat*, *park*, *push* and *pen*.

Сравнительный – тип аналитического подхода, дети анализируют фонетические элементы в соответствии с фонограммами в слове. Фонограмма состоит из гласной и всех звуков, которые следуют за ней в слоге, как например – *ake* в слове *sake*. Дети используют эти фонограммы, чтобы выучить «семьи слов»: *sake*, *make*, *bake*, *fake*.

Интегрированный – подход к обучению чтению, в котором «Phonics» является частью методики об-

учения целым словам. Подход отличается от других тем, что обучение происходит всегда в контексте литературы, а не на отдельных уроках.

Обозначив суть и основные принципы методики «Phonics», рассмотрим технологию обучения чтению с ее использованием.

Первым этапом технологии является освоение звука и его формы. Цель этапа – последовательное изучение звуков с помощью песен, игр, жестов, карточек для запоминания. Первыми изучаются звуки, которые используются в английском языке чаще. Учитель может составить свою последовательность изучения звуков, опираясь на частоту их использования в языке, количество слов, которое можно составить из комбинаций звуков, изучающихся в этой последовательности. Результатом данного этапа будет успешная рецепция, имитация и идентификация звуков английского языка детьми.

Вторым этапом технологии является изучение буквы и формирование звукобуквенных соответствий. На данном этапе учащиеся должны понимать, что существуют систематические и предсказуемые отношения между сочетаниями букв и звуками, знать, с какого звука начинается слово, уметь произносить звук вслух, а затем распознавать то, как этот звук представлен буквой. Результатом второго этапа станет успешная идентификация звука и соотношение его с буквой, его выражающей.

Третий этап технологии заключается в речевом объединении звуков в двухбуквенные и трехбуквенные слова. После овладения звуком и графемой, ему соответствующей, дети переходят от произнесения отдельных звуков к способности объединять звуки и произносить все слово. Это может быть достаточно сложным шагом для детей и занимать много времени. На данном этапе стоит рассматривать сразу два базовых навыка чтения, то есть не только объединение отдельных звуков в слова, но и разложение слов на отдельные звуки.

Четвертый этап технологии – речевое связывание звуков в четырехбуквенные слова. После того, как дети будут уверенно читать трехбуквенные слова, можно переходить к изучению согласных кластеров – 2 согласных вместе, например, *tr*, *cr*, *st*, *lk*, *pl*. Цель четвертого этапа – объединение детьми звуков в четырехбуквенные слова. Так как это достаточно сложный шаг для младших школьников, изучение кластеров и переход к четырехбуквенным словам должен быть структурирован и последователен, так как эти группы согласных встречаются в английских словах очень часто и должны быть хорошо усвоены.

Пятый этап – речевое объединение звуков в слова с согласными и гласными диграфами. На пятом этапе учащиеся знакомятся с диграфами. Целью пятого этапа является чтение слов с согласными и гласными диграфами. В отличие от кластеров, излучающихся на предыдущем этапе, соединение согласных в диграфах дает совершенно новый звук. Обучение диграфам может быть очень увлекательным, однако обязательно стоит использовать визуальные и сенсорные материалы для помощи детям в преодолении этого этапа.

Шестой этап технологии – чтение слов, не поддающихся изученным правилам. Кроме обучения чтению по правилам метода «Phonics», параллельно полезно знакомить детей со словами, которые приходится запоминать целиком как иероглифы/образы. Это слова из списка наиболее распространенных слов (*high frequency words*). Среди этих слов много служебных

и абстрактных. Их выделено не более 220, но за первый год-полтора обучения берут не более 100 самых часто употребляемых (без которых не обойтись в чтении самых первых текстов, такие как the, you, was, he, she, one и т.д.). Цель данного этапа – довести чтение этих слов до автоматизма. Подобная практика долгое время существует в методике обучения английскому языку как родному. Она дает возможность ребенку читать смысловые тексты, до того как он освоит все правила чтения.

Данные слова стоит изучать в определенном порядке, основанном на их сложности (от простых к сложным), и на частоте их использования в английском языке. Таким образом, сначала дети познакомятся со словами «I» и «the». Результатом шестого этапа будет успешная имитация и последующее чтение сложных слов, не поддающихся изученным правилам чтения английского языка.

Переход от одного этапа к другому должен осуществляться в вышеуказанном порядке, однако не обязательно по мере полного завершения каждого этапа. Изучив, например, несколько звуков на первом этапе, уже можно осваивать звукобуквенные соответствия (второй этап) и переходить к чтению двухбуквенных или трехбуквенных слов с этими звуками (третий этап). Четвертый и пятый этапы начинаются после полного и успешного завершения первых трех. Последний же, шестой этап – чтение слов-исключений из правил – может проследиваться на каждом этапе, так как такие слова, как I, go, he, she, будут появляться с самого начала обучения детей английскому языку в школе. После завершения всех этапов дети освоят все правила чтения и научатся чи-

тать отдельные слова, после чего уже можно будет переходить к чтению словосочетаний и предложений.

Технология использования методики обучения чтению «Phonics» подразумевает использование игровых технологий, что соответствует психофизиологическим потребностям младших школьников и, следовательно, делает процесс обучения более эффективным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ишкова Г.М., Явербаум О.В. Фонетический подход в раннем обучении чтению на английском языке: исторический аспект // Вестник науки и образования. 2019. № 6-1 (60). С. 58–64.
2. Кручинина Г.А., Юрина М.В. Обучение технике чтения на дошкольном этапе с применением метода «Phonics» // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2019. № 2 (48). С. 171–176.
3. Мозолев Е. Использование методики «phonics» при обучении младших школьников технике чтения // Аспекты изучения иностранного языка и культуры: сборник научных студенческих работ по материалам студенческой конференции (Белгород, 11 апреля 2012 г.). Вып. 4. Т. 2. Белгород, 2012. С. 18–21.
4. Castles A., Rastle K., Nation K. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert // Psychological Science in the Public Interest. 2018. № 19. P. 1–5.
5. Troeva B. Helping learners with dyslexia read in English // English Studies at NBU. 2015. Т. 1. № 1. С. 63–71.

## THE USE OF THE PHONICS SOUND-LETTER CORRESPONDENCE METHOD IN TEACHING ENGLISH READING IN ELEMENTARY SCHOOL

© 2025

*Odnoletko Ekaterina Alexandrovna*, graduate student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** «Phonics» method; teaching reading; English language; primary school; «whole words» method.

**Abstract.** The article discusses the «Phonics» method of teaching reading in English lessons in primary school, what are its differences and advantages over the “whole words” method of teaching, and also discusses several approaches and technologies for teaching using this method.

УДК 372.8

## РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ «ИЗУЧАЕМ СИСТЕМЫ СЧИСЛЕНИЯ»

© 2025

*Подчалкин Даниил Максимович*, студент

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** системы счисления; внеурочная деятельность; 5-й класс; интерактивное обучение; перевод чисел.

**Аннотация.** В статье приведена программа внеурочной деятельности по теме «Системы счисления» для учащихся 5-х классов средней школы, направленной на формирование у учащихся целостного представления о системах счисления, их историческом развитии и практической значимости.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется формированию у учащихся це-

лостного представления о математических понятиях, среди которых важное место занимают системы счисления. Представленная программа внеурочной деятельности «Изучаем системы счисления» разработана для учащихся 5-х классов с целью углубленного изучения данной темы, которая в рамках школьной программы рассматривается фрагментарно.

Актуальность разработки обусловлена анализом существующих учебных программ. В 5-м классе на уроках математики (по учебнику И.И. Зубаревой и А.Г. Мордковича) теме «Системы счисления» отводится всего три учебных часа в рамках изучения темы «Натуральные числа», при этом изучается исключительно десятичная система счисления [1]. В 8-м классе в курсе информатики учащиеся знакомятся с двоичной, восьмеричной и шестнадцатеричной системами счисления, однако программа не предусматривает изучения арифметических операций в этих системах (кроме сложения и вычитания в двоичной системе счисления) или решения практических задач [3]. Такой подход приводит к формированию у учащихся поверхностных знаний, что создает трудности при дальнейшем изучении информатики и смежных дисциплин.

Объектом исследования выступил учебный процесс по теме «Системы счисления» в рамках предмета «Информатика», предметом исследования – методи-

ческое сопровождение данной темы для организации внеурочной деятельности в 5-м классе. Целью работы стала разработка комплексной программы внеурочной деятельности, направленной на системное изучение систем счисления. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: изучение возрастных особенностей и познавательных интересов пятиклассников; анализ существующих программ и методик обучения; разработка структуры и содержания программы; подбор и адаптация методов и форм обучения; апробация и корректировка программы.

Задачами разработанной программы являются: знакомство с историей возникновения систем счисления, изучение различных систем (римской, десятичной, двоичной и др.), освоение методов перевода чисел между системами, демонстрация практического применения систем счисления, развитие навыков решения задач.

Программа содержит детальный тематический план, предусматривающий последовательное изучение материала. Тематический план представлен в таблице 1.

Основой данной программы является исторический аспект развития систем счисления, который раскрывается через изучение систем счисления Древнего Египта, Вавилона, Рима и племени Майя, при этом учащиеся выполняют практические задания по расшифровке чисел, записанных в древних системах.

Таблица 1. Тематический план комплекса занятий

| Тема                                                       | Количество часов | из них |          |
|------------------------------------------------------------|------------------|--------|----------|
|                                                            |                  | теория | практика |
| 1. Исторические сведения о системах счисления              | 5                | 3      | 2        |
| 1.1. История появления счётных систем                      | 1                | 1      | -        |
| 1.2. Непозиционные системы счисления                       | 2                | 1      | 1        |
| 1.3. Позиционные системы счисления                         | 2                | 1      | 1        |
| 2. Современные системы счисления                           | 8                | 5      | 3        |
| 2.1. Основные системы счисления                            | 2                | 2      | -        |
| 2.2. Перевод чисел в десятичную систему счисления          | 2                | 1      | 1        |
| 2.3. Арифметические операции в основных системах счисления | 2                | 1      | 1        |
| 2.4. Признаки делимости в различных системах счисления     | 2                | 1      | 1        |
| 3. Представление числа в различных системах счисления      | 2                | 1      | 1        |
| 4. Двоичная система счисления                              | 2                | 1      | 1        |
| Всего                                                      | 17               | 10     | 7        |

На каждое занятие разработаны технологические карты занятий, подобраны учебные материалы и интернет-ресурсы. Фрагмент технологической карты занятия по теме «История появления счётных систем» представлен в таблице 2.

Практическая значимость систем счисления демонстрируется на примерах штрих-кодов, азбуки Морзе, шрифта Брайля, а также применения шестнадцатеричной системы в программировании. Для освоения методов перевода чисел между системами используются как традиционные алгоритмы (метод последовательного деления для перевода в двоичную систему счисления), так и наглядные способы (разложение чисел по степеням основания системы счисления).

Важной составляющей программы являются интерактивные формы обучения. Игра «Бинарные чис-

ла» с ресурса [csunplugged.org](http://csunplugged.org) позволяет в увлекательной форме освоить двоичную систему счисления. Онлайн-задания на платформе [Code.org](http://Code.org) включают работу с древними системами счисления и кодирование информации. Виртуальная выставка «История чисел» от National Museum of Mathematics предоставляет возможность познакомиться с эволюцией числовых систем в интерактивном формате.

Материально-техническое обеспечение программы включает стандартное оборудование (компьютер, проектор, интерактивную доску), а также специально разработанные раздаточные материалы: образцы клинописи, римских цифр, наборы практических задач. Особое внимание уделено технологическим картам занятий, которые содержат подробные методические указания для педагогов.

Таблица 2. Фрагмент технологической карты урока

| Учебный предмет, класс                 | Информатика, 5 класс                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Педагогическая задача                                                                                                              | Деятельность учителя                                                                                                                                                                                                                 | Деятельность учащихся                                                                         |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ФИО учителя                            | Подчалкин Даниил Максимович                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ОСНОВНОЙ ЭТАП УРОКА                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                               |
| Место работы                           | МБУ «Школа № 28»                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Обосновать практическую значимость изучаемой темы.                                                                                 | Учитель приветствует учащихся, проверяет готовность к уроку.<br>Задача 1.<br>Мотивация: учитель рассказывает о важности изучения систем счисления, их роли в развитии науки и техники, а также об их применении в повседневной жизни | Приветствуют учителя, настраиваются на урок.                                                  |
| Тема урока                             | История появления счётных систем                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Выявить и зафиксировать с помощью листа самооценки затруднения познавательной деятельности, знания и незнания каждого обучающегося |                                                                                                                                                                                                                                      | ЛР-2, МК-1<br>Устно отвечают на вопросы учителя, а также задают свои вопросы по заданной теме |
| Образовательная цель                   | Познакомить учащихся с историей возникновения систем счисления и их эволюцией, дать представление о различных системах счисления (римской, египетской), развивать интерес к математике и истории науки                                                                                                                        |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                               |
| Планируемые образовательные результаты | ЛР-1: заинтересованность учащихся в изучении систем счисления.<br>МР-1: умение принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.<br>МК-1: умение различать виды систем счисления, умение читать числа, записанные в позиционном и непозиционном виде.<br>МК-2: умение излагать свои мысли в устной и письменной форме |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                               |

Ожидаемыми результатами реализации программы являются: формирование у учащихся целостного представления о системах счисления, освоение методов перевода чисел между системами, понимание практического применения изучаемого материала, развитие логического мышления через решение задач. Для педагогов программа представляет готовый методический комплекс, включающий как теоретические материалы, так и практические разработки для проведения занятий.

Таким образом, представленная программа внеурочной деятельности «Изучаем системы счисления» предлагает системный подход к изучению темы, сочетающий исторический обзор, теоретическое осмысление и практическое применение. Использование интерактивных методов и современных образовательных ресурсов делает процесс обучения увлекательным и эффективным, способствуя глубокому усвоению материала и формированию устойчивого интереса к мате-

матике и информатике у учащихся 5-х классов. Разработанный курс не только восполняет пробелы школьной программы, но и создает прочную основу для дальнейшего изучения более сложных тем в старших классах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зубарева И.И., Мордкович А.Г. Математика. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Мнемозина, 2023. 280 с.
2. Златопольский М.А. Занимательная информатика. М.: Бином, 2011. 424 с.
3. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика. 8 класс: учебник. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2022. 240 с.
4. Виленкин Н.Я. История математики: учебное пособие. М.: Просвещение, 2020. 250 с.
5. Павловская Т.А. Интерактивные методы обучения в информатике. СПб: Питер, 2023. 200 с.

## DEVELOPMENT OF A PROGRAM OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN COMPUTER SCIENCE “LEARNING NUMBER SYSTEMS”

© 2025

*Podchalkin Daniil Maksimovich*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** number systems; extracurricular activities; 5th grade; interactive learning; number translation.

**Abstract.** The article presents a program of extracurricular activities on the topic “Number Systems” for 5th grade secondary school students, aimed at developing a holistic understanding of number systems, their historical development and practical significance.

УДК 373.3

## ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2025

*Приезжева Анна Сергеевна, студент**Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение (ДО); дистанционные образовательные технологии (ДОТ); информационно-коммуникативные технологии (ИКТ); информационно-образовательная среда (ИОС); универсальные учебные действия.

**Аннотация.** В настоящее время система образования находится в процессе переосмысления своих философских основ, стратегических ориентиров, общих целей, методов и инструментов их достижения. Потребность в переменах вызвана прогрессом в обществе, применением передовых технологий в образовании, а также переходом к применению современных информационно-коммуникационных методов обучения и дистанционного формата.

В наше время медиатехнологии оказывают существенное воздействие на жизнь людей. Огромный поток информации, рекламных сообщений, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров – всё это существенно влияет на воспитание ребёнка и его восприятие мира.

Важно научить каждого ребёнка быстро обрабатывать и использовать большие объёмы информации. Важно создать условия для обучения, которые будут стимулировать активность и вовлечённость ребёнка в учебный процесс, позволят ему видеть и оценивать результаты своей деятельности.

Применение классических педагогических подходов в совокупности с инновационными информационными технологиями, включая компьютерные, способно облегчить выполнение этой сложной задачи.

Применение компьютера на занятиях делает процесс обучения более гибким, позволяет проводить чёткое разделение на группы и адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого ученика.

Цель работы – проанализировать возможности использования информационных компьютерных технологий для развития внимания детей младшего школьного возраста.

Объект – внимание младших школьников.

Предмет – развитие внимания младших школьников посредством компьютерных обучающих программ.

Задачи:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме «внимание», изучить его роль в учебном процессе и способы его развития у младших школьников;
- раскрыть понятие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их роль в образовательном процессе;
- изучить возможности применения мультимедийных методов и приемов для развития внимания младших школьников на уроках.

Актуальность использования информационных технологий в образовании в условиях современного информационного общества невозможно переоценить. В Концепции модернизации российского образования подчеркивается необходимость подготовки подраста-

ющего поколения к жизни в условиях стремительных изменений и появления новых знаний. В этом контексте владение информационно-компьютерными технологиями (ИКТ) становится не только желательным, но и необходимым навыком.

**Подготовка к информационному обществу.** XXI век характеризуется быстрым развитием технологий и увеличением объемов информации. Умение эффективно работать с информацией, анализировать данные и использовать современные инструменты становится ключевым для успешной жизни и карьеры.

**Инновационное образование.** Переход к инновационным методам обучения требует интеграции ИКТ в образовательный процесс. Это открывает перспективы не только для повышения качества образования, но и для его большей доступности и разнообразия.

**Развитие информационной грамотности.** Современные образовательные программы должны акцентировать внимание на формировании умений и навыков, связанных с поиском, обработкой, анализом и представлением информации. Информационная грамотность становится основой для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

**Интеграция технологий в образовательный процесс.** Информационные технологии могут быть использованы для создания интерактивных и адаптивных образовательных сред, которые учитывают индивидуальные потребности и интересы учащихся.

**Системообразующая роль ИКТ.** Информационные технологии становятся неотъемлемой частью всех видов деятельности, включая образование, что делает их важным инструментом для достижения образовательных целей и решения задач современного общества.

Таким образом, актуальность внедрения ИКТ в образовательный процесс обусловлена необходимостью подготовки обучающихся к жизни в условиях информационного общества, что требует от них новых знаний, навыков и умений, соответствующих современным требованиям.

### Особенности младшего школьного возраста

На основании научной литературы можно систематизировать особенности младшего школьного возраста (рис. 1).

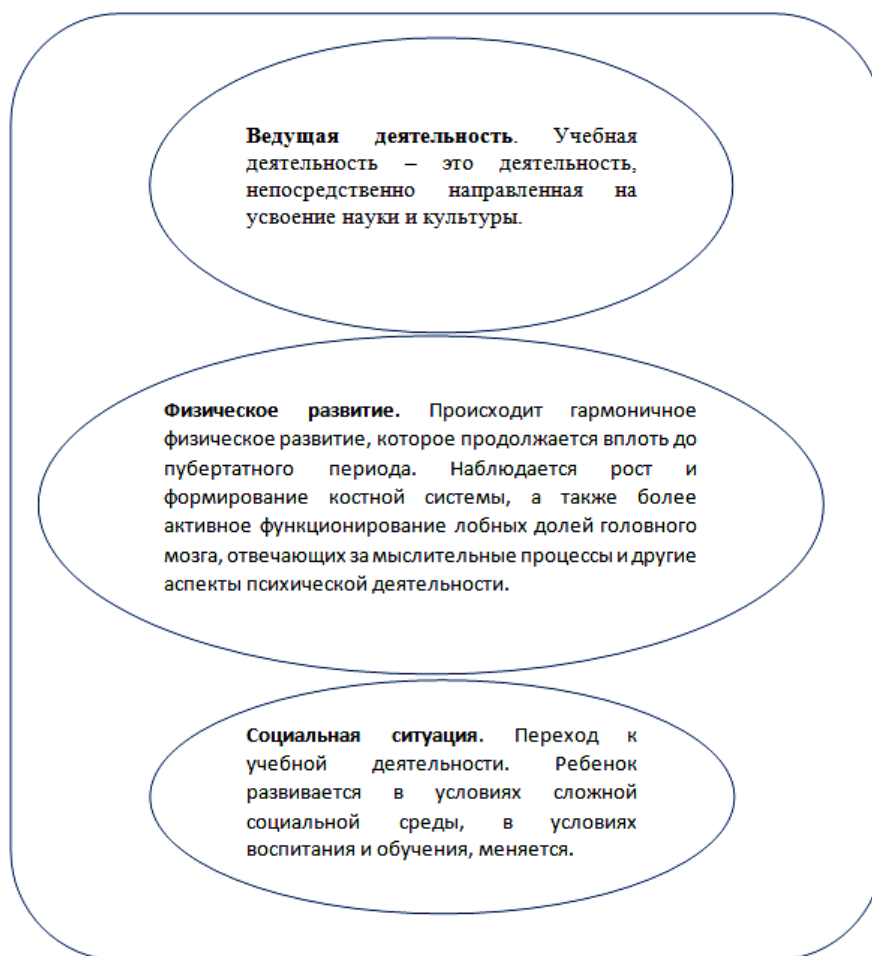


Рис. 1. Особенности младшего школьного возраста

### Внимание и его виды

Внимание, по мнению Г.Р. Худайгуловой, является универсальным психическим процессом, обладающим оригинальными компонентами, которые делают его уникальным по сравнению с другими когнитивными процессами. Оно не имеет собственного содержания и зависит от других когнитивных процессов, выполняя вспомогательную роль. Внимание обеспечивает переключение между различными видами деятельности и является ключевым для сбора и контроля информации, особенно у детей [9].

Характеристики внимания включают в себя сосредоточенность на конкретном объекте в определенный момент времени, таком как предмет, событие или рассуждение. Оно обладает сложной функциональной структурой, объединяющей первичные качества, такие как объем, устойчивость, концентрация, дистрибуция и вторичные качества, включая переключаемость.

В психологии выделяются три основных вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. Внимание играет важную роль в когнитивных процессах человека, обеспечивая эффективную работу ума и контроля над поведением.

Развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста является важной проблемой, которая требует особого внимания исследователей. Произвольное внимание, по сравнению с непроизвольным, характеризуется активностью и волевым усилием. Оно возникает при осознанной цели и поддерживается в результате

управляемых действий. Согласно П.Я. Гальперину, произвольное внимание основывается на контроле за действием с использованием заданных критериев [4].

Коммуникация между ребенком и взрослым имеет ключевое значение для развития способности к произвольному вниманию. Давайте подробнее рассмотрим, как именно это взаимодействие и использование речи способствуют развитию внимания у детей.

### Влияние взаимодействия со взрослыми на формирование произвольного внимания

#### Социальное взаимодействие

Взаимодействие со взрослыми, такими как родители, учителя или другие значимые фигуры, создает контекст, в котором ребенок учится управлять своим вниманием. Взрослые могут направлять внимание ребенка на определенные объекты, действия или идеи, что способствует развитию навыков концентрации.

#### Речь как инструмент управления вниманием

Речь выступает как мощный инструмент, который помогает ребенку организовывать свои мысли и фокусироваться на конкретных задачах. Взрослые могут использовать вербальные инструкции, вопросы и подсказки, чтобы направлять внимание ребенка, помогая ему осваивать новые знания и навыки.

#### Моделирование внимания

Взрослые служат моделями поведения для детей. Когда взрослые демонстрируют, как сосредоточиться на задаче или выделить важную информацию, дети

учатся подражать этому поведению. Например, если родитель показывает, как читать книгу, обращая внимание на иллюстрации или ключевые слова, ребенок начинает понимать, как управлять своим вниманием.

### **Обсуждение и рефлексия**

Общение со взрослыми предоставляет детям возможность обсуждать свои мысли и чувства, что способствует развитию произвольного внимания. В процессе обсуждения ребенок учится выделять важные моменты, формулировать свои идеи и сосредотачиваться на содержании разговора.

### **Основные характеристики произвольного внимания**

**Целенаправленность.** Это свойство подразумевает, что внимание направлено на выполнение конкретной задачи или достижение определенной цели. Целенаправленность помогает фокусироваться на важной информации и игнорировать отвлекающие факторы.

**Организованный характер деятельности.** Произвольное внимание требует структурированного подхода к выполнению задач. Это включает в себя планирование действий, распределение ресурсов и последовательное выполнение шагов для достижения результата.

**Устойчивость.** Устойчивость внимания – это способность концентрироваться на задаче в течение определенного периода времени. Она зависит от сложности задачи, мотивации и интереса к деятельности. Устойчивое внимание позволяет избежать отвлечений и поддерживать концентрацию.

### **Дополнительные свойства произвольного внимания**

**Избирательность.** Произвольное внимание позволяет выделять важные элементы информации из общего потока, игнорируя менее значимые. Это свойство помогает сосредоточиться на ключевых аспектах задачи.

**Гибкость.** Гибкость внимания позволяет быстро переключаться между различными задачами или объектами. Это важно в условиях многозадачности, когда требуется адаптироваться к изменяющимся условиям.

**Контроль.** Произвольное внимание предполагает наличие контроля над процессом внимания, что позволяет сознательно регулировать его направленность и интенсивность в зависимости от задач и внешних условий.

**Мотивация.** Уровень мотивации напрямую влияет на произвольное внимание. Высокая мотивация способствует большей устойчивости и целенаправленности, в то время как низкая мотивация может привести к отвлечению и снижению концентрации.

Нарушения произвольного внимания могут существенно влиять на учебный процесс и общее развитие детей. Давайте подробнее рассмотрим основные нарушения произвольного внимания и их последствия.

**Невозможность сохранения внимания.** Дети могут испытывать трудности с удержанием фокуса на задаче в течение длительного времени. Это может проявляться в частых переключениях между задачами или в том, что они не могут завершить начатое. Причины могут быть связаны с низкой мотивацией, усталостью или недостаточной заинтересованностью в предмете.

**Низкая избирательность внимания.** Дети с низкой избирательностью внимания могут не уметь выделять важные элементы информации, что приводит к путанице и трудностям в усвоении материала. Они могут вос-

принимать слишком много информации одновременно и, как следствие, терять нить рассуждений.

**Повышенная отвлекаемость.** Дети могут легко отвлекаться на внешние стимулы, такие как шумы, движения или другие люди. Это может затруднять выполнение заданий и снижать общую продуктивность. Повышенная отвлекаемость часто наблюдается в условиях многозадачности.

**Снижение внимания в необычных ситуациях.** В ситуациях, которые выходят за рамки привычного, дети могут терять концентрацию и не справляться с задачами. Это может происходить, например, на экзаменах, в новых учебных условиях или в стрессовых ситуациях.

### **Важность понимания нарушений произвольного внимания**

Изучение этих нарушений подчеркивает необходимость более глубокого понимания процессов формирования и развития внимания у детей.

Это знание важно для:

- разработки индивидуализированных подходов: понимание особенностей внимания позволяет педагогам адаптировать методы обучения и создавать более эффективные образовательные стратегии, которые учитывают потребности каждого ребенка;
- создания поддерживающей среды: создание комфортной и безопасной образовательной среды, где дети могут сосредоточиться на учебе, может помочь минимизировать отвлекающие факторы и повысить уровень внимания;
- психологической поддержки: важно также предоставить детям психологическую поддержку и развивать их навыки саморегуляции, что поможет им лучше справляться с отвлечениями и стрессом;
- родительского участия: родители могут играть активную роль в поддержке детей, помогая им развивать навыки управления вниманием и создавая условия для эффективного обучения дома.

### **Развитие внимания младших школьников средствами компьютерных игр**

Компьютерные игры становятся все более популярными среди детей, и их использование в образовательных целях открывает новые возможности для развития различных навыков, включая внимание. В младшем школьном возрасте внимание является ключевым аспектом, влияющим на процесс обучения и развитие ребенка. Использование компьютерных игр для его тренировки может быть эффективным и увлекательным методом.

#### **Преимущества использования компьютерных игр**

**Интерактивность:** компьютерные игры предлагают интерактивный опыт, который может удерживать внимание детей дольше, чем традиционные методы обучения.

**Мотивация:** игры создают увлекательную атмосферу, что повышает мотивацию к обучению и желанию участвовать в образовательном процессе.

**Разнообразие форматов:** существуют различные виды игр, которые могут быть адаптированы для тренировки внимания, включая головоломки, стратегии и аркады.

Рассмотрим несколько вариантов компьютерных игр, которые подойдут для формирования произвольного внимания у детей младшего школьного возраста.

На уроках математики могут быть использованы компьютерные игры, в основе которых задействованы игры с числами от простого узнавания цифр или определения количества предметов до выполнения математических действий; различные головоломки. Например, игра *Never Alone*, которая привлечет внимание ребенка головоломкой, а также покажет традиции, культуру и обычаи разных народов.

Существуют игры, которые объединяют в себе сразу несколько обучающих задач. Так, игра *Everything*, где игрок может связывать объекты друг с другом, изменять их форму и назначение или заменять одни вещи на другие. Ребенок сможет изучить взаимосвязи различных явлений, зависимости между биологическими видами, развивая воображение.

Век компьютерных технологий позволяет нам найти компьютерную игру нужного нам назначения в свободном доступе в сети Интернет в любой момент и сделать запоминание букв, фонематические упражнения, изучение структуры слова для «информационного» ребенка интереснее и продуктивнее.

Использование компьютерных игр в образовательном процессе не только помогает детям получать знания, но и делает обучение более интересным и увлекательным. Это подход, который может принести пользу как детям, так и педагогам, создавая более эффективную и мотивирующую образовательную среду.

Для развития внимания у детей в начальной школе с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) можно применять различные методы и приемы (таблица 1).

Таблица 1. Методы и приемы для развития внимания при помощи ИКТ

| Методы и приемы                              |
|----------------------------------------------|
| Образовательные игры и видеоматериалы        |
| Онлайн-курсы и платформы                     |
| Интерактивные уроки                          |
| Проектная деятельность                       |
| Квесты и задания с использованием технологий |

### **Интерактивные уроки**

Использование интерактивных досок и проекторов для демонстрации учебного материала. Это позволяет сделать уроки более наглядными и увлекательными, что способствует удержанию внимания детей.

### **Образовательные игры**

Внедрение образовательных игр и приложений, которые требуют от детей сосредоточенности и быстрого реагирования. Игры могут быть как индивидуальными, так и командными, что развивает не только внимание, но и социальные навыки.

### **Видеоматериалы**

Использование обучающих видео и мультфильмов, которые иллюстрируют учебный материал. Визуальный контент способствует более глубокому пониманию и запоминанию информации у детей.

### **Онлайн-курсы и платформы**

Применение платформ для дистанционного обучения, где дети могут проходить курсы и выполнять задания в удобном для них темпе. Это позволяет им сосредоточиться на конкретных темах и развивать навыки саморегуляции.

### **Проектная деятельность**

Организация проектов, в которых используются ИКТ для исследования и презентации. Дети могут работать с различными источниками информации, создавая презентации, видеоролики или мультимедийные проекты, что требует концентрации и внимания к деталям.

### **Квесты и задания с использованием технологий**

Создание квестов, где дети должны решать задачи и находить ответы, используя различные цифровые инструменты. Это помогает развивать внимание и критическое мышление.

Подводя итог, следует сказать, что у информационно-коммуникационных технологий есть не только преимущества, но и недостатки:

- отсутствие компьютеров у многих учеников и учителей;

- ограниченное время для самостоятельной работы в компьютерных классах;

- недостаток времени у учителей для подготовки к урокам с использованием компьютеров;

- недостаточная компьютерная грамотность учителей;

- отсутствие времени в рабочем графике учителей для исследования возможностей интернета;

- трудности в интеграции компьютера в поурочную структуру занятий.

Использование компьютерных обучающих программ в сочетании с традиционными методами обучения может значительно повысить эффективность развития внимания у младших школьников. Важно также помнить о необходимости контроля времени, проведенного за экраном.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алборова К.А., Штуккерт А.Л. Развитие внимания средствами компьютерных симуляторов у школьников младшего возраста // Молодой ученый. 2013. № 5 (52). С. 614–617.
2. Барабанов А.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе начальной школы // Научный вестник. 2015. № 4. С. 45–48.
3. Григорьева Т.В. Информационные технологии в обучении младших школьников: опыт и перспективы // Вестник образования. 2016. № 3. С. 78–82.
4. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модек, 1998. С. 415–424.
5. Кузнецова Е.А. Развитие произвольного внимания у младших школьников с помощью ИКТ // Психология и педагогика. 2017. № 2. С. 112–116.
6. Лебедева Н.В. Использование цифровых технологий для развития внимания у детей // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С. 23–27.
7. Сидорова И.А. Игровые технологии как средство

- развития внимания у младших школьников // Вестник педагогики и психологии. 2019. № 4. С. 56–60.
8. Шевченко А.Г. Влияние мультимедийных технологий на развитие внимания у школьников // Научный журнал. 2020. № 1. С. 34–39.
  9. Худайгулова Г.Р. Наблюдение как метод исследования концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2016. № 7.
  10. Яковлева Т.С. Применение ИКТ в образовательном процессе: влияние на внимание и память детей // Вестник науки и образования. 2021. № 2. С. 12–15.
  11. За какие игры не страшно посадить ребёнка? Лучшие проекты для детей и их родителей. 2020. URL: [https://yandex.ru/turbo/igromania.ru/s/article/31523/Za\\_kakie\\_igry\\_ne\\_strashno\\_usadit\\_rebyonka\\_Luchshie\\_proekty\\_dlya\\_detey\\_i\\_ih\\_roditel.html](https://yandex.ru/turbo/igromania.ru/s/article/31523/Za_kakie_igry_ne_strashno_usadit_rebyonka_Luchshie_proekty_dlya_detey_i_ih_roditel.html)

## THE POSSIBILITIES OF COMPUTER TRAINING PROGRAMS FOR THE DEVELOPMENT OF ATTENTION IN PRIMARY SCHOOL AGE

© 2025

*Priezdeva Anna Sergeevna*, student*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** distance learning (DO); distance learning technologies (DOT); information and communication technologies (ICT); information and educational environment (IOS); universal learning activities.

**Abstract.** Currently, the education system is in the process of rethinking its philosophical foundations, strategic guidelines, common goals, methods and tools for achieving them. The need for change is caused by progress in society, the use of advanced technologies in education, as well as the transition to the use of modern information and communication methods of teaching and distance learning.

УДК 376.2

## РЕСУРСЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

© 2025

*Рузова Светлана Петровна*, студент магистратуры*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** социальный интеллект; социальные навыки; развивающая предметно-пространственная среда; дошкольный возраст; дети с тяжелыми нарушениями речи.

**Аннотация.** В статье рассмотрены ресурсы развивающей предметно-пространственной среды, связанные с развитием социального интеллекта дошкольников с ТНР, а также рассмотрены возможные пути построения среды. Представлена развивающая предметно-пространственная среда младших дошкольников на базе МБУ детский сад № 196 «Маячок» г.о. Тольятти.

Дошкольное детство – период, в который дети приобретают важные навыки и знания. Один из ключевых навыков – социальный интеллект, он включает в себя умение слушать других, ясно выражать свои мысли, договариваться, устанавливать гармоничные отношения, быть эмпатичным, эмоционально осведомленным, развивать коммуникацию, что способствует успешной социализации ребенка.

Первое упоминание социального интеллекта в литературе относит нас к началу XX века, чуть более ста лет назад. Изучением социального интеллекта занимались следующие зарубежные и отечественные ученые: Э. Трондайк, Дж. Гилфорд, О.Конт, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Г.Ю. Айзенк, А.Л. Южанов, Д.В. Ушаков, А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, А.М. Щетинина, Н.В. Ми-

кляева, Г.М. Андреева и др. Понятие «социальный интеллект» в научный обиход введено ученым Э. Торндайком примерно сто лет тому назад. Торндайком социальный интеллект был охарактеризован с точки зрения познавательной способности, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. Он определяет социальный интеллект, как дальновидность в межличностных отношениях и приравнивает его к способности человека мудро поступать в отношениях друг с другом.

Дошкольный возраст – благодатное время для развития социального интеллекта. Социальный интеллект помогает детям легче адаптироваться в обществе, общаться с окружающими и не допускать конфликтов, а в случае возникновения, позволяет легко выходить из конфликтной ситуации. В последние 10–15 лет на-

блюдается, что дети разучились играть, зачастую дома дети играют в планшет либо смотрят телевизор, зависимость от гаджетов растёт с каждым днем, отсюда вытекают проблемы с речью.

Л.С. Выготский говорил о том, что социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм [1].

О связи эмоционального и социального интеллекта говорил А.И. Савенков, он считал, что эмоциональный интеллект является компонентом социального [6].

Особое внимание в вопросе развития социального интеллекта необходимо уделять детям с тяжелым нарушением речи (ТНР). Дети с ТНР обладают рядом специфических особенностей, ключевые проблемы у таких детей в социальном развитии: недоразвитие познавательной деятельности, мелкая и крупная моторика зачастую не соответствует возрастной норме, они не могут выразить мысль, подобрать слова, словарный запас таких детей ограничен, нарушение эмоционально-волевой сферы и трудности общения с окружающими вызывают затруднение коммуникации со сверстниками, дети могут не понимать мимику, жесты, интонацию других людей, затрудняется возможность вербального общения, все это приводит к снижению самооценки, невозможности самовыразиться. Есть много способов развивать социальный интеллект ребенка: сюжетно-ролевые игры, тренинговые занятия, кейс-технологии, просмотр мультфильмов с объяснениями, развитие через опыты и эксперименты, чтение литературы и многое другое. Значимым для развития социального интеллекта является развитие средовыми технологиями, в частности созданием и использованием предметно-пространственной среды.

Существует метафора, что в пустых стенах ребенок не заговорит, она говорит не только о том, что для развития речи ребенка необходимо развивать речевую среду, общаться со взрослыми и сверстниками, но также уделять внимание и развивающей предметно-пространственной среде (РППС).

Для развития социальных навыков и социального интеллекта детей младшего дошкольного возраста необходимо грамотно организовать РППС в группе. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает определенные требования к развивающей предметно-пространственной среде [6]:

- соответствовать особенностям каждого этапа дошкольного развития, с учетом коррекции недостатков развития ребенка и максимально обеспечивать реализацию образовательного пространства с учетом охраны и укрепления здоровья;
- обеспечивать возможность совместной деятельности, двигательной активности и уединения детей;
- обеспечивать реализацию различных образовательных программ с учетом различных условий (климатические, инклюзия, национально-культурные и т.д.);
- отвечать требованиям безопасности и доступности,

быть полифункциональной, трансформируемой, вариативной, содержательно насыщенной и обеспечивать эмоциональное благополучие, возможность самовыражаться, обеспечить все виды детской деятельности и двигательную активность.

Основными принципами построения РППС в соответствии с концепцией построения развивающей среды в ДОУ (В.А. Петровский, Л.М. Кларина и др.) являются принципы [5]:

- дистанции (уголки уединения и большие мягкие кресла);
- активности самостоятельности и творчества (разнообразные центры активности);
- стабильности и динамичности (возможность изменять среду);
- комплексирования и гибкого зонирования;
- эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия;
- сочетания привычных и неординарных элементов (оформление мини-музеев);
- открытости-закрытости среды (зеркала, семейные древа, эмоциональные экраны);
- учета возрастных и половых различий детей (центры для мальчиков и девочек).

Рассмотрим ресурсы РППС по развитию социального интеллекта на примере логопедической группы «Морячки», МБУ детский сад № 196 «Маячок», г. Тольятти. Контингент второй младшей группы – дети от 3 до 4 лет. Работа по РППС началась с анализа среды, после подготовительной группы, необходимо было провести перестановку мебели и добавить стационарную кухню, мягкие модули и т.д. Проведен анализ игрового материала, игры приобретены в соответствии с возрастными особенностями с учетом того, чтобы ребенок играл в паре или в малой группе. Изготовлена ширма, с помощью которой создается игровое пространство, каждую неделю информация в ней обновляется, есть задания и иллюстрации, книги, карточки по пяти образовательным областям.

Для обеспечения возможности разных видов коллективной и индивидуальной, коррекционной деятельности детей одним из важных аспектов РППС является доступность зон, которая адаптирована к потребностям детей, а взрослые активно поддерживают и направляют их взаимодействие. Среда в группе легко трансформируется под конкретную задачу.

Непосредственное участие в развитии РППС принимают родители, в группе существует традиция – на день рождения ребенка пополнять группу играми, плакатами, литературой и пр. Родители совместно с детьми изготавливают игры, тематические лепбуки, делают книжки-малышки. Дети совместно с радостью рассматривают игры и книжки, заучивают наизусть стишки, активно презентуют свои работы, делятся друг с другом, меняются.

Отталкиваясь от концепции центров активности, в таблице № 1 приведены некоторые из них для группы «Морячки», с учетом адаптации развития социальных навыков и социального интеллекта детей.

Таблица 1

| Центр                                                          | Цель                                                                                                       | Материалы и оборудование                                                                                                                                                       | Деятельность                                                                              | Социальные навыки                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Центр игры                                                     | Развитие навыков коммуникации                                                                              | Игрушки для сюжетно-ролевых игр, модули кухня, парикмахерская, больница, семья и др., куклы, игровые наборы                                                                    | Ролевые игры, сюжетные игры с куклами, машинами и др.                                     | Умения работать в команде, умение слышать, слушать, делиться, взаимодействовать, вести диалог, развитие ответственности                                                                             |
| Центр познания и коммуникации детей, центр экспериментирования | Развитие коммуникативных навыков, развитие познавательной деятельности                                     | Книги, настольные игры, игрушки                                                                                                                                                | Чтение книг, проведение бесед, проведение наблюдений и экспериментов и т.д.               | Развитие социального интеллекта                                                                                                                                                                     |
| Центр творчества                                               | Стимуляция самовыражения и общения                                                                         | Цветные бумаги, краски, пластилин, материалы для аппликаций, шерсть, подручные материалы                                                                                       | Создание совместных поделок, рисование, лепка                                             | Выражение эмоций, обсуждение работ, сотрудничество, развитие навыков общения                                                                                                                        |
| Книжный уголок                                                 | Развитие речевых навыков и интереса к чтению                                                               | Книги с яркими иллюстрациями аудиокнижки, книжки-малышки изготовленные в группе и совместно с родителями                                                                       | Чтение книг, обсуждение прочитанного, рассматривание и рассказывание своих книжек-малышек | Умение задавать вопросы, делиться впечатлениями, сострадать герою или радоваться за него, развитие словарного запаса, понимание социальных ситуаций                                                 |
| Театрализации и музицирования                                  | Развитие слуха и ритма, эмоционального восприятия                                                          | Музыкальные инструменты, аудиозаписи, ширмы, куклы Би-Ба-Бо разного размера, театральные игры, альбомы с иллюстрациями сказками                                                | Музыкальные игры, игра на музыкальных инструментах, пение песен, заучивание стихов        | Совместное выполнение действий, работа в группе, сложенная работа оркестра, исполнение на музыкальных инструментах по ролям, постановка сказок и рассказывание по картинкам, эмоциональное развитие |
| Спортивный уголок, центр двигательной активности               | Развитие моторики и координации                                                                            | Мячи, скакалки, конусы, препятствия, мягкие мячики, книжки-малышки про спорт                                                                                                   | Игры в группе и на свежем воздухе, эстафеты                                               | Командная работа, умение поддерживать друг друга, работа в парах, развитие навыков общения                                                                                                          |
| Уголок уединения, зона спокойных игр                           | Создание условий для отдыха и релаксации                                                                   | Место для уединения, мягкие элементы среды (пуф мягкий, мягкие игрушки, подушки), книги для спокойного чтения, игры, стульчики, где можно погрузиться и порадоваться           | Чтение, тихие игры, занятия на развитие внимания                                          | Умение находить общий язык, делиться впечатлениями, эмоциональное развитие                                                                                                                          |
| Центр конструирования, центр логики и математики               | Развитие моторики, развитие коммуникативных навыков и познавательного интереса, умение работать со схемами | Различные виды конструкторов, от модульного до настольного, игры на логику и математику, схемы для постройки                                                                   | Игры на ковре и за столом, рассматривание построек                                        | Умение договариваться, играя в настольные игры, умение строить по замыслу, совместно создавая постройку                                                                                             |
| Центр коррекции                                                | Развитие речевых навыков                                                                                   | Тематические альбомы, игры для развития мелкой моторики, игры на развитие воздушной струи, карточки артикуляционных упражнений и пальчиковых игр, альбомы по лексическим темам | Чтение, речевые игры артикуляционные упражнения                                           | Развитие речи ребенка, эмоциональное развитие, развитие сотрудничества, словарного запаса, понимание социальных ситуаций, коррекция речевых нарушений, развитие навыков общения                     |

Построение РППС происходит при непосредственном участии педагога, родителей и детей. Родители предлагают, приобретают игры, литературу и пр. для развития социального интеллекта детей. РППС постоянно обновляется и пополняется. Основную роль

в правильном ее формировании и использовании играет педагог, который обсуждает с детьми различные социальные ситуации, наблюдает за взаимодействием детей, учит анализировать и понимать эмоции, учитывает особенности каждого ребенка. Педагог основное

внимание уделяет психологическому климату в коллективе, создает игровые ситуации для социального взаимодействия детей и поощряет проявления позитивной социализации. Педагог анализирует РППС, принимает решение о ее обновлении и пополнении.

Опыт работы показывает, что в группе стали доброжелательные доверительные отношения, дети охотно идут на контакт, активно взаимодействуют, дружно играют, стали более эмпатичными.

Создание развивающей предметно-пространственной среды является одним из ключевых факторов в формировании социального интеллекта у детей с ТНР. Совершенствование и обновление РППС в соответствии с потребностями детей и требованиями ФГОС ДО, ее полноценное использование приведет к значительным результатам в развитии социального интеллекта и речи детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии // Вопросы

философии. 1970. № 6. 400 с.

2. Зайцева Е.В., Есакова Е.Е. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики. 2024. № 2 (72). С. 25–27.
3. Коржевина В.В., Микляева Н.В. Развитие связной речи и социального интеллекта детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие с комплектом демонстрационного материала. М. : Директ-Медиа, 2024. 96 с.
4. Микляева Н.В., Чудесникова Т.А., Бардалим В.В. Развитие социального интеллекта детей дошкольного возраста : методическое пособие с набором демонстрационного материала. М. : ДиректМедиа, 2023. 120 с.
5. Петровский В.А., Кларина Л.М. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Линка-Пресс, 1993. 102 с.
6. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15.

## RESOURCES OF THE DEVELOPING OBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

© 2025

*Ruzova Svetlana Petrovna, graduate student*

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** social intelligence; social skills; developing subject-spatial environment; preschool age; children with severe speech disorders.

**Abstract.** The article examines the resources of the developing subject-spatial environment related to the development of social intelligence of preschoolers with TNR, as well as possible ways to build an environment. The article presents the developing subject-spatial environment of younger preschoolers on the basis of MBU kindergarten No. 196 “Mayachok” in Tolyatti.

УДК 373.2

## ПУТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ

© 2025

*Савина Ольга Олеговна, студент*

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** STEAM-образование; дошкольное образование; развитие эмоциональной сферы дошкольников.

**Аннотация.** В данной статье раскрывается понятие «STEAM-образования» (STEAM – science, technology, engineering, mathematics, art / наука, технология, инженерия, искусство, математика) и исследуется его влияние на эмоциональную сферу дошкольников. Раскрывается актуальность путей развития эмоциональной сферы дошкольников.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) в качестве одной из главных задач значится формиро-

вание познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности, образовательной деятельности на основе индивиду-

альных особенностей каждого ребёнка, при котором сам ребёнок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования [1]. Одной из эффективных технологий обучения пониманию знаний детей является технология STEAM-образования.

Внедрение STEAM-подходов в образование дошкольников способствует развитию не только интеллектуальных, но и эмоциональных навыков. Педагог создаёт специальные условия, способствующие возникновению различных эмоций у детей, тем самым формируя важные социальные навыки. В рамках образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) ребёнок учится договариваться, учитывать интересы и чувства окружающих, сочувствовать чужим неудачам и искренне радоваться успехам других, а также выражать собственные эмоции, включая уверенность в себе, и стремится к конструктивному разрешению конфликтов [2].

Эмоции представляют собой сложные психические состояния, которые влияют на поведение, мышление и взаимодействие с окружающим миром. Эмоция – это функция, отражающая то, как мотив, лежащий в основе какой-либо деятельности, воплощается в ней (А.Н. Леонтьев) [3]. Эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) – особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [4].

В контексте STEAM-образования необходимо рассмотреть, как эмоциональная сфера влияет на учебный процесс и какие пути существуют для её развития. Эмоции могут как способствовать успешному обучению, так и препятствовать ему, поэтому их понимание и управление ими становится важной задачей.

Методы STEAM-образования ориентированы на проблемное обучение и активное взаимодействие с окружающим миром. Эмоции в этом контексте выполняют несколько функций.

- *Мотивация.* Эмоции стимулируют интерес к изучению наук и технологий. Позитивные эмоции, например, радость при успешном завершении проекта, подталкивают детей к дальнейшему исследованию.

- *Социальное взаимодействие.* Эмоции способствуют созданию отношений между детьми. Они учатся сотрудничать и взаимодействовать, что крайне важно в командных проектах.

- *Регуляция поведения.* Эмоциональное осознание помогает детям контролировать свои действия, решать конфликты и устранять напряженные ситуации.

Обозначим пути развития эмоциональной сферы дошкольников в условиях STEAM-образования.

Интеграция эмоционального обучения.

Эмоциональное развитие можно эффективно интегрировать в STEAM-уроки. Преподаватели могут создавать ситуации, где эмоции играют центральную роль. Например, во время научных экспериментов дети могут обсуждать свои чувства: удивление от неожиданных результатов, радость от успешного опыта или даже разочарование при ошибках.

Игровые методики.

Игровые технологии доказали свою эффективность в обучении детей. Ролевые игры и проектные занятия позволяют дошкольникам работать в группах, принимая разные роли и ощущая разнообразие эмоций. Игры, в которых дети разыгрывают сцены из жизни, помогают развить эмпатию, понимание эмоций других, а также улучшают навыки сотрудничества.

3. Проектная деятельность.

Проектная работа в среде STEAM-образования создаёт возможности для активного взаимодействия. Дети могут работать над реальными заданиями, которые требуют воображения и креативности. Процесс достижения целей вызывает широкий спектр эмоций – от радости до тревоги. Важно поддерживать детей в этих переживаниях, обучая их справляться с неудачами и радоваться успехам.

4. Психологическая поддержка.

Стимулирование эмоционального развития требует создания безопасной среды. Педагогам необходимо обеспечить детям комфортные условия для самовыражения. В образовательной практике могут быть использованы методы работы по управлению эмоциями, такие как дыхательные упражнения, занятия по арт-терапии. Регулярное обсуждение эмоций и создание пространства для их выражения также способствуют развитию эмоционального интеллекта.

5. Взаимодействие с родителями

Родители играют значимую роль в поддержке эмоционального развития дошкольников. Важно вовлекать их в образовательный процесс, предоставляя информацию о методах воспитания и поддержания эмоционального здоровья ребёнка. Организация совместных занятий, где родители могут быть активно вовлечены вместе с детьми, способствует формированию единой образовательной среды и укрепляет семейные отношения [5; 6].

Важным аспектом интеграции эмоционального обучения в STEAM-образование является создание контекста, в котором дети могут применять свои эмоциональные навыки. Например, при проведении научных экспериментов дети могут сталкиваться с неудачами, что дает возможность обсудить, как они себя чувствуют в такие моменты, и как можно справиться с разочарованием.

Приведем примеры интеграции эмоционального развития в STEAM.

*Создание мультимедийных проектов.* Учащиеся могут создавать фильмы, анимацию или интерактивные презентации, где они рассказывают о своих эмоциях и переживаниях. Это помогает им осознать свои чувства и научиться их выражать.

*Музыкальные эксперименты.* Использование технологий для создания музыкальных композиций позволяет учащимся исследовать свои эмоции через звук. Они могут экспериментировать с различными инструментами и стилями, чтобы передать определенные настроения.

*Робототехника и эмоции.* Разработка роботов, способных распознавать и реагировать на человеческие эмоции, может стать интересным проектом. Учащиеся изучают, как технологии могут взаимодействовать с человеком на эмоциональном уровне.

*Экологические проекты.* Работа над проектами, направленными на защиту окружающей среды, помогает развить чувство ответственности и заботы о мире

вокруг нас. Это также способствует формированию эмоциональной связи с природой.

#### Примеры активностей

Эмоциональные карты – создайте карту эмоций, где дети могут прикреплять изображения или стикеры, отражающие их чувства в течение дня. Это поможет им лучше осознавать и выражать свои эмоции.

Сказкотерапия – использование сказок для обсуждения эмоций и поведения персонажей. Дети могут обсуждать, как бы они поступили на месте героев, что поможет развить эмпатию и понимание эмоций.

Групповые проекты – организация работы в группах над общими задачами или проектами. Это не только способствует развитию социальных навыков, но и помогает учиться сотрудничеству и разрешению конфликтов.

Развитие эмоциональной сферы дошкольников в условиях STEAM-образования – это важный и многогранный процесс. Эмоции как неотъемлемая часть обучения значительно обогащают образовательный опыт и способствуют успешному усвоению знаний. Интеграция методов эмоционального обучения, использование игровых технологий, проектной деятельности и психологической поддержки в рамках STEAM-образования создают условия для гармоничного развития детей. Формирование эмоционально интеллигентных личностей оказало бы позитивное влияние не только на учебный процесс, но и на социальную адаптацию дошкольников в будущем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155. URL: <https://base.garant.ru/70512244/>
2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028. URL: <https://www.garant.ru/>
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Издательство Московского университета, 1971. 40 с.
4. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. 3-е изд. 2002. 632 с.
5. Филимонова М.Е., Назарчук Н.В., Меркулова Т.Н. STEAM-образование как инновационная технология в условиях дошкольной образовательной организации // Инновационные методы обучения и воспитания: сборник статей II Международной научно-практической конференции, 30 ноября 2020 года в г. Пенза. Пенза: Междунар. центр науч. сотрудничества «Наука и Просвещение», 2020. С. 40–42.
6. Шатунова О.В. STEM и STEAM-образование: от технологии к искусству // Актуальные направления современной науки, образования и технологий. URL: [elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/38536/1/978-5-...](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/38536/1/978-5-...)
7. Машкова Е.В. Интеграция модулей «STEM-образования» (игровой набор «Дары Фрёбеля» и «Мультстудия») в работе музыкального руководителя // Радуга в детстве. 2022. С. 1.
8. Волосовец Т.В., Маркова В.А., Аверин С.А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста : Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа. 2-е изд., стереотип. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 112 с.
9. Волкова О.Н. STEM-технология в дошкольном образовании // Интерактивная наука. 2023. № 6 (82).
10. Распопина И.В. STEAM-технологии, новая ступень в развитии детей дошкольного возраста // Инновационные психологические и педагогические технологии как механизм повышения качества образования: сборник статей Международной научно-практической конференции, Воронеж, 1 февраля 2020 г. Уфа: Аэтерна, 2020. С. 141–145.

## WAYS TO DEVELOP THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS IN THE CONTEXT OF STEAM EDUCATION

© 2025

*Savina Olga Olegovna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** STEAM education; preschool education; development of the emotional sphere of preschoolers.

**Abstract.** This article reveals the concept of “STEAM education” (STEAM – science, technology, engineering, mathematics, art) and explores its impact on the emotional sphere of preschoolers. The relevance of ways of developing the emotional sphere of preschoolers is revealed.

УДК 373.24

# РЕАЛИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ «ПО ТРОПИНКАМ ЗЕМЛИ САМАРСКОЙ»

© 2025

**Сидякина Елена Анатольевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии

*Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Россия*

**Вареницина Галина Геннадьевна**, заведующий

**Пономарева Валерия Сергеевна**, старший методист

*Муниципальное автономное образовательное учреждение  
детский сад № 120 «Сказочный», Тольятти (Россия)*

**Ключевые слова:** региональная инновационная площадка; проект; электронный образовательный модуль; историко-краеведческие представления; родной край.

**Аннотация.** В статье раскрывается опыт работы творческой группы по реализации региональной инновационной площадки по теме инновационной деятельности «Сетевой дистанционный образовательный модуль «По тропинкам земли Самарской», реализуемой с 2021 года.

В качестве стратегических направлений для реализации проекта нами были определены следующие задачи:

- разработать методическое обеспечение сетевого дистанционного образовательного модуля «По страницам земли Самарской», направленного на формирование историко-краеведческих представлений у детей дошкольного возраста [1];

- обучить педагогов алгоритму работы на информационной платформе для внедрения дистанционного образовательного модуля «По страницам земли Самарской» [2];

- внедрить информационную платформу для работы дистанционного образовательного модуля «По страницам земли Самарской»;

- разработать информационное сопровождение для продвижения сетевого дистанционного образовательного модуля «По страницам земли Самарской» в сети интернет.

Для эффективной работы проекта региональной инновационной площадки нами были предприняты меры, обеспечивающие функционирование проекта. В ходе формирования нормативно-правовой базы проекта была создана рабочая группа, отвечающая за реализацию проекта, а также составлен план работы, включающий все этапы реализации проекта, от начала его реализации и до завершения, в мае 2025 года.

Кроме этого, были определены субъекты как профессионального, так и социального партнерства, с разработкой плана совместных мероприятий, с целью реализации поставленных задач.

В качестве основных результатов реализации проекта мы определили для себя разработку некоторых методических продуктов. Остановимся на них подробнее.

1. Дополнительная общеобразовательная программа, реализуемая в дистанционной форме, предназначена для работы с детьми дошкольного возраста. Через систему увлекательных игр и упражнений дети познакомятся с историей родного края.

2. Разработка электронно-методического пособия «Сетевой дистанционный образовательный модуль «По страницам земли Самарской».

3. Разработка комплекта мультимедийных презентаций, обучающих мастер-классов, интеллектуальных и интерактивных игр, проектов.

Нами были определены этапы инновационного проекта: подготовительный, практико-внедренческий и оценочно-аналитический.

Методическое обеспечение проекта включает в себя:

- создание учебно-методических комплексов, включающих цифровые ресурсы, электронные рабочие тетради;

- разработку системы внутреннего обучения педагогов, проведение вебинаров и мастер-классов с целью повышения их профессиональной компетентности.

Техническое обеспечение проекта включает в себя:

- использование мультимедийных средств (интернет-ресурсы, видеоматериалы, презентации) [3];

- применение мобильных приложений и онлайн-платформ для организации дистанционного обучения [4];

- обеспечение доступа к электронному дистанционному модулю.

Оценка эффективности:

- мониторинг уровня знаний и умений детей до и после прохождения модуля;

- анализ отзывов родителей и педагогов о качестве и полезности модуля;

- оценка удовлетворенности участников проекта результатами работы.

В дополнение к интерактивным образовательным материалам, модуль «По тропинкам земли Самарской» включает в себя серию мастер-классов для педагогов, на которых специалисты могут освоить современные технологии и методики, способствующие более эффективному обучению.

Инновационность и новизна нашего проекта заключается в отборе и оптимальном сочетании различных педагогических технологий, методов и приемов.

Работа велась через различные формы работы с педагогическим составом:

- педагогические советы, тренинги, консультации, семинары (научно-практические семинары),

мастер-классы, деловые игры, проекты, курсовые подготовки, встречи с интересными людьми, адресные сетевые консультации, открытый чат, вебинары, онлайн-формат различных мероприятий для педагогического сообщества и родителей воспитанников, а также различные виды детской деятельности;

- информационный блок (запись занятий, трансляция в режиме вебинара, визуализированные презентации);

- видеозанятия и мастер-классы, видеоэкскурсии, цифровые тренажеры, блоки с заданиями (получение отзыва на выполненные задания), интеллектуальные, интерактивные, игры-путешествия;

- разработка рабочих листов для электронной тетради.

Был разработан диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности историко-краеведческих представлений у детей дошкольного возраста:

- уровень сформированности об истории возникновения и развития родного города, о символах родного города/областной столицы, достопримечательностях, географическом положении Самарской области, ландшафте, наличии рек, гор, о животном и растительном мире, о народах среднего Поволжья, их обычаях и традициях.

Внедрение модуля «По тропинкам земли Самарской» в образовательный процесс при участии родителей. Родители получают возможность активного участия в образовательном процессе, помогая детям выполнять задания, совместно изучая материалы модуля и расширяя полученные знания с помощью дополнительных ресурсов. Например, родители могут организовать семейную экскурсию в места, представленные в модуле, или совместно почитать книги о Самарской области [5].

Образовательный эффект от применения модуля многогранен. Он способствует развитию у детей не только историко-краеведческих знаний, но и речи, логического мышления, творческого воображения и коммуникативных навыков. Кроме того, модуль формирует уважение к истории и культуре родного края, воспитывает чувство патриотизма и гражданственности. Система оценивания, встроенная в модуль, позволяет отслеживать успехи каждого ребенка и корректировать образовательный процесс.

Помимо этого, модуль содержит информацию о знаменитых уроженцах Самарской области, их вкладе в науку, культуру и искусство, что расширяет кругозор детей и показывает им яркие примеры для подражания. В целом, сетевой дистанционный образовательный модуль «По тропинкам земли Самарской» является эффективным инструментом для формирования всесторонне развитой личности, готовности к активной жизни в современном обществе и любви к своему родному краю. Он открывает новые возможности для интересного и познавательного изучения истории и культуры Самарской области [6].

Модуль «По тропинкам земли Самарской» представляет родителям и педагогам ряд преимуществ.

Для родителей

- Обратная связь: родители могут получать регулярные обновления о прогрессе своих детей и определять области, требующие дополнительной поддержки.

- Материалы для дополнительного обучения: модуль предлагает дополнительные ресурсы и материалы, которые родители могут использовать для обучения своих детей дома.

Для педагогов

- Уникальная образовательная среда: модуль создает интерактивную и увлекательную образовательную среду, которая способствует раскрытию потенциала каждого воспитанника.

- Поощрение любознательности: модуль привлекает воспитанников к обучению и побуждает их исследовать и открывать мир.

- Чувство принадлежности: модуль помогает воспитанникам почувствовать свою связь с родным краем, укрепляя их чувство идентичности и принадлежности.

На сайте нашего учреждения был создан раздел «Региональная инновационная площадка в сфере образования», в котором представлена полная информация о ходе реализации проекта и обеспечено информационное сопровождение деятельности региональной инновационной площадки.

В ходе реализации проекта мы неоднократно представляли данный опыт педагогическому сообществу от городского до международного уровней, были организаторами ряда городских семинаров-практикумов для педагогов города Тольятти:

- Методическое обозрение направлений деятельности окружных пилотных площадок по методическому сопровождению реализации ФГОС дошкольного образования и региональных инновационных площадок в сфере образования в 2021-2022 учебном году;

- IV Городская (открытая) межведомственная научно-практическая конференция «Современное образование и воспитание», 2022 год;

- Городские семинары-практикумы ««Современные дистанционные технологии формирования историко-краеведческих представлений у детей дошкольного возраста в ДОО», 2022 год, «От Ильи Муромца до современного героя», 2023 год, «Педагогическая мозаика инновационных практик», 2024 год;

- Областной фестиваль педагогических команд образовательных организаций, признанных региональными инновационными площадками в сфере образования Самарской области (2021-2024 годы);

- Педагогический калейдоскоп инновационных форм, методов и технологий организации образовательного процесса на современном этапе, 2022 год;

- Региональный фестиваль педагогических идей работников образовательных организаций, реализующих общеобразовательную программу дошкольного образования «Дошкольное образование: опыт и перспективы», 2022 год, Жигулевск;

- Августовская конференция работников образования городского округа Тольятти, 2022-2024 году;

- Региональная Ярмарка социально-педагогических инноваций, г. Отрадный, 2022- 2024 годы;

- Открытая региональная научно-практическая конференция «Самара поликультурная», 2023 год;

- Межрегиональная научно-практическая конференция «Базовые национальные ценности как основа сохранения гражданской идентичности и укрепления межнациональных отношений. Воспитание, как общенациональный приоритет: современные ответы на вызовы времени», с. Кошки, 2022-2024 годы;

- Всероссийская конференция для руководителей и специалистов дошкольных организаций «Дошкольное образование-2023», г. Махачкала, республика Дагестан;

- IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные ориен-

тиры дошкольного и начального школьного образования», г. Липецк;

– Всероссийская конференция для руководителей и специалистов дошкольных организаций «Дошкольное образование-2024», г. Калининград;

– IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные ориентиры дошкольного и начального школьного образования», г. Барнаул, 2024 год.

В целом, модуль «По тропинкам земли Самарской» является ценным инструментом, который дополняет традиционные образовательные методы и помогает родителям и педагогам в воспитании и обучении детей и становится действительно уникальной платформой для внедрения инновационных методик в образовательный процесс, создавая пространство для активного вовлечения всех участников образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина О.В., Ошкина А.А., Анфисова С.Е., Кузина А.Ю., Сидякина Е.А. Программа патриотического воспитания дошкольников «Я живу на Самарской земле»: учебно-методическое пособие. Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2014. 210 с.
2. Калинина Т.В. Управление ДОУ: Новые информационные технологии в дошкольном детстве. М., Сфера, 2008.
3. Комарова Т.С., Туликов А.В. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании. Мозаика-Синтез, 2011. 15 с.
4. Кулаева А.В., Хохлова Л.А. ИКТ-компетентность – требование профессионального стандарта педагога // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2014. № 10. С. 12–19.
5. Марич Е.М. Внедрение новых форм организации воспитательно-образовательного процесса с применением информационно-коммуникационных технологий в дошкольных организациях. М. : Интелин, 2014. 132 с.
6. Дыбина О.В., Ошкина А.А., Анфисова С.Е., Кузина А.Ю., Сидякина Е.А. Алгоритмы реализации регионального компонента «патриотическое воспитание» ООП ДО в ДОУ : учебно-методическое пособие. Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. 214 с.

## IMPLEMENTATION OF THE NETWORK DISTANCE LEARNING MODULE “ALONG THE PATHS OF THE SAMARA LAND”

© 2025

***Sidyakina Elena Anatolyevna***, Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

*Tolyatti State University, Tolyatti, Russia*

***Varenitsina Galina Gennadievna***, Head

***Valeria Sergeevna Ponomareva***, senior methodologist

*Kindergarten No. 120 “Fabulous”, Tolyatti, Russia*

**Keywords:** regional innovation platform; project; electronic educational module; local history concepts; native land.

**Abstract.** The article reveals the experience of the creative group in the implementation of a regional innovation platform on the topic of innovation activity “Network remote educational module “Along the paths of the Samara land”, implemented since 2021.

## ИЗУЧЕНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

© 2025

*Тисленко Наталья Евгеньевна*, студент магистратуры

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** педагог; педагогический коллектив; удовлетворенность профессиональной деятельностью; мотивация профессиональной деятельности; эффективность работы образовательной организации.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается удовлетворенность профессиональной деятельностью педагогов МБУ «Лицей № 19» г. Тольятти. В статье представлены результаты эмпирического исследования. Для исследования автор использовал «Методику изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении» (Е.Н. Степанов).

В настоящее время эффективность работы образовательной организации во многом зависит от того, насколько педагогические кадры заинтересованы в достижении высоких результатов. Без заинтересованности педагогов в своей работе ожидать повышения качества труда не приходится. Актуальность данной темы исследования объясняется тем, что удовлетворенность трудом выступает важнейшим критерием удовлетворения основных потребностей педагогов, а также определяет эффективность работы образовательного учреждения.

Необходимо отметить, что руководитель любого образовательного учреждения заинтересован в повышении профессиональной мотивации. Так как без этого трудно рассчитывать на удовлетворенность деятельностью, которая связана с качеством жизни, с субъективной удовлетворенностью жизнью и с желанием человека повышать свое профессиональное мастерство. Удовлетворенность трудом приобретает особую значимость как наиболее важный человеческий ресурс, с которым руководителю общеобразовательного учреждения следует считаться.

Важнейшей составляющей профессиональной мотивации является степень удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью. Удовлетворенность трудом является выражением общего отношения педагога к своей работе.

Румынский психолог и социолог К. Замфир подходит к определению удовлетворенности трудом, исходя из понимания той роли, которую труд играет в жизни человека. По ее мнению, удовлетворенность трудом – это показатель того, насколько потребности и мотивы человека реализуются в трудовой деятельности [1]. Степень удовлетворенности трудом будет зависеть от особенностей трудовой деятельности, включая ее содержание и условия, а также от особенностей трудовой мотивации человека.

Удовлетворенность трудом – это одна из важных социально-психологических проблем в современном обществе.

Удовлетворенность трактуется как показатель отношения к труду, и как показатель социального статуса, и как мера приспособления индивида к соци-

альной реальности – с одной стороны, с другой стороны, удовлетворенность рассматривается как степень адаптации работника к ситуации на работе, как характеристика трудовой активности и как степень успешности трудовой деятельности.

Удовлетворенность профессиональной деятельностью является одним из значимых условий успешности педагогов в профессии, их профессионального и личностного совершенствования [2].

Чтобы определить степень удовлетворенности педагогов трудом, мы провели эмпирическое исследование на базе МБУ «Лицей № 19» г.о. Тольятти.

Целью данного исследования является изучение уровня удовлетворенности трудом педагогов МБУ «Лицей № 19» различных возрастных категорий и разработка рекомендаций по совершенствованию управления удовлетворенностью трудом педагогического коллектива.

В исследовании принимали участие 30 педагогов. В коллективе в основном работают женщины, из 30 респондентов – 2 мужчин и 28 женщин.

Средний возраст – 46 лет, из них минимальный возраст – 30 лет, максимальный – 60 лет.

Стаж работы в данном коллективе от 5 лет до 38 лет, средний стаж работы педагогов составляет 26 лет. Из них 5–10 лет – 5 педагогов (16,6%), 10–15 лет – 1 (3,33%), 15–20 лет – 4 (13,3%), 20–25 лет – 5 (16,6%), 25–30 лет – 5 (16,6%), 30–35 лет – 6 (19,9%), более 35 лет – 4 (13,3%).

Высшее образование имеют 100% педагогов.

Исследование проводилось анонимно.

Для эмпирического исследования мы использовали «Методику изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении» (разработана Е.Н. Степановым), которая позволила измерить и проанализировать уровень удовлетворенности трудом [3]. Полученные в ходе диагностики результаты анализировались в двух группах педагогов. 1 группа – педагоги в возрасте 30–45 лет – 15 человек, 2 группа – педагоги в возрасте 46–60 лет – 15 человек.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Общая удовлетворенность педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении

| Уровень удовлетворенности | 1 группа<br>(30–45 лет) | 2 группа<br>(46–60 лет) | Все педагоги |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------|
| Высокий                   | 3 (20,00%)              | 2 (13,33%)              | 5 (16,67%)   |
| Средний                   | 12 (80,00%)             | 9 (60,00%)              | 21 (70,00%)  |
| Низкий                    | 0                       | 4 (26,67%)              | 4 (13,33%)   |

Анализ данных, полученных в ходе диагностики, показывает, что высокий уровень удовлетворённости у педагогов 1 группы составляет 20,00% и превышает уровень удовлетворённости у педагогов 2 группы на 6,67%; средний уровень удовлетворённости у педагогов 1 группы составляет 80,00% и превышает аналогичный

показатель у педагогов 2 группы на 20,00%; низкий уровень удовлетворённости у педагогов 2 группы составляет 26,67%, а у педагогов 1 группы отсутствует вообще.

На рисунке 1 результаты исследования представлены графически.

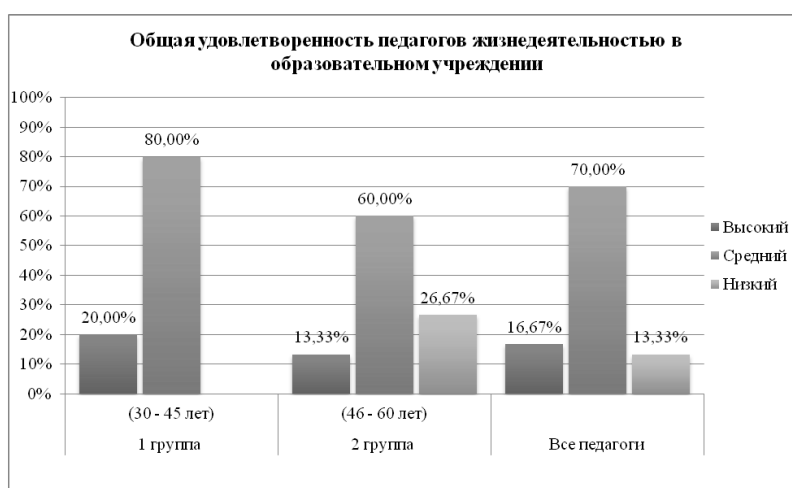


Рис. 1. Общая удовлетворенность педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении

Исходя из анализа полученных результатов, можно сделать вывод, что педагоги в большей степени имеют средний уровень удовлетворенности жизнедеятельностью в образовательном учреждении. Однако педагоги 1-й группы в большей степени удовлетворены, чем педагоги 2-й группы.

Методика позволяет выявить не только общую удовлетворённость, но и определяет, насколько педагоги

разных возрастных категорий удовлетворены такими аспектами жизнедеятельности в образовательном учреждении, как организация труда, возможность проявления и реализация профессиональных и личностных качеств педагога, отношения с коллегами и администрацией учебного заведения, отношения с учащимися и их родителями, обеспечение деятельности педагога.

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2. Удовлетворенность педагогов отдельными аспектами жизнедеятельности в образовательном учреждении

| Аспекты жизнедеятельности в образовательном учреждении                                | 1 группа<br>(30–45 лет) | 2 группа<br>(46–60 лет) | Все педагоги |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------|
| 1. Организация труда педагога                                                         |                         |                         |              |
| Высокий                                                                               | 6 (40,00%)              | 6 (40,00%)              | 12 (40,00%)  |
| Средний                                                                               | 7 (46,67%)              | 6 (40,00%)              | 13 (43,33%)  |
| Низкий                                                                                | 2 (13,33%)              | 3 (20,00%)              | 5 (16,67%)   |
| 2. Возможность проявления и реализация профессиональных и личностных качеств педагога |                         |                         |              |
| Высокий                                                                               | 4 (26,67%)              | 3 (20,00%)              | 7 (23,33%)   |
| Средний                                                                               | 6 (40,00%)              | 8 (53,33%)              | 14 (46,67%)  |
| Низкий                                                                                | 5 (33,33%)              | 4 (26,67%)              | 9 (30,00%)   |
| 3. Отношения с коллегами и администрацией учебного заведения                          |                         |                         |              |
| Высокий                                                                               | 8 (53,33%)              | 4 (26,67%)              | 12 (40,00%)  |
| Средний                                                                               | 6 (40,00%)              | 8 (53,33%)              | 14 (46,67%)  |
| Низкий                                                                                | 1 (6,67%)               | 3 (20,00%)              | 4 (13,33%)   |
| 4. Отношения с учащимися и их родителями                                              |                         |                         |              |
| Высокий                                                                               | 8 (53,33%)              | 8 (53,33%)              | 16 (53,33%)  |
| Средний                                                                               | 7 (46,67%)              | 5 (33,33%)              | 12 (40,00%)  |
| Низкий                                                                                | 0 (0,00%)               | 2 (13,33%)              | 2 (6,67%)    |

| Аспекты жизнедеятельности в образовательном учреждении | 1 группа (30–45 лет) | 2 группа (46–60 лет) | Все педагоги |
|--------------------------------------------------------|----------------------|----------------------|--------------|
| 5. Обеспечение деятельности педагога                   | 1 (6,67%)            | 1 (6,67%)            | 2 (6,67%)    |
| Высокий                                                | 8 (53,33%)           | 9 (60,00%)           | 17 (56,67%)  |
| Средний                                                | 6 (40,00%)           | 5 (33,33%)           | 11 (36,67%)  |
| Низкий                                                 |                      |                      |              |

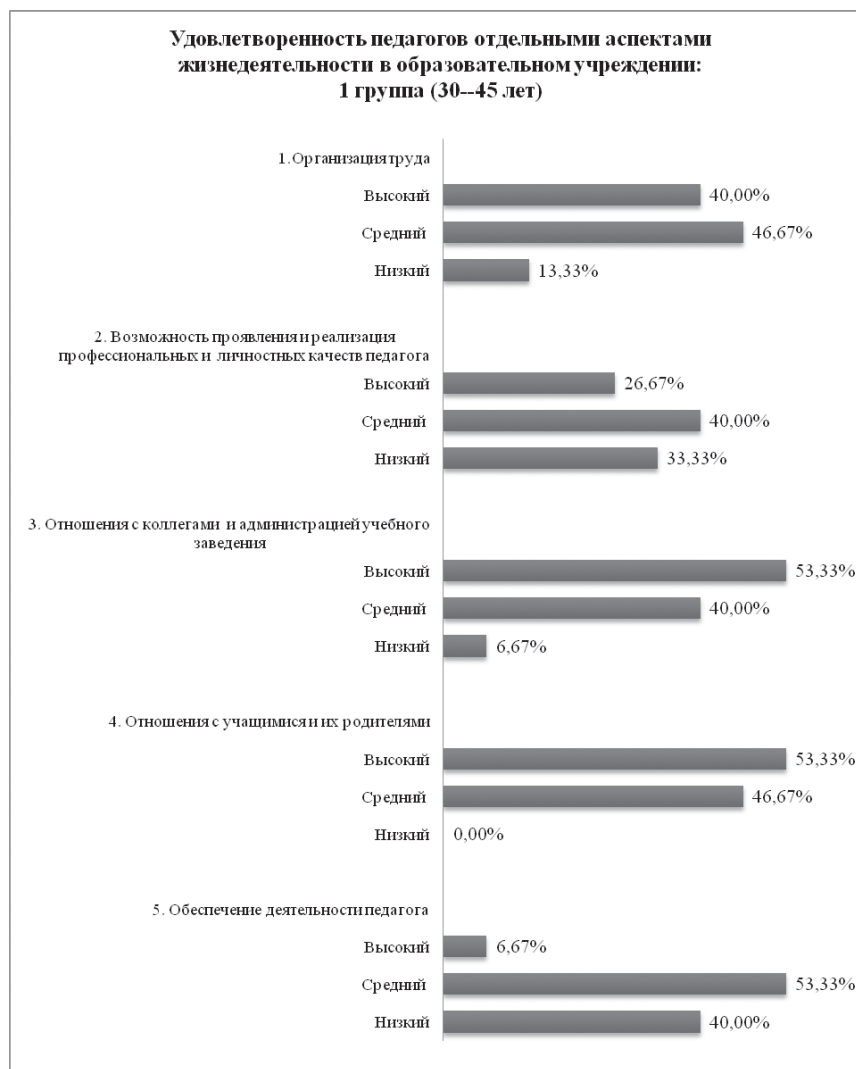


Рис. 2. Удовлетворенность педагогов отдельными аспектами жизнедеятельности в образовательном учреждении: 1-я группа (30–45 лет)

На рисунках 2, 3, 4 результаты исследования представлены графически.

Мы видим, что педагоги обеих возрастных групп в большей степени удовлетворены сложившимися отношениями с учащимися и их родителями. Это значит, что педагоги чувствуют себя комфортно среди учащихся, наблюдают интерес к своему искусству преподавания и в целом чувствует взаимопонимание и поддержку в контактах с родителями учащихся.

Отношения с коллегами и администрацией также имеют большое значение. Таким образом, можно сделать вывод, что на качество и результативность работы педагогов, их благоприятное эмоциональное состояние влияет положительное общение с коллегами и администрацией. Педагоги ощущают поддержку своих коллег, удовлетворены неконфликтными отношениями в коллективе, замечают доброжелательное отношение администрации, справедливую оценку результатов сво-

ей работы. Такое продуктивное общение является как психологическим ресурсом, так и стимулом для дальнейшей плодотворной работы в коллективе. Причём педагоги в возрасте 30–45 лет в большей степени удовлетворены отношениями с коллегами, администрацией, чем педагоги в возрасте 46–60 лет. Это объясняется тем, что педагоги более младшего возраста в большей степени нуждаются в поддержке со стороны коллег и администрации, и они её получают.

40% всех педагогов, независимо от возраста, удовлетворены аспектом «организация труда», включающим в себя:

- благоустройство и оборудование рабочего кабинета, условия работы в нем;
- общий нравственно-психологический климат в образовательном учреждении;
- систему научно-методического обеспечения;
- размер заработной платы.

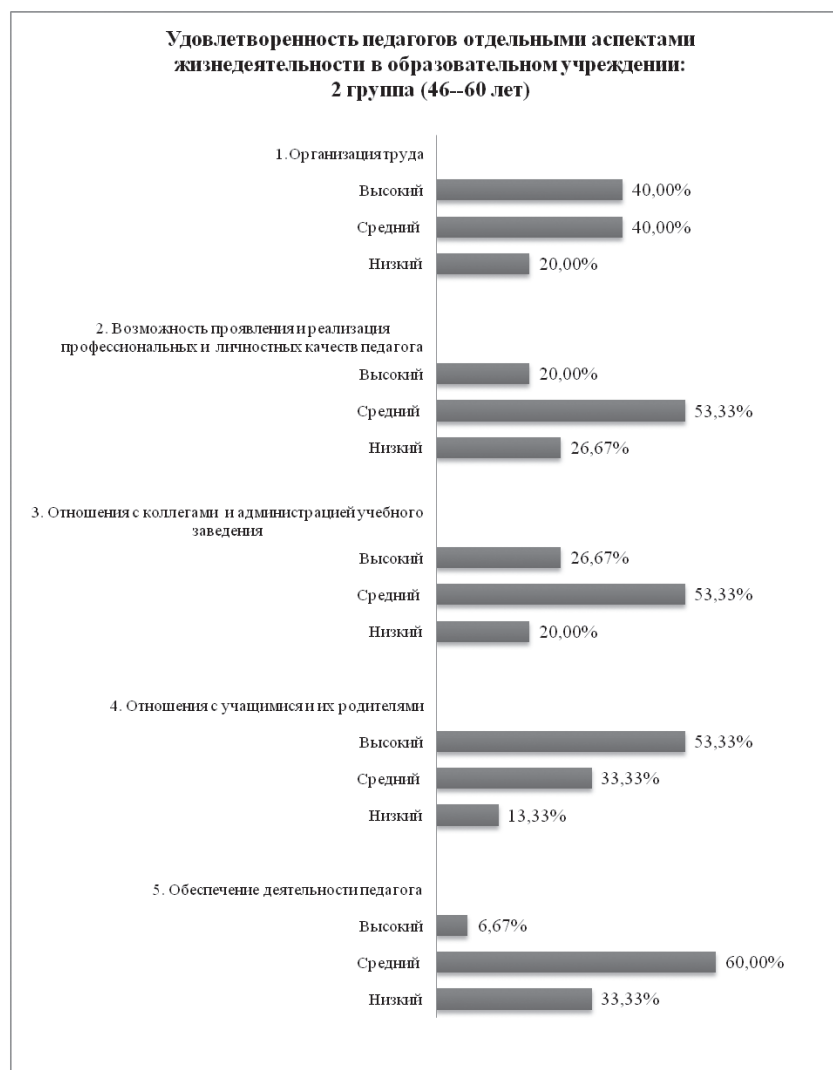


Рис. 3. Удовлетворенность педагогов отдельными аспектами жизнедеятельности в образовательном учреждении: 2-я группа (45–60 лет)

В незначительной степени педагоги обеих возрастных групп удовлетворены возможностью проявления и реализации профессиональных и других личностных качеств. Это значит, что многие педагоги не имеют желания повышать своё профессиональное мастерство и творческие способности; проявляют нежелание в профессиональном и личностном росте; ощущают, что их успехи и достижения не всегда в должной мере замечаются коллегами и администрацией; чувствует неудовлетворённость научно-методическим поиском в образовательном учреждении.

Менее всего педагоги обеих возрастных групп полностью удовлетворены обеспечением своей деятельности. Причём более 50% в каждой возрастной группе имеют средний уровень удовлетворённости данным аспектом. Это может говорить о расхождении между ожиданиями и потребностями педагога относительно условий процесса профессиональной деятельности и их реализацией. Среди возможных причин неудовлетворённости педагогов обеспечением деятельности можно назвать высокую внеучебную нагрузку (большие объёмы документации) и недостаточную ресурсную и техническую базу школы (недостаточное количество лабораторного и производственного оборудования).

Практическая значимость исследования заключается в том, что изучение удовлетворённости педагогов профессиональной деятельностью позволяет выявить основные проблемы и определить направления работы по сопровождению и поддержке педагогических работников.

Таким образом, могут быть даны следующие рекомендации.

1. Представить результаты диагностики удовлетворённости жизнедеятельностью в образовательном учреждении на педсовете.

2. Администрации МБУ «Лицей № 19»:

- обратить внимание на показатели удовлетворённости школьной жизни;
- педагогов, набравших невысокие значения, задействовать в конкурсах профессионального и творческого мастерства;
- ввести соответствующие поощрения за заслуги, успехи и достижения педагогов;
- способствовать развитию научно-методической работы в образовательном учреждении.

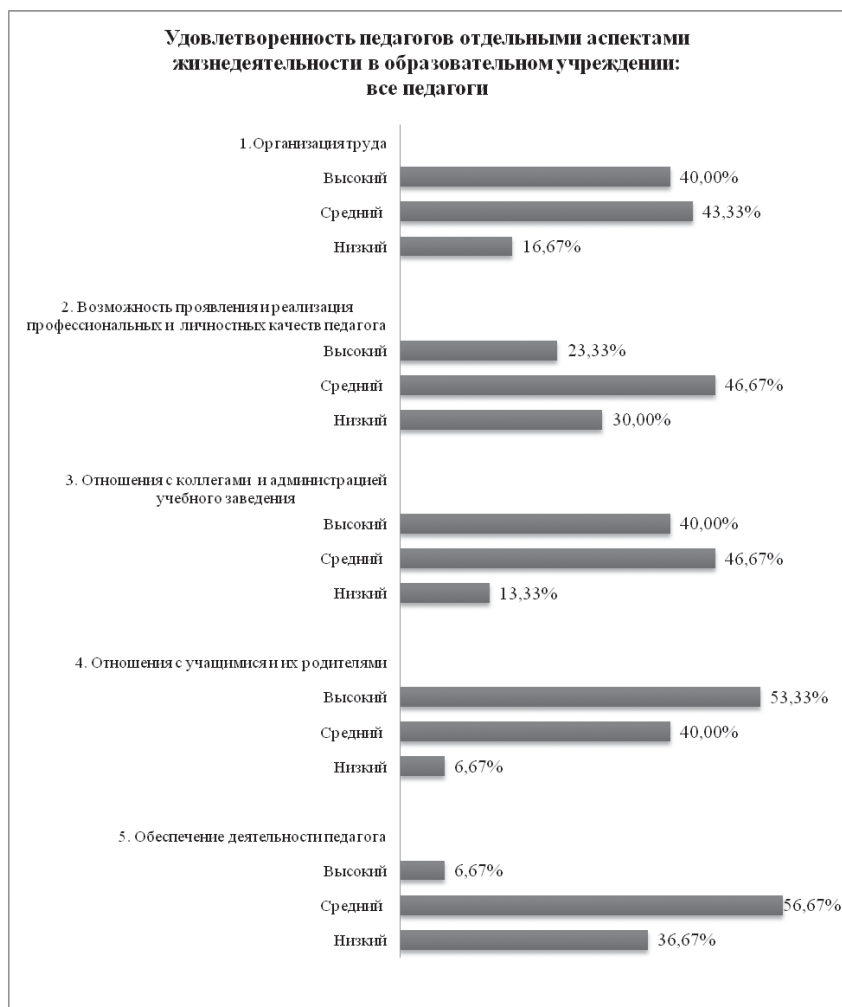


Рис. 4. Удовлетворенность педагогов отдельными аспектами жизнедеятельности в образовательном учреждении: все педагоги

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Замфир К. Удовлетворенность трудом. М. Политиздат. 1983.
2. Акимов И.Б. Факторы удовлетворенности работой педагогов среднего общеобразовательного учреждения // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2017. № 2 (22).
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

## THE STUDY OF TEACHERS JOB SATISFACTION

© 2025

*Tislenko Natalia Evgenievna*, graduate student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** the teacher; the teaching staf; satisfaction with professional activity; motivation of professional activity; the effectiveness of the educational organization.

**Abstract.** This article examines the satisfaction with the professional activities of teachers of MBU Lyceum No. 19. The article presents the results of an empirical study. For the study, the author used the “Methodology for studying teachers’ satisfaction with life in an educational institution” (E.N. Stepanov).

УДК 811.111

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ТРЕНАЖЕР РАБОТЫ НАД СОБОЙ**

© 2025

*Фадеева Лариса Юрьевна*, доцент, кандидат филологических наук*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** филологическая подготовка, преподавание литературы, расширение активного словаря обучающихся, чтение как вид деятельности и самообразования, синтетические данные для анализа сказок, художественные произведения как духовно-нравственные ориентиры.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению лингвистических, педагогических и информационных аспектов работы над произведениями художественной литературы. Формирование заинтересованности и мотивации к чтению и анализу художественных произведений предполагает использование как традиционных методик (словообразование, семантический анализ, чтение между строк / коннотативная расшифровка), так и новых информационных технологий, к примеру, синтетических данных как эффективного инструмента самообразования.

Гуманитарное образование невозможно без глубокой филологической подготовки и, безусловно, чтения художественной литературы. Классическая методологическая традиция преподавания литературы, включающая чтение внушительных списков художественных, критических и научных текстов вкупе с лекциями, семинарскими занятиями, курсовыми и дипломными работами наряду с общепринятыми докладами / рефератами в качестве домашнего задания, – так выглядела в XX веке и не внесла особых инноваций в первой четверти XXI века. Многие противники подобного подхода, актуализирующие развитие критического мышления через чтение и письмо (технологии РКМЧП), проводят метафорическую параллель между студентом, участвующим в этом процессе, с губкой, которая на лекциях «впитывает воду, а потом отжимает» ее на экзамене. Компиляция материала, абсолютно нерелевантная студентом, превращается в фарс озвучивания абсурдно-стереотипных фраз типа «неприятие революции вылилось у Бальзака в яростную и вдохновенную песню, отраженную им в своем творчестве» [6]. Следует добавить к этому зачастую инфантилизм и неумение студента организовать свою работу в течение семестра, а традиционная методика преподавания фактически оставляет его на произвол судьбы с обширной массой материала. В конце концов, получается, что чтение, осмысление и аналитическая работа над художественными произведениями остаются на «потом», на последние две-три недели или даже дни перед экзаменом.

Преподавание литературы также аккумулирует целый кластер и других проблем. Во-первых, читательский опыт: если воспоминания о собственном детском чтении и восприятии конкретных текстов в раннем возрасте у современных студентов не актуализируются, то апеллировать к углублению и укрупнению матрицы научного и профессионального чтения оказывается практически невозможным.

Во-вторых, современные студенты, называемые поколением гул или X, Y, Z, бэби-бумеров и альфа, имеют свои особенности: для них характерно полное слияние с любыми устройствами и гаджетами: компьютерами, смартфонами, планшетами, ноутбуками, предпочитая Интернет местом для самовыражения, обучения, социализации, проведения досуга, творчества. Новому по-

колению не свойственно долго вникать в мысли и переживания других людей и развивать свою речь подбором необходимой лексики для выражения эмоциональных состояний, ведь послать смайлик куда быстрее и приятнее. В связи с этим чтение и анализ литературы не являются доминирующим видом деятельности обучающихся.

И, наконец, в-третьих, весьма актуальной является отсутствие мотивации к чтению специализированной литературы в процессе профессиональной деятельности, построения карьеры и самообразования.

Кроме этого, современная литература и общепринятые способы ее восприятия (в контексте общекультурных тенденций в целом) претерпели ряд значительных изменений в XXI веке. Здесь можно выделить два «онтологических» момента.

В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что современные медиатехнологии, включая интернет, порождают особую социально-культурную реальность. Исследователи нового типа коммуникации, формирующегося в данной среде, считают, что она существенно влияет на жизнь и культуру социума, генерируя новый тип культуры и самобытный тип социального индивидуума: «Компьютерная коммуникация все больше приобретает критическую важность в формировании будущей культуры» [4]. Согласно международным статистическим данным «работникам пера» (вернее, клавиатуры), если они не хотят остаться без работы, XXI век предлагает отказаться от традиционной журналистики и превратиться в журналистов-агрегаторов или «бандитов пера». Они должны научиться искусно составлять выжимки из оригинальных текстов, сталкивать лбами разные позиции и подстрекать к неожиданным дискуссиям. Что касается самого чтения художественной литературы, то меняются носители / формы текста, делая привычным чтение E-book или с экрана компьютеров, телефонов и т.п. Активно формируется новый тип литературной среды (в качестве примера можно привести существование так называемых интернет-проектов типа Duxless C. Минаева).

Второй момент касается проблемы компетентности, которая зависит от того, какими системами кодов и каналами коммуникации владеет субъект [9]. В связи с этим, современному специалисту недостаточно просто обладать информацией, он должен уметь с ней

работать: найти, обработать, конвертировать, представить, суммировать и т.д.

Одной из значимых проблем является расширение активного словаря путем введения в свою речь незнакомых слов, которые обычно поколение Гугл пропускает, не вникая в смысл. Например, встретив название блюда «солонина» – современные ребята не будут разбираться – является ли это мясом слона / блюдом, приготовленным по рецепту греческого мудреца Солон / мясом, которое держали в смеси соли и приправ и заготавливаемое впрок – ограничиваясь имеющимся представлением, что это какой-то пищевой продукт. Или термин «подовый пирог», предполагающий кроме семантического еще и словообразовательный анализ: «подовый» обозначает пирог, который выпекался не на противне, а прямо на полу печи, называемой «под», когда печь растапливали, прогревали пол, затем убирали золу и расстилали тесто. Однако, данные термины употребляются в произведениях художественной литературы, к примеру, в комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль»: «А я, дядюшка, почти и вовсе не ужинал. Солонины ломтика три, да подовых, не помню, пять, не помню, шесть» [8]. Вряд ли данная реплика заинтересует современных ребят настолько, чтобы они обратились к толковому словарю, чтобы прояснить содержание незнакомых лексем и также отделить архаичные от общепринятых значений. Учащиеся привыкают не задумываться над смыслами и просто пропускать информацию, не фильтруя ее (как они находят ее в поисковике любого браузера).

Обратим внимание еще на одно классическое произведение А.С. Пушкина «Евгений Онегин», где можно найти строчку, которую вряд ли разъяснит современный школьник: «И Страсбурга пирог нетленный...» [7]. Слова «пирог» и «нетленный» сегодня сложно объединить чем-то общим, но во времена написания произведения это была вполне понятная номинация блюда. Речь шла о кушанье, которое не является пирогом в том понимании, к которому привыкли мы. Большой толковый словарь русского языка уточняет, что «нетленный» в буквальном смысле означает «не подверженный разложению» или, в переносном значении, «вечный»; обычно так говорят о произведениях искусства.

Страсбургский пирог, по сути, не совсем пирог: это паштет из гусиной печени, который запекался в тесте. Этот способ готовки использовался для того, чтобы продлить срок годности продукта. Кроме того, между тестом и паштетом прокладывали слой гусиного жира, что создавало своеобразный метод консервации паштета. В XIX веке страсбургский пирог поставляли в Россию из Франции в ящиках со льдом. В таком виде блюдо могло храниться длительное время, именно поэтому Александр Сергеевич и назвал его нетленным.

Непонимание терминов и лексем в изучаемой информации приводит к распространенной тенденции к заучиванию / копированию информации, которую многие обучающиеся не могут пересказать своими словами. Для краткого пересказа нужно понимать суть, при этом понимание слов составляет основу в развитии мышления.

Одной из главных причин отсутствия навыка пересказа является дефицит читательских умений. Во-первых, в XXI веке проблемой является не поиск запрашиваемой информации, а обилие предоставляемых данных: «Избыток информации ведет к оскудению души» –

эти слова были произнесены еще в далеком 1965 году А.Н. Леонтьевым [5]. Для тренировки памяти, расширения запаса слов, полноценного выражения мыслей и чувств необходим ограниченный поток информации. Многие ученые утверждают, что на современном этапе накопилось много разрозненной информации по всем научным дисциплинам, которые необходимо систематизировать и распределить по конкретным классификационным параметрам. Поэтому внутренняя гармония может быть достигнута, если получаемая информация подвергается аналитической обработке и обдумыванию.

В связи с тем, что книжный язык сложнее разговорного, чтение как вид деятельности позволяет развивать навыки концентрации и удержания внимания. Погружение в библиосреду формирует мировоззрение и расширяет кругозор. Различные разделы художественной литературы, детализирующие источники в области краеведения, истории, политики, искусства, литературоведения, философии, отечественной и зарубежной, детской, православной, профессиональной проблематики, формируют представления о нюансах повседневной жизни и традициях родного края и других стран, о специфике собственной картины мира и картины мира окружающих соотечественников / представителей из других стран. Анализ беллетристики с проведением параллелей позволяет правильно трактовать события, дает предпосылки к нестандартному решению и неординарному выходу из создавшихся ситуаций реальной жизни. Для многих обучающихся разных возрастов переживание эмоций является трудоемкой и не всегда понятной задачей из-за отсутствия опыта и фоновых знаний. Поэтому наблюдение за реакциями и переживаниями героев книг обеспечивает посттравматическую терапию, что является весьма важной опцией для стеснительных людей, которым хочется оставаться в тени. Художественная литература как доступный для всех тренажер (неисчерпаемый по содержанию, времени и широте охвата) всегда компенсирует недостаток знаний в любой области и готовит к правильной реакции на будущие события человеческой жизни.

И этот процесс может быть очень интересным. Поколение Гугл имеет ряд особенностей: независимость, эрудированность, четкое осознание своих границ и личных интересов. Причем они признают право на собственное пространство не только для себя, но и для других: это касается образа жизни, мнений и увлечений. Сюжеты из художественной литературы могут представлять неким психологическим тренингом столкновения и переживания конкретной тяжелой ситуации – и для этого необязательно идти в библиотеку, достаточно иметь E-book или даже наушники, чтобы прослушать. Возьмем конкретный пример из романа Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах»: «... Трое мужчин, взявшись под руки, нетвёрдой походкой вышли из круга. У того, который шёл посередине, были тёмные усы, розовая гвоздика в петлице и белый жилет; он слегка пошатывался на ходу. Голос Крума, ровный и спокойный, произнёс:

– Взгляни-ка на этого пшюта, здорово он навинтился!

Вэл обернулся; «пшют», высвободив руку, показывал пальцем прямо на них. Голос Крума, как всегда ровный, сказал:

– Он, по-видимому, знает тебя!

«Пшют» крикнул:

– Алло, полюбуйтесь-ка, друзья! Этот юный шалопай – мой сын!

*Вэл увидел: это был его отец. Он готов был провалиться сквозь малиновый ковёр. Не из-за того, что они встретились с ним в таком месте, не из-за того даже, что отец «навинтился»; а из-за этого слова «пшют», которое в эту минуту, словно откровение, показалось ему неопровержимой истиной. Да, отец его действительно имел вид пшюта – красивое смуглое лицо, эта розовая гвоздичка в петлице и развязная, самоуверенная походка! Не говоря ни слова, Вэл нырнул за спину молодой женщины и бросился вон из зала.*

*Стыдиться родного отца – это, пожалуй, самое тяжёлое, что может пережить юноша. Бежавшему без оглядки Вэлу казалось, что карьера его кончилась, не успев и начаться. Ну как же он после этого будет жить в Оксфорде среди этих молодых людей, среди этих блестящих приятелей Крума, которые теперь все узнают, что его отец пшют?» [1].*

Данный фрагмент свидетельствует о том, что помимо трудных детей, бывают «трудные» родители. Безусловно, проблема воспитания детей в семьях пьющих родителей является одной из самых острых и вечных. Учащемуся любого возраста сложно будет поделиться или обсудить подобную проблему со сверстниками, учителями, тем более родителями. Поэтому описание схожей ситуации в книге с детализацией действий и чувств героя дает чувство надежной поддержки и успокоения, потому что похожие случаи были пережиты и выстраданы другими.

Для того чтобы использовать художественную литературу как тренинг работы над собой (и кстати, экономить на весьма дорогих гонорарах для оплаты психолога), необходимо только одно условие – читать литературу. На современном этапе именно процесс чтения, погружения в художественное произведение и составляет главную проблему школьников, которые получают огромный поток виртуальной информации в разных проявлениях.

Заставить читать с помощью различных техник проверки знаний (типа ОГЭ или ЕГЭ) можно лишь с тем результатом, что прочитывается либо ограниченный круг художественных произведений, либо сами произведения не читаются, а используются краткие выжимки или компиляции. Поэтому и не становится книга надежной поддержкой и полезным советчиком для современных школьников.

Одним из мотивирующих технологий к чтению является приучение к осмыслению заложенной информации между строк. К примеру, возьмем сказки, знакомство с которыми начинается на самых ранних этапах развития любой человеческой личности. Традиционно многие считают, что сказки предназначены для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Можно также вспомнить Г.Х. Андерсена, которого всегда обижало то, что его считают детским писателем [2]. Сам он полагал, что всю глубину его сказок могут постичь только взрослые. Поэтому жанр сказок является связующим все возрасты в течение человеческой жизни для формирования умений вскрывать смысл, заключенный как в самих словах, так и между строк.

Для того чтобы сказки начали читать представители поколения Гугл, можно использовать самые современные наработки, например, синтетические данные, представляющие собой данные, сгенерированные алгоритмами, симулирующими процессы реального мира. Поэтому искусственный интеллект, об опасности которого

много говорят в последнее время, является полезным инструментом для качественного самообразования. Синтетические данные можно создавать по запросу, быстро и практически в неограниченном масштабе. Например, анимировать сами персонажи, а затем просмотреть их характеристики в русских народных сказках: Зайца, Волка, Медведя, Колобка, Змея Горыныча, Кощея Бессмертного, Елены Прекрасной и т.п. Также синтетические данные могут сгенерировать модели поведения любимых сказочных героев в реальной жизни, к примеру, сказка «Колобок» иллюстрирует историю про тех, кто любит риск и стремится к независимости.

Использование синтетических данных позволит актуализировать различные техники манипуляций, например, в сказке «Аленький цветочек». Если проанализировать эту сказку, то видны несколько линий уловок: старшая сестра просит венец из самоцветов, что актуализирует символ власти; средней нужно зеркальце – она хочет завоевать симпатии других людей красотой; младшая, прося аленький цветочек, пытается привлечь внимание отца, так как ей, видимо, его не хватает, о чем косвенно свидетельствует ее неприветливый и покладистый характер и установка, что любовь близких может только «заслужить». Синдром «Аленького цветочка» является русским эквивалентом Стокгольмского синдрома, когда жертва встаёт на сторону своего обидчика и вместо злости, страха, ужаса сочувствует ему и даже испытывает романтическую привязанность. Поведение младшей дочери актуализирует копинговую стратегию (от англ. «cope» – справляться), которая помогает преодолеть серьёзный стресс, полученный в результате травматического опыта отвержения в семье: поэтому девушка выдает желаемое за действительное. Стокгольмский синдром вкупе с печально известным чувством вины заставляет девушку отправиться к Чудищу, которое так же использует целый кластер манипуляций: «Если ты не вернешься, я умру» (запускается синдром Спасателя у жертвы); обретя в конце сказки человеческий облик, этот персонаж не просит прощения ни у супруги (за то, что силой удерживал ее в замке), ни у ее отца (что угрожал ему смертью). Синтетические данные так же могут выдать варианты развития событий, когда Чудище растопчет цветок или младшая дочь не поедет к нему, что позволит иметь полную картину возможных ситуаций и последствий.

Значимость сказочного дискурса при формировании духовно-нравственных установок обусловлена функционированием специфических семиотических средств – сказочных изображений, которые сформировались в результате изменения исходных мифологических конфигураций (имен, образов, атрибутов, мотивов, сюжетов) в соответствии с ценностными доминантами народного художественного сознания (доблесть, справедливость, покровительство, помощь, защита обиженных, преданность, любовь и забота о близких, смекалка, находчивость, изобретательность и так далее).

Таким образом, фундаментом современного образования является духовно-нравственное воспитание личности через призму художественной литературы, которая является системообразующим компонентом, формирующим человека как единое целое [3]. Дифференцированный подбор примеров из произведений художественной литературы, творческий подход к их комбинированию и методически грамотная технология работы с ними представляет так называемый тре-

нажер самообразования и самосовершенствования обучающихся. Уроки литературы в современном обществе становятся уроками нравственности. Именно на примере художественного произведения преподаватель может воспитывать студентов на нравственных примерах, именно здесь происходит не только эмоциональное «присвоение» личностью обучающихся духовных идей, норм, но и психологически слитное с ним проявление нетерпимости к ложным установкам. Художественные произведения литературы содержат духовно-нравственные ориентиры для каждого поколения людей, воспитывая лучшие человеческие качества: честность, глубину чувства, достоинство, духовность, гражданственность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голсуорси Дж. Сага о Форсайтах. URL: <https://www.litres.ru/book/dzhon-golsuorsi/saga-o-forsaytah-57341520/chitat-onlayn/>
2. Ерхов Б. А. Андерсен. М.: Молодая гвардия. 2013. 255 с.
3. Загрекова Л.В. Образование и духовно-нравственное воспитание детей и молодежи // Духовно-нравственное развитие личности как основа современного образования. Нижний Новгород, 2011. 109 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. М.: ГУ ВШЭ, 2001. 609 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 2-е изд., доп. М.: Мысль, 1965. 572 с.
6. Масленкова Н.С. Опыт применения технологии дистанционного обучения в преподавании зарубежной литературы // Инновационные технологии в образовательной деятельности вуза: опыт, проблемы, пути решения. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2008. С. 401–405.
7. Пушкин А.С. Евгений Онегин. URL: <https://www.litres.ru/book/aleksandr-pushkin/evgeniy-onegin-171966/chitat-onlayn/>
8. Фонвизин Д.И. Недоросль. URL: <https://www.litres.ru/book/denis-fonvizin/nedorosl-176530/chitat-onlayn/>
9. Эко У. Открытое произведение / пер. с итал. А. Шурбелева. М.: Академический проект, 2004. 384 с.

## FICTION AS A SIMULATOR FOR SELF-IMPROVEMENT

© 2025

*Fadeeva Larissa Yurievna*, candidate of philological sciences, associate professor

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** philological education; literature teaching; expanding the active vocabulary of students; reading as an activity and self-education; synthetic data for the analysis of fairy tales; literary works as spiritual and moral guidelines.

**Abstract.** The article is devoted to the investigation of linguistic, pedagogical and informational aspects of work with fiction. The formation of interest and motivation for reading and analyzing literary works involves both traditional methods (word formation, semantic analysis, reading between the lines / connotative decoding) and new information technologies, for example, synthetic data as an effective tool for self-education.

УДК 373.3

## ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2025

*Чубуранова Елена Викторовна*, студент магистратуры

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** младший школьный возраст; социализация; культурно-досуговая деятельность.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению значения культурно-досуговой деятельности в процессе социализации личности младших школьников.

В настоящее время особая роль в образовании и воспитании отводится всестороннему развитию личности ребенка, его становлению как гражданина своего отечества, как члена современного общества.

Особую роль в социализации школьников играет культурно-досуговая деятельность, которая предоставляет учащемуся возможность самоутверждения, саморазвития в разных областях, способствуя

успешному личностному становлению, выступая при этом главным средством присвоения воспитанниками социальных ценностей.

Технический прогресс, наблюдаемый в последние десятилетия, освобождает для человека больше времени, которое, как правило, тратится на досуг. Таким образом, роль досуговой деятельности в жизни человека

со временем возрастает. Содержание досуга приобретает при этом все более выраженные социальный, культурный и педагогический аспекты. Целью нашего исследования является значение культурно-досуговой деятельности в процессе социализации личности младших школьников.

«Считается, что в процессе социализации человек приобретает личностные качества, знания, формирует свои убеждения, овладевает общепринятыми нормами жизни в обществе. Социализация охватывает и познание человеком социальной действительности и овладение навыками общения и совместной деятельности. Усвоение социального опыта расширяет сферу общения и взаимодействия человека с окружающими, что положительно влияет на развитие его саморегуляции и формирования самосознания» [1, с. 26].

Термин «социализация» широко распространен в настоящее время. Однако, по сей день в психолого-педагогической литературе не сложилось единого мнения в трактовке данного понятия. Обобщая результаты анализа психолого-педагогических исследований по проблеме социализации, в рамках данного исследования за основу взято определение социализации, описанное в большом психологическом словаре: «социализация – это процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений, в процессе которого человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе» [1, с. 87].

Л.В. Мардахаев выделил компоненты социализации.

- Мировоззренческий компонент. Сфера сознания. Насколько усвоен язык, каких взглядов, интересов, идеалов придерживается человек.

- Культурный компонент. Сфера внутренней культуры. Уровень и своеобразие усвоенной культуры, проверяемой в правилах, нормах и шаблонах поведения.

- Социально-ролевой компонент. Сфера соответствия социальному статусу.

- Эмоциональный компонент. Сфера эмоционально-го благополучия.

- Опыт социального поведения. Сфера повседневного самовыражения [5].

Рассматривая культурно-досуговую деятельность как средство социализации младших школьников, целесообразно рассмотреть определение данного понятия.

По определению Ю.А. Стрельцовой: «Культура досуга – это мера реализации социально-культурного потенциала личности в условиях досуговой деятельности, мера приобретенных ею навыков регулирования досугового времени, готовность личности к участию в социально значимых видах досуговой деятельности» [8, с. 9]. Из данного определения следует, что культурно-досуговая деятельность представляет собой деятельность по созданию, распространению и умножению духовно-нравственных ценностей.

По содержанию культурно-досуговую деятельность подразделяют на познавательную, ценностно-ориентированную, практически-преобразующую и творческую. Познавательная культурно-досуговая деятельность предполагает анализ и усвоение информации в процессе дискуссий, тематических недель, кружковых занятий и так далее. Ценностно-ориентированная деятельность подразумевает формирование способности к самопознанию, эмпатии, оцениванию собственных и чужих поступков и поведения. Практически-преобразующая

деятельность позволяет формировать потребность и способность к созиданию, преобразованию. Творческое начало культурно-досуговой деятельности носит как всеобъемлющий характер, так и частный, когда является частью искусства.

С.А. Шмаков определил следующие формы культурно-досуговой деятельности младших школьников:

- мероприятия, направленные на восстановление различных сил ребенка;

- мероприятия, направленные на развитие познавательных способностей, потребление духовно-нравственных ценностей;

- мероприятия, направленные на реализацию духовных сил и способностей;

- мероприятия, способствующие удовлетворению потребности ребенка в общении;

- творческая деятельность [9].

В рамках диссертационного исследования проводилось эмпирическое исследование по выявлению актуальных проблем в социализации младших школьников. С этой целью были подобраны методики: «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад), «Закончи историю» (в модификации Р.М. Калининой).

Первым направлением эмпирического исследования стал опрос педагогического коллектива с целью выявления компетенций учителей в области социализации младших школьников. В анкетировании принимали участие 10 учителей начальной школы. Анкета представляла собой анкету открытого типа, содержащую 5 вопросов. В результате проведенного опроса были определены уровни развития компетентности учителей начальной школы в области социализации младших школьников: высокий, средний и низкий.

Анализируя качественные показатели, полученные в результате опроса педагогического коллектива школы, можно прийти к выводу, что все опрошенные (10 человек или 100%) учителя считают важной и первоочередной задачей задачу социализации младших школьников. Когда мы попросили учителей объяснить, что же такое социализация, то 70% из опрошенных ответили, что это воспитание эмоционально-нравственной сферы ребенка, 20% утверждают, что социализация представляет собой процесс адаптации ребенка в обществе, посредством усвоения принятых в нем норм, 10% ответили, что социализация – это развитие личности. Относительно задач, которые ставит перед собой социальное развитие детей младшего школьного возраста мнения педагогов также разделились. 60% опрошенных учителей начальных классов считают, что одна из задач – формирование представлений о нормах нравственности и морали; 10% опрошенных – формирование навыков поведения в обществе; 10% педагогов отмечают в качестве задачи развитие навыков общения, 20% отмечают необходимость формирования представлений о национальностях и культурах. На вопрос о факторах, влияющих на процесс социализации мнения педагогов распределились следующим образом: 40% опрошенных считают, что детерминирующим фактором является нравственное воспитание; 20% уверены, что правила поведения и межличностного общения; 40% подчеркивают важность социальных институтов и примера взрослых. Среди форм, которые используются учителями начальных классов в целях социального развития школьников, 40% учителей используют возможности урока, 40% педагогов выбирают игровую

технологии и 20% отдают предпочтение коммуникативной деятельности. При этом все опрошенные педагоги отмечают, что в их классах все условия для социального развития созданы, однако пояснить какие именно так и не смогли: 60% ограничились формулировкой «в соответствии с ФГОС», а 40% – просто указали, что условия созданы. Можно предположить из данных ответов, что отношение к задачам социального развития на практике – формальное. Анализируя предоставленные ответы, мы пришли к выводу, что у 50% опро-

шенных нами учителей средний уровень сформированности компетенций в области социального развития младших школьников, у 40% – низкий уровень и лишь у 10% – высокий. Исходя из полученных результатов можно констатировать недостаточную методическую разработанность проблемы социального развития у младших школьников на практике.

Основываясь на результатах теоретического анализа и анализа методологии, были выявлены критерии и показатели социального развития младших школьников.

Таблица 1. Критерии и показатели социального развития младших школьников

| Критерии                | Показатели                                                                                                                                                       |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ценностно-мотивационный | Сформированность ценностных ориентаций, осознанное отношение к правилам и нормам, принятым в обществе, и желание следовать в рамках установленных норм поведения |
| Когнитивный             | Сформированность представлений о нравственных категориях и понятиях морали                                                                                       |
| Эмоциональный           | Эмоциональный отклик на происходящие в мире события, эмпатия к другим людям                                                                                      |
| Поведенческий           | Саморегуляция поведения, поведение в рамках установленных обществом нравственных норм и принципов                                                                |

Таким образом, можно выделить три уровня сформированности показателей социального развития у младших школьников.

**Высокий уровень.** Дети с высоким уровнем сформированности показателей социального развития демонстрируют осознанное отношение к нормам поведения, ценностям, отношениям с другими людьми. Это инициативные дети, которых отличает адекватная самооценка и оценка окружающих, их поступков, высокий уровень эмпатии.

**Средний уровень.** Дети со средним уровнем имеют некоторые представления о нормах и правилах поведения в обществе, знают основные понятия, однако в общении и взаимодействии с другими людьми не всегда проявляют самостоятельность и инициативность.

**Низкий уровень.** У детей с низким уровнем сформированности показателей социального развития наблюдаются проблемы в поведении, резкое расхождение во взглядах на нравственные ценности и стремления им следовать. Это дети с завышенной самооценкой, не инициативные и не самостоятельные. Их реакции на ситуации, в которых нарушаются нравственные ценности, зачастую неадекватные, отсутствует сострадание к другим людям, к природе.

Проведено исследование сформированности показателей социального развития младших школьников. В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте 9–10 лет (экспериментальная и контрольная группы по 15 человек в каждой).

Проводилось анкетирование, вопросы которого были направлены на выявление отношения детей друг к другу, ситуации взаимодействия в школе. В результате анкетирования были получены следующие данные: 20 из 30 опрошенных отметили, что в классе имеют друзей, с которыми познакомились, когда посещали детский сад. Остальные 10 учащихся ответили, что в классе ни с кем не дружат, но есть друзья во дворе или в объединениях дополнительного образования. Среди любимых игр приблизительно 60% выделяют компьютерные игры и прогулки на свежем воздухе. Остальные расска-

зали об играх, в которых они подражают сюжетам и героям мультипликационных сериалов. Относительно любимых уроков мальчики назвали физическую культуру и рисование, технологию, девочки отметили в данном вопросе рисование и литературное чтение.

По методике «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад) были получены следующие результаты: в экспериментальной группе 5 учащихся и в контрольной группе 4 учащихся демонстрируют положительное принятие себя. При этом, что касается окружающих, то к ним они весьма нейтральны и избирательны. При этом данные дети замкнуты и малообщительны. 4 ребенка в экспериментальной и 5 детей в контрольной группе напротив, с низким уровнем восприятия «я социального». Остальные дети положительно воспринимают и себя, и окружающих.

Методика «Закончи историю» Р.М. Калининой позволила получить данные: уровень социального развития у младших школьников низкий, что проявляется в недостаточно сформированных представлениях о нравственных нормах и правилах поведения. В экспериментальной группе детей с низким уровнем – 40 %, в контрольной – 45%, остальные дети имеют средний уровень. Высокий уровень не диагностирован. Дети со средним уровнем имеют некоторые весьма осознанные представления о нравственности, о поведении в обществе, но свое мнение не могут обосновать.

В результате эмпирического исследования в качестве проблем в социальном развитии у младших школьников можно выделить нежелание общаться и взаимодействовать с другими детьми, а также формальное отношение большинства учителей начальных классов к социальному развитию детей младшего школьного возраста.

Рассматривая значение культурно-досуговой деятельности младших школьников, А.Ф. Воловик определил три уровня социализации:

- потребление;
- творчество;
- социальная активность.

Потребление предполагает такие механизмы социализации, как внушение и убеждение. При этом автор различает активное и пассивное потребление. При пассивном потреблении младший школьник получает в готовом виде образцы социального опыта и нравственных норм, принятых в обществе, то есть является зрителем. При активном потреблении происходит убеждение на основе полученного опыта. Такой уровень предполагает активное участие школьника в культурно-досуговом мероприятии. Социальная активность, с одной стороны, выражается в распространении знаний, социального опыта, а с другой стороны – в создании социально значимых для других людей мероприятий.

В культурно-досуговой деятельности у младших школьников появляется возможность межличностного взаимодействия и общения. Благодаря такому взаимодействию формируется потребность и способность к установлению контактов. Культурно-досуговая деятельность располагает широкими возможностями выбора сюжета и социальных ролей. В совместной деятельности младших школьников формируется ценностно-ориентационное единство группы, рождаются традиции.

В Федеральном образовательном стандарте начального общего образования описаны цели и задачи социального развития младшего школьника в культурно-досуговой деятельности, среди которых «создание условий для достижения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, создание условий для многогранного развития и социализации каждого учащегося, создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время, развитие здоровой, творчески растущей личности со сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социаль-

но значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив» [6, с. 11].

Таким образом, культурно-досуговая деятельность способствует социальному развитию ребенка младшего школьного возраста. Однако на практике наблюдается недостаточное ее использование учителями начальных классов в целях социального развития школьника. Отмечается недостаточная методическая разработанность данной проблемы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А.Н. Леонтьев и современная психология / ред. А.В. Запорожец. М.: Московский Университет, 2022. 288 с.
2. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга: учебник. М.: Флинта, 2018. 240 с.
3. Кубарь С.В. Социализация личности посредством сотворчества педагогов и обучающихся // Дополнительное образование и воспитание. 2012. № 12. С. 17–18.
4. Лукинов С.П. Энциклопедия досуга. Ростов-на-Дону, 1996. 605 с.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2020. 69 с.
6. О воспитательном компоненте Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения // Воспитание школьников. 2009. № 8. С. 10–16.
7. Солодянкина О.В. Методы исследований в социальной работе: учебное пособие. Ижевск : Удмуртский гос. ун-т, 2023. 220 с.
8. Стрельцова Ю.А. Педагогика досуга. М.: МГУКИ, 2018. 201 с.
9. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры: справочное издание. М.: Новая школа, 2024. 240 с.

## THE IMPORTANCE OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

© 2025

*Chuburanova Elena Viktorovna*, graduate student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** primary school age; socialization; cultural and leisure activities.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the importance of cultural and leisure activities in the process of socialization of the personality of younger schoolchildren.

УДК 373.2

## РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

© 2025

*Шмакова Зоя Валерьевна*, инструктор по физической культуре  
Структурное подразделение МБУ «Школа № 18 им. Ф.М. Колыбова»  
Детский сад «Альтаир», г.о. Тольятти, Россия

**Ключевые слова:** дошкольный возраст; подготовка к школе; физическая готовность; двигательные качества; ловкость; игры-эстафеты.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема развития ловкости у детей дошкольного возраста 5–7 лет, а также раскрывается роль игр-эстафет в развитии данного двигательного качества, улучшении и расширении функциональных систем организма (дыхательной, сердечно-сосудистой), укреплении центральной нервной системы, что повышает работоспособность организма и подготовку ребенка к школе.

Переступая порог первого класса, бывшие дошкольники оказываются в абсолютно новой среде, где деятельность и нагрузка, будь то интеллектуальная или двигательная, совершенно другая, нежели в детском саду. Дошкольнику потребуется и психологическая, и физическая готовность к школе, чтобы справиться с ролью первоклассника. По статистике, в наше время все меньше совершенно здоровых детей, а нагрузка в школе все объемнее, из чего следует вывод, что необходимо серьезно относиться к физической подготовке ребенка на этапе перехода из детского сада в школу.

Известен факт, что в дошкольном детстве формируется здоровье, развиваются физические качества, вырабатываются навыки двигательной активности. Ловкость является одним из важнейших психофизических качеств, которое начинает закладываться на ступени дошкольного образования.

Развитие ловкости в старшем дошкольном возрасте имеет определенные особенности, связанные с началом подготовки детей к школе. У дошкольников 5–7 лет довольно высокий уровень физической подготовки. Движения детей, чаще всего, осознанны, скоординированы, имеют произвольный характер. Дети выполняют упражнения не по показу педагога, а имеют способность представлять, как выполнить упражнение, со слов или даже дать самостоятельное объяснение и оценить собственные действия.

Ловкость – это такое качество, которое контролируется нервными процессами, зависит от умения дифференцировать направление движения, его темп и амплитуду, состояние окружающей обстановки, а также определение степени расслабления и напряжения мышц.

Другими словами, ловкость ребенка-дошкольника – это его способность во внезапно меняющейся обстановке оперативно перестроить свою деятельность, овладевая новыми движениями.

Ловкость является интегральным проявлением координационных способностей, которые проявляются во всех видах деятельности, связанных с умением управлять согласованностью и соразмерностью движений, удерживать позу. Ловкость же выражается в деятельности, в которой, помимо регуляции движений, присутствует неожиданность, внезапность,

в данной изменившейся окружающей обстановке, требуется находчивость, быстрота, переключаемость движений.

Для развития ловкости целесообразны простые упражнения по координации, а также условиям их проведения. В такие упражнения включают: изменение темпоскоростных качеств, способов их выполнения, использования разнообразных предметов, которые различаются по форме, фактуре, весу, а также необычные исходные положения, взаимосогласованные действия нескольких участников.

По итогам результатов диагностического обследования дошкольников 5–7 лет в нашем учреждении (МБУ «Школа № 18 им. Ф.М. Колыбова», структурное подразделение Детский сад «Альтаир» городского округа Тольятти) в 2022–2023 и 2023–2024 учебных годах выяснилось, что ловкость как одно из двигательных качеств развита не достаточно. Чтобы определить уровень ловкости у старших дошкольников, мы использовали тесты Т.А. Тарасовой.

- Тест «Прыжок в длину с места» – для оценки скоростных качеств и реакций ребенка в прыжке.

- Тест «Полоса препятствий» – для оценки ловкости на полосе.

- Тест «Челночный бег 3/5» – оценка ловкости при беге на дистанцию 15 метров, из трех отрезков по 5 метров и двумя разворотами на 180 градусов.

Результаты тестирования представлены графически на рисунке 1.

Проанализировав итоги диагностического обследования такого качества, как ловкость, у детей 5–7 лет и педагогических условий в учреждении для развития ловкости нами было выдвинуто предположение, что данное качество можно развивать через игры-эстафеты, которые занимают в физическом воспитании дошкольников одно из главных мест.

Игры-эстафеты у детей совершенствуют движения, развивают быстроту реакций, настойчивость, уверенность, самостоятельность и инициативу. Дети учатся реагировать на сигнал, действовать в соответствии с ним. Именно в играх-эстафетах развивается ловкость, а это свидетельствует о том, что завершился этап овладения движениями, и он может рационально пользоваться ими в свободной деятельности.

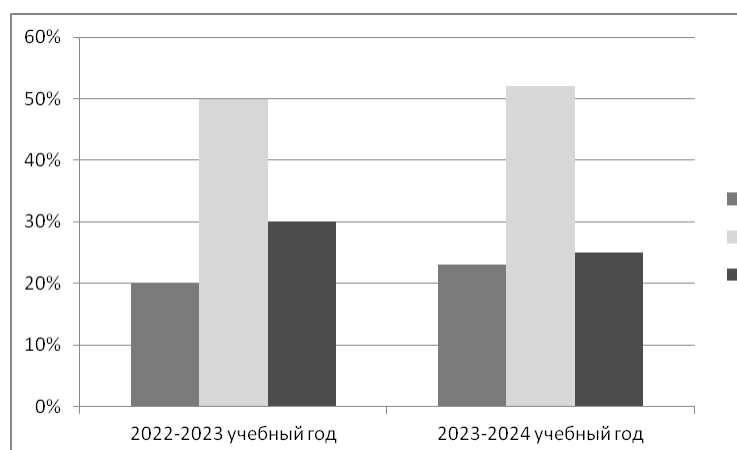


Рис. 1. Гистограмма уровня развития ловкости у детей 5–7 лет за 2022–2023 и 2023–2024 учебные года

Эстафета относится к играм, где отсутствует сюжет, но есть правила, и они состоят из движений, которые доступны и интересны для дошкольников. Кроме того, в играх-эстафетах можно достаточно часто менять расположение препятствий, менять методы выполнения заданий, движений, то есть дают возможность проявлять различные свойства ловкости.

Привлекательными такие игры становятся еще и тем, что в одну игру можно включить разнообразные движения: бег, прыжки, лазание, ползание, а также использование множества спортивного инвентаря. Также детям очень нравится соревновательный характер игр-эстафет.

С целью усовершенствования работы по развитию ловкости у дошкольников 5–7 лет был разработан перспективный план реализации работы по использованию игр-эстафет на физкультурных занятиях. А также запланированы игры для проведения на прогулке воспитателями.

Игры-эстафеты для развития ловкости обязательно включают в себя элементы новизны с присутствием мгновенного реагирования на внезапно изменяющуюся окружающую обстановку для увеличения координационных трудностей и вовлеченности детей в деятельность.

Использовались следующие игры:

- «Быстро встань на место» – ориентировка в пространстве и развитие навыков бега;
- «Кто быстрее через препятствия» – совершенствование умения прыгать, подлезать, ходить по гимнастической скамейке;
- «Туристы» – передвижение приставным шагом с рюкзаком на спине, работа в коллективе;
- «Бег сороконожки» – развитие умения передвигаться в ограниченном пространстве, действуя сообща;
- «Черепашки» – совершенствование навыков ползания и другие.

Каждая игра в течение месяца проводилась не менее 5 раз. За это время дети хорошо усваивали правила игр. Тем не менее, у них не терялся интерес, так как в течение месяца содержание и задания усложнялись и варьировались.

Обязательным условием работы по развитию ловкости у старших дошкольников являлась работа с родителями. Проводились совместные мероприятия, занятия, праздники.

По итогам летней работы и работы в первом триместре 2024–2025 учебного года нами были выявлены следующие результаты, представленные на рисунке 2.

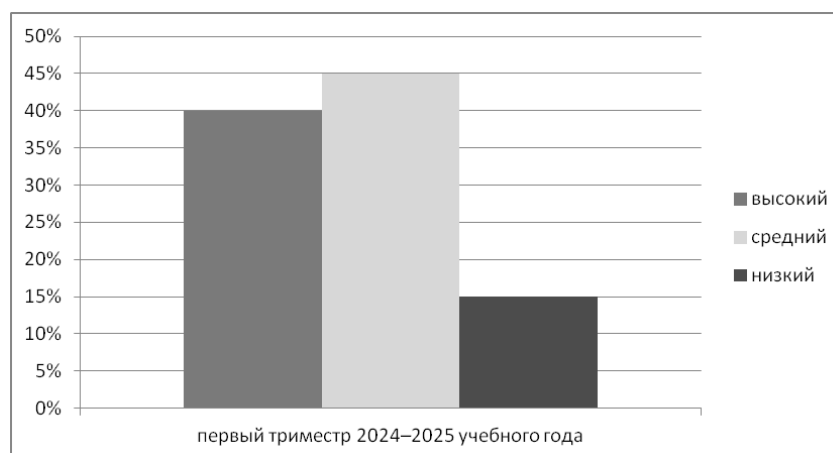


Рис. 2. Гистограмма уровня развития ловкости у детей 5–7 лет за первый триместр 2024–2025 учебного года

Таким образом, даже за столь короткое время мы доказали, что применение игр-эстафет в работе инструктора по физической культуре, воспитателей, а так-

же привлечение к данной работе родителей воспитанников значительно улучшили уровень развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста.

В целом физическое развитие дошкольников в этом возрасте становится совершеннее, хотя внешне это, возможно, и не так очевидно. В организме ребенка происходят огромные изменения, которые отражаются на показателях развития одного из качеств, важных для готовности к школьному обучению, – ловкости.

Понятие ловкости у детей 5–7 лет определено изначально двигательным опытом, а затем уже уровнем двигательных навыков. Ловкий ребенок – это тот, который быстро и уверенно может усвоить новые упражнения и движения, учитывая условия деятельности.

Правильно поставленные задачи и их качественное рациональное выполнение улучшают показатели скорости и ловкости у старших дошкольников, подготавливая их к учебным занятиям по физической культуре в школе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адашквичене Э.И. Спортивные игры и упражнения в детском саду: кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1992. 159 с.
2. Артамонова Т.В. Развитие ловкости у детей дошкольного возраста: автореф. дис. канд.
3. Бадалян Л.О., Миронов А. Воспитание двигательных способностей // Дошкольное воспитание. 1975. № 10. С. 22–28.
4. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: пособие для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1981. 96 с.
5. Вавилова Е.Н. Особенности проявления двигательных качеств и методика их развития у детей старшего дошкольного возраста // Физическая подготовленность дошкольников: Сб. науч. труд. М.: Изд. АПН СССР, 1988. С. 43–54.
6. Рунова М.А. Двигательная активность ребёнка в детском саду (5–7 лет). М.: Мозаика-Синтез, 2000. 255 с.
7. Степаненкова Э.Я. Творческая направленность деятельности детей при обучении физическим упражнениям // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста: Сборник научных трудов. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. С. 113–123.
8. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 368 с.
9. Туревский И.М. Ловкость как комплекс психических и моторных способностей (структура, онтогенез, тренировка): автореф. дис. ... канд. пед. наук, 1980. 22 с.
10. Физические (двигательные) качества: учебно-методическое пособие. / сост. К.М. Комиссарчик (отв. исп.), В.П. Иващенко, В.Н. Прохоров и др. СПб: ГПМА, 2001. 20 с.

### DEVELOPMENT OF AGILITY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN AGE IN THE CONTEXT OF CHILDREN'S PREPARATION FOR SCHOOL

© 2025

*Shmakova Zoya Valerievna*, physical education instructor

*Structural division of F.M. Kolybov School No. 18 – Kindergarten "Altair", Togliatti, Russia*

**Keywords:** preschool age; preparation for school; physical readiness; motor qualities; dexterity; relay games.

**Abstract.** This article discusses the problem of developing dexterity in preschool children aged 5–7 years. It also reveals the role of games - relay races for the development of this motor quality, and at the same time, improving and expanding the functional systems of the body (respiratory, cardiovascular), strengthening the central nervous system, thereby increasing the performance of the body and preparing the preschooler for school.

УДК 373.2

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ БУДУЩЕГО У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ. ПРОФЕССИЯ – ОПЕРАТОР ДРОНА

© 2025

*Шукова Татьяна Сергеевна*, воспитатель

*МАОУ Детский сад № 80 «Песенка», г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** профессия; профориентационная работа; научно-технический прогресс; старшие дошкольники; профессии будущего; оператор дрона.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос формирования у старших дошкольников представлений о профессиях будущего. Предлагается система мероприятий, направленная на расширение кругозора детей в области профессий, включая востребованные в современном обществе «профессии будущего». В качестве примера описывается одна из таких профессий – «оператор дрона».

Формирование у старших дошкольников представлений о будущих профессиях является актуальной задачей современной системы образования. Данный процесс способствует всестороннему развитию детей и повышает их шансы на успешную реализацию в дальнейшем. Ввиду стремительных изменений в современном мире, ознакомление детей с многообразием потенциальных профессий приобретает особую значимость.

Формирование представлений о будущих профессиях у детей в первую очередь основывается на игровой деятельности. Ролевые игры позволяют детям моделировать различные профессиональные роли, что способствует развитию воображения и пониманию сущности каждой профессии. Игровые сценарии, отражающие потенциально востребованные в будущем профессии, стимулируют интерес и активное участие детей в познавательном процессе.

Во-вторых, применение мультимедийных технологий способствует обогащению учебного процесса. Демонстрация мультфильмов, видеоматериалов и презентаций, посвящённых различным профессиям, содействует визуализации информации для обучающихся. К примеру, просмотр видео о деятельности врачей, инженеров, экологов и других специалистов позволяет сформировать общее представление о специфике труда в данных областях.

Не менее значимым аспектом является коммуникация с квалифицированными специалистами. Взаимодействие с представителями различных профессий даёт детям возможность получить ответы на интересующие вопросы, ознакомиться с требованиями и спецификой трудовой деятельности в реальных условиях. Такой опыт может стать стимулом для продолжения обучения и углублённого изучения избранной профессии.

Быстрый темп научно-технического прогресса усложняется большим выбором профессии. Профессиональная ориентация, начинающаяся в старшем дошкольном возрасте, сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, дошкольники как правило не обладают целостным представлением о различных профессиях. Во-вторых, современное общество всё чаще ориентирует молодых людей на выбор высокооплачиваемых профессий, пренебрегая другими. В результате, многие, начав свою профессиональную деятельность, сталкиваются с разочарованием в своем выборе. Это может привести к переменам в карьере (что сопряжено с большими временными, материальными и энергетическими затратами) или к потере интереса к профессии и, как следствие, некачественному выполнению профессиональных обязанностей.

Эксперты подчеркивают, что основы профессиональной самоидентификации закладываются в раннем детстве. Уже в дошкольном возрасте у детей проявляется предрасположенность к определенным видам деятельности, которая впоследствии может стать основой для выбора профессии.

Знакомство дошкольников с широким спектром профессий – как существующих, так и будущих – играет ключевую роль в их социальной адаптации. Изучение и моделирование различных профессий в игровой форме позволяет детям в дальнейшем легче принять решение о профессиональной ориентации.

Формирование у старших дошкольников представлений о профессиях будущего является важным аспектом их гармоничного развития и подготовки к жизни в совре-

менном технологичном обществе. Профессия оператора дрона, являясь одной из перспективных и востребованных специальностей, представляет собой интересную возможность для вовлечения детей в мир технологий. Изучение этой профессии способствует развитию их творческого потенциала и формированию профессиональной самоидентификации.

Формирование адекватного представления о профессии оператора беспилотного летательного аппарата (БПЛА) начинается с создания привлекательной и доступной образовательной среды. В этом контексте игровые методы обучения приобретают особую значимость.

Использование ролевых игр позволяет детям вжиться в роль операторов беспилотного летательного аппарата (БПЛА), разрабатывать траектории полетов и выполнять разнообразные задания. Такая форма обучения способствует развитию воображения, креативного мышления и навыков командной работы.

Во-вторых, применение современных технологий, включая мультимедийные презентации, видеоматериалы и виртуальные туры, способствует более эффективному ознакомлению учащихся с деятельностью операторов беспилотных летательных аппаратов. Демонстрация фильмов, освещающих использование дронов в различных областях, таких как сельское хозяйство, экологический мониторинг, археологические исследования и спасательные операции, позволяет детям осознать широкий спектр применения данной профессии.

Важным аспектом данной инициативы является взаимодействие участников с профессионалами в области управления беспилотными летательными аппаратами. Организация встреч с реальными операторами дронов позволит детям получить ответы на интересующие их вопросы, ознакомиться с особенностями профессии и услышать истории успешных специалистов. Такой опыт способствует более глубокому пониманию возможностей данной сферы деятельности и стимулирует интерес к изучению передовых технологий.

Следует также отметить важность проектной деятельности, в ходе которой учащиеся имеют возможность реализовывать собственные проекты, связанные с применением беспилотных летательных аппаратов. В качестве примера можно привести разработку детьми идей использования дронов для решения различных задач, таких как доставка грузов или экологический мониторинг. Данный вид деятельности способствует развитию аналитических способностей и навыков командной работы.

Крайне важно вести с подрастающим поколением диалог об этических и социальных последствиях использования беспилотных летательных аппаратов и технологий в целом. Такой разговор позволит им осознать, каким образом их будущая профессиональная деятельность может воздействовать на общество и окружающую среду и способствует формированию ответственного отношения к выбору карьерного пути.

Таким образом, при формировании у старших дошкольников представлений о будущей профессии оператора дрона целесообразно применять комплексный подход. Он должен охватывать игровую деятельность, современные технологии, взаимодействие с профессионалами данной области и проектную работу. Данный подход не только стимулирует интерес к профессиям будущего, но и способствует развитию у детей навыков, которые необходимы для успешной реализации в технологически развитом мире.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 2010.
2. Выготский, Л. С. Психология и педагогика. М.: Эксмо, 2004.
3. Грязев А.А. Инновационные технологии в образовании как средство формирования представлений о профессиях будущего // Журнал образовательных технологий. 2018. № 3. С. 45–51.
4. Дьяченко Н.Н. Формирование представлений о профессиях у детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2015. № 1. С. 25–30.
5. Козлова Т.П. Новые технологии в дошкольном образовании: формирование представлений о профессиях будущего // Известия вузов. Педагогика. 2021. № 7. С. 50–56.
6. Королева М.В. Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 788–791.
7. Кулагина Н.Л. Игровая деятельность как условие формирования профессиональных представлений у дошкольников // Психология и педагогика. 2016. № 2. С. 34–40.
8. Лебедев В.П. Оператор дрона: профессия будущего в практике дошкольного образования // Современные образовательные решения. 2021. № 4. С. 30–35.
9. Малярова Л.В. Проектная деятельность в детском саду: путь к формированию представлений о профессиях // Дошкольное образование. 2019. № 6. С. 12–16.
10. Меляков А.С. Использование мультимедийных технологий в педагогике // Научные исследования в образовании. 2020. № 6. С. 67–72.
11. Соловьева И.В. Формирование профессиональных ориентаций у дошкольников через активные методы обучения // Научные исследования в образовании. 2020. № 4. С. 78–83.

### FORMATION OF IDEAS ABOUT THE PROFESSIONS OF THE FUTURE AMONG OLDER PRESCHOOLERS – DRONE OPERATOR

© 2025

*Shukova Tatiana Sergeevna, educator  
Kindergarten No. 80 “Pesenka”, Tolyatti, Russia*

*Keywords:* profession; career guidance; scientific and technological progress; senior preschoolers; professions of the future; drone operator.

*Abstract.* This article examines the issue of forming ideas among older preschoolers about the professions of the future. A system of activities is proposed aimed at expanding the horizons of children in the field of professions, including the “professions of the future” in demand in modern society. As an example, one of these professions is described – “drone operator”.

УДК 373.2

### ВОЗМОЖНОСТИ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ

© 2025

*Шумакова Арина Александровна, студент  
Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

*Ключевые слова:* сотрудничество; социальные навыки; педагогические средства; психолого-педагогические условия; мотивация к совместной деятельности; навыки сотрудничества; LEGO-конструирование.

*Аннотация.* В данной статье раскрывается понятие «сотрудничество», его влияние для дальнейшей социальной активности дошкольников. Раскрывается эффективность использования LEGO-конструирования для формирования навыков сотрудничества у детей дошкольного возраста.

Успешная первичная социализация ребенка дошкольного возраста, определяющая особенности его личностного развития, зависит от умения сотрудничать с окружающими людьми. Особенно важными являют-

ся навыки сотрудничества со сверстниками, во взаимодействии с которыми у дошкольника формируется жизненный и практический опыт, складывается система духовно-нравственных убеждений, развиваются

морально-этические чувства. Современное образование ставит перед собой задачу подготовки детей к жизни в обществе, где способность к сотрудничеству играет важную роль. Сотрудничество является одним из ключевых принципов реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО). Оно предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагогов, родителей, детей и других специалистов [1]. Вопросы развития сотрудничества дошкольников затрагивались в исследованиях В.Н. Белкиной, А.Д. Кошелевой, М.А. Сафроновой. В работах К.В. Ивлевой, Т.А. Репиной, Е.И. Русиной, Е.О. Смирновой, А.В. Третьяк проблема сотрудничества освещается в контексте межличностных отношений дошкольников. По исследованиям Е.Е. Кравцовой сотрудничество является:

1) позитивным взаимодействием, в котором цели и интересы участников совпадают, либо достижение целей одних участников возможно только через обеспечение интересов и устремлений других его участников;

2) предполагает взаимопомощь и взаимоподдержку, когда все партнеры по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей, сознательно подчиняют свои действия правилу, действуют по правилу [4]. Таким образом, сотрудничество – это тип взаимодействия в совместной деятельности, в процессе которого выделяется общая цель, общий мотив, совместные действия и общий результат. Оно включает в себя такие аспекты, как взаимопонимание, уважение мнений других, готовность к компромиссам и совместное решение проблем. Развитие этих качеств особенно важно в детском возрасте, поскольку они закладывают основу для дальнейшей социальной активности.

Л.С. Римашевская раскрыла феномен сотрудничества в дошкольном детстве, особенности его становления у дошкольников. Она предлагает рассматривать технологию сотрудничества как трехэтапное решение усложняющихся задач взаимодействия педагога и детей [6]. Педагоги-практики изучали различные средства формирования навыков сотрудничества дошкольников. Р.С. Буре с этой целью была предложена трудовая деятельность, Т.С. Комаровой внедрялся процесс формирования навыков сотрудничества в ходе изобразительной деятельности, Д.В. Менджерика изучала особенности формирования сотрудничества дошкольников в игровой деятельности. Е.Е. Кравцова, Л.Ф. Обухова в своих трудах активно работали над развитием новых средств и подходов к воспитанию и обучению детей в духе сотрудничества.

Одним из новых средств формирования этих навыков является LEGO-конструирование. Идею о том, что LEGO-конструирование является эффективным инструментом для формирования навыков сотрудничества, начали активно продвигать и изучать различные педагоги и исследователи в области дошкольного образования. О.В. Дыбина провела множество исследований, посвященных использованию различных видов конструктора, включая LEGO, в работе с детьми. Ее труды подчеркивают сотрудничество и совместное конструирование с целью формирования социально-коммуникативных навыков у дошкольников [3]. Т.В. Волосовец также внесла вклад в исследование возможностей LEGO для развития социальных навыков у детей. Она указывала на важность создания условий для сотрудни-

чества, где дети могут учиться работать вместе, помогать друг другу и достигать общих целей [7].

Но вместе с тем, возможности использования LEGO-конструирования в формировании навыков сотрудничества у детей не получили должного освещения в научной литературе, а в практике дошкольных учреждений развитию навыков сотрудничества детей в процессе конструирования уделяется недостаточно внимания. На основании этого встает вопрос: каковы возможности использования LEGO-конструирования в формировании навыков сотрудничества у детей?

Конструкторы LEGO давно стали неотъемлемой частью детского развития и творчества. Эти яркие кубики не только развивают мелкую моторику и воображение, но также способствуют формированию важных социальных навыков, таких как умение работать в команде. Занятия с конструктором LEGO представляют собой мощный инструмент для развития у детей навыков сотрудничества. Они стимулируют активное общение, обсуждение идей и планирование совместных действий, что улучшает коммуникативные способности. Кроме того, дети учатся распределять задачи и обязанности, что помогает им осознавать важность каждой роли и личного вклада в общее дело. Занятия с LEGO также способствуют развитию навыков принятия решений и управления конфликтами, ведь в процессе конструирования часто возникают сложные задачи и спорные моменты. Важно отметить, что работа в команде поддерживает мотивацию и формирует чувство солидарности, что делает коллективную работу более эффективной и приятной. Таким образом, занятия с конструктором LEGO способствуют всестороннему развитию навыков сотрудничества, которые необходимы детям для успешной социализации и достижения общих целей.

Сотрудничество подразумевает взаимодействие нескольких людей для достижения общей цели. Это требует от участников умения слушать друг друга, договариваться, распределять задачи и совместно решать возникающие проблемы. Развитие этих навыков важно для успешной социализации ребенка и его будущей профессиональной деятельности.

LEGO-конструирование действительно оказывает значительное влияние на развитие сотрудничества у детей благодаря нескольким ключевым аспектам, которые выделены на основе широкого круга научных исследований и педагогических практик.

Общение и обсуждение идей. Совместная работа над проектами на основе конструктора LEGO требует активного общения между детьми. Они обсуждают идеи, делятся своими мыслями и предложениями, что способствует развитию навыков коммуникации и умения выслушивать мнение другого человека. Л.С. Выготский в своей теории культурно-исторического развития подчеркивает важность социального взаимодействия и общения для когнитивного и личностного роста детей [2].

Распределение задач и ролей. В процессе конструирования дети часто распределяют между собой различные задачи и роли. Например, один ребенок может заниматься созданием фундамента, другой – деталями, третий – декоративными элементами. Это помогает понять важность вклада каждого члена команды и развивает ответственность за выполнение своей части работы. Т.В. Тарунтаева в своих учебных пособиях для дошкольных образовательных учреждений отмечает важность распределения ролей и задач в групповой работе, что находит отражение в LEGO-конструировании.

Работа в условиях ограниченных ресурсов. Часто в процессе конструирования возникает ситуация, когда количество деталей ограничено, и дети должны договориться о том, как ими распорядиться. Это учит их умению находить компромиссы и совместно решать проблемы.

Командная работа и достижение общей цели. Совместное создание сложных моделей требует согласованных действий всех членов команды. Дети учатся работать вместе ради достижения общей цели, что формирует понимание важности коллективных усилий. Например, Л.Ф. Обухова в своих трудах по возрастной психологии анализирует, как дети формируют навыки командной работы и сотрудничества, что напрямую связано с LEGO-конструированием [5].

Разрешение конфликтов. В ходе работы над проектом могут возникать конфликты, связанные с различиями во взглядах или подходах к решению задач. Это дает возможность детям учиться разрешать споры мирным путем, искать компромиссы и находить общие точки соприкосновения.

Эмоциональная поддержка и мотивация. Участие в совместных проектах создает атмосферу взаимного доверия и поддержки. Дети поддерживают друг друга, помогают при возникновении трудностей и радуются успехам своих товарищей. Это способствует развитию эмпатии и эмоциональной отзывчивости.

Развитие терпения и настойчивости. Работа над сложным проектом требует времени и усилий. Дети учатся быть терпеливыми и настойчивыми, продолжая работу даже тогда, когда сталкиваются с трудностями.

Занятия с конструктором LEGO предоставляют уникальные возможности для развития у детей навыков сотрудничества. Благодаря активному взаимодействию, обсуждению идей, распределению ролей и обязанностей, а также необходимости совместно решать проблемы и находить компромиссы дети учат-

ся эффективно работать в команде. Эти занятия способствуют развитию коммуникативных навыков, эмпатии, уважения к мнению других и умению мирно разрешать конфликты. В результате, дети приобретают ценные социальные и эмоциональные навыки, которые будут полезны им в дальнейшем обучении и жизни. Такие навыки будут полезны им не только в школе, но и во взрослой жизни, делая их более успешными и уверенными в себе членами общества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=mb2d4wtkcr775707350>
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1999. 536 с.
3. Дыбина О.В. Моделирование предметно-пространственной среды посредством модульных конструкторов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 1. С. 31–37.
4. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников, 2008. 156 с.
5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
6. Римашевская Л.С. Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников: учебно-методическое пособие. М., 2007. 109 с.
7. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: пособие для педагогов-дефектологов / авт.-сост. Т.В. Лусс; под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2007. 133 с.

## THE POSSIBILITIES OF LEGO CONSTRUCTION IN DEVELOPING CHILDREN'S TEAMWORK SKILLS

© 2025

*Shumakova Arina Alexandrovna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** cooperation; social skills; pedagogical tools; psychological and pedagogical conditions; motivation for joint activity; cooperation skills; LEGO construction.

**Abstract.** This article reveals the concept of “cooperation” and its impact on the further social activity of preschoolers. The effectiveness of using LEGO construction for the formation of cooperation skills in preschool children is revealed.

УДК 373.2

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР, ВЛИЯЮЩИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ

© 2025

**Янченко Елена Владимировна**, студент магистратуры

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** эмоционально-волевая сфера; саморегуляция; нарушение речи; дисциплинированность; дошкольный возраст.

**Аннотация.** В статье обосновано обращение к теме эмоционально-волевой и познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Автором рассмотрены особенности развития механизмов саморегуляции, восприятия, памяти, внимания и мышления старших дошкольников с ТНР.

В связи с введением ФГОС ДО [4], особую актуальность приобретает специальное интегрированное образование, подразумевающее равноправное включение личности ребенка дошкольного возраста, обладающего недостатками в психическом, физическом или интеллектуальном развитии, во все возможные сферы жизни социума наряду с нормально развивающимися сверстниками.

В процессе повседневного общения со сверстниками, считает О.С. Климашевская, дети в норме и с ОВЗ учатся жить в коллективе, овладевают на практике моральными нормами поведения, которые помогают регулировать отношения с окружающими. При этом, чем младше ребенок-дошкольник, тем большее влияние могут оказать на его чувства и поведение окружающие люди [1].

К детям, нуждающимся в индивидуальном подходе, относятся и дошкольники с ТНР (тяжелыми нарушениями речи). Это особая категория детей с ОВЗ, у которых нет первичных интеллектуальных нарушений, сохранен слух, но наблюдаются определенные речевые дефекты.

При этом дефекты у воспитанников с ТНР могут влиять на различные компоненты речи, например, одни затрагивают фонематические аспекты языка, другие характеризуются недостатками мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи. Комплексные нарушения речи охватывают все ее стороны и приводят к общему недоразвитию. Перечисленные речевые дефекты, отмечает В.Н. Зиновьева, оказывают негативное влияние и на становление психики дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [3, с. 114].

Исходя из этого, основной целью специального (коррекционного) обучения детей с тяжелыми нарушениями речи является не только коррекция речевого нарушения, но и создание оптимальных условий для амплификации развития эмоционально-волевой, познавательной сферы, развития позитивных качеств личности, дисциплинированности каждого воспитанника, что необходимо для успешной подготовки к обучению в общеобразовательной школе.

Развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с ТНР достаточно специфично. Так, для детей данной категории, по мнению А.В. Мелешко, свойственна:

- эмоциональная незрелость (неспособность строить доверительные отношения с другими людьми);
- трудности произвольного поведения (неумение подчинять собственное поведение воле, быть дисциплинированным);
- зависимость от мнения окружающих людей, склонность к проявлению спонтанного поведения, что также отрицательно влияет на соблюдение дисциплины [2].

Кроме того, у дошкольников с ТНР, утверждает О.И. Шкуркина, нарушена коммуникативная функция, они слабо ориентируются в ситуации общения, часто проявляя негативизм, чрезмерную обидчивость, ранимость, тревожность, агрессивное поведение разной степени выраженности [7, с. 146]. Например, дети с ринолалией, в большинстве случаев, застенчивы, нерешительны, замкнуты, часто уходят от общения, испытывая чувство неполноценности. Многие дошкольники с дизартрией, наоборот, эмоционально возбудимы, склонны к раздражительности, беспокойству, часто проявляя грубость, нарушают дисциплину. Повышено возбудимы, гиперактивны и некоторые дети с моторной алалией.

Особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с ТНР, говорит Ю.А. Яровицына, обусловлены воздействием ряда факторов, в том числе индивидуальным темпераментом, динамикой вступления его в невербальные и вербальные отношения со средовым окружением, а также тяжестью имеющегося у ребенка речевого дефекта. В результате этих воздействий у ребенка возникают относительно устойчивые формы поведения составляющие, основу формирования его характера [8, с. 98].

Помимо развития у данных категории детей с ОВЗ нежелательных черт характера, переживание отрицательных эмоциональных состояний с последующим застреванием в них способствует нарушению адаптационных механизмов, повышению психосоматической заболеваемости, возникновению неврозов и других пограничных состояний.

У ребенка могут возникать общие соматические расстройства, а иногда наблюдаться и истерические реакции, расстройства вегетативной нервной системы. Особенно страдают дети, перенесшие перед этим какие-либо заболевания, оставившие в организме ребенка определенное слабое место – «место наименьшего сопротивления». Именно оно, по мнению А.В. Мелеш-

ко, первым реагирует на вредные воздействия извне, в дальнейшем эта реакция, как правило, закрепляется. Переживания отрицательных эмоций во время установления контакта с окружающими, их негативная реакция по отношению к его речевому дефекту и к нему самому как его носителю могут стать причиной отказа от общения, как вербального, так и невербального [2].

Эмоциональное восприятие ребенком окружающего с переживанием положительных эмоций, напротив, способствует стабилизации его эмоционального состояния и помогает при развитии механизмов саморегуляции.

У детей старшего дошкольного возраста с ТНР, считает Е.В. Чипиль, все основные психические новообразования возраста формируются с запозданием и имеют качественное своеобразие: наблюдается значительная неоднородность нарушенных и сохранных отношений и неравномерное развитие различных сторон познавательной сферы – восприятия, памяти, мышления, внимания и т.д. [6, с. 342].

Для детей с тяжелыми нарушениями речи, по утверждению Е.В. Чипиль, характерен низкий уровень развития восприятия, который находит выражение в нарушениях фонематического слуха, ориентировки в пространстве, бедности и не дифференцированности зрительных представлений. Наиболее грубые нарушения слухового восприятия наблюдаются при сенсорной алалии. В некоторых случаях ребенок дошкольного возраста совсем не понимает речь окружающих, не реагирует даже на собственное имя, не дифференцирует звуки речи, шумы неречевого характера, что в некоторых случаях можно интерпретировать и как нарушение поведения, дисциплины в группе сверстников [6, с. 343].

Особенности развития памяти старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи:

- низкий объем и скорость запоминания;
- менее продуктивное произвольное запоминание;
- низкая продуктивность первых попыток запоминания;
- нарушения механической памяти.

Внимание детей с тяжелыми нарушениями речи также достаточно специфично. Оно отличается:

- неустойчивостью (повышенной отвлекаемостью), т.е. неспособностью ребенка удерживать фокус произвольного внимания на нужном ему объекте, что часто приводит к нарушению дисциплины;
- трудностями переключения и распределения – перемещения внимания с одного предмета (или вида деятельности) на другой, рассредоточения [6, с. 343];
- трудностями в планировании и контроле своих действий, являющимися особенностью детей с СДВГ и негативно влияющими на становление их дисциплинированности;
- трудностями сосредоточения на вербальном материале вне наглядной ситуации.

Формы проявления неустойчивости внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи, считает О.С. Климашевская, проявляются индивидуально. Если у многих из них в начале выполнения задания наблюдается высокая работоспособность и напряженность внимания, то по мере продолжения работы они снижаются. У других же детей наибольшее сосредоточение проявляется по истечении некоторого времени после начала деятельности. А у третьих – внимание и работоспособность периодически колеблются в течение выполнения задания [1].

Например, у детей с дизартрией вследствие повышенной возбудимости наблюдаются неспособность к длительному напряжению, утомляемость, особенно при интеллектуальной деятельности, приводящие к отсутствию дисциплины. Низкий уровень произвольного внимания, и вследствие, нарушения поведения, дисциплины, обнаруживается у детей с моторной алалией. При этом страдают все основные звенья деятельности: инструкция воспринимается неточно, фрагментарно; задания выполняются с ошибками, которые не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми; нарушаются все виды контроля за деятельностью (упреждающего, текущего, последующего).

Рассмотрим особенности развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Такие дети, говорит Н.М. Сокольникова, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, вербальные задания логической направленности вызывают у них стойкие трудности. Для дошкольников характерен недостаточный объем сведений об окружающем мире, свойствах предметов [5, с. 20].

В результате двигательных и сенсорных нарушений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи недостаточно развивается наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Задержано формирование словесно-логического мышления, что проявляется в трудностях установления сходства и различия между предметами, несформированности многих обобщающих понятий, в трудностях классификации предметов по существенным признакам [5, с. 21].

Следовательно, среди детей с тяжелыми нарушениями речи есть и чрезмерно подвижные и чрезмерно медлительные. У всех из них отмечается недостаточное развитие познавательных процессов: однако при одном речевом нарушении оно менее выражено, чем при другом. Однако поведение и тех, и других определяется слабостью их центральной нервной системы. Изнеживающее семейное воспитание, задержка темпа психофизического развития, так или иначе, истощают компенсаторные свойства центральной нервной системы, вызывают ее слабость и, как следствие, те или иные отклонения в поведении старших дошкольников, становлении их дисциплинированности.

На основании вышеизложенного, следует констатировать, что дети старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характеризуются низкой концентрацией и уровнем устойчивости внимания, его узким объемом, сниженной работоспособностью, низким уровнем развития восприятия, замедленностью и стереотипностью мыслительных операций. А также несформированностью познавательной деятельности, недостаточной продуктивностью произвольной памяти, низкой речевой активностью и наличием речевых нарушений, что в свою очередь негативно сказывается на становлении их дисциплинированности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климашевская О.С. Характеристика культуры поведения детей с тяжелыми нарушениями речи // Эврика – 2013 : сборник научных работ. Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2013.
2. Мелешко А.В. Особенности эмоционально-волевой сферы старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Эврика – 2014 : сборник научных работ. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2014.

3. Зиновьева В.Н., Демидова А.П., Нестерова Н.К. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 113–115.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://base.garant.ru/70512244>.
5. Сокольникова Н.М., Матухнова С.В. Формирование мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в процессе организации интеллектуально-математических игр // Образование и воспитание. 2018. № 5 (20). С. 20–22.
6. Чипиль Е.В., Шамовская Т.В. Психолого-педагогические условия интеллектуального развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 4 (12). С. 341–347.
7. Шкуркина О.И. Особенности эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2018. № 27 (213). С. 146–148.
8. Яровицына Ю.А. Роль саморегуляции и произвольности поведения в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи // Вестник науки. 2023. № 2 (59). С. 97–101.

## FEATURES OF THE EMOTIONAL AND COGNITIVE SPHERE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH TNR, AFFECTING THE FORMATION OF DISCIPLINE

© 2025

*Yanchenko Elena Vladimirovna*, graduate student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

*Keywords:* emotional-volitional sphere; self-regulation; speech disorder; discipline; preschool age.

*Abstract.* The article substantiates the appeal to the topic of the emotional-volitional and cognitive sphere of older preschool children with TNR. The author considers the features of the development of mechanisms of self-regulation? The development of perception, the development of memory, the development of attention and the development of thinking of older preschoolers with TNR.

УДК 37.015.3

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ МОТИВОВ И МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2025

**Грачева Оксана Николаевна**, старший преподаватель кафедры математики и информатики  
Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия

**Ключевые слова:** мотивация; учитель; школа; потребность; мотив; стимул.

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты психологического исследования по проблеме мотивации учителей к профессиональной деятельности. Рассматриваются психологические аспекты обозначенной проблемы. Полученные результаты представлены на диаграммах, что позволяет проводить их первичный анализ и интерпретировать с точки зрения психологии для лучшего понимания. В статье определены и описаны диагностики и методики для определения профессиональной мотивации педагогов.

На выборке учителей различных школ было проведено исследование мотивов и мотивации педагогической деятельности.

В исследовании приняли участие 40 испытуемых. Среди них можно выделить три группы, соответствующие

имеющемуся опыту педагогической деятельности. Первая группа – это испытуемые с пятилетним стажем работы, вторая группа имеет более длительный опыт – от 5 до 20 лет, и третья группа является самой опытной, ее педагогический стаж составляет более 20 лет.



Рис. 1. Деление испытуемых на группы

Можно заметить, что в среднем группы получились равнозначны. С небольшим превосходством по численности выделяется вторая группа.

Для данного исследования использовались следующие методики.

«Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. Реана) [1].

Методика «Мотивы педагогической профессии» (Т.Н. Сильченкова) [2].

Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (Т.И. Ильина в адаптации Н.П. Фетискина) [3].

Методики разнообразны и разноплановы, но полученные результаты по каждой будем представлять с позиции трех составляющих, а именно: внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация и внешняя отрицательная мотивация.

Для более однозначного понимания результатов исследования обозначим понятия «мотив» и «мотивация».

Мотив – это предмет потребности, источник деятельности любого человека (К.К. Платонов) [4].

Мотивация – это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность (Психологический лексикон, под редакцией А.В. Петровского) [5].

Таким образом, делаем вывод, что мотив – это наша внутренняя потребность, а мотивация это действия, направленные на достижение мотива.

Первая методика исследования посвящена изучению мотивации профессиональной деятельности. Автором является Кэтэлин Замфир – румынский социолог и социальный психолог. В основу данной методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Ее целью является диагностика мотивации профессиональной деятельности учителей. Результат представляет собой мотивационный комплекс, состоящий из внутренней и внешней мотивации, и позволяет судить о группе тех мотивов, которыми руководствуются испытуемые.

Согласно обобщенным результатам была получена сводная таблица данных, на основании которой построена гистограмма.

Таблица 1. Сводная таблица данных

| Мотивационный комплекс |     |         |       |             |      |
|------------------------|-----|---------|-------|-------------|------|
| «наилучший»            |     | «иной»  |       | «наихудший» |      |
| 18 чел.                | 45% | 19 чел. | 47,5% | 3 чел.      | 7,5% |

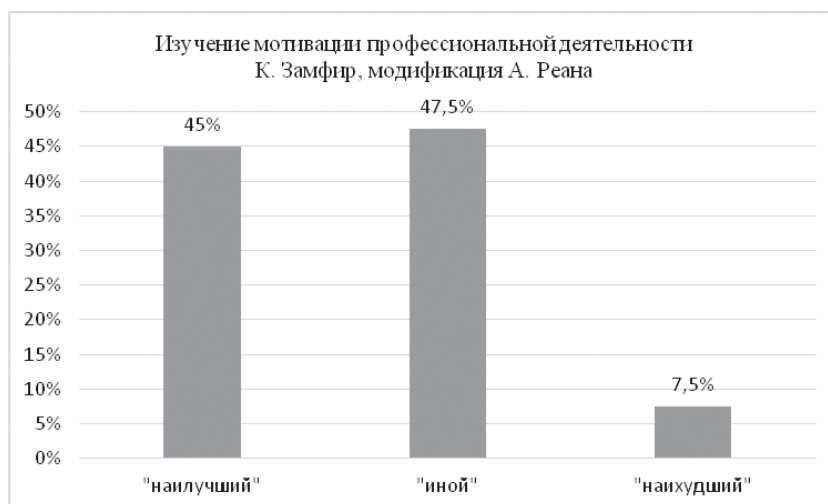


Рис. 2. Мотивационный комплекс

Представленные данные говорят о том, что среди опрошенных преобладает наилучший и иной мотивационный комплекс. Превосходство наилучшего мотивационного комплекса говорит о том, что большинство опрошенных в своей профессиональной деятельности ориентируются на внутренние мотивы. Но лидирующие позиции занимает так называемый иной мотивацион-

ный комплекс. Этот подвид определяет тех опрошенных, которые в своей педагогической деятельности руководствуются внешними и внутренними мотивами. Если данную информацию соотнести с группами всех испытуемых, то виды мотивационного комплекса распределяются следующим образом.

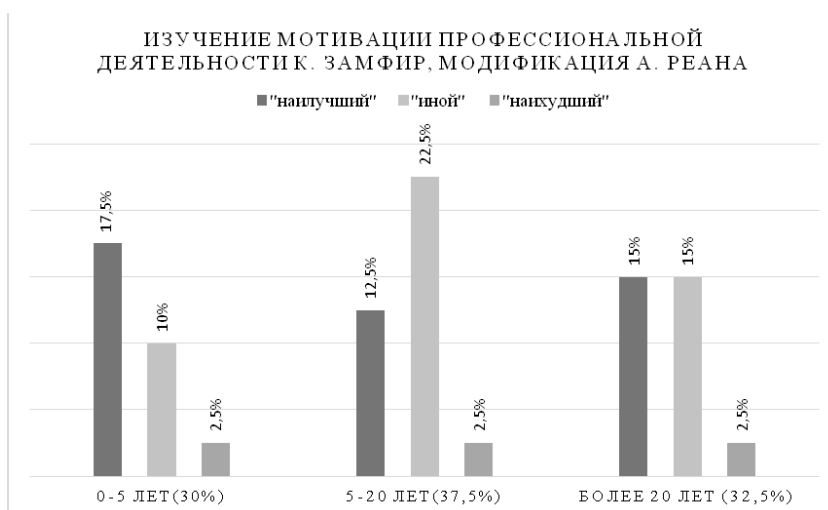


Рис. 3. Изучение мотивации профессиональной деятельности

Можно заметить, что в группе с опытом работы от 5 до 20 лет преобладает иной мотивационный комплекс, базирующийся на внешних мотивах. Третья группа испытуемых с одинаковой процентной долей характеризуется наилучшим и иным мотивационным комплексом, что означает равносильное распределение внутренних и внешних мотивов в среде испытуемых. Первая группа опрошенных, так же как и третья, ориентируется на внутренние мотивы, так как преобладает наилучший мотивационный комплекс.

Вторая методика позволяет выявить значимость для педагогов мотивов к своей профессии. По результатам, полученным по второй методике, можно определить основные мотивы осознанного выбора педагогической профессии. Для более глубокого анализа резуль-

татов методики «Мотивы педагогической профессии» (Т.Н. Сильченкова) [2] необходимо проанализировать те факторы, которые испытуемые ранжировали по пятибалльной шкале. Такие факторы, как интерес к учебному предмету, желание обучать данному предмету, стремление посвятить себя воспитанию детей, осознание педагогических способностей, отвечают внутренней мотивации испытуемых. А вторая половина факторов: желание иметь высшее образование; представление об общественной важности, престиже педагогической профессии; стремление к материальной обеспеченности; так сложились обстоятельства – соответствует внешней мотивации педагогической деятельности.

Представим мотивы выбора профессии на диаграмме (рис. 4).

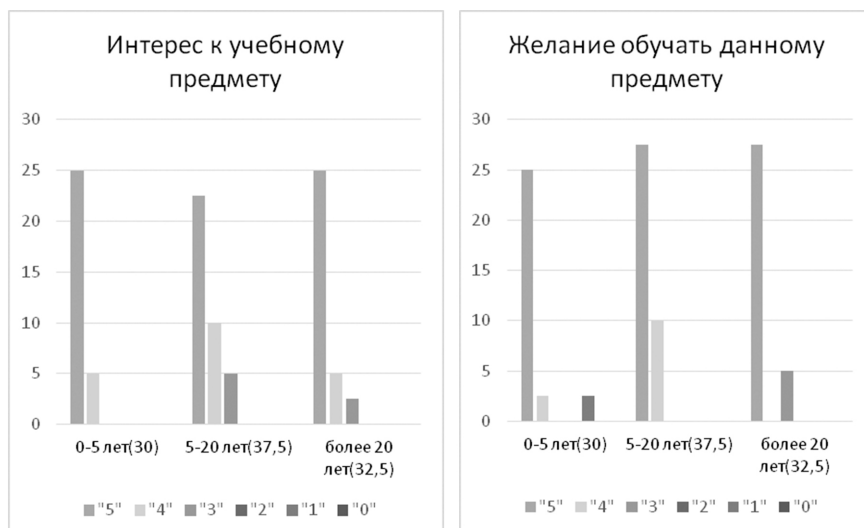


Рис. 4а

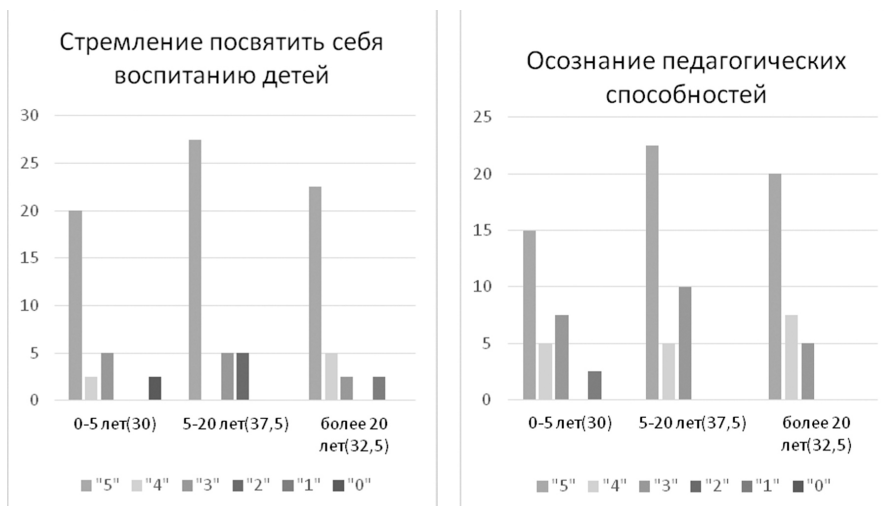


Рис. 4б

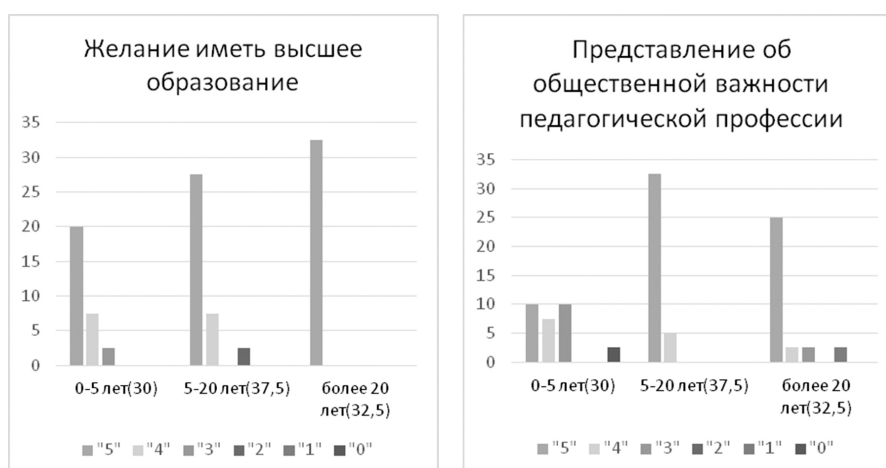


Рис. 4в

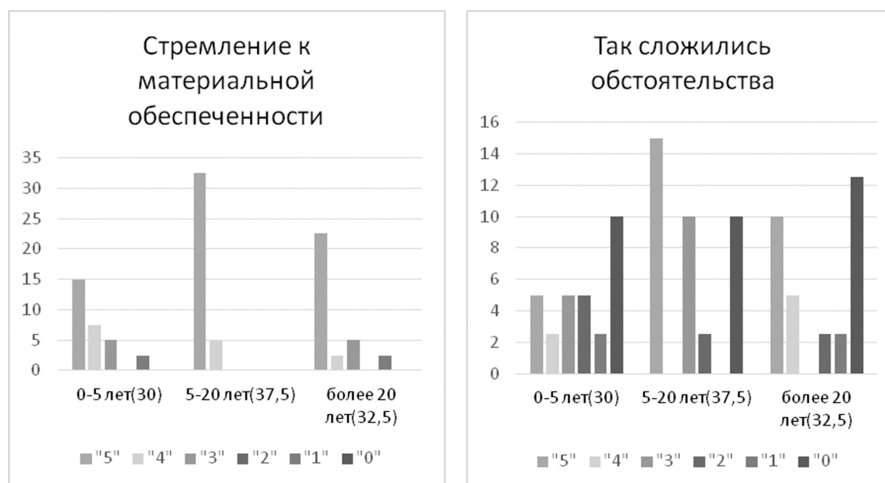


Рис. 4г

Рис. 4 (а-г). Мотивы выбора профессии

Можно заметить, что все мотивы, определяющие внутреннюю мотивацию испытуемых, отражены в трех группах и соответствуют 5-бальной оценке значимости. Такую же высокую степень значимости для диагностируемых имеют и мотивы, определяющие внешнюю мотивацию.

Получается, что все испытуемые достаточно высоко для себя оценили значимость каждого фактора, при выборе мотивов к своей профессии. Особый интерес вызывает информация, отражающая стремление к материальной обеспеченности. Из диаграммы видно, что этот мотив преобладает во второй группе испытуемых, которая в свою очередь имеет иной мотивационный комплекс, формируемый внешней мотивацией. И стремление к материальной обеспеченности также относится к группе мотивов внешней мотивации. Таким

образом, с помощью второй методики мы смогли увидеть, что иной мотивационный комплекс, присущий второй группе, включает в себя внешнюю мотивацию.

Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Т.И. Ильиной (в адаптации Н.П. Фетискина) [3] позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. А именно: имеет ли место равнодушие или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства. Статистическая обработка результатов данной методики представлена на диаграмме.

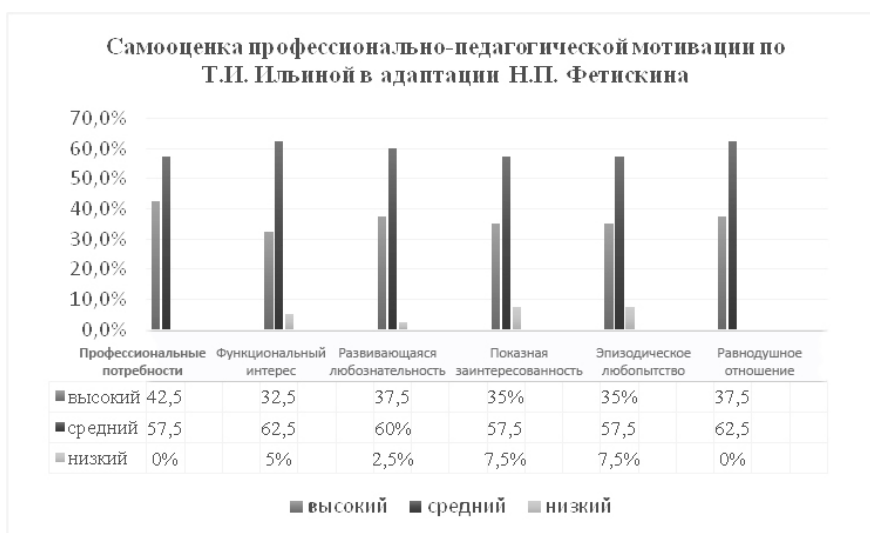


Рис. 5. Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Т.И. Ильиной (в адаптации Н.П. Фетискина)

Таким образом, мы видим, что на каждой ступени мотивационной лесенки преобладает средний уровень участников диагностики. Средний уровень педагогической мотивации соответствует группе учителей с иным мотивационным комплексом, а по численности это самая большая группа – 47,5% опрошенных. Наивысшую

точку мотивационной лесенки, соответствующую шкале «профессиональная потребность», занимают 42,5% всех опрошенных учителей, то есть довольно большой процент респондентов сознательно выбрали путь педагога и решили посвятить себя педагогической профессии. У этих испытуемых однозначно преобладают

внутренние мотивы, присущие педагогической деятельности. Возможно, предположить, что это те самые респонденты, которые попали в группу наилучшего мотивационного комплекса. Соответственно, у 42,5% всех испытуемых присутствует внутренняя мотивация профессиональной деятельности. Некоторые шкалы имеют низкий уровень педагогической мотивации. Это подтверждает наличие наихудшего мотивационного комплекса, ориентируемого внешними отрицательными мотивами, полученного в первом исследовании. Методики дополняют друг друга и в совокупности позволяют получить более подробную информацию, которая будет дорабатываться в ходе исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Реана А.А. Психология и психодиагностика лично-

сти: Теория, методы исследования, практикум // Психология – лучшее: арсенал практического психолога. СПб: Прайм – Еврознак, 2008. 255 с.

2. Мотивация персонала: методические рекомендации / сост. В.А. Дубровская. Кемерово: Изд-во КРИПКИ-ПРО, 51 с.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
4. Платонов К.К. Занимательная психология. М.: Изд-во Молодая гвардия, 1986.
5. Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 томах / под общ. ред. А. В. Петровский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. М.: 2005, 783 с.

## INTERPRETATION OF THE RESULTS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH TO DETERMINE THE MOTIVES AND MOTIVATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

© 2025

**Gracheva Oksana Nikolaevna**, Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Computer Science  
*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** motivation; teacher; school; need; motive; incentive.

**Abstract.** The article discusses the results of a psychological study on the topic of teacher motivation. Special attention is paid to the information presented in the diagrams. The psychological aspects of the indicated problem are considered.

УДК 159.9

## ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКОМ

© 2025

**Денисова Елена Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент

**Ежова Людмила Викторовна**, магистрант

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** детско-родительские конфликты; причины конфликта; родительское отношение; семья с подростком.

**Аннотация.** В статье рассматриваются причины детско-родительских конфликтов в семьях с подростками. Установлено, что основными причинами детско-родительских конфликтов являются возрастные кризисы развития ребенка, несовпадение родительских ожиданий и возможностей ребенка, нарушения в системе семейного воспитания, личностные особенности родителей и детей, а также социальные и культурные факторы. В статье приводятся результаты констатирующего этапа исследования особенностей родительского отношения во взаимосвязи с детской конфликтностью. В результате обобщенного анализа результатов исследования выявлено, что родители склонны оценивать свое отношение как более позитивное, чем воспринимают подростки. Контролирующее поведение родителей оценивается подростками как более выраженное, чем указывают сами родители.

В условиях стремительных социально-экономических изменений и трансформации института семьи проблема детско-родительских конфликтов приобретает особую значимость. Современные исследования (А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс) свидетель-

ствуют о росте конфликтности во внутрисемейных отношениях, что негативно сказывается на психологическом благополучии всех членов семьи, особенно детей. Конфликты между родителями и детьми могут носить как открытый, так и скрытый характер, проявляясь в форме

непослушания, агрессии, замкнутости или эмоционального отчуждения. При этом, как отмечают отечественные исследователи, многие родители не обладают достаточными знаниями в области возрастной психологии и педагогики, что приводит к неэффективным стратегиям воспитания и усугублению конфликтных ситуаций (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, А.И. Захаров).

Умение строить конструктивные взаимоотношения с окружающими и успешно решать спорные вопросы является одним из важных показателей личностной зрелости человека. В семье родители демонстрируют стратегии поведения в ситуациях напряжения и конфликта – те, которые они сами привыкли использовать, дети же в свою очередь, учатся реагировать подобным образом, часто не осознавая, к каким последствиям приведет данная стратегия. Преобладание неконструктивных стратегий в поведенческом профиле родителя может стать причиной конфликтного поведения подростка. Кроме того, сам подростковый возраст является наиболее сложным и противоречивым в онтогенезе человеческого развития, и как следствие наиболее конфликтным. В многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях подросткового периода подчеркивается его критический, переходный характер, когда ломаются и перестраиваются прежние отношения ребенка к самому себе, к окружающим и к миру в целом. Эти кардинальные изменения порождают неизбежные конфликты развивающейся личности как с другими людьми, так и с самим собой. Приобретаемый подростком опыт успешного или неуспешного общения служит основанием для усвоения разных по конструктивности способов решения конфликтных ситуаций [1].

Особую актуальность проблеме придает тот факт, что в современном обществе наблюдается кризис традиционных моделей воспитания. Родители часто оказываются перед выбором между авторитарными и попустительскими методами, не имея четкого понимания, как выстроить гармоничные отношения с ребенком (А.В. Петровский) [2]. В этой связи психолого-педагогическое просвещение родителей становится не просто полезным дополнением, а необходимым условием профилактики и конструктивного разрешения конфликтов.

В современных условиях проблема психолого-педагогического просвещения родителей как условия профилактики и разрешения детско-родительских конфликтов с подростками приобретает актуальность не только в плане улучшения эмоционального климата межличностного взаимодействия детей и родителей, но и является необходимой составляющей формирования успешного психологического климата в семье, а также развития навыков эффективного взаимодействия в личном, семейном и деловом взаимодействии между людьми. Кроме того, актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью практических механизмов психолого-педагогической поддержки семей. Несмотря на обилие теоретических исследований, многие родители остаются без доступа к качественным образовательным программам, что снижает эффективность профилактической работы (И.А. Фурманов, 2020).

Проблема детско-родительских конфликтов широко исследуется в психологии (А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер), педагогике (О.А. Карабанова, И.А. Фурманов) и семейной терапии (Дж. Боулби, В. Сатир). Однако вопросы, связанные с разработкой и внедрением программ

психолого-педагогического просвещения родителей, остаются недостаточно изученными, особенно в условиях цифровизации и изменения социальных норм.

Детско-родительские конфликты напрямую связаны с детско-родительскими отношениями. Детско-родительские отношения представляют собой уникальную систему взаимодействия, обладающую рядом специфических характеристик. Как отмечает А.С. Спиваковская, «это отношения, характеризующиеся глубокой эмоциональной значимостью для обеих сторон, длительностью и постоянством, а также неравноправностью позиций участников» (Спиваковская, 2008). Именно эти особенности делают детско-родительские конфликты столь значимыми и одновременно сложными для разрешения. Л.И. Божович подчеркивает динамический характер этих отношений: «Детско-родительские отношения претерпевают существенные изменения по мере взросления ребенка, что неизбежно приводит к периодическим кризисам и конфликтам» (Божович, 2008). Эти изменения особенно ярко проявляются в подростковом возрасте, но их предпосылки закладываются значительно раньше.

По мнению А.Я. Варга, В.В. Столина, детско-родительские отношения (стиль воспитания) – это система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков. Автор выделяет несколько типов родительского отношения: «отвержение», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «инфантилизация». И как благоприятный тип родительского отношения отмечает «кооперацию» [3].

В отечественной психологии подчеркивается ведущая роль взрослого в общении и психическом развитии ребенка и говорится об изначальной активности ребенка, в том числе и в формировании детско-родительских отношений (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.Н. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). Родительские установки, или позиции – один из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений. Среди отечественных психологов наиболее систематическое экспериментальное исследование в этой области осуществляли А.Я. Варга, О.А. Карабанова, Э.Г. Эйдемиллер и др.

Выделим основные причины детско-родительских конфликтов. Одной из ключевых причин конфликтов между родителями и детьми являются возрастные кризисы развития. Л.С. Выготский выделял несколько критических периодов в развитии ребенка: «Кризисы 3 лет, 7 лет и подростковый кризис сопровождаются существенными изменениями в поведении ребенка и неизбежно приводят к обострению отношений с родителями» [4].

По мнению Э. Эриксона, подростковый кризис заслуживает особого внимания. По его словам, «подростковый возраст представляет собой период психосоциального моратория, когда происходит активное становление идентичности, сопровождающееся неизбежными конфликтами с родителями» [5, с. 112]. В этот период конфликты часто возникают из-за стремления подростка к самостоятельности и одновременно сохраняющейся потребности в родительской поддержке.

Многие исследователи подросткового возраста называют ключевой причиной детско-родительских конфликтов – несовпадение родительских ожиданий

и возможностей ребенка. А.И. Захаров выделяет эту причину как одну из наиболее распространенных: «Родители часто предъявляют к ребенку требования, не соответствующие его возрастным возможностям и индивидуальным особенностям» (Захаров, 2006). Это несовпадение может касаться: учебных достижений, поведенческих проявлений, социальной компетентности и эмоциональных реакций.

Третья причина детско-родительских конфликтов с детьми-подростками – нарушения в системе семейного воспитания. Многочисленные исследования (Захаров, 2006; Спиваковская, 2008; Эйдемиллер, Юстицкис, 2009) свидетельствуют о том, что нарушения в системе семейного воспитания являются одной из основных причин детско-родительских конфликтов. Можно выделить несколько типов нарушений: гиперпротекция (чрезмерная опека), гипопротекция (недостаток внимания), противоречивое воспитание, повышенные моральные требования и эмоциональное отвержение.

Личностные особенности родителей и детей в научных исследованиях обозначены как четвертая причина детско-родительских конфликтов. Значительное влияние на возникновение конфликтов оказывают личностные характеристики участников взаимодействия. В.И. Гарбузов выделяет следующие значимые факторы: тревожность родителей, авторитарность родительской позиции, импульсивность ребенка, а также эмоциональная лабильность ребенка. «Сочетание авторитарного стиля воспитания с импульсивностью ребенка создает особенно благоприятную почву для хронических конфликтов» [6, с. 89].

Таким образом, основными причинами детско-родительских конфликтов являются возрастные кризисы развития ребенка, несовпадение родительских ожиданий и возможностей ребенка, нарушения в системе семейного воспитания, личностные особенности родителей и детей, а также социальные и культурные факторы.

Ключевыми характеристиками детско-родительских конфликтов является их высокая эмоциональная насыщенность и тесная связь с процессом развития личности ребенка [7]. Подробный и своевременный анализ и понимание причин конфликтов позволяет разрабатывать эффективные стратегии их профилактики и разрешения.

В эмпирическом исследовании, направленном на изучение детско-родительских отношений в контексте конфликтного поведения подростков, участвовало 38 подростков (14–15 лет), из них: 20 девушек и 18 юношей и 42 родителя: 35 матерей (83,3%) и 7 отцов (16,7%), средний возраст респондентов-родителей – 39,7 лет. Такое соотношение родителей отражает типичную ситуацию, когда матери чаще вовлечены в процесс воспитания и, соответственно, более представлены в подобных исследованиях.

Для диагностики психологических особенностей испытуемых нами были выбраны следующие методики.

### 1. Методики для родителей

1.1. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). Позволяет выявить нарушения в стиле семейного воспитания, диагностировать дисфункциональные паттерны взаимодействия с подростком.

1.2. Опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин). Определяет тип родительского отношения (авторитарный, гиперопекающий, отвергающий и др.), что важно для выявления причин конфликтов.

1.3. Шкала родительской тревожности (А.М. Прихожан). Выявляет уровень тревожности родителей, связанной с воспитанием подростка.

### 2. Методики для подростков

2.1. Тест «Подростки о родителях» (ADOR) (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына). Отражает восприятие подростком стиля воспитания и поведения родителей.

2.2. Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР; Е. Шафер). Анализирует степень принятия/отвержения родительских установок.

2.3. Методика диагностики уровня конфликтности (Л.М. Семенюк). Оценивает склонность подростка к конфликтному поведению в семье.

Применение данных методик на констатирующем этапе позволяет выявить ключевые проблемы во взаимодействии родителей и подростков, определить деструктивные паттерны воспитания и общения, выявить взаимосвязь между типом детско-родительских отношений и конфликтностью подростков.

Остановимся на основных результатах эмпирического исследования.

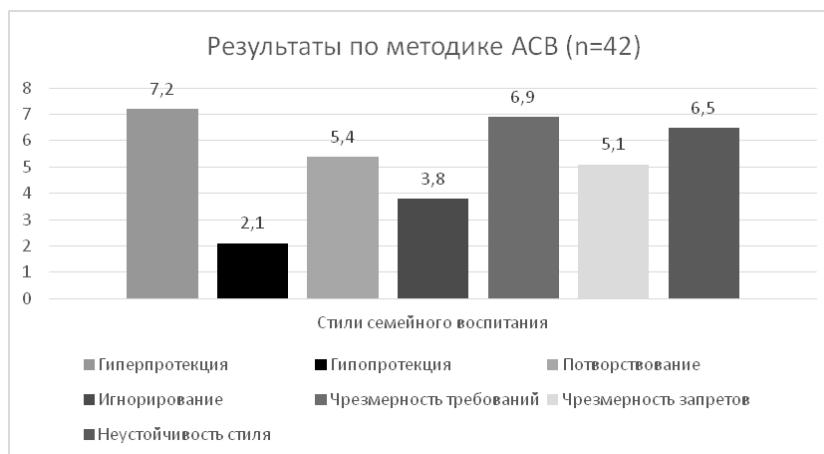


Рис. 1. Результаты исследования по методике АСВ (Эйдемиллер, Юстицкис, n=42)

Анализ результатов по методике АСВ (рис. 1) выявил существенные различия в стилях воспитания между матерями и отцами. Так, матери чаще демонстрируют гиперпротекцию (47% у матерей, 14% у отцов), потворствование (32% у матерей, 14% у отцов) и эмоциональную неустойчивость (24% у матерей). Отцы чаще проявляют эмоциональное отвержение (43% у отцов, 14% у матерей), жесткий контроль (43% у отцов).

Была обнаружена связь между возрастом подростков и стилями воспитания. Для родителей 14-летних подростков более характерны гиперпротекция и потворствование. В семьях 15–16-летних подростков чаще встречаются эмоциональное отвержение и авторитарный контроль. Эта динамика отражает типичную эволюцию родительских стратегий по мере взросления ребенка. По сравнению с нормативной выборкой (Эйдемиллер, Юстицкис, 2008) в нашей группе гиперпротекция встречается в 1,8 раза чаще, эмоциональное отвержение – в 1,3 раза чаще, демократический стиль – в 2 раза реже.

Таким образом, в исследуемой выборке преобладают дисфункциональные стили воспитания (гиперпротекция, потворствование, эмоциональное отвержение). Наиболее распространенный стиль – гиперпротекция (42%), что свидетельствует о трудностях родителей в предоставлении подросткам автономии. Выявлены значимые гендерные различия: матери склонны к гиперопеке, отцы – к эмоциональной дистанции. Обнаружены возрастные изменения в родительских стратегиях: контроль уменьшается, но часто заменяется эмоциональной отстраненностью.

Анализ данных по методике Варга-Столина выявил распределение преобладающих типов родительского отношения.

1. Авторитарная гиперсоциализация (33%), характеризуется высокими требованиями, строгим контролем. Преобладает у родителей с высшим образованием (68% случаев). Чаще встречается в отношении мальчиков (61%). Сопровождается высокими показателями по шкале «Маленький неудачник».

2. Кооперация (25%), отражает партнерские, демократические отношения. Чаще встречается в полных семьях (78%). Преобладает у родителей младших подростков (14 лет).

3. Симбиоз (22%), проявляется в чрезмерной эмоциональной близости. Характерен для матерей (91% случаев). Чаще наблюдается в семьях с одним ребенком.

4. Отвержение (20%), выражается в эмоциональной дистанции. Преобладает у отцов (71%). Чаще встречается в семьях старших подростков (16 лет).

Таким образом, в исследуемой выборке преобладают контролирующие и авторитарные стили воспитания. Выявлен значительный дефицит партнерских отношений в диаде родитель-подросток.

Методика А.М. Прихожан, направленная на исследование видов родительской тревожности (рис. 2), позволила выявить преобладание среднего и высокого уровня родительской тревожности. Наиболее выражены тревоги, связанные с учебной деятельностью и будущим ребенка.



Рис. 2. Результаты по шкалам тревожности по методике А.М. Прихожан

Подростки, в свою очередь воспринимают родителей директивными, но в то же время испытывающими позитивный интерес к ним, к их жизни. Причем, матери воспринимаются как испытывающие позитивный интерес, менее директивные и враждебные, в то вре-

мя как отцы воспринимаются враждебными и директивными и более непоследовательными в воспитании. По шкале «Автономность» статистически значимых различий не выявлено.

Таблица 1. Общая характеристика восприятия родителей по методике ADOR. Средние показатели по основным шкалам (n=38)

| Шкала                | Восприят. матери (n=38) | Восприят. отца (n=38) | p-уровень |
|----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------|
| Позитивный интерес   | 7,1±1,8                 | 5,3±2,1               | **        |
| Директивность        | 7,3±2,3                 | 8,9±2,5               | *         |
| Враждебность         | 4,3±1,5                 | 6,1±1,9               | ***       |
| Автономность         | 5,9±1,7                 | 6,3±2,0               | Незнач.   |
| Непоследовательность | 4,9±1,6                 | 5,4±1,8               | *         |

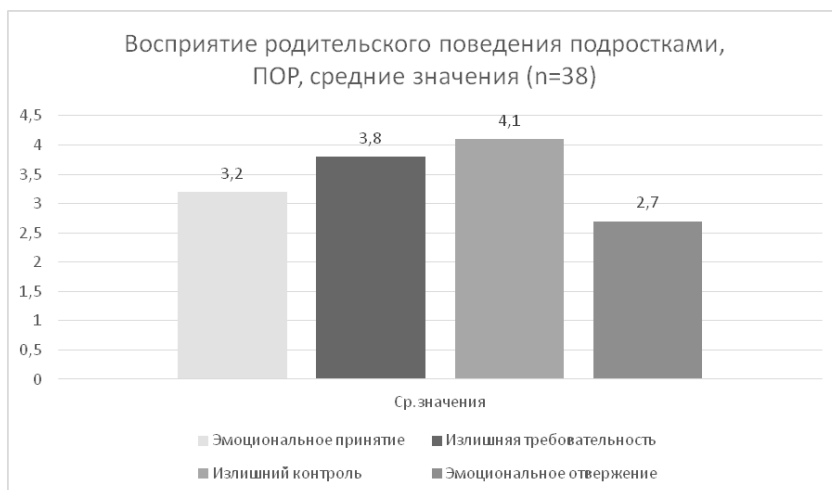


Рис. 3. Результаты исследования по методике «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР) Е. Шафера

Так, на рис. 3 отражены основные результаты по методике. Родительское поведение подростки воспринимают как высоко контролирующее и излишне требовательное. По шкалам «Эмоциональное принятие» и «Эмоциональное отвержение» мы наблюдаем средние значения.

На основе сочетания шкал были выделены 4 типа воспринимаемого родительского отношения: авторитетный стиль (высокое принятие + умеренный контроль) выявлен у 24% подростков, характерен для семей с высшим образованием родителей (78%). Авторитарный стиль (низкое принятие + высокий контроль), обнаружен у 39% подростков, преобладает в семьях со средним специальным образованием. Либеральный

стиль (умеренное принятие + низкий контроль), зафиксирован у 22% случаев. Чаще встречается в неполных семьях. Индифферентный стиль (низкое принятие + низкий контроль), выявлен у 15% подростков, характерен для семей с алкогольной зависимостью.

У подростков преобладают следующие стратегии поведения в конфликте: «Соперничество» – 42% и «Компромисс» – 28%, стратегия «Уход от конфликта» наблюдается у 18% подростков, стратегия «Приспособление» у 12%. По частоте конфликтов с разными членами семьи: с матерью – 68%, с отцом – 54%, с братьями/сестрами – 39%, с другими родственниками – 12%. Вербальная агрессия чаще наблюдается у девочек, физическая – у мальчиков (табл. 2).

Таблица 2. Гендерные различия в конфликтности (n=38)

| Параметр            | Девочки (n=20) | Мальчики (n=18) | p-уровень |
|---------------------|----------------|-----------------|-----------|
| Общий уровень       | 58,2±8,7       | 70,4±9,2        | **        |
| Вербальная агрессия | 4,3±0,8        | 3,7±0,9         | *         |
| Физическая агрессия | 2,1±0,6        | 3,8±0,7         | ***       |

Возрастная динамика: у 14-летних подростков (n=21) средний уровень конфликтности – 59,8, при этом преобладающая стратегия – компромисс (34%). В то время как у 15-летних подростков (n=17) средний уровень конфликтности 68,9, преобладающая стратегия – соперничество (51%).

Обобщенный анализ результатов показал следующее.

1. Родители склонны оценивать свое отношение как более позитивное (кооперация 25%), чем воспринимают подростки (демократический стиль 18–28%). Контролирующее поведение родителей оценивается подростками как более выраженное (61%), чем указывают сами родители (42%).

2. Матери демонстрируют более эмоционально насыщенное отношение (тревожность, гиперопека). Отцы склонны к авторитарным и отвергающим стратегиям. Девочки более чувствительны к эмоциональному климату. Мальчики чаще вовлечены в открытые конфликты.

По результатам интегративного анализа выделены ключевые проблемные зоны: гиперконтроль (выявлен 61% подростков), дефицит эмоционального принятия (отмечают 66% подростков, особенно выражен в отно-

шении отцов, авторитарные тенденции (преобладают у 33–47% родителей, воспринимаются как враждебность и провоцируют конфликтность).

Сводные результаты диагностических шкал констатирующего этапа позволили наметить приоритетные направления работы: психолого-педагогическое просвещение родителей для повышения уровня родительских знаний, как следствие – снижение родительской тревожности, коррекция контролирующего поведения, развитие эмоционального контакта.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб: Питер, 2006.
2. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Зримова. М., 1990.
3. Варга А.Я., Столин В.В. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 25 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. соч. Т. 4. М., 1984.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 344 с.

6. Гарбузов В.И. Практическая психология или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СПб: Сфера, 1994. 160 с.
7. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб, 2003. 148 с.

## MAJOR CAUSES AND CHARACTERISTICS OF CHILDREN 'S CONFLICTS IN FAMILIES WITH GROWTH

© 2025

*Denisova Elena Anatolyevna*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

*Yezhova Lyudmila Viktorovna*, graduate student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** child-parent conflicts; causes of conflict; parental attitude; family with a teenager.

**Abstract.** The article discusses the causes of child-parent conflicts in families with adolescents. It has been established that The main causes of child-parent conflicts are age crises of child development, mismatch of parental expectations and opportunities of the child, violations in the system of family education, personal characteristics of parents and children, as well as social and cultural factors... The article presents the results of the ascertaining stage of the study of the peculiarities of parental relations in connection with child conflict... As a result of a general analysis of the results of the study, it was found that Parents tend to assess their attitude as more positive than teenagers perceive... The controlling behavior of parents is assessed by adolescents as more pronounced than the parents themselves indicate.

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА (35–60 ЛЕТ): КРИЗИСЫ, ЛИНИИ РАЗВИТИЯ – ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ

© 2025

*Елецкая Татьяна Васильевна*, магистрант

*Денисова Елена Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** психологические особенности; средний возраст; кризисы; кризис среднего возраста; личностное развитие; возрастная психология.

**Аннотация.** Статья посвящена комплексному исследованию психологических особенностей, кризисов и линий развития мужчин и женщин в среднем возрасте (35–60 лет). В статье критически анализируются существующие теоретические подходы к пониманию кризиса середины жизни, выделяются его ключевые характеристики и факторы, способствующие его возникновению. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы в статье выделяются основные линии личностного и профессионального развития, характерные для данного возрастного периода, включая стремление к самореализации, переоценку ценностей, изменения в межличностных отношениях и карьере. Статья представляет интерес для широкого круга читателей, интересующихся вопросами возрастной психологии и проблемами личностного развития.

Актуальность исследования психологических особенностей мужчин и женщин среднего возраста обусловлена как спецификой современного социума, характеризующегося повышенной социальной напряженностью, субъективно воспринимаемой как состояние нестабильности и незащищенности, так и значимостью данного этапа онтогенеза для индивидуального благополучия.

Развитие личности в период зрелости представляет собой одну из наиболее комплексных и дискуссионных

проблем в возрастной психологии. Неоднозначность терминологического аппарата, размытость хронологических границ и вариативность дескрипторов этапов взрослости, в частности, периода середины жизни, свидетельствуют о недостаточной концептуальной разработанности данной области знания. Анализ зарубежных исследований показывает доминирование описания отдельных случаев, основанных на психотерапевтической практике, что ограничивает генерализацию полученных

данных (Дж. Холлис, 2002; Г. Шихи, 1999; К.Г. Юнг, 1996; И. Ялом, 2004 и др.). В отечественной психологии средний возраст преимущественно рассматривается в контексте профессионально-личностной самореализации в рамках акмеологической парадигмы (А.А. Бодалев, 1999; А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003 и др.). Констатируется выраженный дефицит эмпирических исследований, направленных на комплексное изучение личностных характеристик и паттернов проживания периода середины жизни (возрастной диапазон 35–60 лет), что определяет необходимость дальнейшего научного поиска в данной области.

В качестве методологической основы для нашего исследования представляется целесообразным использовать концепцию возрастной периодизации Э. Эриксона, в которой средний возраст (средняя зрелость) определяется как период от 35 до 60 лет. Данный подход позволяет структурировать процесс анализа динамики личностных характеристик в среднем возрасте с учетом кризисов и задач, специфичных для каждого этапа психосоциального развития.

Согласно теоретическим положениям Э. Эриксона, средний возраст, подобно другим периодам онтогенеза, характеризуется наличием специфических задач развития, успешное решение которых предполагает овладение определенным комплексом умений и навыков, обеспечивающих позитивный опыт и психологическое благополучие на последующих стадиях жизненного цикла.

Так, на этапе зрелости, в рамках психосоциальной теории развития, актуализируется конфликт между генеративностью и стагнацией. Генеративность, рассматриваемая как позитивный полюс данного конфликта, характеризуется проявлением заботы, выражающейся в ответственности за благополучие других индивидов, значимые результаты деятельности и трансляцию ценностных ориентиров. Данное качество проявляется в способности к воспитанию потомства, обеспечению его развития, а также в продуктивной и креативной деятельности, направленной на создание материальных и духовных благ.

В условиях неблагоприятного развития, когда доминирует стагнация, наблюдается эгоцентрическая направленность личности, проявляющаяся в чрезмерной концентрации на собственных потребностях, желаниях и достижениях. Данная ориентация приводит к застою в развитии, инертности, ощущению собственной ненужности и потере смысла жизни. Таким образом, разрешение конфликта между генеративностью и стагнацией определяет вектор дальнейшего личностного развития в период зрелости [1].

Середина жизни – это время, когда человек часто достигает пика своей карьеры, пожинает плоды многолетних усилий. Одновременно с этим, данный этап может ознаменоваться периодом ретроспективного анализа, предполагающего переоценку пройденного пути, критическое осмысление достижений и неудач, а также пересмотр системы ценностных ориентаций и жизненных приоритетов.

На протяжении данного жизненного периода партнерские отношения могут претерпевать изменения. Эмоциональная интенсивность, свойственная начальному этапу, трансформируется в более осознанную и устойчивую привязанность, которая зиждется на взаимном уважении и поддержке. Однако монотонность повседневности и сформировавшиеся паттерны

поведения могут провоцировать снижение эмоциональной вовлеченности, что актуализирует необходимость осознанных усилий для сохранения близости. Для укрепления взаимосвязи требуется возобновление общих устремлений и целей, направленных на совместное развитие и перспективное планирование.

По мере взросления детей происходит закономерный процесс сепарации, характеризующийся постепенным снижением родительского контроля и расширением автономии детей. Данный этап, несмотря на его неизбежность, нередко сопряжен с эмоциональным дискомфортом для родителей, требующим принятия факта самостоятельного жизненного пути детей. Освобождающееся время и ресурсы могут быть направлены на реализацию новых интересов и увлечений, однако одновременно может возникать ощущение утраты и одиночества. Шекспир точно подметил: «Как трудно отпустить от сердца тех, кого любишь больше жизни». Но необходимо помнить, что отпускание – это тоже проявление любви, дающее возможность взрастить самостоятельность.

Профессиональная деятельность, являясь источником стабильности и уверенности, может трансформироваться в зону стагнации, ограничивающую личностный и карьерный рост. Многолетний опыт и накопленные знания, обеспечивая высокую эффективность выполнения рутинных задач, способны спровоцировать ощущение монотонности и отсутствия перспектив, что стимулирует потребность в поиске новых вызовов и возможностей для самореализации.

В контексте данного процесса особую значимость приобретает теория самоэффективности Альберта Бандуры, акцентирующая роль веры в собственные силы для достижения успеха (Бандура, 1982). Даже при достижении значительных профессиональных высот необходимо сохранять стремление к непрерывному развитию и постановке амбициозных целей, что является ключевым фактором личностного и профессионального роста [7].

Л.П. Карсавин писал, что поскольку мы говорим о развитии душевной жизни, организма, то всегда при этом мыслим или воспринимаем некоторое замкнутое в себе целое... Это целое непрерывно меняется, становится качественно иным, причем становится изнутри, из себя самого, а не путем присоединения к нему чего-то извне. Развитие необходимо предполагает то, что развивается, ибо нет развития без субъекта развития. Равным образом нет субъекта и развития, а есть развивающийся субъект [2].

Продолжая линию рассуждений Карсавина, мы можем определить кризис как специфическую реакцию личности на ситуации, детерминирующие необходимость развития, которое, в свою очередь, влечет за собой изменение модуса бытия, включающее в себя трансформацию способов проживания кризисных ситуаций, переосмысление отношения к себе, окружающим, миру в целом и фундаментальным экзистенциальным вопросам. Данная трактовка позволяет выявить определенное сходство между возрастными и экзистенциальными кризисами, рассматривая возрастные кризисы как частный случай экзистенциальных. Преодоление возрастных кризисов способствует не только развитию, но и становлению личности, поскольку переход на следующую стадию возрастного развития может быть интерпретирован как новый этап личностной трансфор-

мации. Кризисное состояние личности, таким образом, выступает в качестве индикатора необходимости личностных изменений, формирования личностного ресурса либо ревизии сложившейся системы отношений.

Следует отметить, что важный вклад в психологию возраста внес советский психолог, философ и педагог Алексей Николаевич Леонтьев. Что касается ключевых положений о возрастных кризисах в трудах А.Н. Леонтьева, то они базируются на его теории деятельности и заключаются в следующем:

- кризис – изменение ведущей деятельности, при котором старая ведущая деятельность истощает свои возможности для дальнейшего развития;

- разрушение старой социальной ситуации развития, когда индивид перестает удовлетворяться прежними формами взаимодействия и начинает искать новые;

- формирование новой социальной ситуации развития, когда кризис завершается формированием новой социальной ситуации развития и новой ведущей деятельности, которые открывают новые перспективы развития личности;

- кризис – источник развития: Леонтьев подчеркивал, что кризисы являются необходимым и закономерным этапом развития личности, они стимулируют поиск новых способов взаимодействия с миром, приводят к формированию новых потребностей и мотивов и, в конечном итоге, способствуют личностному росту;

- в результате успешного разрешения кризиса возникают так называемые возрастные новообразования – новые качества и свойства личности, которые характеризуют переход к следующему возрастному этапу;

- относительность кризисов: Леонтьев отмечал, что кризисы не являются абсолютно неизбежными и их проявление может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей личности.

Таким образом, Леонтьев рассматривал возрастные кризисы как переломные моменты в развитии личности, связанные со сменой ведущей деятельности и социальной ситуации развития. Он подчеркивал их роль как источника новых потребностей, мотивов и личностных качеств, способствующих дальнейшему развитию [3].

Также рассмотрим ключевые положения о возрастных кризисах, предложенные Виктором Ивановичем Слободчиковым, российским психологом и педагогом, которые существенно отличаются от классических теорий и предлагают уникальный взгляд на природу кризисов развития.

- Концептуальная рамка, предложенная В.И. Слободчиковым, представляет кризис не как исключительно деструктивное явление, а как фундаментальную встречу личности с новой реальностью, способствующую переходу на качественно иной уровень самосознания и понимания окружающего мира. Данная перспектива подразумевает не просто утрату стабильности, но и возможность конструирования новой, более адекватной картины реальности и определения своего места в ней.

- Кризис, в контексте представленной теории, рассматривается как процесс генезиса субъективности, в ходе которого происходит не только модификация личностных характеристик, но и их трансформация на качественно новом уровне. Этот период характеризуется становлением личности как субъекта собственной жизни, обладающего способностью к самостоятельному определению целей, ценностей и траектории жизненного пути, что подчеркивает кризис как необходимую стадию формирования субъектности.

- Более того, В.И. Слободчиков акцентирует внимание на духовной составляющей кризисных переживаний, отмечая, что в подобные периоды личность сталкивается не только с социальными и психологическими вызовами, но и с экзистенциальными вопросами, касающимися смысла жизни и переосмысления взаимоотношений с высшими ценностями и идеалами.

- Кризис может быть интерпретирован как инициация – обряд перехода, символизирующий вступление в новую фазу жизненного цикла, предполагающий отказ от устаревших стереотипов и предрассудков, принятие ответственности за собственную жизнь и готовность к новым вызовам.

- Принципиальным отличием от классических теорий кризиса является акцент на активной позиции личности, определяющей исход кризисной ситуации и дальнейшее направление развития. В.И. Слободчиков подчеркивает роль личностных усилий и сознательного выбора в процессе преодоления кризиса.

- Образование рассматривается как значимый фактор, способствующий конструктивному преодолению кризисных состояний, поскольку правильно организованный образовательный процесс способствует развитию рефлексии, критического мышления, способности к самоопределению и принятию взвешенных решений.

В концепции В.И. Слободчикова проводится разграничение между «возрастными задачами», обусловленными социокультурными нормами, и «личностными выборами», отражающими свободу и уникальность индивида. Подлинное преодоление кризиса связано не столько с решением «возрастных задач», сколько с осуществлением личностных выборов, соответствующих глубинным потребностям и ценностям субъекта. Итак, подход В.И. Слободчикова предлагает рассматривать возрастные кризисы не как негативные явления, а как потенциальные возможности для личностного роста, становления субъектности и раскрытия духовного измерения человеческого бытия, акцентируя внимание на активной роли личности в процессе самоопределения и выборе жизненного пути [4; 5].

Таким образом, исследование темы позволяет выделить следующие психологические особенности индивида среднего возраста:

- средний возраст включает в себя возрастную период от 35 до 55–60 лет;

- среди психологических характеристик среднего возраста отмечают приобретение зрелого мировоззрения, взрослых жизненных позиций, формирование адекватной самооценки, индивидуальности, собственного мнения, наличие уверенности в собственных способностях и возможностях и т.д.;

- личностное развитие взрослых в среднем возрасте характеризуется достижением карьерных высот, изменением отношений с партнером, отделением от детей; происходит переоценка прошлого, профессиональная сфера характеризуется рутинизацией деятельности, аналогичная ситуация может складываться и в семейных отношениях;

- также в этот период многие взрослые переживают внутренние изменения, связанные с началом старения организма, что приводит их к осознанию утраты молодости; в связи с этим необходима переоценка всех жизненных позиций, включающих в себя семейную и профессиональную сферу, в том числе социальные роли, способы проведения досуга и т.д.

Зрелый возраст представляет собой период существенных трансформаций и развития, охватывающих все аспекты человеческого бытия. Несмотря на возможные физиологические и когнитивные изменения, индивиды зрелого возраста, как правило, обладают обширным жизненным опытом, развитыми компетенциями и стабильной системой межличностных отношений. Успешная адаптация к данному этапу онтогенеза предполагает гибкость в отношении происходящих изменений, поддержание здорового образа жизни, активное участие в общественной деятельности и реализацию личностного потенциала. Знание специфических характеристик среднего возраста является ценным инструментом для повышения качества жизни, укрепления межличностных связей и достижения профессиональной самореализации. Это позволяет более осознанно и эффективно справляться с вызовами, свойственными данному периоду, и максимально использовать его возможности для личностного роста и самосовершенствования.

Как учил Виктор Франкл, основатель логотерапии: «У человека можно отнять всё, кроме одного: последней свободы человека – выбирать свое отношение

к любым данным обстоятельствам, выбирать собственный путь» [6]. Следует найти свой смысл, свою цель, и тогда средний возраст станет временем максимального расцвета и реализации потенциала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е изд. СПб: Ленато: АСТ, 1996.
2. Карсавин Л.П. Философия истории. СПб: Комплект, 1993. 350 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
4. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–23.
5. Слободчиков В.И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения. 2008. № 1.
6. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. М.: Альпина нон-фикшн, 2009. 184 с.
7. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency// American Psychologist. 1982. № 37(2). P. 122–147.

## PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MEN AND WOMEN OF MIDDLE AGE (35–60 YEARS): CRISES, LINES OF DEVELOPMENT – PERSONAL AND PROFESSIONAL

© 2025

*Eletskaya Tatiana Vasilyevna*, graduate student

*Denisova Elena Anatolyevna*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Pedagogy and Psychology  
*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** psychological characteristics; middle age; crises; midlife crisis; personal development; age psychology.

**Abstract.** The article is devoted to a comprehensive study of the psychological characteristics, crises and lines of development of men and women in middle age (35–60 years). The article critically analyzes the existing theoretical approaches to understanding the midlife crisis, highlights its key characteristics and factors contributing to its occurrence. Based on the analysis of Russian and foreign literature, the article highlights the main lines of personal and professional development characteristic of this age period, including the desire for self-realization, a reassessment of values, changes in interpersonal relationships and career. The article is of interest to a wide range of readers interested in age psychology and personal development issues.

УДК 338.2

## СЕМЕЙНЫЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ И ПОТЕНЦИАЛ: СУЩНОСТЬ, ФОРМИРОВАНИЕ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

© 2025

*Карпенко Ольга Анатольевна*, кандидат экономических наук, ведущий специалист

*АО «Самарагорэнергосбыт», г. Самара, Россия*

*Левченко Лариса Владимировна*, кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник

*ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», г. Самара, Россия*

**Ключевые слова:** человеческий потенциал и капитал; семейный человеческий капитал и потенциал.

**Аннотация.** В работе рассматривается семейный коллективный человеческий капитал и потенциал.

Определяется его сущность, состав, дается характеристика, указываются разновидности. Даются основные отличия мужского и женского семейного человеческого капитала. Рассматриваются процессы его формирования и функционирования. Указываются его основные особенности и ключевые тенденции развития.

**Введение.** В современной литературе в теории о человеческом капитале и потенциале сравнительно отмечены и изучены различные их подвиды. Вместе с тем недостает исследований в отношении семейного человеческого капитала и потенциала: его отдельных подвидов, процессов формирования, воспроизводства, развития и накопления, в том числе особенностей развития семейного капитала и потенциала в многодетных семьях, а также в области проведения их оценки, выявления современных российских и мировых тенденций и проблем развития.

Отметим, что исследование семейного капитала и потенциала наиболее актуально в настоящий момент, так как в соответствии с Указом Президента РФ № 875 от 22.11.2023 г., 2024 год признан годом семьи в России. Целью проведения года семьи является не столько выработка новых решений, сколько общественный разворот к институту семьи и формирование уважительного отношения к многодетной, многопоколенной семье. По результатам опроса ВЦИОМ, порядка 50 % граждан сегодня считают идеальной семью ту, в которой воспитывается от трех детей.

В соответствии со Стратегией национальной безопасности РФ, утвержденной 2 июля 2021 г. Указом президента РФ, приоритетным национальным интересом страны является «сбережение народа России и развитие человеческого потенциала». Достижение указанной национальной цели основано на реализации ряда задач, среди которых «повышение рождаемости, формирование мотивации к многодетности». Рост рождаемости в качестве целевого показателя обозначен в Концепции демографической политики РФ до 2025 г.

Семья является основой любого общества, и в России она традиционно играет особенно важную роль. Современная семья претерпевает изменения и развивается, развитие и изменения идут также в экономическом и социальном плане, которые затрагивают как отношения семей с внешним миром, так и внутрисемейные процессы и развитие каждого члена семьи.

С учетом изложенного данный вопрос не только не теряет актуальности на сегодня, но и приобретает еще большую значимость.

**Методология.** В работе применялась методология формальной логики, анализ и синтез, сравнительный метод, метод обобщений.

**Результаты.** Человеческий капитал и потенциал могут выступать в индивидуальной и коллективной формах. Коллективная форма человеческого капитала и потенциала может быть представлена семейным человеческим капиталом и потенциалом.

В исследованиях о человеческом капитале очень мало упоминаний о коллективном человеческом капитале, и практически вовсе не рассматривается семейный человеческий капитал. Вопрос о семейном капитале и его понятие иногда рассматривается только в отношении витального капитала. В связи с этим в данной работе считаем возможным предпринять попытку исследования вопросов, связанных с семейным человеческим капиталом и потенциалом [4, с. 108].

Семейный человеческий капитал и потенциал – это коллективный человеческий капитал и потенциал семьи. Он также представляет собой стоимость, авансированную в развитие знаний, умений, навыков и т.д., способных в будущем приносить доход [6, с. 116].

Понятие семейного человеческого капитала и потенциала может быть применимо как к узкому кругу семьи, так и к расширенному кругу семьи, включая бабушек и дедушек, двоюродных и троюродных родственников.

Семейный человеческий капитал и потенциал делится по подвидам человеческого капитала. Различают интеллектуальный, инновационный, предпринимательский, организационный, социальный, культурный, духовный, витальный семейный человеческий капитал и потенциал.

Помимо того, семейный человеческий капитал и потенциал делится по членам семьи, можно выделить материнский и отцовский семейный человеческий капитал и потенциал, женский и мужской семейный человеческий капитал и потенциал, детский и подростковый семейный человеческий капитал и потенциал, семейный человеческий капитал и потенциал бабушек и дедушек.

Семейный человеческий капитал и потенциал имеет следующие характеристики, или отличительные черты:

- коллективная форма, содержит в своем составе практически все подвиды человеческого капитала и потенциала;
- содержит в своем составе человеческие капиталы и потенциалы всех поло-возрастных групп;
- находится в постоянном развитии и преодолении трудностей, меньше периодов застоя и кризисов;
- отличается синергетическим эффектом от взаимодействия всех составляющих семейного капитала;
- имеет накопленный общий семейный человеческий капитал и потенциал в процессах обучения, воспитания, передачи знаний, наставничества;
- имеет более высокое качество группового взаимодействия за счет того, что его составляющие находятся в непрерывном взаимодействии и взаиморазвитии;
- отличается большей развитостью психологической составляющей.

Более высокая составляющая потенциала в общем семейном человеческом потенциале за счет потенциала детей и подростков, еще не сумевших сформировать свой человеческий капитал и др.

Рассмотрим отдельно мужской и отцовский, женский и материнский, а также детский семейный человеческий капитал и потенциал.

Основные различия между мужским и женским семейным человеческим капиталом и потенциалом заключаются в различиях духовного капитала и потенциала и качеств мужчин и женщин, а также индивидуальных личностных качеств, склонностей и различиях, связанных с другими подвидами человеческого капитала и потенциала. Дети также с самого начала начинают копить свой человеческий потенциал.

Мужской и отцовский семейный человеческий капитал и потенциал характеризуются следующими функциями: несение ответственности, принятие решений, защита и опора семьи, руководство и покровительство, воспитание детей и др.

Женский и материнский семейный человеческий капитал и потенциал характеризуются такими функциями: сохранение положительных чувств и эмоционального фона, сохранение и поддержка семьи, женская защита семьи, сохранение духовно-нравственных ценностей семьи, место семьи в обществе и социуме и др.

Для детского семейного человеческого потенциала характерно: развитие, изучение окружающего мира, людей и отношений, обучение, получение знаний, поиск нового, послушание старшим, изучение своих склонностей, задатков, способностей и выбор правильных направлений развития.

Для подросткового семейного человеческого капитала и потенциала характерно познание себя, своих способностей, наклонностей, устремлений и т.д., налаживание взаимоотношений в различных коллективах, налаживание семейных взаимоотношений, выбор направлений развития и профориентация, обучение, развитие и др.

Таким образом, семейный человеческий капитал и потенциал гораздо более сложен и многогранен, чем человеческий капитал отдельного человека. Он состоит из нескольких объединенных человеческих капиталов различной поло-возрастной структуры, находящихся в постоянном взаимодействии и взаимном развитии.

Семейный человеческий капитал формируется в процессе трудоустройства членов семьи на работу и получения ими дохода. Здесь точно так же, как и в обычном капитале, семейный человеческий потенциал превращается в капитал. При этом семья, как правило, состоит из большего количества человек, включая детей, подростков и пожилых людей, по сравнению с теми, кто работает и получает доход. Пассивный доход члена семьи также является частью дохода на семейный человеческий капитал, так как для его получения также нужно приложить определенные усилия и ресурсы [5, с. 122].

Рассмотрим особенности семейного человеческого капитала и потенциала различных подвидов.

#### *Семейный интеллектуальный капитал и потенциал*

Семейный интеллектуальный капитал и потенциал могут быть очень разными по качеству и различаются у каждого члена семьи. У детей и подростков они находятся в процессе развития, развиты и также находятся в развитии у родителей, и находятся в застое, в затухании у старшего поколения, но возможны и исключения. Также они могут существенно отличаться по особенностям мышления у мужчины и у женщины.

В противоположность этому, инновационный капитал и потенциал семьи гораздо более однороден. У детей и подростков он даже может быть более развит, чем у взрослых за счет пыливости ума и любознательности, а у пожилых людей может быть как сильно развитым, так и, наоборот, слабо развитым, или они могут быть не замотивированы к изменениям. При этом, как правило, у семьи есть общий инновационный или неинновационный дух и все живут в единой атмосфере готовности или неготовности к изменениям.

#### *Семейный социальный капитал и потенциал*

У семьи также есть общая социальная направ-

ленность, в духе которой живут все члены семьи: либо открытость к обществу, общение, принятие гостей, либо закрытость и социальная замкнутость, либо средний вариант.

Но бывает и так, что социальный капитал и потенциал в зависимости от открытости, общительности, характера и темперамента человека разнится у разных членов семьи, у супругов, к примеру. При этом дети следуют либо общей семейной модели социального поведения, либо модели поведения какого-либо одного члена семьи. Аналогичным образом может быть изменчив социальный капитал пожилых людей.

#### *Семейный предпринимательский капитал и потенциал*

Данный семейный капитал и потенциал целиком зависит от способностей человека и направленности его жизнедеятельности на предпринимательство. Бывает так, что вся семья направлена на предпринимательство и занимается им, тогда предпринимательский капитал силен и однороден. Но бывает, что у одних поколений он практически отсутствует, а у других имеется, например, старшее поколение его не приемлет, а дети занимаются бизнесом и подрабатывают. Сейчас предпринимательством подрабатывают подростки, и даже дети, и в таких случаях они обогащают и развивают свой и семейный предпринимательский капитал и потенциал.

#### *Семейный организационный капитал и потенциал*

Этот капитал и потенциал в семье также неоднороден и целиком зависит от способностей и установок каждого конкретного члена семьи. Единого организационного духа в семье, как правило, не наблюдается. Как правило, наоборот, кто-то один берет на себя организационные и управленческие вопросы в семейной жизни, а остальные подчиняются. Также и во внешней деятельности: один член семьи может обладать развитым организационным капиталом и потенциалом, быть руководителем, автором – наоборот, – не обладать им. Также организационные способности и возможности могут сильно различаться у родителей и детей, у разных детей и подростков, у мужчин и женщин, у старшего поколения.

#### *Семейный культурный капитал и потенциал*

В отличие от предыдущих, культурный капитал и потенциал семьи, как правило, достаточно однороден. В культурном плане, в основном, какое развитие имеет старшее поколение, такое примерно – родители, и примерно в этом ключе развиваются и дети. Разница заключается лишь во влиянии времени, изменений, молодежной субкультуры, культуры уходящих поколений и т.д. Вместе с тем, общий культурный уровень, интеллигентность, грамотность, начитанность, увлечения каким-либо творчеством, искусством у всех сохраняются на едином уровне, и это большое преимущество для семьи и семейного капитала.

#### *Семейный витальный капитал и потенциал*

Витальный капитал и потенциал различен для каждого члена семьи. У кого-то больше жизненной силы и здоровья, возможностей, у кого-то меньше. Также в большой семье изначально витального капитала существенно меньше у пожилых людей и гораздо больше у молодых; его меньше у женщин как у более слабого пола, и больше у мужчин.

Вместе с тем, существует общий витальный семейный капитал и потенциал, который складывается из витальных капиталов и потенциалов ее членов. В нем нивелируется то, что у кого-то его меньше, а у кого-то

больше, и в целом витальный капитал семьи имеет общее усредненное значение для всех ее членов.

Функционирование семейного человеческого капитала происходит также в сфере производства аналогично тому, как у любого человеческого капитала.

Участие семейного капитала в процессе производства происходит на основе различных факторов производства (труда, знаний, предпринимательства), а также может способствовать получению предприятием прибыли, экономии издержек или выгоды, положительного внешнего эффекта. При этом семейный человеческий капитал является коллективным, и различные члены семьи могут участвовать в производствах в качестве различных факторов производства. В этом плане семейный человеческий капитал гораздо более разнопланово может участвовать в производственных процессах.

При этом семейный капитал может участвовать в одном производстве, в семейном бизнесе, например, на семейном предприятии. И участвовать в нем в качестве факторов производства труда, знаний, предпринимательства.

Создание стоимости и получение дохода семейным капиталом также происходит разнопланово. В зависимости от того, в роли какого фактора производства человеческий капитал каждого отдельного члена семьи участвует в процессе производства, происходит получение доходов на них (заработной платы, прибыли и ренты, предпринимательского дохода), также может быть получена иная выгода или преимущество.

Рассмотрим кратко особенности функционирования каждого отдельного подвида семейного человеческого капитала.

#### *Семейный интеллектуальный и инновационный капитал*

Семейный интеллектуальный и инновационный капитал функционирует в сфере производства в качестве фактора труда и знаний.

Он непосредственно участвует в создании стоимости.

Доходом на данный капитал является заработная плата, прибыль, в том числе сверхприбыль, интеллектуальная и инновационная рента, если это – фактор знаний и человек входит в число собственников фирмы.

При этом в семье один человек (родитель) может поучать интеллектуальную прибыль или ренту, а молодой сын – заработную плату. Доходы на данный капитал неоднородны в зависимости от факторного участия семейного интеллектуального капитала в процессе производства.

#### *Семейный социальный капитал*

Семейный социальный капитал косвенно участвует в производстве и в создании стоимости как приложение к фактору труда, знаний, предпринимательства.

Доходом на социальный капитал, соответственно, может являться заработная плата, прибыль, в том числе сверхприбыль и социальная рента, если это фактор знаний и человек входит в число собственников фирмы, а также предпринимательский доход.

В семье также один человек может получать социальную прибыль или ренту, а другой – заработную плату, премию, третий при этом – предпринимательский доход. Возможны различные комбинации этих социальных доходов, а возможен и один вид дохода для всех – к примеру, заработная плата или предпринимательский доход.

Итак, доходы на данный капитал неоднородны в зависимости от факторного участия семейного социального капитала в процессе производства. При этом все указанные виды дохода на социальный капитал достаточно распространены.

#### *Семейный предпринимательский капитал*

Семейный предпринимательский капитал напрямую участвует в производстве, в создании стоимости в качестве фактора предпринимательства.

Доходом на предпринимательский капитал является предпринимательский доход, а также прибыль, которая возможна также в формах сверхприбыли и особой предпринимательской ренты. Она, в отличие от предпринимательского дохода (простого дохода за предпринимательство и новаторство) является доходом на рентный и монополизированный фактор производства – в данном случае – особое предпринимательство, или предпринимательство в особой монопольной сфере или отрасли [3].

В семье также люди могут получать различные доходы на предпринимательский капитал, особенно если у них разные фирмы, но бывает и так, что у всех один общий доход – прибыли и рента – и общее дело.

Доходы на семейный предпринимательский капитал более менее однородны по сравнению с другим подвидами.

#### *Семейный организационный капитал*

Семейный организационный капитал также косвенно участвует в производстве и создании стоимости как приложение к фактору труда, знаний, предпринимательства. Данный капитал сугубо индивидуален и зависит от личных управленческих организационных способностей человека, их развития и успешного применения.

Доходом на организационный капитал, соответственно, может являться заработная плата, прибыль, в том числе сверхприбыль и организационная и управленческая рента, если человек входит в число собственников фирмы, а также часть предпринимательского дохода, соответствующая организационному вкладу.

В семье также могут быть различные виды организационных доходов, они неоднородны. Один человек может получать организационную прибыль или ренту, а другой – заработную плату, а третий при этом – предпринимательский доход. При этом возможны различные комбинации этих организационных доходов, и более маловероятен случай, когда все работающие члены семьи получают один вид организационного дохода.

Итак, доходы на организационный капитал в семье в целом неоднородны.

#### *Семейный культурный капитал*

Семейный культурный капитал также участвует в воспроизводственном процессе и создании стоимости не напрямую, а косвенно, своим вкладом увеличивая стоимость продукта или, что встречается более часто, – услуги, в качестве одного из факторов – труда, знаний, предпринимательства.

Как было отмечено ранее, культурный капитал семьи в общем гораздо более однороден, чем остальные.

Доходом на культурный капитал семьи является, соответственно, заработная плата, предпринимательский доход, а также прибыль, которая возможна также в формах сверхприбыли и особой ренты на культурный капитал (рента людей искусства: певцов, музыкантов, актеров, режиссеров).

В семье люди могут получать различные доходы и на культурный капитал (у кого-то заработная плата, у кого-то прибыль), но в целом более распространена практика, когда в семье однообразно участвуют в производстве в культурном плане и получают один и тот же вид дохода на культурный капитал.

Доходы на семейный культурный капитал в целом являются более однородными.

#### *Семейный витальный капитал*

Семейный витальный капитал напрямую участвует в производстве и в создании стоимости как фактор труда, знаний, предпринимательства. Данный капитал также сугубо индивидуален и зависит от личных человеческих возможностей здоровья и жизненных сил. Отсюда витальный капитал семьи наиболее неоднороден, есть более слабые люди, есть более сильные.

Доходом на витальный капитал, соответственно, может являться заработная плата, прибыль, в том числе сверхприбыль и рента на витальный человеческий капитал (рента спортсменов, манекенщиков, моделей, вокалистов и др.).

В семье, соответственно, могут быть различные виды доходов на витальный капитал. Люди получают заработную плату, предпринимательский доход и прибыль. Заработная плата наиболее распространена, часть дохода на витальный капитал содержится практически в каждой заработной плате.

Доходы на организационный капитал в семье в целом однородны, но могут быть и однородными в зависимости от участия витального капитала в производственном процессе.

Таким образом, мы видим, что в целом формирование и функционирование семейного человеческого капитала и потенциала происходит аналогичным образом, как и для человеческого капитала отдельного человека. Вместе с тем, для отдельных подвидов человеческого капитала семейный человеческий капитал является однородным, а для других – неоднородным, и характеристики семейного человеческого капитала имеют усредненные значения.

Функционирование семейного человеческого капитала в воспроизводственном процессе и доходы, получаемые им, также разнообразны и зависят от его пофакторного участия. При этом в разных семьях доходы могут быть разнообразны и отличаться внутри семьи, а могут – быть однородными.

В процессе функционирования человеческого капитала семьи важно отметить ее «трудовой потенциал». Современное понимание трудового потенциала семьи заметно отличается от традиционно используемого понятия «трудовые ресурсы». Так, если под трудовыми ресурсами следует рассматривать население, способное к общественно полезному труду, то трудовой потенциал семьи – это также люди, возможно, с ограниченной трудоспособностью, которые могут выполнять традиционные домашние работы и собственные производственно-экономические функции (на уровне самозанятости).

Термин «иждивенческая нагрузка» при изучении семейного человеческого капитала также может интерпретироваться более гибко. Участие в общественно-полезном труде, с одной стороны, и необходимость выполнять домашние работы или собственные производственные функции домохозяйства – с другой, находятся в сложных отношениях конфликта и взаимодополнения.

Население в семейном планировании усматривает увеличение трудового потенциала семьи в качестве одного из наиболее важных критериев. При обучении ребенка целью является не столько обеспечение его дальнейшего существования, сколько наращивание общего трудового потенциала семьи. И главное здесь – не соотношение работающих и неработающих членов семьи, а размер дохода, получаемого работниками, независимо от формы занятости. Критерием при таком планировании является размер будущего душевого дохода семьи [9].

Жизненный цикл семьи, переходы из одной стадии в другую – все события демографического характера полностью определяют ситуацию с трудовым потенциалом и иждивенческой нагрузкой в семье. Так, само вступление в брак создает принципиальную возможность работы только одного из супругов в связи с появлением детей, наличие которых меняет значение иждивенческой нагрузки, снижает ее душевой доход, заставляет трудоспособных членов семьи интенсифицировать и / или расширять свой труд, а людей с ограниченной трудоспособностью приступать к работе. К подобным последствиям приводит выход пожилых членов семьи на пенсию, но при этом еще и прямо сокращает трудовой потенциал семьи. К похожим последствиям приводят и болезни, и потеря трудоспособности членов семьи. Одной из серьезных причин различий в уровне материальной обеспеченности семьи является наличие или отсутствие в них работников.

Отметим вместе с тем, что важнейшую часть характеристики человеческого капитала и ресурсного потенциала семьи в целом составляет потенциал здоровья. Здоровье членов семьи имеет решающее значение для благосостояния, качества и уровня жизни семьи. Ухудшение здоровья одного из членов семьи сразу же сказывается на жизни всех членов семьи и на общесемейных характеристиках. На протяжении жизни человека изменение потенциала здоровья проходит в три периода: первый – это рост, происходящий в соответствии с изменением возраста; второй – определенная стабилизация; третий – снижение, постепенная потеря потенциала здоровья.

В отношении капитала здоровья его наилучший уровень пришелся на период 25–29 лет, после чего начинается медленный спад. Между тем, биологическое развитие человеческого организма достигает своего максимума и расцвета примерно в 35–40 лет. Отсюда следует, что в более поздний период возможности человеческого организма для работы, развития и самореализации становятся хуже.

**Обсуждение.** Результаты обследования, проведенного Х.М. Хаджаловой, свидетельствуют о том, что снижение потенциала здоровья происходит не плавно, а скачкообразно, выявляются возрастные группы риска, т.е. тот возраст, когда вероятность заболеть существенно повышается. Первый «скачок» вниз происходит в 25 лет, после чего на протяжении десятилетия (25–35 лет) все показатели здоровья удерживаются на относительно стабильном уровне. Самый резкий по силе спад начинается после 45 лет, а именно к 50 годам. Затем в течение еще одного десятилетия (50–60 лет) сохраняется относительная стабильность. Переход в «шестидесятилетние» также чреват определенным спадом здоровья, уровень которого затем вновь удерживается почти целое десятилетие. Постепенное накопление незначительных и скрытых количественных изменений в состо-

янии отдельных систем и функций организма приводит к резким качественным сдвигам [9].

По мнению специалистов ВОЗ, здоровье населения наполовину зависит от условий и образа жизни, на одну пятую – от состояния окружающей среды, в такой же степени – от генетики и только примерно на 10% – от деятельности медицинских учреждений. В рамках этих 50% можно выделить, с одной стороны, социальные условия жизни людей (характер труда, жилищно-бытовые особенности, питание, транспортные нагрузки и т.д.) и с другой – образ жизни человека, его конкретное поведение (начиная с раннего детства), которое может быть либо витальным, либо патогенным, отмеченным неэффективной растратой здоровья. Медицина и здравоохранение, как правило, вступают в действие лишь при наступлении нездоровья.

Основные факторы, влияющие на ухудшение здоровья – это ухудшение экологической ситуации в регионе, ухудшение условий труда на предприятиях, снижение качества питания, а также психологическая неустойчивость и нестабильность. Приращение человеческого капитала всегда сопряжено с определенными издержками (финансовыми, временными, ухудшением здоровья). «Анализ человеческого капитала исходит из предпосылки, что, принимая решение о своем образовании и профессиональной подготовке, медицинском обеспечении и других формах пополнения знаний и улучшения здоровья, индивиды соотносят выгоды с издержками. В число выгод, помимо культурных и прочих неденежных благ, входят более высокие заработки и профессиональный рост, тогда как издержки определяются в основном упущенной ценностью затраченных на это инвестиций».

К указанным издержкам следует отнести также и прямую стоимость обучения [2]. Разница между тем, что индивидум мог бы заработать, и тем, что он фактически зарабатывает (включая ценность потерянного досуга), составляет важный элемент косвенных издержек образования. Плата за обучение, затраты на учебные пособия, дополнительные расходы на транспорт и жилье представляют более явный элемент издержек. Чистые заработки можно определить как разность между фактическими заработками и прямыми издержками образования.

Весьма существенным при оценке значения и эффективности человеческого капитала является временной разрез и временные соотношения. Так, к издержкам на получение образования необходимо отнести общее время, затрачиваемое на получение образования. Следует также сопоставить время, затраченное на получение образования, со временем получения дополнительных материальных выгод, которое обеспечивает это образование. Естественно, что чем продолжительнее это время, тем более эффективным оказывается приобретенный человеческий капитал. При этом при выходе на пенсию пожилые люди получают уникальную возможность посвящать свое свободное время жизненно важному делу – воспитанию внуков. В этих случаях экономические оценки оказываются малозначительными. На первый план по своей важности выступают жизненные цели и ресурсы семьи.

Итак, связь человеческого капитала со стадиями жизненного цикла семьи очевидна. Молодые семьи на первых стадиях жизненного цикла, как правило, стараются наращивать свой образовательный ресурс за счет учебы

на производстве, в системе среднего общего и специального образования, в вузах, дающих как общеобразовательную, так и специальную подготовку. Для молодых по возрасту семей, но при средних по возрасту партнерах картина несколько меняется: наряду с учебой в высших учебных заведениях определенной части родителей многие из последних прекращают обучение в официальных инстанциях, но продолжают наращивать свою квалификацию на работе, выступая уже в статусе дипломированных специалистов [9]. Появление в семье первого, второго и т.д. ребенка сокращает возможности обучения вне рабочего места. В период «затухания» семьи на долю родителей остается преимущественно функция передачи общих и специальных знаний детям. Стремление и результаты повышения квалификации уже перестают давать дополнительную материальную отдачу.

Уровень образования во многом определяется возрастом индивидума, число лиц с высшим профессиональным образованием в возрастной группе 20–24 года возрастает для группы 25–29 лет и достигает максимума к 35–39 годам. Затем начинается в основном плавное снижение: в 40–44 года, в 60–64 года, в 70, 85 и более лет. Снижение уровня образования у старших возрастных групп следует объяснять трудностями получения образования и специфическими социальными условиями в определенные исторические периоды [9].

Таким образом, создавшееся положение с падением значения человеческого капитала в семьях чревато и общими невосполнимыми потерями образовательно-профессионального потенциала, и усилением тенденции к люмпенизации населения в целом [9]. И, по мнению Х.М. Хаджаловой, подобное несоответствие основным принципам теории человеческого капитала может объясняться упадком экономики и ее нестабильностью.

Итак, институт семьи выполняет важнейшие репродуктивные функции, способствует социализации и воспроизводству ценностей, но в современном мире он претерпевает серьезную трансформацию: на наших глазах возникают альтернативные ролевые модели, традиционно выступающая «оплотом стабильности» семья становится более динамичной и мобильной.

В свете современных социальных, экономических, политических и культурных трансформаций, которые затронули такой важный социальный институт, как семья, проблемы российской семьи приобретают особо острый и противоречивый характер.

Проблемы российской семьи, выразившиеся в изменениях структуры и функций семьи, наиболее обострились в последнее десятилетие в связи с глобальными последствиями экономических и политических реформ.

Семья – это социальный институт или устойчивая форма взаимоотношений между людьми, в рамках которой осуществляется основная часть повседневной жизни: первичная социализация, деторождение, сексуальные отношения, бытовой уход, медицинское обслуживание, воспитание и т.д. [10].

Человек из семьи выходит в общество, поэтому проблемы, возникающие в семье, отражаются на обществе в целом. Общество, в свою очередь, влияет на состояние семьи. Именно изучение социальных аспектов развития семьи крайне необходимо. Семья играет важную роль в формировании личности и социализации индивида.

Итак, отметим несколько групп ключевых трендов в развитии и деятельности современных семей, а затем охарактеризуем их по отдельности.

Кратко отметим основные ключевые тренды в создании семей.

1. В наше время люди склонны принимать решение о создании семьи и вырабатывать сценарии взаимоотношений между супругами по индивидуальному выбору, не оглядываясь на социальные нормы и ожидания.

2. Заключение брака большинство по-прежнему считает важным, но теперь это не способ узаконить отношения в соответствии с ожиданиями общества, а веха, обозначающая осознанность выбора.

3. Современные семьи, живущие в эпоху «текучей современности», очень мобильны. Это отражается на стабильности супружеских отношений и постоянной смене семейных ролей.

4. Один из трендов сегодняшнего дня – рост социальной нагрузки на мужчин, которые пытаются соответствовать устоявшемуся стереотипу «кормильца» и в то же время разделять с женщинами обязанности по дому и задачи воспитания детей.

5. Развод не осуждается и не порицается. Но если в браке один материально зависит от другого или нет договоренности о дальнейшем участии в воспитании детей, ожидается, что супруги все же будут искать возможности для сохранения семьи.

Отметим ключевые тренды репродуктивного поведения.

1. Решение о рождении ребенка ассоциируется с ограничением возможностей, остановкой карьерного роста и вынужденным изменением привычного образа жизни.

2. Характерно откладывание первых родов на более зрелый возраст – как из-за позднего завершения первичной социализации, так и из-за стремления приобрести стабильный профессиональный статус.

3. Люди боятся появления на свет детей с отклонениями, невозможности вовремя получить медпомощь, акушерской агрессии.

4. Существует временной разрыв между первым сексуальным опытом и возрастом вступления в брак, что заметно отражается на здоровье населения. При этом бережное отношение к репродуктивному здоровью тоже характерно для более зрелого возраста, когда перспективы рождения ребенка становятся реальными.

5. Осознанный отказ от рождения детей не так уж распространен и вряд ли приобретет массовый характер. Проблемой становится откладывание рождений на более поздний срок, когда репродуктивный потенциал снижается до минимума, но возникает риск появления на свет детей с «особенностями развития».

6. Государство оказывает помощь семьям, которые сталкиваются с репродуктивными дисфункциями, бесплатно проводя процедуру ЭКО (во многих странах мира пациенты самостоятельно оплачивают данную дорогостоящую услугу).

7. Благодаря доабортному консультированию удалось более чем на треть сократить количество операций по искусственному прерыванию беременности.

8. Государственные меры поддержки семей с детьми масштабны, в большинстве из них оказывается финансовая помощь, но необходимо также уделить внимание и внедрению новых институциональных и инфраструктурных решений, соответствующих актуальным запросам семей.

Отметим ключевые тренды в воспитании детей.

1. Основы личности, базовые ценности, пред-

ставления об отношениях между мужчиной и женщиной закладываются в семье. Раньше союзником в этом непростом деле была школа, но сегодня образовательные учреждения перешли от воспитания к «оказанию образовательных услуг», и ситуация радикально изменилась.

2. Существует запрос на кардинальный пересмотр принципов работы образовательных учреждений с учетом потребностей семьи и личности в гармоничном развитии.

3. На смену школе пришли другие варианты социализации: интернет, социальные сети и сообщества. Их влияние на ребенка начинается гораздо раньше, чем происходит знакомство со школьными учителями.

4. Отцовство становится «модным», растет его значимость и ориентация на совместное времяпрепровождение мужчин со своими детьми. Но городская инфраструктура, индустрия развлечений еще не готовы к активной поддержке этого тренда.

5. Представители старшего поколения активно продолжают общественную и трудовую деятельность по достижении пенсионного возраста. В то же время общение с бабушками и дедушками для большинства россиян относится к самым теплым воспоминаниям. Важно разработать механизмы, позволяющие вовлекать пожилых людей в воспитание подрастающего поколения (в том числе с помощью введения соответствующих выплат, приравнивания их труда к труду социальных работников).

6. В ряде регионов страны апробировали сертификацию частных нянь, что позволяет семьям выбирать помощников в воспитании детей дошкольного возраста.

7. Особая категория – дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Количество таких детей за последние годы стабильно снижается. Однако проблемы социального сиротства, социализации выходцев из домов-интернатов и колоний для несовершеннолетних по-прежнему актуальны.

Теперь рассмотрим более подробно основные тенденции, происходящие в семье и соответствующие отмеченным трендам. Понимание этих изменений поможет нам лучше понять современное состояние семьи и ее роль в обществе. Среди тенденций положения института семьи можно выделить характерные направления.

1. Развитие альтернативных и новых форм семьи, повсеместное распространение гражданских браков. Семья больше не подразумевает необходимости (как логического продолжения) вступления в брак или наличия детей (рожденных или усыновленных).

Изменение структуры семьи – это процесс, в результате которого меняются основные элементы и отношения внутри семьи. Традиционно семья представляла собой брак между мужчиной и женщиной, в котором они воспитывали своих детей. Однако в современном обществе структура семьи стала более разнообразной и гибкой.

Сегодня существуют различные формы семей, такие как одинокие родители, неполные семьи, семьи с однополыми партнерами и т.д. Эти изменения в структуре семьи происходят под влиянием различных факторов, таких как социальные изменения, экономические условия, изменение ценностей и т.д.

Одним из основных факторов, влияющих на изменение структуры семьи, является увеличение числа разводов. Развод стал более распространенным явлением,

и это приводит к появлению одиноких родителей и неполных семей. Одинокие родители, воспитывающие детей самостоятельно, сталкиваются с особыми трудностями и вызовами.

По данным Росстата в 2022 году в России было зарегистрировано 1,05 млн браков и 682,85 тыс. разводов. Исходя из последних доступных данных Росстата, количество браков и разводов в России на 2023 (август): 615290 зарегистрированных браков (прирост составил 6 870) и 451 505 (прирост составил 8608) разводов.

Также в современном обществе расширяется понятие семьи. Семья может включать не только биологических родителей и их детей, но и других родственников, приемных родителей, сожителей и т.д. Это отражает изменение взглядов на семейные отношения и признание различных форм семейного устройства.

Кроме того, изменение социальных норм и ролей женщин также влияет на увеличение числа одиноких родителей. В прошлом женщины чаще всего были домохозяйками и полностью посвящали себя семье и детям. Однако сейчас женщины все чаще стремятся к карьере и независимости, что может привести к разрыву отношений и оставлению одной из сторон воспитывать детей в одиночку.

Увеличение числа одиноких родителей также может быть связано с изменением понятия семьи. Семья теперь может включать не только традиционную пару мужчины и женщины, но и одиноких родителей, однополые пары, приемные семьи и другие формы семейного устройства. Это открывает новые возможности для людей стать родителями в одиночку и воспитывать детей самостоятельно.

Однако неполные семьи также могут быть успешными и счастливыми. Важно обеспечить поддержку и ресурсы для неполных семей, чтобы помочь им справиться с трудностями и создать благоприятную среду для роста и развития детей.

Технологический прогресс также оказывает влияние на структуру семьи. С развитием интернета и социальных сетей люди могут поддерживать отношения на расстоянии, что может привести к увеличению числа семей без детей или семей, где один из партнеров работает в другом городе или стране.

Вместе с тем технологии позволяют семьям оставаться связанными и поддерживать коммуникацию даже на расстоянии. С помощью видеозвонков и мгновенных сообщений можно легко общаться с родственниками и близкими, которые находятся в других городах или даже странах. Это особенно важно для семей, разделенных географически, например, из-за работы или учебы.

Технологии также предоставляют семьям доступ к информации и ресурсам, которые могут быть полезными для их развития и образования. Онлайн-курсы, электронные книги и образовательные приложения позволяют семьям учиться и развиваться вместе.

Для того чтобы технологии имели положительное влияние на семейные отношения, важно находить баланс между их использованием и временем, проведенным вместе в реальном мире. Семьи могут устанавливать правила и ограничения по использованию технологий, чтобы обеспечить качественное время вместе и поддерживать коммуникацию и взаимодействие.

В целом, изменение структуры семьи является нормальным процессом, отражающим социальные и культурные изменения в обществе. Это требует новых

подходов к пониманию и поддержке различных форм семейного устройства и учета их особых потребностей и вызовов.

2. Поздние браки и позднее рождение детей, малодетность. Средний возраст женщины, которая впервые рождает, составляет 29 лет.

Все больше пар отказываются от рождения детей, поскольку: не имеют финансовых возможностей; не могут решить жилищный вопрос; просто не хотят или в силу других обстоятельств.

Одной из тенденций развития семьи является то, что семья стремительно идет от многодетности, среднететности к малодетности. Рождаемость резко упала. В некоторых областях России смертность превысила рождаемость.

Сейчас у нас преобладает однодетная семья. Однодетность нередко негативно влияет на характер ребенка, его личностные качества, в целом, на детско-родительские отношения, особенно тогда, когда в семье есть бабушки.

От 50 до 70% молодых супругов хотят жить отдельно от родителей, что влечет за собой положительные и отрицательные моменты. С одной стороны, молодая семья раньше приобретает самостоятельность, ответственность, легче проходит процесс адаптации молодых супругов друг к другу. Но с другой стороны, молодая семья лишается зачастую систематической помощи родителей, которая им необходима, особенно в период рождения ребенка.

Нарушается в этом случае и постоянное общение с бабушкой и дедушкой, которое очень благотворно влияет на воспитание внуков и становление их личности. Отсутствие таких контактов нарушает преемственность поколений, когда дети не знают даже своих близких предков.

Пары не хотят заводить детей, чтобы иметь больше возможностей реализоваться, владеть финансовыми ресурсами для саморазвития. Особенно ситуация усугубляется повышением количества аборт и нередко отказами от ребенка. Снижение объема рождаемости отражается на демографической картине, приводя к ухудшению воспроизводства населения, что влияет на экономическую ситуацию в стране и ее будущее.

Тенденции развития семьи в России и мире довольно схожи. Во всем мире наблюдается увеличение разводов, поздние браки либо же нежелание вступать в брак как таковой, малодетность или бездетность вовсе.

По последним данным Росстата (показатели на август 2023 года): родилось 850187 человек (прирост в минусе 22166 к указанному периоду 2022 года).

Число аборт в России в 2021 году составило 517737.

Кроме того, по статистике Минздрава, из общего количества 48901 аборт у первобеременных, что может являться причиной бесплодия.

3. Смена половых ролей.

Традиционные роли, при которых женщина рожала и воспитывала детей, вела хозяйство, а муж был хозяином, собственником имущества, экономически обеспечивал семью, заменились ролевыми, при которых женщина стала играть равную или выше роль по отношению к мужчине. Это изменило характер функционирования семьи и повлекло за собой позитивные и негативные последствия.

Современная женщина – это личность, которая может себя реализовать не только в материнстве. Многие женщины имеют высшее образование, что повышает их авторитет в семье.

Обществом не порицаются холостяки и холостячки. Мужчины же все чаще не рассматриваются как добытчики и кормильцы. Распределение работы по дому и хозяйству осуществляется более равномерно. Нередко женщина зарабатывает больше мужа, имеет более престижную профессию.

4. Разграничение супружества и родительства.

Супружество больше не подразумевает необходимость рождения детей, а значит и институтов материнства и отцовства, есть семьи, живущие без детей, а есть, наоборот, – дети без родителей и неполные семьи.

5. Функционирование демократичных или эгалитарных семей с партнерским стилем взаимодействия.

Это семьи нового типа, которые отличаются высоким уровнем культуры межличностного общения, демократизацией выбора, наличием прав каждого в семье (в том числе ребенка), предоставлением личного пространства, исключительным взаимоуважением и общением «на равных».

Следует отметить, что серьезным изменениям подвергается репродуктивная функция семьи. Социологи заметили, что в городах детей рождается меньше, чем в сельской местности. На количество детей в семье влияют не только урбанизация, экология, но и уровень образования супругов.

Для обеспечения качественного роста подрастающего поколения должны быть созданы соответствующие жизненные условия, включающие уровень образования и культуры, качественное жилье, питание, здравоохранение, сферу услуг, возможности для отдыха и снятия напряжения.

Согласно прогнозам, репродуктивная функция семьи в дальнейшем будет направлена на сознательное ограничение рождаемости и обеспечение высокого качества подготовки ребенка к жизни и труду в условиях информационного общества. Основное внимание будет уделено раскрытию индивидуальных способностей личности.

6. Рост количества разводов и неполных семей.

7. Увеличение малодетности и, с другой стороны, новая тенденция на многодетность семей. Однако малодетные семьи у нас повсеместны, а многодетность (в основном 3–4 детей) – новейшая тенденция среди обеспеченных семей, которых меньшинство.

8. Рост нуклеарных семей, в которых живут 1–2 поколения. Сейчас во многих семьях живут под одной крышей только поколения родителей и детей, а поколения бабушек и дедушек, а также прабабушек и прадедушек проживают отдельно, и их иногда забирают погостить, если они совсем немощные.

9. Разделение институтов брака и семьи. Многие люди живут в гражданском браке, а также живут просто группа друзей или родственников, считающихся семьей, имеющих семейные ценности и семейные отношения, но при этом не состоящих в браке.

10. Нарушение структуры семьи вследствие повсеместного отсутствия межпоколенной семьи, рост семей с одним родителем и неполных семей, малодетных семей, семей без старшего поколения бабушек и дедушек, что в целом приводит к негативным процессам в развитии детей и жизни взрослых людей,

к большему одиночеству и отсутствию семейной взаимопомощи [7].

11. Ослабление внутрисемейных и межсемейных контактов, снижение самой способности к семейному общению. Родители, дети, а также старшее поколение общаются все реже и испытывают меньшую потребность в нем.

12. Падение родительского авторитета в глазах детей, разрушение воспитательного и наставнического потенциала семей. Сегодня все меньше детей, подростков и молодежи нуждаются в советах со стороны родителей, в их наставлениях и возрастает пропасть между поколениями.

13. Рост детской агрессивности, внимания к правам детей и в этой связи увеличение числа проблемных семей. В настоящее время дети и подростки знают свои права, в том числе и в семьях. Их нельзя обидеть, как-то наказать без вмешательства контролирующих органов.

14. Рост требований для полноценного воспитания, развития и обучения детей как в материальном, так в психологическом и духовном планах. Современным детям, подросткам и молодежи требуется гораздо больше материальных благ для развития, обучения и устройства в жизни. Больше нет благ советского времени. Начиная от растущих расходов на детские сады и школы и заканчивая обучением молодого человека в вузе и приобретением жилья. Все это требует колоссальных расходов родителей, несопоставимых с расходами советского времени и периода перестройки. И с каждым годом требования все растут. Помимо этого, родителям приходится беспокоиться и о психическом здоровье ребенка, следить за тем, чтобы ему не нанесли травму и вовремя обращаться за помощью специалистов. Вместе с тем, родителям приходится также самостоятельно заниматься и духовным развитием ребенка, самостоятельно приобщая его к религиозной культуре и духовной жизни, ведь то духовное образование, которое было в царской России, сегодня отсутствует.

**Выводы.** Итак, семья – это важный социальный институт, под которым подразумевается малая социальная группа, основанная в результате брачного союза или наличия родственных отношений. Семья имеет свои правила, культуру общения, традиции. Члены семьи объединены общностью быта, рождением детей и их воспитанием [8], имеют коллективный общий семейный человеческий капитал и потенциал. Положение института семьи на современном этапе исторического развития переживает значительные изменения позитивного и негативного характера. Семья XXI века имеет мало общих с традиционной патриархальной семьей характеристик, и во многом продолжает формироваться под влиянием урбанизации, глобализации, индустриализации. Во многом трансформации являются следствием нестабильной ситуации социального, экономического и политического порядков. Семья отображает проблемы и противоречия современного общества и в высокой степени зависит от закономерностей его развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389271/?ysclid=m3y63h65gc120552404](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/?ysclid=m3y63h65gc120552404)

2. Беккер Г. Человеческое поведение. Экономический подход. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
3. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Взаимосвязь и взаимодействие отдельных подвидов в составе человеческого капитала. М., 2024.
4. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Институт семьи как один из факторов духовного и интеллектуального развития человека // Психологическое благополучие субъектов образования: сборник научных материалов. Ярославль, 2023. С. 108–116.
5. Карпенко О.А., Левченко Л.В., Золкин А.Л. Влияние семьи, воспитания и образования на качество интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала // Современная семья: новые ответы на старые вопросы. М., 2023. С. 121–133.
6. Левченко Л.В., Карпенко О.А. Влияние образования, воспитания и семейных ценностей на качество интеллектуального капитала // Философия образования и проблемные пространства детства: сборник научных трудов на основе материалов XXVIII Международной конференции к 225-летию РГПУ им. А.И. Герцена. СПб, 2022. С. 116–127.
7. Основные тенденции развития современной семьи. URL: [https://spravochnik.ru/sociologiya/sociologiya\\_semi\\_suschnost\\_obekt\\_i\\_predmet\\_sociologii\\_semi/osnovnye\\_tendencii\\_razvitiya\\_sovremennoy\\_semi/?ysclid=lvqatvup5m511071278](https://spravochnik.ru/sociologiya/sociologiya_semi_suschnost_obekt_i_predmet_sociologii_semi/osnovnye_tendencii_razvitiya_sovremennoy_semi/?ysclid=lvqatvup5m511071278)
8. Особенности развития института семьи в современном мире. URL: <https://wiki.fenix.help/sociologiya/tendentsii-razvitiya-sovremennoy-semi?ysclid=lvqawa0t8983675996>
9. Хаджалова Х.М. Человеческий капитал современной семьи // Креативная экономика. 2014. № 11 (95).
10. Щербинина Р.А. Тенденции развития современной семьи. Высшая школа практической психологии и бизнеса. URL: <https://psy-school.info/articles/tendenczii-razvitiya-sovremennoj-semi?ysclid=lvqacqbi3g365158507>

## FAMILY HUMAN CAPITAL AND POTENTIAL: ESSENCE, FORMATION, OPERATION AND MODERN DEVELOPMENT TRENDS

© 2025

*Karpenko Olga Anatolyevna*, Candidate of Economic Sciences, leading specialist

*Samaragorenergosbyt, Samara (Russia)*

*Levchenko Larisa Vladimirovna*, PhD in Economics, Associate Professor, Senior Researcher

*Academy for Gifted Children (Nayanova), Samara (Russia)*

*Keywords:* human potential and capital; family human capital and potential.

*Abstract.* The paper examines the family collective human capital and potential. Its essence and composition are determined, characteristics are given, and varieties are indicated. The main differences between male and female family human capital are given. The processes of its formation and functioning are considered. Its main features and key development trends are indicated.

УДК 159.9

## ПСИХОСИНТЕЗ РОБЕРТО АССАДЖИОЛИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННУЮ ПСИХОЛОГИЮ

© 2025

*Королев Родион Евгеньевич*, студент

*Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия*

*Ключевые слова:* психосинтез; Роберто Ассаджиоли; психосинтез Р. Ассаджиоли в современной психологии.

*Аннотация.* Статья посвящена историко-психологическому исследованию концепции психосинтеза Роберто Ассаджиоли, а также изучению ее влияния на современную психологическую науку и практику.

*Актуальность исследования.* Процесс радикальной трансформации сознания, происходящий в человеческом сообществе в настоящее время, ставит мировую психологическую науку и практику в особое положение. На фоне быстрого развития новых информационных систем и технологий, побуждающего расширение сферы индивидуального и трансперсонального сознания, осознание экологических обстоятельств стано-

вится фактором трансформации ценностных ориентаций человека, способствующим росту самосознания в рамках рода *Homo sapiens*.

Психология становится базовой наукой современности: множатся области ее практического приложения, происходит гуманизация общественного сознания, расширяются представления о пределах психического, существенно трансформируется понятие одушевленности.

Происходит трансформация метода психологической науки. Это ставит перед историей психологии задачи анализа и осмысления современных систем психологической теории и практики, отвечающих актуальной ситуации антропогенеза и развития ноосферы.

Весьма актуальным в этой связи представляется историко-психологическое исследование концепции психосинтеза, получившей широкое распространение в профессиональной практике психологов как за рубежом, так и в нашей стране.

**Объект исследования** – психосинтез Роберто Ассаджиоли.

**Предмет исследования** – влияние психосинтеза Роберто Ассаджиоли на современную психологию, его теоретические основы, методы и практические применения.

**Цель исследования** – осветить основные аспекты психосинтеза Роберто Ассаджиоли и рассмотреть его влияние на современную психологию.

**Задачи исследования**

1. Рассмотреть теоретические основы психосинтеза в контексте его основных принципов и понятий.
2. Изучить основные техники и методы, используемые в психосинтезе.
3. Проанализировать влияние психосинтеза на развитие современной психологии.
4. Исследовать применение психосинтеза в терапевтической практике, включая его эффективность и ограничения.
5. Оценить роль психосинтеза в процессах саморазвития и личностного роста.

Роберто Марко Грегори появился на свет в Венеции 27 февраля 1888 года и провёл там свои ранние годы. После кончины отца, когда Роберто было всего два года, его мать, Элана Каула (1863–1925), вступила в брак с доктором Алессандро Эмануэле Ассаджиоли в 1891 году, чью фамилию он впоследствии и носил.

Роберто Ассаджиоли рос в образованной еврейской семье, принадлежавшей к среднему классу. В доме царила атмосфера интереса к искусству, музыке и литературе. Начальное образование Ассаджиоли получил дома посредством частных уроков, что было характерно для семей его социального положения.

В семье общались на итальянском, английском и французском языках. Обладая исключительной любознательностью и тягой к знаниям, Роберто к восемнадцати годам освоил ещё пять языков: греческий, латынь, немецкий, русский и санскрит. Уже в юном возрасте он проявил талант к письму и в пятнадцать лет написал статью «Бессознательные желания и сознательная работа», которая была опубликована в «Giornale de Venezia». В 1904 году семья переехала во Флоренцию, где он прожил большую часть своей жизни. Здесь он изучал медицину в Istituto di Studi Superiori и получил диплом в области неврологии и психиатрии.

В 1907 году началась работа над докторской диссертацией, завершённой к 21 году, под названием «Психосинтез». В ней было представлено целостное видение психологии, акцентирующее внимание на личностном росте и духовных аспектах человеческого опыта. Цель этого подхода заключалась в обеспечении более полноценной жизни, позволяющей, по словам Ассаджиоли, «жить как можно лучше и смотреть на себя с улыбкой». Примерно в то же время Роберто опубликовал критическую статью о психоанализе,

считая его ограниченным. Тем не менее, Ассаджиоли проявлял интерес к развитию фрейдовских идей о детстве и бессознательном.

В 1910 году, получив медицинское образование и пройдя курс психиатрии в Швейцарии под руководством Ойгена Блойдера, одного из пионеров в изучении шизофрении и приверженца психоанализа, Ассаджиоли основал первую в Италии психоаналитическую практику. Одновременно с обучением у Блойдера он разрабатывал свою психологическую теорию, сначала названную биопсихосинтезом, впоследствии сокращённую до психосинтеза.

В начале своей клинической деятельности Ассаджиоли применял психоаналитические методы, но, исходя из своего понимания человека, создал более всесторонний аналитический подход, включающий такие аспекты, как любовь, мудрость, творчество и воля. Он не отвергал действенность психоанализа Фрейда, но считал его недостаточно полным. Ещё во время работы в Цюрихе Ассаджиоли проявлял интерес к психологическим исследованиям Уильяма Джеймса и Анри Бергсона. Там же он познакомился с Карлом Юнгом, с которым в дальнейшем установил дружеские отношения. По словам самого Ассаджиоли, метод Юнга был наиболее близок к психосинтезу.

Являясь единственным итальянцем, изучавшим психоанализ, Ассаджиоли стал участником Цюрихского общества Фрейда, в которое входили основоположники психоанализа. Он также входил в состав «Международного психоаналитического общества». Он публиковал статьи и комментарии для второго периодического издания Фрейда «Психоанализ» и сформировал группу из 19 человек для исследования человеческой психики. Ассаджиоли лично с Фрейдом не виделся ни разу, но вёл переписку с ним.

Роберто Ассаджиоли является одним из пионеров психоаналитического движения в Италии. Его интерес к психоанализу в начале XX века, когда изучение человеческого разума встречало скептицизм, делал его фигуру заметной. Параллельно с этим Ассаджиоли занимался разработкой собственной системы – психосинтеза. Свои идеи он распространял, в частности, через журнал «Психе», издававшийся с 1912 по 1915 год, пока его издание не было прервано Первой мировой войной. В этом журнале был опубликован первый перевод работы Зигмунда Фрейда на итальянский язык, выполненный с согласия автора.

В 1926 году Ассаджиоли основал в Риме «Институт культуры и психической терапии», впоследствии переименованный в «Институт психосинтеза». В приглашении на открытие он указал, что его вступительная речь будет посвящена развитию воли, теме, которой позже была посвящена его ключевая работа «Акт воли». Институт выпустил книгу «Новый метод лечения – психосинтез» в 1927 году. В 1933 году он получил разрешение на использование названия «Институт психосинтеза» для своей школы во Флоренции.

Начиная с 1928 года, Ассаджиоли читал в институте лекции под названием «Энергии, скрытые в нас, и их использование в образовании и медицине». Этот курс лег в основу теории работы с противоположностями в психосинтезе, где предполагается, что каждая эмоция имеет свою противоположность, и целью является достижение синтеза между ними. Ключевыми понятиями психосинтеза являются активное Я, наблюда-

тель, контролирующий фактор и высшее Я. Роберто Ассаджиоли был согласен, что проработка детских травм и развитие здорового эго – необходимые ступени к психологическому здоровью. Но своей работой Ассаджиоли показывал, что человеческое развитие не останавливается на достигнутом и что здоровый человек имеет потенциал роста, который Маслоу позже назвал «самоактуализацией». Но Ассаджиоли пошел дальше: он попытался показать, что человеческий потенциал также дает возможность переживаний в духовном и надличностном измерениях.

Ассаджиоли стремился к тому, чтобы психосинтез оставался динамичной и развивающейся психологической системой, опасаясь его превращения в догматическое философское учение.

Школы и институты психосинтеза в Европе и США функционировали независимо, без централизованного управления. Ассаджиоли намеренно избегал административного контроля над развитием психосинтеза, не стремясь к роли лидера движения или организации.

Подход Ассаджиоли рассматривает человека в контексте его социального окружения, делая акцент на интеграции, а не на анализе и фрагментации. Он стремился создать психологию, объединяющую эле-

менты восточного мистицизма, философии, западного психоанализа и логики.

Будучи одним из первых сторонников психоанализа Фрейда в Италии, Ассаджиоли, тем не менее, в своей диссертации 1910 года критически оценил фрейдовский подход, указав на его ограничения. Он предложил более комплексную модель психики и разработал психосинтез как новый метод терапии и самоисследования, основанный на предположении о непрерывном росте и актуализации потенциала личности. Ассаджиоли подчеркивал важность воли и акцентировал внимание на позитивных, творческих аспектах человеческой природы.

Структура личности в психосинтезе Ассаджиоли обнаруживает параллели с юнгианской моделью, включая духовные и коллективные аспекты психики. Эта система, состоящая из семи компонентов, представляет собой иерархическую модель. Низшее бессознательное управляет базовыми инстинктами и эмоциональными комплексами. Среднее бессознательное, аналогичное фрейдовскому подсознанию, интегрирует опыт до его осознания. Сфера сверхсознания является источником интуиции и вдохновения. Поле сознания содержит чувства, мысли и побуждения, доступные анализу.



Рис. 1. Картография личности по Ассаджиоли

Сознательная самость представляет собой точку ясного осознания, в то время как высшая самость – это аспект индивидуальности, существующий вне сознания. Все эти компоненты интегрированы в коллективное бессознательное.

Важным понятием в психосинтезе является субличность, динамическая подструктура личности, функционирующая автономно. Примерами субличностей служат роли, исполняемые индивидом в обществе. Однако, акцент на символическом языке психики приводит к игнорированию трансперсонального опыта, отражающего элементы феноменального мира. В процессе самоисследования, субличности могут трансформироваться в архетипические структуры, предоставляя опыт единения с сознанием других существ и феноменов. Таким образом, психика способна воспринимать информацию о феноменальном мире в целом.

Как трансперсональная психология, так и психосинтез обладают духовным и трансперсональным акцентом, концепцией сверхсознания и коллективного бессознательного и понятием о том, что определенные состояния правильнее рассматривать как духовный кризис, в котором заложена возможность роста и трансформации личности, а не как психотические,

какими их считают в настоящее время. Также во многом сходятся концепции обретения контроля над различными аспектами психики через переживание их и отождествление с ними.

Следует признать, что именно Ассаджиоли представил первую всеобъемлющую концепцию психической реальности, которая внедрила в свой предмет и подробный анализ функционирования персоны, и высшие уровни трансперсонального характера, что, вне сомнения, является выдающимся вкладом в движение за развитие человеческого потенциала.

Разделяя в целом взгляды Ассаджиоли на созидательный, трансцендентный и сияющий потенциал человеческой психики, С. Гроф подчеркивает важность непосредственной работы с её теневыми аспектами. Независимо от форм проявления в процессе самопознания, такая работа, по мнению Грофа, является ключом к исцелению, духовному росту и эволюции сознания.

Одностороннее фокусирование исключительно на позитивных и радостных сторонах жизни может быть чревато последствиями. Подобный подход способен привести к подавлению и отрицанию «тени», что в свою очередь может вызвать её проявления в неожиданных формах или исказить траекторию духовного развития.

Результатом такого дисбаланса могут стать различные отклонения от подлинной духовности, такие как показная, лицемерная духовность или даже злоупотребление властью и контроль над другими, якобы во имя высших ценностей. Аналогично психоанализу Юнга, психосинтез, как отмечает Гроф, уделяет основное внимание когнитивным, эмоциональным и перцептивным аспектам, упуская из виду значимость биологической составляющей человеческой природы.

С точки зрения практики, психосинтез Ассаджиоли и современные трансперсональные подходы отличаются степенью формализма и руководства со стороны терапевта, то есть психосинтез предлагает исчерпывающую систему четко структурированных упражнений, в то время как в трансперсональном подходе, например, Грофа, делается упор на произвольную активацию бессознательного и на спонтанный выход материала, что отражает автономную реакцию психики пациента.

Сегодня психосинтез широко применяется в различных областях. В психотерапии (как в медицинской, так и в немедицинской) он используется для лечения психосоматических заболеваний, выявления и коррекции пограничных нервно-психических состояний, уточнения и преодоления неврозов и других личностных проблем.

Психосинтез и его отдельные элементы и упражнения применяются в различных системах педагогики и воспитания.

В связи с широкой популяризацией идей и приемов психосинтеза в многочисленных научных и популярных изданиях, на семинарах и тренингах, он стал все более распространяться как метод самопознания и самосовершенствования личности.

Таким образом, психосинтез – это самый ранний предшественник гуманистической и трансперсональной психологии 1960-х годов, которая формирует третью и четвертую волны в истории западной психологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асадуллина Ф.Г. Концепция психосинтеза Роберто Ассаджиоли (Историко-психологическое исследование) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1993. 18 с.
2. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. Ярославль : Титул, 2017. 169 с.
3. Ассаджиоли Р. Психосинтез : принципы и техники : [перевод с английского]. М.: Психотерапия, 2008.
4. Практикум по трансперсональной психологии : учебное пособие / сост. В.В. Козлов. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 131 с.

## THE PSYCHOSYNTHESIS OF ROBERTO ASSAGIOLI AND HIS INFLUENCE ON MODERN PSYCHOLOGY

© 2025

*Korolev Rodion Evgenievich*, student

*Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russia*

*Keywords:* psychosynthesis; Roberto Assagioli; R. Assagioli's psychosynthesis in modern psychology.

*Abstract.* The article is devoted to the historical and psychological study of the concept of psychosynthesis by Roberto Assagioli, as well as the study of its influence on modern psychological science and practice.

УДК 159.9

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКОТЕРАПИИ

© 2025

*Лескина Евдокия Дмитриевна*, студент магистратуры

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

*Ключевые слова:* рецептивная (пассивная) форма музыкотерапии; активная форма музыкотерапии; интегративная форма музыкотерапии; музыкопсихотерапия; музыкосоматотерапия.

*Аннотация.* В статье рассматриваются различные подходы и направления в современной музыкотерапии. В ходе подготовки статьи были проанализированы ключевые методы и техники, которые используются в музыкальной терапии на сегодняшний день, в том числе активные формы работы. Представлен анализ перспектив развития музыкотерапии в контексте использования и интеграции современных технологий. В первой части статьи представлен теоретический экскурс в области существующих методов и подходов в музыкальной терапии. Рассмотрены основные формы в музыкальной терапии: рецептивная (пассивная), активная и интегративная. Представлен анализ двух направлений музыкотерапии – музыкопсихотерапии, музыкосоматотерапии.

Музыка играет важную роль в жизни человека. Она наполняет мир красками и избавляет от монотонности. Она вызывает различные эмоции и настроения и обогащает наш опыт. В области психологии музыка используется как эффективный инструмент арт-терапии, воздействуя на эмоциональный фон и способствуя позитивным изменениям в состоянии человека. Прослушивание определенных произведений искусства или исполнение любимой песни может значительно улучшить физическое и психическое здоровье [2].

Мелодии воздействуют на человеческое тело и создают гармонию между различными компонентами. Это происходит потому, что каждый орган нашего тела генерирует свою собственную энергию и излучает электромагнитные колебания определенной частоты. Звуки музыки – это тоже волны, которые резонируют с этими колебаниями, регулируя тем самым функции организма. Когда звучит мелодия, звуковое поле сливается со звуковым полем человеческого тела, создавая эффект, который можно сравнить с микромассажем на клеточном уровне – переосмысление теоремы Пифагора.

В начале XIX века французский психиатр Эскироль начал внедрять музыку в терапевтические методы, используемые в психиатрических больницах. Исторически музыкальная терапия занимала видное место в медицинской практике таких цивилизаций, как Древний Египет, Древняя Греция и Древний Рим, где с помощью звуков трубы лечили целый ряд недугов – от бессонницы в Египте до радикулита и невропатии в Греции.

В Ветхом Завете записан самый ранний пример музыкальной терапии, когда Давид играл на арфе, чтобы снять меланхолию Саула. Аристотель считал, что музыка не только лечит тело, но и очищает душу, а врачи в древнем арабском мире пропагандировали идею о том, что музыка способна исцелять тело, воздействуя на душу. Авиценна в своей книге «Книга исцеления» также обращал внимание на связь между музыкой и пульсом, подчеркивая тесное взаимодействие между ними [4].

В Древнем Китае существовал уникальный вокальный массаж, известный как «звуковая терапия», при котором издавались определенные звуки для улучшения работы определенных органов и систем организма. Этот метод уходит корнями в даосскую медицинскую традицию. Пентатоническая гамма китайской музыки содержит пять тонов, которые отражают связь между пятью элементами природы и пятью основными органами человеческого тела: земля связана с селезенкой, золото – с легкими, дерево – с печенью, огонь – с сердцем, а вода – с почками. В знаменитом тексте по китайской медицине «Нэйцзин» предписываются определенные комбинации звуков для лечения основных органов: селезенка – звук «гун», легкие – звук «шань», печень – звук «го», сердце – звук «чжэн», почки – звук «вода». Почки – это звук «юй» [1].

Тембр мелодии определяется спецификой использования звуков, позой исполнителя и частотой повторения. Каждая культура и страна имеет свои собственные музыкальные особенности, инструменты и гармонии. Музыка содержит уникальные ритмы и звуки, которые отражают связь между природой и человеком.

В современном мире связь между человеком и природой утрачена, а гармония мира нарушена. Однако музыкальная терапия, благодаря своему уникальному воздействию на человеческий организм, является мощным инструментом для восстановления этой утраченной гар-

монии. Тот факт, что музыка способна воздействовать на все уровни человеческого существования – физический, эмоциональный и духовный, – определяет ее терапевтический эффект. Для того чтобы лучше понять механизмы музыкальной терапии, важно рассмотреть взаимосвязь между музыкой и сложной структурой человеческой личности, включая взаимодействие музыки с физическим, биологическим и социокультурным материалом. Таким образом, восстановление гармонии в мире начинается с внутренней гармонии человека, которая может быть направлена с помощью музыкотерапии [6].

В человеческом организме существует сложная система, состоящая из различных частей, которые взаимодействуют друг с другом, и активация одной части неизбежно приводит к изменениям и активации других частей. Среди этих составляющих особое место занимает дух, который оказывает важное влияние на человеческую природу.

Музыкальная терапия – это психотерапевтический подход, который использует музыку как лекарство для лечения человеческого разума и тела. Она работает за счет синхронизации звуковых волн музыки, оказывая комплексное воздействие на эмоциональное состояние, психическое здоровье и физическое здоровье, включая поверхность кожи и внутренние органы.

Музыкально-терапевтические эффекты имеют ряд особенностей, представленных на рисунке 1.

Музыкальная терапия и ее основные функции рассмотрены на рисунке 2.

Музыкотерапию можно разделить на несколько видов (рисунок 3).

В основе музыкотерапии лежит процесс интерпретации музыки человеком. В.И. Петрушин описывал это как внутренний процесс, в котором слушатель интерпретирует чувства и мысли композитора через исполнителя. Такая музыкальная интерпретация создает ассоциации, отражающие внутренний мир слушателя, и выражение этих ассоциаций помогает выявить скрытые чувства и конфликты. Интересно, что воздействие музыки на человека определяется не самим произведением, а индивидуальными психологическими особенностями и жизненным опытом человека [3].

Прослушивание музыки оказывает мощное воздействие на разум, помогая снять эмоциональное напряжение, преодолеть тревогу и выразить эмоции с помощью движений, мимики, слез, улыбок и других физических реакций. Музыкальные мелодии эмоционально насыщены и вызывают давно забытые воспоминания, позволяя людям увидеть свою жизнь в новом свете. Этот процесс побуждает людей заново переживать прошлые события и, как и психоанализ, является одним из важнейших терапевтических инструментов. Подобно тому как звуковые волны могут разрушать физические объекты, музыкальные вибрации способны «сломать» внутренние конфликты и эмоциональные барьеры, которые часто лежат в основе психологических и неврологических расстройств.

Существуют основные формы музыкальной терапии: активная форма, при которой участник играет на музыкальном инструменте, поет или играет, и рецептивная форма, при которой участник слушает музыкальное произведение или часть музыкального произведения, но не принимает активного участия. Этот подход делает акцент на гармонизации физического и психического состояния человека с помощью музыкальных вибраций.

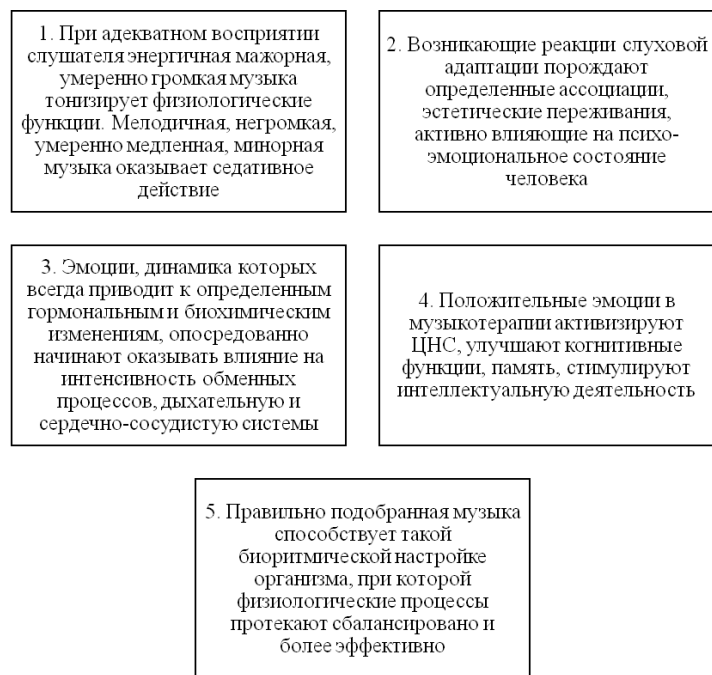


Рис. 1. Особенности музыкально-терапевтических эффектов

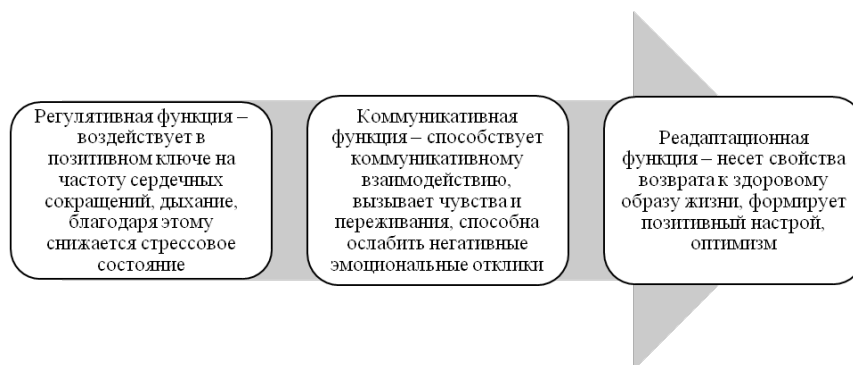


Рис. 2. Функции музыкальной терапии

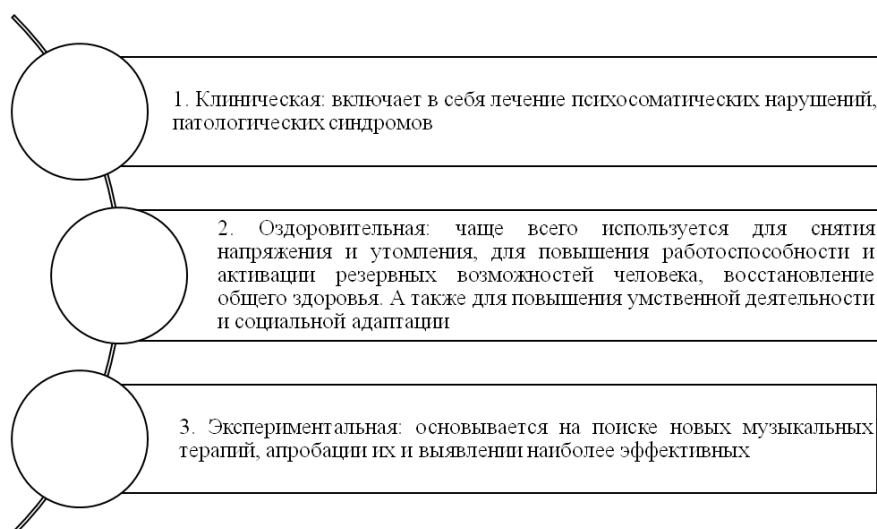


Рис. 3. Виды музыкотерапии

В области музыкальной терапии существует интегративный подход, включающий методы музыкальной окку-

пационной терапии. В рамках рецептивной музыкотерапии выделяют два основных направления: музыкальная

психотерапия, направленная на восстановление эмоционального равновесия через динамическую регуляторную работу с пациентом, и музыкальная соматическая терапия, направленная на непосредственное воздействие на физическое состояние человека через воздействие на акупунктурные точки и зоны. Динамическая музыкальная психотерапия стимулирует эмоциональную активность, а регулятивная музыкальная психотерапия направлена на вызывание эмоциональных и динамических реакций, что способствует катарсису [5].

Например, во время беременности и родов музыка – эффективный способ улучшить настроение и облегчить боль без применения лекарств. Важно выбирать не слишком шумную музыку, обладающую успокаивающим эффектом и положительным эмоциональным подтекстом. В зависимости от предпочтений слушателя можно выбрать классическую музыку, народную или современные произведения с лирическим подтекстом. Этот метод не только помогает улучшить настроение матери и расслабиться, но и положительно влияет на развитие плода, закладывая основы материнского инстинкта и создавая эмоциональную связь между матерью и ребенком, которая будет укрепляться и после рождения малыша.

В качестве примера можно привести использование музыкальной терапии в контексте кардиологического здоровья беременных женщин. Ритмичная и кинестетическая музыка оказывает положительное влияние на плод, вызывая увеличение частоты сердечных сокращений и изменения в движениях. Это происходит потому, что плод реагирует на ритм сердцебиения матери, которая, в свою очередь, реагирует на музыку.

Следовательно, выделены основные подходы и направления современной музыкотерапии.

1. Рецептивная (пассивная) форма. Пациент занимает позицию слушателя, ему предлагают ознакомиться с различными музыкальными композициями и сконцентрировать внимание на их звучании, отражающем психологическое состояние. Примеры музыкальных произведений, которые могут подойти для рецептивного прослушивания:

- Ф. Шопен – Мазурка, Прелюдия, Ноктюрн соль-минор;
- И. Штраус – Вальсы;
- А. Рубинштейн – Мелодии;
- И.-С. Бах – Кантата 2, Итальянский концерт, Кантата 21, Концерт ре-минор для скрипки;
- Л. Бетховен – Соната для фортепиано №14 до-диез минор, оп. 27, №2 («Лунная»);
- И. Брамс – Колыбельная;
- Ф. Шуберт – Аве Мария;
- К. Дебюсси – Лунный свет, Чудный вечер.

Выбор музыкальных произведений должен быть индивидуальным, с учётом эффекта их влияния на пациента.

2. Активная форма. Пациент принимает непосредственное участие в создании музыкального произведения посредством работы с музыкальными инструментами и материалами – играет, поёт и т.п. Пример активной формы музыкотерапии, когда пациент принимает непосредственное участие в создании музыкального произведения, – игра на музыкальных инструментах (барабан, бубен, трубы, треугольники и др.). Также к примерам относятся хлопки в ладоши, ритмичное постукивание, импровизация голосом.

3. Интегративная форма. Музыка используется как сопровождение реализации других видов искусства, например, рисование, создание стихов, драматизация под музыку. В качестве примера можно привести слушание музыкального произведения с чтением стихов, рассматриванием произведений изобразительного искусства и рисованием.

Выделяют два направления музыкотерапии.

1. Музыкопсихотерапия нацелена на нормализацию психоэмоционального состояния человека. Это достигается путём выхода человека из отрицательных переживаний, наполнения его положительными эмоциями, реконструирования его эмоционального состояния, когнитивной сферы.

2. Музыксоматотерапия ориентирована на лечебное воздействие непосредственно на тело человека. Воздействие осуществляется в процессе прослушивания специально созданных аудиомузыкальных программ, например «Антистрессовая», «Бронхиальная астма», которые помогают в лечении соматических заболеваний.

Современное общество сталкивается с целым рядом социальных проблем, требующих инновационных подходов. Музыкальная терапия – один из эффективных методов, который может оказать значительную помощь в социальной адаптации. Этот метод доказал свою эффективность, поскольку музыка способна вызывать положительные эмоции, облегчать переживание трудных времен и способствовать выходу из стрессовых ситуаций. Благодаря этим свойствам музыкальная терапия используется многими организациями социальной поддержки [4].

Следовательно, музыкотерапия – это метод психотерапии, использующий музыку как средство лечебного воздействия. В основе метода лежит благотворное воздействие музыки на психоэмоциональное состояние человека. Музыкотерапия активно используется в коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудрявцева Л.М. Музыкотерапия // Вестник научных конференций. 2020. № 5-2. С. 61–62.
2. Нальгиева А.М. Музыкотерапия // Инновационная наука. 2020. № 12. С. 148–153.
3. Оленская Т.Л., Марченко А.А., Шебеко Л.Л., Врагов А.В., Марченко Е.А. История и современные тенденции музыкотерапии // Здоровье для всех. 2015. № 2. С. 15–21.
4. Ренева Е.А., Веселкова Е.А. Музыкотерапия в психологическом консультировании // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2021. № 2. С. 65–66.
5. Сержант А.С. Музыкотерапия как метод психологической коррекции // Студент и наука (гуманитарный цикл), 2021. С. 1327–1332.
6. Ткаченко В.Е. Музыкотерапия // Вестник науки и образования. 2020. № 15-2 (93). С. 49–52.

## MAIN APPROACHES AND DIRECTIONS IN MODERN MUSIC THERAPY

© 2025

*Leskina Evdokia Dmitrievna*, graduate student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** receptive (passive) form of music therapy; active form of music therapy; integrative form of music therapy; musicopsychotherapy; musicosomatotherapy.

**Abstract.** The article discusses various approaches and trends in modern music therapy. During the preparation of the article, the key methods and techniques that are used in music therapy today, including active forms of work, were analyzed. The article presents an analysis of the prospects for the development of music therapy in the context of the use and integration of modern technologies. The first part of the article provides a theoretical overview of existing methods and approaches in music therapy.

During the writing of the article, the main approaches in music therapy were formed – receptive (passive) form, active form, integrative form. The analysis of two directions of music therapy is presented – musicopsychotherapy, musicosomatotherapy.

УДК 37.015.3

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ

© 2025

*Мочалкина Елена Антоновна*, педагог-психолог

*Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр», г. Самара, Россия*

**Ключевые слова:** психологическое здоровье; стресс; нагрузки; атмосфера доверия; эмоциональная устойчивость; саморегуляции.

**Аннотация.** Статья посвящена развитию личностных качеств обучающихся младшей школы, способствующих успешной социализации ребенка в школьной среде.

Актуальные психолого-педагогические проблемы современности охватывают широкий спектр вопросов, связанных с развитием образования и психологии в условиях быстро меняющегося мира. Рассмотрим некоторые из них.

1. **Инклюзивное образование.** Проблемы интеграции детей с особыми потребностями в общеобразовательные учреждения. Необходимость адаптации учебных планов и методов обучения для удовлетворения потребностей всех учащихся.

2. **Психологическое здоровье обучающихся.** Увеличение случаев стресса, тревожности и депрессии среди школьников и студентов. Важность внедрения программ психологической поддержки и профилактики.

3. **Цифровизация образования.** Влияние технологий на процесс обучения. Проблемы, связанные с дистанционным обучением, включая недостаток личного общения, перегрузку информацией и необходимость развития цифровых компетенций.

4. **Критическое мышление и медиаобразование.** Умение анализировать и критически оценивать информацию в условиях информационной перегрузки и распространения фейковых новостей.

5. **Социальные и эмоциональные навыки.** Важность развития социальных и эмоциональных компетен-

ций у учащихся для успешной адаптации в обществе и на рынке труда.

6. **Культурная идентичность и глобализация.** Вопросы сохранения культурной идентичности в условиях глобализации и миграции, а также необходимость уважения к многообразию культур.

7. **Адаптация образовательных стандартов.** Необходимость пересмотра образовательных стандартов в связи с изменениями в обществе, науке и технологиях.

8. **Профессиональное выгорание педагогов.** Проблема эмоционального и физического выгорания среди учителей и необходимость создания поддерживающей среды.

9. **Семейные отношения и их влияние на обучение.** Влияние семейной среды на успеваемость и психологическое состояние детей, а также необходимость взаимодействия школы и семьи.

10. **Развитие креативности.** Поиск эффективных методов и подходов для развития креативного мышления у учащихся, что становится особенно актуальным в условиях быстро меняющегося мира.

Эти проблемы требуют комплексного подхода и сотрудничества между педагогами, психологами, родителями и обществом в целом для создания эффективной образовательной среды.

Хотелось бы осветить такое направление, как психологическое здоровье обучающихся.

Психологическое здоровье является неотъемлемой частью общего благополучия каждого человека, особенно обучающихся, которые находятся на пути к становлению своей личности. В условиях современных образовательных реалий уровень стресса и нагрузки растет, что делает вопрос психологического здоровья особенно актуальным.

Психологическое здоровье охватывает эмоциональное, когнитивное и социальное благополучие. Оно включает в себя способность справляться с обычными стрессами, работать продуктивно и вносить вклад в жизнь своей общины. У обучающихся наличие крепкого психологического здоровья создает условия для успешного обучения, формирования самооценки и социальных навыков.

Исследования показывают, что психологическое состояние обучающихся напрямую влияет на их успеваемость. Стресс, тревога и депрессия могут привести к снижению концентрации, ухудшению памяти и потере мотивации. Обучающимся, у которых есть поддержка и ресурсы для управления своим психологическим здоровьем, легче преодолевать трудности и достигать высоких результатов.

Поддержание психологического здоровья обучающихся является важной задачей как со стороны образовательных учреждений, так и общества в целом. Обеспечение доступа к ресурсам и поддержка в трудные времена помогут создать условия для их гармоничного развития и успешной адаптации в будущем.

Одним из ключевых аспектов поддержки психологического здоровья обучающихся является формирование безопасной и принимающей образовательной среды. Педагоги и администрация учебных заведений должны активно содействовать созданию атмосферы доверия, где обучающиеся могут выражать свои переживания и искать помощь. Проведение регулярных семинаров и тренингов для педагогов по вопросам распознавания и поддержки психоэмоционального состояния обучающихся помогает значительно повысить уровень вовлеченности и понимания со стороны взрослых.

Кроме того, важно вовлечение родителей в образовательный процесс. Организация родительских собраний и семинаров по вопросам психического здоровья помогает создать единое информационное поле и укрепить семью как опору для ребенка. Родители, имеющие знания о возможных проблемах и методах поддержки, смогут более эффективно реагировать на трудности, с которыми сталкиваются их дети.

Вкупе с вышеуказанными мерами, следует активно развивать программы для обучающихся, в рамках этих программ формируются положительные личностные качества у обучающихся, что в конечном итоге ведет к улучшению их психологического здоровья.

Одной из таких программ является модифицированная программа формирования психологического здоровья у младших школьников О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я».

На базе МБУ «Школа № 73» с целью реализации программы психологического сопровождения была проведена психодиагностика. Целью данного исследования было определение уровня личностных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), а также эмоционально-личностных качеств и компетенций.

Для этого использовался пакет методик личностного блока, разработанный Региональным социопсихологическим центром:

- Т.А. Нежнова, А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин – «Беседа о школе»;
- Н.Г. Лусканова – «Анкета для оценки уровня школьной мотивации»;
- Дж. Д. Лампен, модифицированная Л.П. Пономаренко, – методика самооценки «Дерево»;
- Г.А. Цукерман – «Рукавички»;
- Моральная дилемма;
- Ж. Пиаже – учет мотивов героев в решении моральной дилеммы;
- Ж. Пиаже – выявление уровня моральной децентрации;
- Э. Туриэлю, модификация Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой – «Анкета «Оцени поступок»»;
- Карта диагностики уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

После проведения диагностики выявились проблемные зоны:

- наличие детей с завышенной самооценкой;
- низкий уровень развития моральных суждений;
- неумение учитывать позицию собеседника;
- неумение договариваться и сотрудничать.

Коррекция эмоционально-личностных нарушений у детей – это организованная система педагогических и психологических воздействий. Ее целью является смягчение эмоционального дискомфорта у детей, повышение активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др.

Важным этапом работы с этими детьми является коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

Для создания условий успешной социализации обучающихся начальной школы была разработана модифицированная программа на основе программы формирования психологического здоровья у младших школьников О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я».

Цель программы – развитие личностных качеств обучающихся младшей школы, способствующих успешной социализации ребенка в школьной среде.

Задачи:

- личностное развитие;
- распознавать эмоциональные состояния;
- преодоление жизненных трудностей;
- социальные и коммуникативные умения;
- самоконтроль.

Для эффективной реализации программы соблюдаются ряд определенных принципов. Соблюдение охранительного режима. Индивидуальный подход к обучающимся, что позволяет им усвоить необходимые знания в ходе занятий. На каждом занятии обязательным условием является смена видов деятельности с включением физ. минуток.

Материал представляется детям в доступной форме, излагается простым и понятным языком. Используются методы опоры на различные виды ощущения, восприятия, а также на представления, которые на данный момент у них сформированы.

Дети учатся развивать самоконтроль, распознавать эмоциональные состояния, социальные и коммуникативные умения.

### Результаты проведённой работы

Можно отметить следующее, эмоциональная сфера обучающихся до проведения программы характеризовалась повышенной тревожностью, высокой степенью психоэмоционального напряжения, нарушенной направленностью на сферу межличностных отношений, сниженным эмоциональным фоном, преобладанием негативных переживаний – проводимая нами работа позволила преодолеть все эти трудности.

В целом система проведённой работы способствует:

- развитию мотивационно-потребностной сферы обучающихся (возникает иерархия мотивов, где социальные мотивы приобретают большее значение, чем личные; происходит соподчинение мотивов);

- преодолению познавательного и эмоционального эгоцентризма (ребёнок, принимая роль персонажа, учитывает особенности его поведения, его позицию – это способствует развитию самосознания и самооценки);

- развитию произвольного поведения (воспроизводя типичные ситуации взаимоотношения людей в социальном мире, дети подчиняют свои собственные желания и действия в соответствии с социальными образцами, что помогает им постигать и учитывать нормы и правила поведения);

- развитию умственных действий;

- обогащению процесса коммуникации обучающихся, формированию связной речи за счёт активного использования эмоционального пласта лексики в различных ситуациях общения.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии.

М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 221 с.

2. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЭРСЭ, 2002. 192 с.

3. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студентов вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 82.

4. Социальные отклонения / сост. Н.И. Фелинская; под ред. В.Н. Кудрявцевой. М.: Юрид. лит., 1989. 198 с.

5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.

6. Ковалев В.В. Систематика и дифференциация расстройств личности с нарушениями поведения у детей и подростков // Журнал невропатологии и психиатрии. 1976. № 10. С. 1536–1543.

7. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб: Речь, 2001. 220 с.

8. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. 304 с.

9. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 140 с.

10. Уроки нравственности : учебно-методический комплект. М.: Детство. Отрочество. Юность, 2020.

11. Хухлаева О.В., Кирилина Т.Ю., Федорова О.В. Счастливый подросток : Программа профилактики нарушений психологического здоровья. М.: Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2022.

## THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS IS ONE OF THE URGENT PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF OUR TIME

© 2025

*Mochalkina Elena Antonovna*, educational psychologist

*State Budgetary Institution of Additional Professional Education  
of the Samara region “Regional Sociopsychological Center”, Samara, Russia*

**Keywords:** psychological health; stress; stress; atmosphere of trust; emotional stability; self-regulation.

**Abstract.** The article is devoted to the development of personal qualities of primary school students that contribute to the successful socialization of a child in a school environment.

## ВТОРИЧНЫЕ ТЕКСТЫ: ТИПОЛОГИЯ, СЕМИОТИКА

© 2025

**Анохина Светлана Петровна**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры зарубежной филологии

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** вторичный текст; классификации вторичных текстов; типы вторичных текстов; типы знаков.

**Аннотация.** В статье представлен обзор основных работ, в которых рассматривается понятие «вторичный текст» и классификации вторичных текстов. В ходе анализа научной литературы отмечаются определённые противоречия между классификациями различных авторов, как и в классификации одного какого-либо автора, что позволило нам предложить классифицировать вторичные тексты в самом общем виде на вторичные тексты только в плане выражения (изменение вида кода текста), вторичные тексты только в плане содержания (сохранение вида кода исходного текста) и дополнить данную дихотомию в триаду: вторичные тексты в обоих планах (рабочее определение – редуцированные вторичные тексты).

Относительно типов вторичных текстов предлагается такая же обобщённая типология по критерию «вид инкорпорации первичного текста»: симулятивные, кумулятивные, рекуррентные, редуцированные, метафрастические, фабульные, синкретичные.

В семиотическом пространстве описываемого редуцированного вторичного текста выявлено 12 типов высказываний-знаков, в основе которых лежат когнитивно-логические отношения: аналогии, совместимости, сходства, смежности, отрицания, сопоставления, соотнесения, отождествления, противопоставления, обобщения.

В заключении описываемый текст определяется как вторичный редуцированный синкретичный (возможно, с наслоением рекуррентного типа), а также делается вывод о вероятной эмоционально-идеологической оценке автора данного вторичного текста, то есть У. Эко, своего произведения.

## ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день функционирование вторичных текстов в различных сферах институциональной и неинституциональной коммуникации приобретает всё большую и большую значимость. Со времени введения М.В. Вербицкой (1983 г.) в состав метаязыка филологических исследований данного термина применительно к речевым произведениям определённого типа появилась обширная научная литература, в которой представлены различные трактовки данного понятия, многочисленные типологии и классификации вторичных текстов на основе функциональных, содержательных и формальных критериев, модели, механизмы порождения вторичных текстов в русле литературоведения, текстологии (включая дериватологию) и теории интертекстуальности [1–30] и многие другие.

Аспектам переводов как дискуссионному типу вторичных текстов посвящены исследования Ю.А. Дымант [31], Л.В. Полубиченко [26], Н.М. Нестеровой [32], С.В. Ионовой [11], Н.В. Мельник [20], Э. Прунч [33], Е.И. Ковалёвой [34], S. Bassnett [35], Th. Hermans [36], A. Lefevre [37] и другие.

Тем не менее, по справедливому замечанию А.Ю. Кудиной, существует довольно значительный пласт вторичных текстов, которые не «укладываются ни в какую из существующих классификаций и типологий, вследствие чего «остаются на периферии теории вторичных текстов и теории интертекстуальности» [38, с. 144].

Таким образом, проблемы типов вторичных текстов, их классификаций и механизмов переработки текста-источника остаются актуальными и для настоящей работы.

В непосредственной связи с вышесказанным и находится материал исследования: текст-вкрапление (термин М.В. Вербицкой) “Un sogno o visione d’Adso” – «Сон Адсона» в романе У. Эко “Il nome della Rosa” [61] – У. Эко «Имя Розы» [60]. Отличительной особенностью данного вторичного текста является его ориентация на различные прототексты такого гипертекста, как Библия [59] и Священное Предание, что обуславливает новизну нашей работы в отношении типов вторичных текстов и механизмов их порождения.

Данный эмпирический материал определяет цель исследования – систематизация типологических характеристик данного вторичного текста в ходе его анализа с применением текстологического, сравнительно-сопоставительного, семиологического, интерпретационного и структурно-семантического методов.

## ПРОЦЕДУРА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1. Понятийное содержание термина «вторичный текст»

Определение понятия «вторичный текст» основывается у различных исследователей на следующих методологических подходах. Деривационный подход понимает вторичные тексты как «производные речевые произведения, представляющие собой результат вторичной текстовой деятельности разных типов» [12, с. 69]. В работе

В.В. Барагамян, В.В. Зеленской прямо утверждает, что исходные и вторичные тексты связаны деривационными отношениями [39, с. 69]. В русле данного подхода, но с привлечением критерия «механизм порождения» лежит и определение А.И. Новикова: вторичным текстом является «вербальное образование, которое порождается в результате развёртывания определённых ментальных структур, являющихся результатом осмысления и понимания первичного текста и отражающих в свёрнутом виде его содержание» [24, с. 68; 40]. Близко к этому и определение Н.А. Буре: «... вторичные тексты представляют собой тексты, в свёрнутом виде передающие информацию первоисточника» [41, с. 222].

В несколько иных формулировках, акцентирующих внимание на ориентированность вторичного текста на первичный текст, представлено определение вторичного текста у следующих исследователей. О.А. Владимирова: «Вторичный текст – это текст, созданный как вариант другого текста (прототекста), обладающего с ним высокой степенью структурной общности» [8, с. 12] (заметим, что понимание «структурной общности» обоих текстов автор оставляет на волю читателя). Вместе с тем, М.В. Вербицкая постулирует стилистическую (а не структурную) схожесть текстов как принципиальный критерий отнесения одного из них к вторичному либо первичному тексту, соответственно: «только стилистически несамостоятельные тексты могут включаться в понятие «вторичный текст» [6, с. 13].

С позиций лингвистистики, вторичные тексты как явление художественной литературы определяет и С.Н. Плотнокова: в них «сознательно и последовательно воспроизводятся характерные черты лингвистической и композиционно-образной организации другого произведения» [42, с. 72]. В основе определения вторичных текстов Е.С. Николаевой, О.А. Серковой лежит когнитивно-семантический подход, согласно которому вторичные тексты – это тексты, «построенные на основе текста-источника с другими прагматическими целями и в другой коммуникативной ситуации, а соответственно, в других обстоятельствах, но сохраняющие когнитивно-семантические элементы как условие развёртывания собственного текста» [43, с. 117]. В определении Л.М. Майдановой при определении вторичных текстов на первый план выступает прагматическая категория интенциональности: «Вторичный текст – это текст, созданный на базе другого, первичного текста со сменой авторства. Под сменой авторства имеется в виду не замена одной личности другой, а замещение одной интенции другой интенцией, пусть даже личность остаётся прежней» [19, с. 82].

В самом общем виде вторичный текст определяется как текст, созданный на основе определённого прототекста и тесно с ним взаимодействующий [26].

Приведённые основные определения понятия «вторичный текст» позволяют прийти к заключениям. Несмотря на различные подходы, в формулировках всегда содержится указание на ориентацию вторичного текста на первичный. Определения О.А. Владимировой и М.В. Вербицкой в определённой мере противоречат друг другу. Определения И.А. Новикова и его исследователей, с одной стороны, и определение Е.С. Николаевой и О.А. Серковой, с другой стороны, образуют, можно сказать, оппозицию: вторичный текст есть некий свёрнутый первичный текст vs собственный текст есть результат развёртывания текста-источника.

В связи с вышесказанным в настоящей работе принято определение М.М. Бахтина как наиболее обобщённое (что позволяет избегать отмеченных противоречий и неясностей в ряде упомянутых толкованиях понятия «вторичный текст») и как наиболее соответствующее нашему эмпирическому материалу: это художественно-речевые явления, в которых «слово имеет двойное направление – и на предмет речи, как обычное слово, и на другое слово, на чужую речь» [44, с. 214]. Полагаем, что данное определение можно распространить и на тексты других стилей и жанров, ориентированные на прототексты, тексты-источники.

## 2. Классификации вторичных текстов

Разнообразие понимания термина «вторичный текст» обуславливает и разнообразие классификаций и типологий вторичных текстов. В самом общем виде вторичные тексты классифицируются С.В. Ионовой по критерию «стратегия текстообразования» на 1) компрессированные формы (в терминах других исследователей тексты-примитивы [45]; компакт-тексты [46]) и 2) тексты копияльного типа (тексты-копии в терминологии Н.В. Сайковой [47]) [12, с. 71]. Первая стратегия, или первая модель построения вторичного текста, включает этапы «вторичной концептуализации ситуации, отражённой в тексте-прототипе (как референта производного текста), вторичные репрезентации её значимых компонентов». В основе второй стратегии лежат механизмы субституции и транспозиции – значимых подстановках и перестановках элементов содержания текста» [12, с. 73].

В состав компрессированных форм включаются тезисы выступлений, планы текста, аннотации, конспекты, наборы ключевых слов в каталогах и рубриках [12, с. 70]. В качестве примеров второго типа автор называет подражания, переложения [12, с. 74]. В своей несколько более ранней работе С.В. Ионина классифицирует вторичные тексты по критерию «уровни аппроксимации». Таких уровней три: 1) поверхностный, языковой уровень; 2) речевой (коммуникативный) уровень; 3) концептуальный уровень. В состав первого уровня включаются тексты-редактуры: разнообразные формы изложения содержания текста, пересказ (в чём принципиальное отличие пересказа от других форм изложения текста?). Ко второму уровню относятся тексты-трансформы: реферат, аннотация, анонс, комментарий, сценарий. На концептуальном уровне достигается самая большая степень аппроксимации к первичному тексту: «Она выражается в возможности свёртывания, развёртывания и усложнения первичной содержательной структуры. Эти операции чаще всего основываются на замене, а иногда и на подмене содержательных компонентов, и такой тип аппроксимации называется сублимацией, а вторичные тексты, в основе которых лежит данный механизм лингвистических преобразований – текстами-сублиматами: манипулятивные тексты, абреже публичных текстов, цензурированные тексты» [11, с. 36]. (Разве хороший реферат не требует операций свёртывания, лексических и синтаксических замен? [48]. А что такое аннотация, как не свёрнутая содержательная структура первичного текста?).

Н.В. Уканакова классифицирует вторичные тексты по критерию: степень удалённости вторичного текста от текста-источника в аспектах их текстовых структур (их схематичной композиции, тематики, стилистики).

По-существу это тот же критерий, что и аппроксимация у С.В. Ионовой: аппроксимация – приближенность, то есть синоним удалённости для характеристики отношений между первичным и вторичным текстом. Эта классификация включает два типа: 1) вторичные тексты – продукты, которые максимально приближены, «буквально «выстроены» из материала первоисточника, напрямую заимствующие из него персонажей, ситуационный контекст, стилистические элементы» [49, с. 142], 2) прочие вторичные тексты, которые «несмотря на сохранение межтекстовой связи, намеренно удалены от текста-источника, согласно намерениям автора» [49, с. 143].

Градация текстов-продуктов от наиболее к наименее приближенным определяет их состав; наиболее приближенные: кинороман (книга по фильму); киноремейк; текст жанра «фанфикшен» текста-источника; экранизация произведения [49, с. 142]. Виды второго типа пародии, стилизации; произведения в жанре сатиры, спуфа, бурлеска; сиквелы (продолжения удавшихся романов, фильмов); приквелы – «предыстории» фильмов, удавшихся в прокате» [49, с. 143].

В.В. Барагамян, В.В. Зеленская предлагают три классификации вторичных текстов по следующим трём критериям: 1) по форме: графический и звуковой облик текстов; здесь же количественное уменьшение текстов (тезисы, аннотация, конспект, реферат, резюме) или их увеличение (комментарий, циклизация); 2) наличие / отсутствие новых семантических компонентов: тезисы, аннотация, реферат, конспект, пересказ допускают упрощение факультативной информации; 3) родо-жанровые трансформации текстов: киносценарий, пародия, циклизация, доклад и т.д. [39, с. 70].

Во многом схожую классификацию вторичных текстов находим у Н.В. Мельник (Сайковой), в основу которой положены также три критерия: форма, содержание, функция. На основе формы различаются графические и звуковые вторичные тексты (ср. первый классификационный критерий В.В. Барагамян, В.В. Зеленской). Сюда же относятся вторичные тексты на основе межъязыкового перекодирования (перевод) и межсемиотического перекодирования (стенография, азбука Морзе и др.). Содержательный критерий совпадает со вторым критерием вышеупомянутых авторов: наличие, отсутствие новых компонентов. В связи с этим закономерно возникает вопрос: если нет новых семантических компонентов, то какой же это вторичный текст? К подобным вторичным текстам можно отнести только некоторые на основе межсемиотического перекодирования. В таком случае можно ли считать вторичными текстами многие живописные, музыкальные и скульптурные произведения? Формулировка третьего критерия также мало чем отличается: деривация по функции: родо-жанровые трансформации. Некоторая разница заключается в составе вторичных текстов: у Н.В. Мельник аннотация относится к виду вторичных текстов по второму критерию, у В.В. Барагамян, В.В. Зеленской – по первому. По первому критерию Н.В. Мельник причисляет ко вторичным текстам также цитирование, что отсутствует у последних авторов, но, подобно им, пародии, стилизации, доклад [21].

Согласно своему определению понятия «вторичный текст», Е.С. Николаева, О.А. Серкова классифицируют вторичные тексты на основе только одного критерия: по содержанию (в формулировке авторов: по наличию

тех или иных когнитивно-семантических элементов первичных текстов во вторичных):

1) тексты-продолжения, в которых некоторые элементы когнитивно-семантической структуры оригинального текста выступают в качестве хронотопа вторичных текстов в циклических произведениях [43, с. 138];

2) тексты-копии, характеризующиеся явной содержательной и сюжетной связью оригинала и вторичного текста [43, с. 139];

3) тексты-реакции – вторичные тексты, которые подразумевают диалогичность [43, с. 140].

Единственный критерий, обусловленный определением вторичного текста, а именно, речевая интенция, лежит и в основе классификации Л.М. Майдановой:

1) воспроизведение вторичного текста (пересказ, адаптация, реферат и т.д.); в данном случае задача автора – в том или ином виде передать содержание первичного текста;

2) циклизация первичных текстов (публицистика, объединение отдельных текстов с целью получить новую информацию (а если это дайджест?);

3) диалог с первичным текстом (текст-ответ, текст-подражание, текст-исследование (ср. п. 3 предыдущей классификации);

4) завершение первичного текста;

5) продолжение завершённого первичного текста (создаётся самим автором на основе уже существующего и законченного им произведения [19, с. 91].

Четыре типа вторичных текстов, каждый из которых выделяется по свойственному ему критерию, представлены в классификации В.И. Карасика:

1) объём, который допускает три вида трансформаций: сокращение, простая перефразировка (то есть сохранение объёма) и расширение, которые представлены в текстах таких жанров, как резюме, аннотация, пересказ и перифраз с дополнением в виде комментария, соответственно;

2) интенция: оценка (рецензии и пародии);

3) сложность (адаптации и контр-адаптации);

4) код (перевод на другой язык либо другую форму литературного языка) [13].

Представленная классификация, несмотря на всю её системность, вызывает несколько вопросов: почему вторичные тексты по четвертому критерию не могут иметь признак текстов по первому критерию? Например, реферат на русском языке нескольких англоязычных текстов или аннотация одной статьи. Вместе с тем, тексты по четвертому критерию могут иметь черты текстов по второму критерию: пародию, бурлеск, если их изложить в другом речевом регистре, и наоборот.

В ряде работ приводится только состав вторичных текстов без какой-либо их классификации: пересказ, реферат, аннотация; «встречный текст» – набор реакций на ту или иную информацию из текста [50, с. 473]. Н.А. Кузьмина дополняет этот состав классическими вторичными текстами, набором ключевых слов, переложением (например, школьные изложения), конспектами, некоторыми видами протоколов, сочинениями-подражаниями (стилизация), пародиями, приблизительными цитатами [17, с. 257]. Н.Д. Голев и Н.В. Сайкова добавляют к этому списку косвенную речь и интертекстуальные заимствования, а также переводные тексты [9]. На наш взгляд, многое из данного списка (ключевые слова, школьные изложения, протоколы, приблизительные цитаты, косвенная речь, интертекстуальные заимство-

вания) размывают границы понятия «вторичный текст», представляя собой жанры других стилей и дискурсов, тем более что М.В. Вербицкая подчёркивает, что «художественный текст (а именно в нём присутствуют интертекстуальные включения – С.А.), имеющий сложные топологические связи, но стилистически не опирающийся на протослово, к вторичным текстам не относится» [6, с. 13]. Что касается переводов как типа вторичных текстов, их описанию посвящён следующий пункт нашей работы, а данный пункт считаем возможным заключить следующими обобщениями в отношении представленных классификаций и составов вторичных текстов.

Различные критерии приводят к размыванию понятия «тип», так как зачастую, в большинстве случаев, один и тот же состав текстов одного типа в какой-либо классификации или нескольких оказывается в других типах у авторов других классификаций частично или полностью.

В отдельных случаях налицо лишь различия в номинациях одного и того же типа (ср. тексты-продолжения Л.М. Майдановой и сиквелы Н.В. Уканаковой; диалог с первичным текстом Л.М. Майдановой и тексты-реакции Е.С. Николаевой, О.В. Серковой).

В классификации Н.В. Уканаковой «тексты-продукты» последнее слово соотносится с понятием ТИП или ВИД, но «прочие тексты» представляют лишь их состав.

В классификации С.В. Ионовой по критерию «уровни аппроксимации» тексты-сублиматы не находят корреляции в классификации по критерию «стратегии текстообразования», что позволяет интерпретировать их либо как переходный тип от первичного текста к вторичному, либо как первичные тексты.

Большинство из приведённых классификаций опираются на соотношение содержания/ смысла первичного и вторичного текстов. Лишь в некоторых (классификации В.В. Барагамян, В.В. Зеленской; Н.В. Мельник; В.И. Карасика) упоминается форма в различном её понимании. Но даже и переводной текст может совмещать признаки по обоим критериям: код В.И. Карасика и межъязыковое и межсемиотическое кодирование Н.В. Мельник – форма и содержание, например, при переводе с листа или та же азбука Морзе.

Изложенные положения позволяют с большой степенью обоснованности прийти к выводу о том, что большинство из видов текстов того или иного типа вторичных текстов являются политипологичными, как это имеет место в типологии языков, с преобладанием черт того или иного типа (вследствие чего тому или иному языку и присваивается тот или иной тип), что закономерно объясняется разнообразием и разнородностью вторичных явлений, а это, в свою очередь, и создаёт трудности для их системного описания [4].

Поскольку общепризнанным является положение об ориентации вторичного текста на первичный текст как самом общем признаке всех вторичных текстов, в настоящей работе предлагается на основании именно этого критерия классификация вторичных текстов как наиболее обобщённая. Ориентацию вторичного текста на текст-источник возможно, по нашему мнению, представить как инкорпорацию, то есть любой вторичный текст, так или иначе, инкорпорирует первичный текст. В зависимости от вида инкорпорации предлагается различать: симулятивные ВТ или имитационные, авторы которых уподобляют свой текст какому-либо тексту-источнику по стилю, форме (имеется

в виду синтаксис, композиция, последовательность в изложении содержания): например, пародии, экранизации и т.п. Кумулятивные тексты основываются на нескольких источниках, объединённых одной темой; например, рефераты. Рекуррентные – несколько последовательных во времени и в различных жанрах на основе одного источника. Редуцированные – тексты аннотаций, резюме и т.п. Метафрастические (от гр. *metaphrasis*, перефразирование – пересказ (или подстрочный перевод), литературного текста, сохраняющий его фразовое членение), например, обработки фольклора и эпоса. Фабульные тексты развертывают фабулу текста-источника в полноценное литературное произведение. Примером фабульного вторичного текста может служить роман Л. Фейхтвангера *«Jeftha und seine Tochter»*, в основу которого положен факт исполнения обета судьёй Иеффаем (Суд, 11). Фабульные тексты, в силу минимального наличия в них эндогенного материала (термин А.И. Новикова в отношении к лексике [23, с. 90]) представляют собой переходный тип от вторичных текстов к первичным.

Данная обобщённая классификация не исключает, а скорее, предполагает политипологичность любого данного вторичного текста в представленном выше понимании политипологичности. Вместе с тем, каждый её тип является открытым, его состав может быть дополнен новыми видами вторичных текстов по мере их появления. Более того, и сама типология в целом может быть дополнена новым типом, что мы надеемся показать на примере текста нашего эмпирического материала.

### **3. Место переводов в дихотомии «первичные / вторичные тексты»**

В понимании переводов художественных произведений в дихотомии «первичный текст/вторичный текст» мы разделяем точку зрения авторов, полагающих, что они совмещают черты как вторичного, так и первичного текста [38; 32; 35]. Самым фундаментальным признаком вторичного текста является его природа – семиотическая [12, с. 70], в отличие от бытийной природы первичного текста, который является результатом деятельности, связанной с передачей информации, в то время как вторичный текст является результатом когнитивной деятельности, переработки информации первичного текста. Производными от данного признака считаем изменение субъекта деятельности, автора, в понимании Л.М. Майдановой [19, с.82], и их трактовку как деривата оригинала, что было перенесено на переводы не только юридических текстов [51].

В то же время к переводам неприменимы такие характеристики вторичных текстов, как сохранение когнитивно-семантических элементов текстов-источников, «как условие развёртывания собственного текста» [43, с. 117], так как переводы сохраняют не элементы, а всё когнитивно-семантическое содержание текстов-источников, что и является основополагающим критерием адекватности перевода.

Понимание вторичного текста как одного из вариантов воспроизведения исходного текста [11, с. 35] в отношении к переводам приложимо в небольшой степени, так как у переводчиков свобода вариативности передачи содержания первичного текста значительно ограничена, а в некоторых случаях вообще отсутствует (переводы различной документации, технических инструкций и т.п., любой синхронный перевод).

Исследователи вторичных текстов подчёркивают, что подлинное понимание вторичного текста невозможно без знания первичного текста: «... восприятие вторичных текстов-продуктов (создание валидной текстовой проекции) фактически невозможно в случае, если реципиент незнаком (хотя бы поверхностно) с текстом-источником» [49, с. 142]; «Термин «вторичный» ... говорит о том, что произведение не может быть до конца понято без обращения к его «второму плану» [6, с. 3]; делают акцент на значимости вертикального контекста: «Для понимания вторичного текста неизмеримо возрастает роль вертикального контекста и фонового знания» [6, с. 6].

Для подавляющего большинства переводных текстов данные характеристики являются нерелевантными, и их отсутствие не сказывается на их функциональной равнозначности оригиналу в принимающей культуре (в случае наличия лингвокультурных лакун, реалий и т.п. широко распространена практика комментариев).

Вышеизложенные положения и служат обоснованием нашего понимания переводов как текстов, вторичных по форме или в плане выражения – их материальной оболочки в той или иной знаковой системе, и первичных в плане содержания, то есть переходным типом между первичными и вторичными текстами. Фабульные тексты представляют собой переходный вид на основе содержания (данное утверждение применимо как к оригиналу, так и к его переводу). Кроме переходного типа, считаем возможным преобразовать дихотомию первичные/вторичные тексты в триаду, таким типом как «редуплицированные вторичные тексты», то есть тексты, вторичные и в плане выражения, и в плане содержания, что иллюстрирует текст-подражание:

*Вот атом, который построил Бор,  
Это – протон, который в центр помещён  
Атома, который построил Бор.  
А вот электрон, который стремглав облетает протон  
Атома, который построил Бор...*  
(Квант. 1997. № 1. С. 7) (цит. по: [12, с. 74].

Как замечает автор (С.В. Ионова), текст использует готовый речевой образец и актуализирует форму этого произведения (там же). Но готовый речевой образец является, в свою очередь, переводом С.Я. Маршака английского стихотворения:

*Вот дом, который построил Джек.  
А это пшеница, которая в тёмном подвале хранится  
В доме, который построил Джек.  
А это – веселая птица-синица, которая часто ворует  
пшеницу,  
Которая в тёмном подвале хранится,  
В доме, который построил Джек ...*

К редуплицированным вторичным текстам относится и текст нашего непосредственного анализа.

#### **4. “Il sogno d’Adso” как вторичный текст на уровне содержания**

В плане содержания отнесение текста «сон Адсо-на» к вторичным текстам основывается на следующем тезисе М.В. Вербицкой: «Часто вторичный текст становится элементом художественной организации большого литературного произведения, своего рода вкраплением, или отступлением, в тексте самостоятельного, оригинального, в целом «первичного» про-

изведения» [6, с. 4]. Данный текст представляет собой, как это видно из приведённых примеров, описание торжественного ужина, празднества в аббатстве, участниками которого являются в большинстве своём агноантропонимы – обозначение, принятое для святых [52], одного из видов агнонимов – воплощённых имён (verkoerperte Namen), прочно вошедшие в антропонимичный код культуры, наряду с античными мифонимами [53; 54; 57]. Для отличия от агноантропонимов для других участников данного события в дальнейшем принят общелитературный термин «персонаж».

Поскольку вторичный текст существует только в силу того, что в его составе выделяются «знаки протослова» [6, с. 7] предлагаем следующую типологию данных знаков в нашем вторичном тексте, ориентированную на контекст, в котором данный агноним или персонаж «существует» в первичном тексте, обусловленную различными смысловыми преобразованиями, в частности, «основанными на отношениях сопоставления, противопоставления, сходства, смежности, аналогии, отрицания, совместимости, несовместимости выбранных для этого объектов» [12, с. 74], а также ряда других, которые выявлены в нашем эмпирическом материале.

#### **5. Семиотическое пространство текста**

1. Аллюзивные знаки основаны на отношении аналогии: элементы высказывания романа отсылают к контексту Св. Писания или Св. Предания, в котором упоминается данный агноним (персонаж). *Адам уселся перед всеми...* [60, с. 563]. Адам – первый человек, к чему и отсылает предлог «перед».

2. Секвентивно-идентификационные знаки основаны на отношении совместимости: в высказывании романа имеются элементы, номинирующие имманентные атрибуты действий, состояний субъекта – агнонима в первичном тексте: *Каин явился со своим сошником, а Авель с подойником пристроился доить Гнедка* [60, с. 363]. Ср.: *И был Авель пастырь овец, а Каин был земледелец* (Быт., 4: 2).

3. Идентификационные знаки основаны на отношениях сходства: *Тут же Иаков откупоривал колодец* [60, с. 565]. Ср.: *Когда Иаков увидел Рахиль, ... то подошёл Иаков, отвалил камень от устья колодезя и напоил овец Лавана, брата матери своей* (Быт., 29: 10).

4. Описательно-идентификационные знаки основаны на сопоставлении: в высказывании романа имеются элементы, упоминающиеся в контексте Писания в связи с данным агнонимом: *Вениамин плюхнулся на мешок* [60, с. 564]. Ср.: *Он обыскал, начал со старшего и окончил младшим: и нашлась чаша в мешке Вениаминовом* (Быт., 44: 12).

5. Описательные знаки основаны на отрицании: в высказывании романа упоминается только имя агнонима, то есть полностью исключается контекст Писания: *Иосиф – (принёс – С.А.) яйцо* [60, с. 564].

6. Секвентивные знаки основаны на соотношении элемента высказывания романа с ситуацией, связанной в тексте Св. Писания с данным агнонимом: *Лот серную (приял ризу – С.А.)*. Ср.: *Солнце взошло над землею, и Лот пришёл в Сигор. И пролил Господь на Содом и Гоморру дождем серу и огонь от Господа с неба* (Быт., 19: 23–24).

7. Косвенно-идентификационные знаки основаны на отношении смежности: в высказывании романа имеются слова, относительно данного агнонима, про-

изводные от слов в тексте Св. Писания или Св. Предания: *Иуда серебряную, цвета денег (приял ризу – С.А.)* [60, с. 565]. Ср.: *И сказал: что вы дадите мне и я вам предаю его? Они предложили ему тридцать сребреников* (Мф., 26:15).

8. Атрибуирующие знаки основаны на отношении отождествления: в высказывании романа агонию приписываются действия, состояния, процессы других агониюмов/ персонажей первичного текста: ... для которой (несгораемой купины – С.А.) *Сара принесла дрова, Яфет их собрал, Исаак уложил, Иосиф наколол* [60, с. 565]. Ср.: *Авраам ... наколол дров для всеожжения, ... и возложил на Исаака, сына своего ... и устроил там Авраам жертвенник, разложил дрова и, связав сына своего, Исаака, положил его на жертвенник поверх дров* (Быт., 22: 3–9). *Сим же и Иафет взяли одежду и, положив ее на плечи свои, пошли задом ...* (Быт., 9: 23).

9. Описательно-атрибуирующие знаки основываются на совмещении двух отношений соответствующих типов – отрицания и отождествления: *Адам поперхнулся, изbleвал, и вино полилось у него из ребра* [60, с. 566]. Ср.: ... *Господь Бог ... взял одно из ребр его, и закрыл то место полостью* (Быт., 2: 21). *Но один из воинов копьем пронзил Ему ребра, и тотчас истекла кровь и вода* (Ин., 19: 34).

10. Антиидентификационные знаки основаны на противопоставлении: в высказывании романа агонию приписываются действия, состояния, противоположные его действиям в первичном тексте: ... *Иосиф изменил ей с другой* [60, с. 568]. *И обратила взоры на Иосифа жена господина его, и сказала: спи со мною. Но он отказался* (Быт., 39:7.8; 12).

11. Антиидентификационно-атрибуирующие знаки основываются на отношениях противопоставления и отождествления: в высказывании романа агонию приписываются действия, состояния другого агониюма, но при этом изменены субъектно-объектные отношения, и упомянутые агониюмы находятся во взаимосвязи друг с другом: *Адам её выгнал вон...* [60, с. 568]. Ср.: *И высла́л его (Адама – С.А.) Господь Бог из сада Едемского, чтобы возделывать землю, из которой он взят* (Быт., 3: 23).

12. Секвентивно-описательные знаки основываются на отношении обобщения: в высказывании романа описываются действия, состояния, деятельность агониюмов, являющихся следствием действий, состояний, деятельности других агониюмов: ... *в то время как Иов стонал, ибо сидел в испражнениях, и к нему поспешали на помощь Ревекка с тряпкой, Юдифь с одеждой, Агарь со смертным саваном ...* [60, с. 564]. Ср.: *Тогда Иов встал и разодрал верхнюю одежду свою ... И взял он себе черепицу, чтобы скоблить себя ею, и сел в пепел* (Иов, 1:20; 2: 8). *Вретище сшил я на кожу мою, и в прах положил голову мою. Лице мое побагровело от плача, и на веждах моих тень смерти* (Иов, 16: 13–16). *Дыхание мое ослабело; дни мои угасают; гробы предо мною* (Иов, 17: 1; 3).

Как следует из нашего эмпирического материала, тип знака и прецедентность не находятся в однозначных соответствиях по ряду причин.

1. В идентификационных знаках не все агониюмы – прецедентные имена в общепринятом представлении, например, Ревекка: *Ревекка (оделась – С.А.) водоносицей* [60, с. 567] . ... *вышла Ревекка, и кувшин ее на плече ее, и сошла к источнику и почерпнула...*

(Быт., 24: 45). *Иаков: Тут же Иаков откупоривал колодезь* [60, с. 565]. *Когда Иаков увидел Рахиль, ... то подошел Иаков, отвалил камень от устья колодезя, и напоил овец Лавана ...* (Быт., 29:10). *Немврод: Немврод (оделся – С.А.) охотником* [60, с. 567]. Ср.: *Хуш родил Немврода. Он был сильный зверолов* (Быт., 29:8, 9). *Товия: Товия (оделся – С.А.) лекарем* [60, с. 567]. ... *Товия приложил желчь к глазам отца своего, ... глаза его заело, и он отер их, и снялись с краев глаз его бельма* (Тов., 10: 10, 11). *Мария и Марфа: ... а Мария (всегда отхватывала – С.А.) – самую лучшую (часть – С.А.)* [60, с. 565]. Ср.: *Мария же избрала благую часть, которая не отнимется от неё...* [Лк., 10:42]. *Марфа (оделась – С.А.) прислужницей* [60, с. 567]. Ср.: *Там приготовили Ему вечерю, и Марфа служила ...* (Ин., 12: 21). *Фекла: ... а Фекла с воплями удирала, спасаясь от паука...* [60, с. 566]. Ср.: *Услышав сие и уразумевши их злое намерение, Святая Фекла убежала от них* [55, с. 477]. *Атакже Агарь, Иувал, Раав, Руфь, Саул, Даниил, Сусанна, Иезикииль, Закхей, Матфей, Лазарь, Захария, Иосиф (плотник).*

2. Идентификационные знаки с общепринятыми прецедентными именами не всегда представляют собой общепринятые прецедентные высказывания, например, *Ной (принёс) – виноград* [60, с. 564]. – *Ной начал возделывать землю и насадил виноградник* (Быт., 9: 20). *Иаков раскричался, почему Исаав съел у него все бобы...* [60, с. 565]. – *И сказал Исаав Иакову: дай мне поесть красного, красного этого. И дал Иаков Исааву хлеба и кушанья из чечевицы, и он ел, и пил ...* (Быт., 25: 30, 34). *Давид оказался на всхолмии* [60, с. 564]. – ... *вот, Давид скрывается у нас в неприступных местах, в лесу, на холме Гахила, что напротив Иесимона* (1 Цар., 23: 19). *Иисус (оказался – С.А.) у колодезного сруба* [60, с. 564]. – *Там был колодезь Иаковлев, Иисус, утрудившись от пути, сел у колодезя* (Ин., 4:6).

3. Общепризнанные прецедентные имена входят в состав знаков других типов, например, ... *а Адам уговаривал откусать свеженького яблочка* [60, с. 567] – антиидентификационно-атрибуирующий знак. Ср.: ... *жена ... взяла плодов его и ела, и дала также и мужу своему и он ел* (Быт., 2:6). ... *а Ева (уселась – С.А.) на ливнии* [60, с. 563], – косвенно-идентификационный знак. Ср.: *И открылись глаза у них ... и сшили смоковые листья, и сделали себе опоясания ...* (Быт., 3:7). *Каин (оделся – С.А.) разбойником* [60, с. 567], – аллюзивный знак. Ср.: *И когда они были в поле, восстал Каин на Авеля, брата своего, и убил его. ... ты будешь изгнанником и скитальцем на земле...* (Быт., 4:8, 12). ... *Авель её (девицу – С.А.) зарезал* [60, с. 568], – антиидентификационно-атрибуирующий знак. Ср. выше: *Ной утопил её в воде* [60, с. 568], – секвентивно-идентификационный знак (ср.: Быт., 7: 17–23). *Иосиф запрыгнул на хлебную меру* [60, с. 564] – косвенно-идентификационный знак. Ср.: *И был голод по всей земле: и отворил Иосиф все житницы и стал продавать хлеб Египтянам* (Быт., 42: 56). ... *для которой (неопалимой купины – С.А.), ... Исаак уложил дрова* [60, с. 565], – атрибуирующий знак. Ср.: *Авраам ... наколол дров для всеожжения, и возложил на Исаака, сына своего... и устроил там Авраам жертвенник, разложил дрова и, связав сына своего, Исаака, положил его на жертвенник поверх дров* (Быт., 22: 3–9) ... *Лот (приял ризу – С.А.) серную ...* [60, с. 565], – косвенно-идентификационный знак. Ср.: *Солнце взошло над землею, и Лот пришел в Сигор. И пролил Господь на Содом и Гоморру дождем серу и огонь от Господа*

с неба (Быт., 19: 23–24). ... Самсон (обернулся – С.А.) челюстью ... [60, с. 569], – описательно-идентификационный знак. Ср.: Нашел он свежую ослиную челюсть, и, протянув руку свою, взял ее, и убил ею тысячу человек (Суд., 15: 15 и след.) ... по приказу Аббата Соломон стал накрывать стол к пиршеству [60, с. 563], – секвентивный знак. Ср.: И сделал Соломон в это время праздник... (3 Цар., 8: 65; 4: 22–24). ... а Давид поедал шпанских мушек и кидался на девицу черную, но прекрасную [60, с. 566], – антиидентификационный знак. Ср.: Дщери Иерусалимские! черна я, но красива... (Песн., 1:4), а также: Девица была очень красива, и ходила она за царем, и прислуживала ему; но царь не познал ее (3 Цар., 1:4). Илия (оказался – С.А.) на кожаном седле [60, с. 564], – описательно-идентификационный знак. Ср.: ... человек он весь в волосах и кожаным поясом препоясан по чреслам своим (4 Цар., 1:8), а также: ... вдруг явилась колесница огненная ... и понесся Илия в вихре на небо (4 Цар., 2:11). А у Иисуса пальцы были выпачканы чёрным, и он всем подсовывал листы из книги, приговаривая: «Возьмите и съешьте...» [60, с. 566], – атрибутирующий знак. Ср.: И я пошел к Ангелу и сказал ему: дай мне книжку. Он сказал мне: возьми и съешь ее (Откр., 5:7; 19: 2, 9). Иуда (приял ризу – С.А.) серебряную, цвета денег [60, с. 565], – косвенно-идентификационный знак. Ср.: И сказал: что вы дадите мне и я вам предам его? Они предложили ему тридцать сребреников (Мк., 26:15). Петр подал меч [60, с. 565], – описательно-идентификационный знак. Ср.: Симон же Петр, имея меч, извлек его ... (Ин., 18:10). Ирод выпустил всю кровь (из тельца – С.А.) [60, с. 565], – аллюзивный знак. Ср.: Тогда Ирод ... послал убить всех младенцев в Вифлееме и во всех пределах его, от двух лет и ниже (Мф., 2:16).

На основании вышеприведённого материала мы предлагаем считать все имена – агнионы прецедентными с учётом прежде всего фактора адресата, что согласуется с определением прецедентных феноменов Н.Ю. Караулова: «Прецедентными феноменами мы называем феномены, 1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, 2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая его предшественников и современников, и, наконец, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности [56, с. 216], а также спорным содержанием термина «концепт ПРЕЦЕДЕНТ»: это бинарная сущность, в которой означаемым выступает «стереотипный образно-ассоциативный комплекс», а означающим «являются лингвоментальные репрезентации прецедентных сущностей, которые образуют многослойное когнитивное образование, а каждому когнитивному слою соответствует определенный тип прецедентов» [57, с. 259–260].

Все типы знаков адресованы индивидам массового обыденного религиозного сознания [58, с. 3]. Но массовое религиозное сознание, в свою очередь, неоднородно, в частности, в современной России. Вследствие этого, мы предлагаем различать в нём следующие уровни: 1) поверхностный уровень – индивиды, интересующиеся в той или иной мере религиозной литературой; им адресованы аллюзивные, часть идентификационных и антиидентификационных типов знаков, а именно таких, в составе которых имеются общеупотребительные имена, прецедентные с маркером идентификации/ антиидентификации, и аллюзивные;

2) уровень «посвящённых» – индивиды, знакомые с текстами Священного Писания и Священного Предания: именно им адресованы знаки всех типов, а соответствующие высказывания являются прецедентными высказываниями для данной аудитории. Аллюзивные, часть идентификационных знаков, а именно таких, в которых кроме прецедентного имени – агниона, имеется элемент, являющийся одновременно и маркером прецедентности, и маркером идентификации, адресованы (или будут понятны, лучше сказать) аудитории, знакомой с данным прецедентным феноменом в результате социализации через быт, культуру, литературу.

В нашем эмпирическом материале, кроме знаков с ядром – агнионтопонимами, встречается только один знак с агнионом – предметом, и один – с событием. Приведем пример первого: К этому времени Хорхе, стащив с себя читальные стёкла, стал устраивать неопалимую купину... [60, с. 565]. Ср.: И явился ему Ангел Господень в пламени огня из среды тернового куста. И увидел он, что терновый куст горит огнем, но куст не сгорает (Исх., 3:2). Данный знак относится к идентификационным, поскольку в его основе лежит отношение тождества между «неопалимая купина» и «куст не сгорает»; более того, «неопалимая купина» – это прецедентное высказывание, в отличие от словосочетания «куст не сгорает». В данном случае можно говорить о зеркальности отношений между высказыванием романа и текстом Священного Писания, и таким образом, знак романа можно определить как зеркальный идентификационный.

Высказывание, описывающее событие, представляет собой также идентификационный знак: Тут пошли пляски ... [60, с. 567]. Ср.: Когда же он приблизился к стану и увидел тельца и пляски... (Исх., 32:19).

Среди высказываний с персонажами встречаются следующие знаки. Идентификационный: ... прислужники начерпали воды ... [60, с. 565]. Ср.: Мать Его сказала служителям, что Он скажет вам, то сделайте. Иисус говорит им: наполните сосуды водою. И наполнили до верха. И говорит им: теперь почерпните и несите к распорядителю пира (Ин., 2: 5, 7–8). Аtribuирующий знак: в высказывании романа действия Господа Бога по отношению к предмету, наименование которого представляет собой прецедентное высказывание – агнион, приписываются персонажу: Убертин пытался утешить его древом жизни... [60, с. 567]. Ср.: И сказал Господь Бог: ... и теперь как бы не простер он руки своей, и не взял также от древа жизни, и не вкусил ... (Быт., 3:22).

Особенностью атрибутирующего знака (состояние, действия агниона Священного Писания приписываются персонажу романа) является его двусоставность и, соответственно, отсылка к двум источникам: ... та самая девица... в обоих ушах девицы были нити голубых жемчугов, которые сходились, как ожерелье, у основания шеи, белой и высокой, будто башня Ливана. Платье её было цвета багрянки, в руках имела она золотую чашу, испещренную диамантами, в которой ... содержалась смертоносная жидкость, украденная у Северина [60, с. 562]. Ср.: Нос твой – башня Ливанская ... (Песн., 7:5). И жена обличена была в порфиру и багряницу, украшена золотом, драгоценными камнями и жемчугом, и держала золотую чашу в руке своей, наполненную мерзостями и нечистотами блудодействия её (Откр., 18:2).

В количественном аспекте преобладают идентификационные и секвентивные знаки; они встречаются

во всех источниках нашего эмпирического материала: Бытие, Исход, Числа, книги Иисуса Навина, Судей Израилевых, Руфи, Царств, Товита, Иудифи, Иова, Песни Песней Соломоновых; из Пророков: книги Пророка Иезикииля, Даниила, Захарии, Ионы; Святое Благовествование от Матфея, Марка, Луки, Иоанна; Деяния Святых апостолов, Послание к Ефесянам св. Апостола Павла, Откровение (Апокалипсис) св. Иоанна Богослова; Святое предание – жития Святых. Сюда же можно отнести и описательно-идентификационные знаки, так как они отсутствуют в Книге Чисел, но в ней только один пример описательно-идентификационного знака. Срединное место занимают аллюзивные и описательные, которые встречаются в пяти источниках; секвентивно-идентификационные, косвенно-идентификационные, атрибуирующие антиидентификационные и антиидентификационно-атрибуирующие знаки встречаются в четырёх источниках, но эти источники не одни и те же. Второй полюс образуют описательно-атрибуирующие и секвентивно-описательные знаки, которые встречаются в двух источниках.

Таким образом, и количественные данные: распространённость идентификационных знаков без маркеров идентификации и прецедентности, описательно-идентификационных и секвентивных, указывают, прежде всего, на аудиторию посвящённых.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Описание данного вторичного текста позволяет определить его тип как синкретический (от гр. *synkretismos* – сочетание разнородных, противоречивых, несовместимых воззрений). В нашем случае налицо сочетание противоречивых типов знаков относительно упоминающихся в них агнионимов: идентификационные, косвенно-идентификационные, описательно-идентификационные; как совместимые с определенными агнионимами можно рассматривать аллюзивные, секвентивно-идентификационные; несовместимыми с соответствующими агнионимами, то есть противоречивыми первой группе, являются описательные, атрибуирующие, антиидентификационные, антиидентификационно-атрибуирующие и секвентивно-описательные знаки.

В свою очередь, типология знаков данного вторичного текста безусловно выявляет селективность элементов исходного текста, центрального в культурном отношении, канонического. Согласно М. Гронасу, каноничность представляет собой «меру повторяемости, воспроизводимости в культуре; насколько часто некоторый текст читается, перечитывается, упоминается, цитируется, интерпретируется на протяжении исторически значимого отрезка времени» [10, с. 68]. Приведённые положения позволяют интерпретировать семиотическую природу данного вторичного текста как макрознак идейно-эмоциональной оценки автором своего произведения (аксиологический компонент является неотъемлемым элементом вторичного текста. Ср. М.В. Вербицкая: идейно-эмоциональная оценка определяется как комическая/ юмористическая или сатирическая vs утверждающая [6, с. 18].

Как отмечалось выше, данный вторичный текст (как впрочем и любой вторичный текст) адресован «посвящённой» аудитории. В связи с этим, представляется оправданным продолжить цитирование М.В. Вербицкой, в частности, её замечание в отношении пародий: «Пародии – это произведения, создаваемые

посвящёнными для посвящённых» [6, с. 19]. Сам У. Эко устами Вильгельма, наставника Адсона, провозглашает, что этот текст состоит из людей и событий, пережитых Адсоном, вплетённых в историю под названием «Киприанов пир», который должен быть знаком Адсону; это перепев Священного Писания, входящий в богатейшую традицию пасхальных потех [60, с. 574] (в связи с этим показательным является преобладание в данном тексте знаков, несовместимых с соответствующими агнионимами). Если текст «Киприанов пир» действительно существует, то это является ещё одним аргументом, подтверждающим наше определение сна Адсона как вторичного (с нашим уточнением редулицированного синкретического) текста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атлас А.З. Вторичный текст: вариативность использования элементов повествования текста-источника // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2015. № 175. С. 5–14.
2. Бабина Л.В. Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина: Институт языкознания РАН, 2003. 264 с.
3. Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. СПб: Азбука. 337 с.
4. Болдырев Н.Н., Бабина Л.В. Вторичная репрезентация как особый тип знаний в языке // Филологические науки. 2001. № 4. С. 79–86.
5. Васильева В.В. Механизм интерпретации текста в лингвокультурологическом аспекте // Актуальные проблемы русистики. Екатеринбург, 1997. С. 47–56.
6. Вербицкая М.В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка): автореферат дисс. ... докт. филол. наук. М.: МГУБ, 2000. 42 с.
7. Владимирова О.А. Эволюция вторичных текстов в 40–90-е годы XIX века на примере творчества А. Майкова // Жанрологический сборник. Вып. 1. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. С. 43–48.
8. Владимирова О.А. К определению понятия «вторичный текст» // Парадигмы: сборник статей молодых филологов. Тверь, 2003. С. 12–15.
9. Голев Н.Д. К основам деривационной интерпретации вторичных текстов / Н.Д. Голев, Н.В. Сайкова // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистические и когнитивные аспекты. Вып. 3. Барнаул, 2001. С. 20–27.
10. Гронас М. Безымянное узнавание или канон под микроскопом // Новое литературное обозрение. 2001. № 51. С. 68–87.
11. Ионова С.В. Аппроксимация содержания как основное свойство вторичных текстов // Вестник ВолГУ. 2005. № 4. С. 33–37.
12. Ионова С.В. О двух моделях построения вторичных текстов // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2006. № 5. С. 69–76.
13. Карасик В.И. Типы вторичных текстов // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания: тезисы докладов научной конференции. Волгоград, 5–7 февраля 1997 г. Волгоград: Перемена, 1997. С. 69–70.
14. Касимов С.В. Содержание и границы понятия «вторичный текст» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия

- «Лингвистика». 2010. № 2. С. 28–35.
15. Качесова И.Ю. Дискурсивные практики В.М. Шукшина: к вопросу о принципах моделирования вторичного текста // Филология и человек. 2018. № 4. С. 89–101.
  16. Козлов А.Е. «Двойник господина Двойникова»: к вопросу о прагматике вторичного текста // Сюжетология и сюжетология. 2018. № 1. С. 121–132.
  17. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. Екатеринбург; Омск, 1999. С. 257–259.
  18. Левкова Л.Ю. Обучение созданию вторичных текстов на занятиях по русскому языку // Среднее профессиональное образование. 2010. № 7. С. 24–27.
  19. Майданова Л.М. Речевая интенция и типология вторичных текстов // Человек – текст – культура. Екатеринбург, 1994. С. 81–104.
  20. Мельник Н.В. Дериватологическая интерпретация вторичных текстов различных типов // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 65. 2012. № 13 (267). С. 69–73.
  21. Мельник Н.В. Деривация текста в лингвоперсоналогическом освещении // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 7. С. 106–112.
  22. Нестреов Н.М., Попова Ю.К. О проблеме дифференциации первичных и вторичных текстов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 4. С. 52–61.
  23. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. М.: Институт языкознания РАН, 2007. 244 с.
  24. Новиков А.И. Текст и «контекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 64–76.
  25. Первухина С.В. Когнитивно-семантическая связь вторичных текстов и их текстов-источников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. № 2. С. 116–123.
  26. Полубиченко Л.В. Филологическая типология: теория и практика: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1991. 729 с.
  27. Пьегге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 326 с.
  28. Чернявская В.Е. Интертекстуальность как текстообразующая категория в научной коммуникации: на материале немецкого языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2000. 49 с.
  29. Чувакин А.А., Бровкина Ю.Ю. К проблеме деривационной текстологии // Человек – коммуникация – текст. Вып. 4. Барнаул, 2000. С. 4–12.
  30. Щирова Н.А., Тураева З.Я. Текст и интерпретации: взгляды, концепции, школы. СПб: РГГУ им. А.И. Герцена, 2005. 257 с.
  31. Дымант А.Ю. Соотношение первичности и вторичности в текстах произведений В.В. Набокова: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2017. 243 с.
  32. Нестерова Н.М. Вторичность как онтологическое свойство перевода: дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2005. 368 с.
  33. Прунч Э. Пути развития западного переводоведения. От языковой асимметричности к политическим Персонам. М.: Р. Валент, 2015. 512 с.
  34. Ковалёва Е.И. Когнитивные основы изучения первичного и вторичного текста при переводе // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации: Материалы международной научно-практической конференции. М., 2018. С. 117–120.
  35. Bassnett S. Translation Studies (New Accents). N.Y.: Routledge, 3 Edition, 2002. 188 p.
  36. Hermans Th. Translation in Systems // Descriptive and System-oriented Approaches Explained. Shanghai : Foreign Language Education Press, 2004. 127 p.
  37. Lefevre A. Translation. Rewriting and Manipulation of Literary Fame. London: Routledge, 1992. 170 p.
  38. Кудина А.Ю. «Текст-продолжение» как разновидность вторичных текстов: к постановке проблемы // Филология и просветительство. Научное, педагогическое, краеведческое наследие Н.М. Лебедева : материалы конференции. Тверь, 2017. С. 140–147.
  39. Барагамян В.З., Зеленская В.В. Дискурсивная деятельность: порождение вторичного текста // Культурная жизнь Юга России. 2012. № 1. С. 69–70.
  40. Новиков А.И., Сунцова Н.Л. Концептуальная модель порождения вторичного текста // Обработка текста и когнитивные технологии. 1993. № 3. С. 158–166.
  41. Буре Н.А. Основы научной речи: учебное пособие для студентов нефилологических высших учебных заведений. М.: Академия, 2003. 272 с.
  42. Плотникова С.Н. Прагматическая интерпретация текстовых реминисценций – дайджестов (на материале английской художественной литературы) // Филологические науки. 2004. № 2. С. 72–78.
  43. Николаева Е.С., Серкова О.А. Научно-популярный текст в системе функциональных стилей // Функциональные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : материалы межд. научно-практической конференции. Пенза, 2018. С. 138–140.
  44. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 214–215.
  45. Сахарный Л.В. Тексты-примитивы и закономерности их построения // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991. С. 221–222.
  46. Белоногова А.А. Синонимия текстов-компаков как фактор адекватности понимания текста в условиях межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2003. 21 с.
  47. Сайкова Н.В. Модели построения вторичных текстов // Человек и его язык (к 75-летию В.П. Недялкова). Кемерово, 2003. Вып. 4. С. 160–171.
  48. Башилов Н.И. Реферирование как процесс создания вторичных научных текстов // Инновационная наука. 2018. № 1. С. 5052.
  49. Уканакоева Н.В. Стратегии восприятия текста-источника, объективируемые во вторичных текстах // Вестник Кемеровского государственного университета. 2003. № 4. С. 141–149.
  50. Пешков Н.П. «Эндо» и «Экзо-лексика» вторичного текста как средство репрезентации содержания и смысла текста-оригинала // Слово. Словарь. Термин. Лексикограф: материалы межд. научной конференции. М., 2019. С. 472–477.
  51. Закон США «Об авторском праве». URL: <http://iir-mp.narod.ru/subjects/ipr/law summary.html>

52. Бугаева И.А. Агионимы в ономастическом пространстве русского языка. URL: <https://www.portal-slovo.ru/philology/n5446.php>
53. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры. М.: Ленанд, 2019. 344 с.
54. Debus F. Funktionen literarischer Namen // Sprachreport. 2004. № 1. S. 2–9.
55. Жития Святых Святителя Димитрия Ростовского. М.: Лествица, 2005.
56. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 462 с.
57. Голубева Н.А. Деривационная активность концепта «ПРЕЦЕДЕНТ» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. Искусствоведение. 2008. № 5. С. 259–261.
58. Яблоков И.Н. Религиозное сознание: специфика, уровни, репрезентации // Вопросы философии. 2008. № 2.
59. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета в русском переводе с параллельными местами и приложениями. М.: Российское библейское общество, 2000.
60. Эко У. Имя Розы. М.: АСТ: CORPUS, 2019. 672 с.
61. Эко У. Il Nome della Rosa. URL: <http://royalbibl.ru/>

## DERIVATIVE TEXTS: TYPOLOGY, SEMIOTICS

© 2025

*Anokhina Svetlana Petrovna*, doctor of philological sciences, professor  
*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** derivative text; classification of the derivative texts; types of the derivative texts; sign types.

**Abstract.** The paper reviews main investigations concerning the notion “derivative text” and the classifications of the above texts. The analysis of the scientific literature has revealed some contradictions in the presented classifications as well as among them. Due to the above, we have proposed to classify the derivative texts in generally 1) as have been only coded in another sign system, 2) those, having some similarity in content or style with the source-texts, 3) those, combining the mentioned two features: the latters are defined as “double-derivative texts”.

As to the types of the derivative texts we have also proposed a general typology based on the criterium “incorporation kind of the source-text”. It comprises similar, cumulative, fable, metaphrasis, recurrent, reduced, and syncretic texts.

In the semiotic domain of the described text there are 12 types of the utterances-signs, outlined on the basis of the following cognitive-logic relations between it and the source-text: analogy, similarity, compatibility, denial, generalisation, sameness, confrontation, contermination, correlation, contrast.

In the conclusion the type of the described text is defined as a double- derivative syncretic text ( probably, having some nature of the recurrent type ). The text of the whole is considered to be a macrosign, representing the author’s emotion-ideology position towards his work.

УДК 81

## СЛЕНГ КАК ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2025

*Бердникова София Андреевна*, студент  
*Гусева Елена Павловна*, студент

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** английский сленг; лексика английского языка; молодежный сленг; военный сленг; рифмованный сленг.

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению сленга как важного и динамичного компонента современного английского языка. Анализируется происхождение сленга и его разновидности. Обсуждаются примеры актуальных сленговых выражений.

Язык представляет собой многогранную, подвижную структуру, которая постоянно изменяется и включает в себя множество аспектов, одним из которых является сленг. Поэтому сленг аккумулирует неформальную лексику, которая используется определенной группой

людей [5]. Сленговые выражения присущи многим языкам мира, и английский язык не является исключением.

Сленг современного английского языка очень разнообразен, и чтобы разобраться в происхождении этого понятия, стоит обратиться к историческим истокам.

Вопрос происхождения сленга очень сложен и неоднозначен. У каждого исследователя свой подход к данной проблеме и своя точка зрения, поэтому единого мнения не существует. Однако мы остановимся на версии, которая предполагает, что слово «slang» актуализирует результат поглощения английским языком некоторых скандинавских выражений, в следствии нападения викингов на территории Европы в IX–X веках. Эта теория находит подтверждение в этимологическом словаре Р.К. Барнхарта, в котором допускается, что слово «slang» имеет скандинавские корни. Например, похожую форму мы находим в норвежском языке – «sleng», что можно перевести как «особый стиль речи и письма» [8]. Последователем данной идеи является английский филолог Уолтер Скит, и в доказательство он приводит норвежскую форму глагола «slengja» [9].

Сленг широко распространён и употребляется всеми слоями населения, независимо от их социального статуса. В связи с этим современный английский язык характеризуется наличием разнообразных разновидностей сленга.

Одним из самых необычных видов сленга, существующих в английском языке, является сленг кокни (сокней). Термин «кокни» исторически несёт в себе негативную коннотацию, ведь в переводе он означает «петушиное яйцо» («соск» от англ. «петух», «еу» от ср. англ. «яйцо») и может быть использован для описания представителя рабочего класса, проживающего в районе Ист-Энд, одном из самых неблагополучных частей Лондона. Жители этого района были не богаты и в большинстве случаев зарабатывали на жизнь незаконными способами. Они стремились скрыть значение слов, сделать свою речь непонятной для полицейских, в следствии чего и появился диалект кокни.

Произношение кокни существенно отличаются от норм стандартного английского языка. Одной из его характерных черт является замена звуков или же полное игнорирование некоторых букв в словах. Например, в слове «hat» (шляпа) носители не произносят букву «h» и получается просто «at». То же самое и со словом «hungry» (голодный) вместо него носители скажут «ungry».

Если же говорить непосредственно о самом сленге кокни, то можно привести несколько примеров:

Слово «girl» (девушка) на сленге кокни будет звучать как «bird» (птица). Объясняется это тем, что девушки всегда ассоциировались с миниатюрностью, изяществом и грацией, отсюда и возникло сравнение с птицами.

Вместо фразы «stop it» (прекрати) носители кокни предпочитают использовать «leave it out». «Leave it out» можно перевести как: «оставь это». Эта фраза имеет то же значение, что и «stop it».

Слово «suspicious» (подозрительный) носители кокни заменяют на «dodgy». Это связано с тем, что «dodgy» переводится как «хитрый», то есть ненадежный и соответственно, вызывающий подозрение.

Приведенные выше слова можно объяснить логически, но далеко не все так просто. Еще одной особенностью кокни является рифмованный сленг, который подменяет отдельные слова рифмованным словосочетаниями.

Он не поддается логическому объяснению и основывается лишь на рифме. Например, фраза «what's the time?» (который час?) превратилась в «what's the lemon and lime?». Это объясняется лишь тем, что слово «time» рифмуется со словом «lime». Более того, носители

часто сокращают данную фразу, оставляя лишь ее часть, из-за чего получается просто: «what's the lemon?» [10].

Приведем еще несколько примеров рифмованного сленга кокни.

*Dog and bone – a telephone* – телефон.

*Boat race – a face* – лицо.

*A fireman's hose – a nose* – нос.

*Brown bread – dead* – мертвый.

*China plate – a mate* – друг [10].

Сленг кокни трудно поддается объяснению и поэтому с ним возникают трудности даже у тех, кто давно изучает английский язык. Но несмотря на это, кокни представляется очень интересным и необычным диалектом, являющимся одним из самых популярных в английском языке.

Не менее занимательным является молодежный сленг. Стараясь сэкономить время на нажатии клавиш смартфона, молодые люди придумали новые термины интернет-сленга. Среди американских подростков сформировался новый сленг, основанный на функции автозамены текста при отправке SMS с мобильных телефонов. Подростки заменяют слова их первыми вариантами, предлагаемыми системой автозамены.

Например, слово «cool» (круто) может быть заменено на «book» (книга), поскольку именно это слово первое, что предлагает телефон при вводе «cool». Использование слова «nup» (монахиня) может означать слово «mum» (мама) по той же причине.

Еще одна не менее значимая разновидность сленга в современном английском языке репрезентирована военным сленгом. Английский военный сленг очень разнообразен и отражает все стороны жизни и службы военных. Существует тематическая классификация, отражающая все аспекты сленга. Приведем несколько примеров.

#### *I. Военнослужащий и окружающий его мир*

Стиральный порошок на военном сленге называют «Dust» – пыль, винтовку называют «Gat» от «Gatling gun» (пулемет Гатленга, названный в честь изобретателя).

#### *II. Деятельность военнослужащих*

Для описания преступлений также существуют сленговые выражения. Например, «ABH» (Actual Bodily Harm, то есть нанесение тяжких телесных повреждений).

#### *III. Межличностные отношения*

«Chicken» может обозначать полковник. Это кличка объясняется тем, что на погонах полковника есть эмблемы в виде орла, поэтому солдаты в шутку зовут его «курица» [4; 7].

Таким образом, сленг играет значительную роль во всех сферах современного английского языка. Он способствует формированию чувства общности среди носителей. Дает возможность людям чувствовать себя частью определенной группы. А также помогает выражать мысли, чувства и настроение. Сленг, постепенно входя в обиход, обогащает английский язык красочными выражениями, что делает речь ярче и придает оригинальности, а также расширяет границы языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин И.П. О термине «сленг». Вопросы языкознания: монография. М.: Просвещение, 1956. 132 с.
2. Голденков М.И. Осторожно! Hotdog! Современный активный English: монография. Минск: Инпредо, 1997. 212 с.
3. Глазунов С.А. Новый англо-русский словарь современ...

- менной разговорной лексики: монография. М.: Русский язык, 2000. 542 с.
4. Даминова С.О. Англо-русский словарь военного сленга: монография. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 92 с.
  5. Ефремова Т.Ф. Самый полный современный толковый словарь русского языка: монография. Оренбург: АСТ, 2015.
  6. Маковский М.М. Современный английский сленг: Онтология, структура, этимология: монография. М.: Едиториал УРСС, 2020. 164 с.
  7. Судзиловский Г.А. Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. Англо-русский словарь военного сленга: монография. М.: Ордена Трудового Красного Знамени Военного Министерства обороны СССР, 1973. 182 с.
  8. Barnhart R.K. The Barnhart Concise Dictionary of Etymology: monograph. Bronxville; New York: The H.W. Wilson Company, 1988. 1284 p.
  9. Skeat W.W. A Concise Etymological Dictionary of the English Language: monograph. New York: At the Clarendon Press, 1911. 664 p.
  10. Tibballs G. The Cockney Rhyming Slang Dictionary: monograph : Pop Press, 2019. 128 p.

## SLANG AS A PHENOMENON OF MODERN ENGLISH

© 2025

*Berdnikova Sofya Andreevna*, student

*Guseva Elena Pavlovna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

*Keywords:* English slang; English vocabulary; youth slang; military slang; rhyming slang.

*Abstract.* The article is devoted to the consideration of slang as an important and dynamic component of the modern English language. The origin of slang and its varieties are analyzed. Examples of current slang expressions are discussed.

УДК 801.73

## МОТИВ КРЕСТОВОГО БРАТАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «ВЕЛИКОГО ПЯТИКНИЖИЯ»)

© 2025

*Гвоздева Нина Александровна*, студент

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

*Ключевые слова:* творчество Ф.М. Достоевского; «Великое Пятикнижие»; мотив «крестового братания»; фольклорные мотивы; христианские мотивы.

*Аннотация.* В статье рассмотрены фольклорные и христианские мотивы в частности их взаимосвязь в творчестве Ф.М. Достоевского на примере романов «Великого Пятикнижия». За основу взят мотив «крестового братания», представленный в произведениях писателя как архаический обряд клятвы на крови и христианский обмен крестами.

Творчество Ф.М. Достоевского на протяжении почти двух столетий является предметом исследования авторитетных ученых в области литературы, при этом неизменным остается одно: религиозное содержание романов Ф.М. Достоевского становится все более актуальным. Писатель художественно интерпретирует спасение человека посредством приближения к Богу через веру, также оставаясь «реалистом в высшем смысле» [4], проникшим в самые потаенные уголки человеческой души. Несомненно, эти две особенности личности Ф.М. Достоевского не только нашли отражение в его произведениях, но и заняли в них главенствующие позиции.

Особо стоит отметить, что при анализе поэтики Ф.М. Достоевского зачастую упускается из виду третья, не менее важная черта – стремление писателя художественно воплотить поэтическое слово народа

и его фольклорные традиции, впоследствии вобравшие в себя новые смыслы с приходом христианства на Русь.

Ф.М. Достоевский – писатель-новатор своего времени, для творчества которого характерна не только многосложность проблематики, но и особый художественный метод, позволяющий писателю выстраивать совершенно по-новому сюжет, выходящий за рамки классического жанра [1].

В романном творчестве Ф.М. Достоевского фольклорные и христианские традиции не только функционируют наравне, но и представляют собою взаимосвязь, которая для обычного читателя может показаться совершенно неочевидной на первой взгляд. Наиболее ярким примером единства подобного рода является мотив «крестового братания», представленный в произведениях автора как архаическое побратимство по-

средством крови, так и как духовный обряд обмена крестами с целью обретения родства во Христе.

Само по себе «крестовое братание» уходит глубоко корнями в фольклор, и его истоками является языческий обычай «побратимства» – обряд, заключающий в себе особый магический, можно даже сказать, сакральный смысл. Духовное единение, как правило, двух воинов происходило посредством архаической клятвы на крови.

Художественная интерпретация «кровного братания» у Ф.М. Достоевского представлена в романе «Бесы» в эпизоде, когда Николай Ставрогин говорит Петру Верховенскому: «Вы вот высчитываете по пальцам, из каких сил кружки составляются? Все это чиновничество и сентиментальность – все это клейстер хороший, но есть одна штука еще лучше: подговорите четырех членов кружка укокошить пятого, под видом того, что тот донесет, и тотчас же вы их всех пролитую кровью, как одним узлом, свяжете. Рабами вашими станут, не посмеют бунтовать и отчетов спрашивать» [3]. И впоследствии Верховенский действительно решает «повязать кровью» членов революционного кружка – убийство позволяет объединить их единой кровной клятвой, соответствующей по своей символике фольклорным традициям.

С приходом христианства на Русь обряд «побратимства» приобретает новые смыслы – два человека, обменявшись своими нательными крестами, становятся братьями во Христе.

По мнению Ф.М. Достоевского, «руководящим ориентиром жизни должен быть Богочеловек (Христос)» [7], то есть неотъемлемой частью быта человека должна быть религия – православная вера, помогающая «встать на путь любви и жертвы, что по сути своей есть путь Христа» [7]. Эти взгляды писателя нашли свое отражение и в его творчестве – в романном мире Ф.М. Достоевского особое место занимают христианские мотивы, по-своему осмысленные и художественно интерпретированные.

Романы Ф.М. Достоевского о воскресении духовном, о том «восстановлении погибшего человека», которое он назвал основной мыслью искусства 19-го века» [4]. Именно поэтому центральное место в его поэтике занимает пасхальный сюжет: человек, как бы глубоко он ни пал, как бы ни был искажен и подавлен грехом, всегда может покаяться и прийти ко Христу, воззвать ко Господу «из глубины», от самого дна бездны. Герои Ф.М. Достоевского ищут путь к духовному воскресению, преодолевая всевозможные соблазны и искушения [1].

В «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевский впервые в своем творчестве использует мотив «крестового братания». Национальный архаический обряд обмена крестами, в результате чего между людьми образуется священная связь, прочнее кровного родства, отложился в разных жанрах фольклора: былинах, легендах, духовных стихах. Раскольников соглашается на предложение Сони обменяться крестами, а Соня, в свою очередь, еще раньше поменялась крестами с Лизаветой. В результате этого вина Раскольникова как бы удаивается: ведь он через Соню побратался с невинной жертвой своей кровавой «пробы». Герой Ф.М. Достоевского сознательно идет на это, готовясь принять страдание. Он говорит: «Это, значит, символ того, что крест беру на себя» [6]. Он даже сожалеет, что не может надеть на себя другие «два креста, серебряный и образок. Я их сбросил тогда старушонке на грудь.

Вот бы те кстати теперь, право, те бы мне и надеть...» [6]. Таков первый шаг убийцы-идеолога к воссоединению с погрязшими им народными идеалами и народной совестью, шаг на пути к духовному воскресению [1].

Раскольников в «Преступлении и наказании», как известно, – герой-идеолог, теория которого вовсе не отвлеченная и умозрительная схема, это смысл жизни, идеологический суррогат, подменяющий религию в ее историческом воплощении и понимании, исключая из привычного уклада жизни, то есть из быта. «Кровь по совести» – собственная риторика Раскольникова, целая система условных готовых слов; это ложная идея, в которую он сам же поверил, стал жить по ней и даже проверять ее на практике. Но роман, по мнению М.М. Бахтина, жанр антириторический, и именно поэтому в нем возможно воплощение пасхального сюжета [1].

Раскольников освобождается от плена условных оправданий и приходит к покаянию – событию, которое истинно «по совести», он обретает возможность для духовного воскресения, а Евангелие становится не просто книгой под подушкой, а частью его ума и сердца, раскрываясь перед его глазами:

«Раскольников вышел из сарая на самый берег, сел на складенные у сарая бревна и стал глядеть на широкую и пустынную реку. С высокого берега открывалась широкая окрестность. С дальнего другого берега чуть слышно доносилась песня. Там, в облитой солнцем необозримой степи, чуть приметными точками чернелись кочевые юрты. Там была свобода и жили другие люди, совсем не похожие на здешних, там как бы самое время остановилось, точно не прошли еще века Авраама и стад его. Раскольников сидел, смотрел неподвижно, не отрываясь; мысль его переходила в грезы, в созерцание...» [6].

В романе «Идиот» также присутствует сцена с «крестовым братанием»:

«– Носить буду, а свой тебе сниму, ты носи.

– Поменяться крестами хочешь? Изволь, Парфен, коли так, я рад; побратаемся!» [5].

Рогожин с князем Мышкиным обмениваются крестами, и это, казалось бы, должно поспособствовать их духовному родству и преображению самого Рогожина: «Я хоть и взял твой крест, а за часы не зарежу!» [5], но в данном произведении Ф.М. Достоевский показывает, что чудо происходит не всегда – Рогожин в конце концов убивает Настасью Филипповну, а князь теряет рассудок.

По мнению Ф.М. Достоевского, «духовная смерть» может быть и просто концом, а может свидетельствовать о начале новой жизни. Его герои переживают кризисные состояния, заставляющие их задуматься: есть ли в этом кризисе надежда на новую жизнь? И в конечном итоге, либо они верят в мертвого Христа (одноименная картина Гольбейна в центре романа «Идиот»), либо для них «вместо диалектики наступает жизнь» [6].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1963. 362 с.
2. Гачева А.Г. Ф.М. Достоевский и Н.Ф. Федоров. Встречи в русской культуре. М.: ИМЛИ РАН, 2008. 575 с.
3. Достоевский Ф.М. Бесы: роман. М.: Художественная литература, 1990. 672 с.
4. Достоевский Ф.М. Дневник писателя (1873). М.: АСТ, 2020. 256 с.

5. Достоевский Ф.М. Идиот. М.: Эксмо, 2020. 640 с.  
6. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание: роман в шести частях с эпилогом. М.: Детская литература, 2014. 651 с.  
7. Фудель С.И. Наследство Достоевского. М.: Русский путь, 1998. 288 с.

## THE MOTIF OF THE CRUSADE BROTHERHOOD IN THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY (BASED ON THE NOVELS OF THE "GREAT PENTATEUCH")

© 2025

*Gvozdeva Nina Alexandrovna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** works of F.M. Dostoevsky; "The Great Pentateuch"; the motif of "cross fraternization"; folklore motifs; Christian motifs.

**Abstract.** The article examines folklore and Christian motifs in particular and their interrelation in the works of F.M. Dostoevsky using the example of the novels of the "Great Pentateuch". The motif of "cross fraternization" is taken as a basis, presented in the writer's works as an archaic ritual of an oath on blood, and a Christian exchange of crosses.

УДК 80

## ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИКО-РЕЧЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СКАЗКИ А.С. ПУШКИНА «СКАЗКА О РЫБАКЕ И РЫБКЕ»

© 2025

*Дементьева Людмила Евгеньевна*, студент магистратуры

*Венгранович Марина Александровна*, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** стилистико-речевая организация; поэтический образ; параллелизм; просторечие.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности стилистико-речевой организации сказки А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Исследование направлено на выявление основных элементов и приемов, которые делают этот текст уникальным в рамках русской литературной традиции. Сказка как жанр обладает средствами для того, чтобы осуществлять как развлекательную, так и поучительную функции, и в данном произведении наблюдается гармоничное сочетание этих элементов.

Произведение А.С. Пушкина является классическим образцом русской литературной сказки и объектом исследований, а богатство его языковых средств и художественных приемов до сих пор вызывает интерес у исследователей, педагогов и читателей. Наличие различных интерпретаций и адаптаций сказки на протяжении многих лет говорит о ее универсальности и актуальности.

Оригинальность сказки заключается в удачном сочетании народной мудрости и личной философии автора, что создает универсальную тему, актуальную для всех поколений. Исследование стилистико-речевой организации имеет цель не только выявить языковые особенности «Сказки о рыбаке и рыбке», но и помочь учащимся в понимании значения и места данного произведения в контексте русской литературной традиции, что позволяет с новой стороны взглянуть на творчество А.С. Пушкина как на выдающееся явление в истории русской литературы [1]. Сказка, написанная в легкой и доступной

форме, несет в себе глубокие идеи и моральные уроки, что делает ее ценным объектом исследования как с точки зрения теории литературы, так и в аспекте педагогического применения в учебных заведениях.

В рамках исследования были применены различные методы анализа текста, нацеленные на выделение стилистических особенностей сказки А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Основным инструментом для выявления этих особенностей стал текстуальный анализ, который объединяет лексический, синтаксический подходы к исследованию. Такой подход позволяет не только выявить языковые средства, использованные автором, но и понять их функционирование в контексте литературного произведения. Лексический анализ включает в себя изучение словарного запаса текста и его компонентов, таких как выбор слов и их значений, а также использование метафор, фразеологизмов, характерных для народного языка. В «Сказке о рыбаке и рыбке» язык насыщен фоль-

клорными элементами, что позволяет провести параллели с устным народным творчеством. Например, использование диалогов в сказке создает динамику и отражает особенности народной речи, что делает текст доступным и живым. Простой и в то же время разнообразный синтаксис Пушкина придает сказке легкость и музыкальность, что особенно важно для восприятия ее в устной форме.

Сюжет «Сказки о рыбаке и рыбке» отражает традиционные ценности и моральные уроки, присущие русскому фольклору, что создает особое значение для читателя. Понимание культурного контекста способствует более глубокому анализу и выявлению скрытых смыслов, заложенных в тексте, и позволяет лучше понять своеобразие Пушкина как художника слова и знатока культуры.

При проведении сравнительного анализа «Сказки о рыбаке и рыбке» с другими произведениями Пушкина, выявляются стилистические приемы и речевая организация текста, которые соотносятся между собой, изменяются в зависимости от жанра и времени написания. Важно отметить, что понимание методов анализа является ключевым для более глубокого восприятия литературного текста, что подчеркивает значимость данных методов в литературоведении и образовании. Сказка Пушкина, как и любое произведение искусства, требует внимательного и многогранного подхода, чтобы раскрыть все ее нюансы и особенности.

Сравнительный анализ «Сказки о рыбаке и рыбке» с другими произведениями А.С. Пушкина позволяет глубже понять характерные стилистические черты его творчества и особенности речевой организации текстов автора. Этот метод исследования позволяет выявить как уникальные элементы, так и общие закономерности, присущие литературному стилю автора.

В первую очередь, следует обратить внимание на структуру и динамику сюжета сказки, которая во многом напоминает иные произведения Пушкина, в частности, «Сказку о царе Салтане», «Руслан и Людмила», «Сказка о золотом петушке». Эти произведения являются не только отражением народной традиции, но и интеграцией повседневной жизни, фольклора и поэтического языка. Сказки используют фольклорные мотивы и особую ритмическую организацию, делающую текст легким для восприятия. В «Сказке о рыбаке и рыбке» отчетливо прослеживается использование повторов и параллелизмов, которые являются важными элементами народной сказки. Эти приемы не только придают произведению музыкальность, но и усиливают его выразительность.

Еще одним характерным стилистическим приемом Пушкина является использование диалогов. В «Сказке о рыбаке и рыбке» диалоги между рыбаком и золотой рыбкой раскрывают не только внешние события, но и внутренние конфликты главных героев, что добавляет глубины и многослойности тексту. Аналогичным образом диалоги в «Руслане и Людмиле» применяются для построения динамичного и яркого повествования. Это дает возможность подчеркивать характеры персонажей и иллюстрировать их мотивацию. Таким образом, сравнение диалогов в этих произведениях помогает выделить основные акценты, которые ставит Пушкин в своих текстах [6].

Сравнительный анализ конструкции предложений также актуален, поскольку он позволяет выявить ха-

рактерные синтаксические особенности, достаточные для создания образного ритма. Сказки имеют четкую структуру: они, как правило, начинаются с завязки, раскрывают конфликт и завершаются моралью.

Обращение к тематике и моральным аспектам тоже предоставляет основания для сравнения. В обеих сказках Пушкин затрагивает философские вопросы о человеческих желаниях и их последствиях. «Сказка о рыбаке и рыбке» предостерегает читателя от жадности и безмерных амбиций, тогда как в «Сказке о царе Салтане» поднимаются вопросы о власти и ответственности. Сравнение этих моральных посланий позволяет увидеть, как Пушкин использует схожие темы для передачи различных художественных идей.

Таким образом, сравнительный анализ «Сказки о рыбаке и рыбке» с другими произведениями А.С. Пушкина позволяет выявить как стилистические особенности, так и философскую глубину творческого наследия автора, демонстрируя его мастерство в использовании языковых и литературных приемов.

Стилистико-речевые особенности «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина играют ключевую роль в формировании общего впечатления от произведения и его восприятия читателями. Основные элементы стиля, такие как язык, выбор лексики, синтаксические конструкции и ритм, создают уникальную атмосферу и эмоциональный отклик, характерные для сказочного жанра.

Первое, на что следует обратить внимание, – это язык произведения. Пушкин использует богатый и разнообразный лексический запас, который включает как архаизмы, так и элементы народной речи. Это создает эффект исторической достоверности и в то же время добавляет фольклорного колорита. Сказка изобилует метафорами и поэтическими образами, которые делают текст не только понятным, но и ярким. Например, когда золотая рыбка обращается к рыбаку, ее речевые конструкции наделяют ее образом волшебного существа, обладающего мудростью и силой, что становится важным элементом развития сюжета и характеров персонажей:

*Как взмолился золотая рыбка!  
Голосом молвит человеческим:  
«Отпусти ты, старче, меня в море,  
Дорогой за себя дам откуп:  
Откуплюсь чем только пожелаешь».  
Приплыла к нему рыбка и спросила:  
«Чего тебе надобно, старче?»  
«Не печалься, ступай себе с богом» [3, с. 58].*

Стиль Пушкина в данной сказке отличается простотой и доступностью, что делает текст привлекательным для широкой аудитории. В то же время, эта простота не лишена глубины и многослойности, так как автор мастерски использует контрастные образы и парадоксы. Например, жадность старухи и бескорыстие главного героя значительно контрастируют. Таким образом, старик и старуха в сказке – антиподы, они обладают противоположными характерами.

*«Я сегодня поймал было рыбку,  
Золотую рыбку, не простую;  
По-нашему говорила рыбка,  
Домой в море синее просилась,  
Дорогою ценою откупалась:  
Откупалась чем только пожелаю.  
Не посмел я взять с нее выкуп;*

*Так пустил ее в синее море».*  
*Старика старуха забранила:*  
*«Дурачина ты, простофиля!*  
*Не умел ты взять выкупа с рыбки! [3, с. 59]*

Эта игра контрастов подчеркивает важные моральные уроки сказки и, в свою очередь, делает язык произведения очень выразительным.

Теперь об Окияне-море, владычицей которого является золотая рыбка. В начале, когда старик закинул невод и поймал золотую рыбку, море было синим и спокойным. Таковым оно было все тридцать три предыдущих года, когда старик ловил рыбу.

Далее от раза к разу (после каждой просьбы старухи, передаваемой стариком золотой рыбке) море становилось все более темным и страшным. Читаем: «море слегка разыгралось», «помутилось синее море» и так далее. А во время последнего визита старика к золотой рыбке на море началась самая настоящая черная буря:

*Вот идет он к синему морю,*  
*Видит, на море черная буря:*  
*Так и вздулись сердитые волны,*  
*Так и ходят, так воем и воют [3, с.68].*

Сказка говорит о том, что сама природа дает знаки предостережения и предупреждает. У литературоведов и пушкиноведов есть немало толкований сказки, в которых совершенно верно Окиян-море олицетворяется с мирозданием, а золотая рыбка – с центром этого мироздания, коим является Бог. Безумная старуха пожелала стать как Бог, и даже над Богом.

Одной из отличительных черт стиля Пушкина в «Сказке о рыбаке и рыбке» является использование диалога, которые полны эмоциональной насыщенности и позволяют увидеть внутренние конфликты героев, их страхи и надежды, что делает текст более многослойным и смысловым, и выражается через язык с помощью различных языковых средств.

**Просторечия.** Слова и грамматические формы массовой городской разговорной речи, используемые в литературном языке как стилистическое средство для придания речи шутливого, пренебрежительного, иронического, грубоватого и т.п. оттенка [2, с. 503]. Некоторые из них: «взашей затолкали» (грубо, толкая в шею, выгнать) [2, с. 76], «простофиля» (грубоватый, малосообразительный человек, разиня) [2, с. 503], «душегрейка» (женская тёплая кофта без рукавов) [2, с. 159], «кичка» (старинный русский праздничный головной убор замужней женщины) [2, с. 232], «чупрун» (то же, что чуприна, чуб) [2, с. 711]. А.С. Пушкин использует просторечия в своих произведениях с целью передать национальный колорит, бытование народа, придать речи разговорность, воссоздать исторические образы, а также речевую характеристику героев.

**Фразеологизмы.** Это устойчивые сочетания слов с переносным значением. Примеры: «белены объесться» (сойти с ума, обезуметь) [9, с. 27], «на чём свет стоит» (сильно), «бог с тобой» (1. Разг. Ладно, пусть будет так) [9, с. 31], «так и быть» (разг. Пусть будет так, согласен (раз другое невозможно) [9, с. 677]. Поэт использует фразеологизмы с целью раскрыть внутренний мир персонажей, передать эмоциональное состояние героев, передать атмосферу данной исторической эпохи.

**Обращения.** В сказке персонажи используют разные виды обращений, что также является стилисти-

ческим средством характеристики героев. Примеры: «старче» (в речи рыбки), «золотая рыбка» (в речи старика), «государыня рыбка» (в речи старика). Обращения в «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина помогают создать правдивые образы героев и характеризуют их. Старик предстаёт как вежливый, бескорыстный, добрый, покорный и услужливый персонаж. Он говорит с рыбкой уважительно, называет её государыней и кланяется ей [3, с. 59; 60; 63; 64]. Старик в совершенстве владеет формами старинного речевого этикета: знает, как напутствовать, как просить, как приветствовать. Старуха, в свою очередь, показана злая, как жадная, грубая, глупая, неблагодарная и эгоистичная женщина. Её речь наполнена инвективными обращениями и словами с модальной окраской, что делает её высказывания эмоциональными и экспрессивными. Например, она обзывает старика «дурачиной» и «простофилей» [3, с. 59; 60]. Интонация рыбки, наоборот, показывает её как мягкую, уступчивую и мудрую.

Таким образом, с помощью обращений автор помогает читателю разобраться в характере героя и правильно оценить его роль в произведении.

**Регистровая организация речи.** Данная организация речи в «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина характеризуется повторяющимися закономерностями организации языковых средств в высказываниях персонажей. Например: речь старика содержит сообщения о фактах и событиях, носит повествовательно-информативный смысл.

*Я сегодня поймал было золотую рыбку,*  
*Золотую рыбку, не простую;*  
*По-нашему говорила рыбка,*  
*Домой в море синее просилась,*  
*Дорогою ценою откупалась:*  
*Откупалась чем только пожелаю.*  
*Не посмел я взять с неё выкуп;*  
*Так пустил её в синее море [3, с. 59].*

Регистр речи старухи волеизъявительный, побуждающий к действию.

*Дурачина ты, простофиля!*  
*Не умел ты взять выкупа с рыбки!*  
*Хоть бы взял ты с нее корыто,*  
*Наше-то совсем раскололось [3, с. 59].*

*Дурачина ты, простофиля!*  
*Выпросил, дурачина, корыто!*  
*В корыте много ль корысти?*  
*Воротись, дурачина, ты к рыбке;*  
*Поклонись ей, выпроси уж избу [3, с. 60].*

*Дурачина ты, прямой простофиля!*  
*Выпросил, простофиля, избу!*  
*Воротись, поклонись рыбке:*  
*Не хочу быть черной крестьянкой,*  
*Хочу быть столбовою дворянкой [3, с. 60–63].*

*Воротись, поклонись рыбке:*  
*Не хочу быть столбовою дворянкой,*  
*А хочу быть вольною царицей [3, с. 64].*  
*Воротись, поклонись рыбке.*  
*Не хочу быть вольною царицей,*  
*Хочу быть владычицей морскою,*  
*Чтобы жить мне в Окияне-море,*  
*Чтоб служила мне рыбка золотая*

*И была б у меня на посылках* [3, с. 66].

Реплики рыбки выполняют контактоустанавливающую функцию. Пример:

*Приплыла к нему рыбка, спросила:  
«Чего тебе надобно, старче?»* [3, с. 59; 60; 63; 64].

**Эпитеты:** «сине море», «чёрная буря».

**Метафора:** «вздулись сердитые волны», «так и ходят, так воем и воют».

**Олицетворение:** «молвила рыбка», «приплыла к нему рыбка и спросила».

Таким образом, стилистические особенности «Сказки о рыбаке и рыбке» формируют уникальный художественный мир, в котором язык, ритм и стиль создают впечатляющее целое. Взаимодействие этих элементов позволяет Пушкину не только рассказать увлекательную историю, но и донести до читателя глубокие философские идеи о человеческой природе и правде жизни, делая произведение актуальным и важным в разное время.

Лексический состав «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина характеризуется намеренным использованием просторечной, народно-поэтической лексики, что способствует созданию колоритного и выразительного повествования. Автор умело сочетает элементы высокого стиля с разговорными выражениями, отражая социальные контрасты и моральные аспекты сказки.

Использование архаизмов и устаревших форм, таких как «ветхая землянка» [3, с. 58] и «владычица морская» [3, с. 66], подчёркивает фольклорные корни произведения и придаёт ему оттенок старины. Просторечные слова и выражения, например, «бранится» и «дурачина», акцентируют социальное положение и нравственное падение старухи, усиливая критический тон повествования.

В сказке преобладают слова, связанные с бытом и природой: море, невод, изба, корыто, рыбка. Часто встречаются уменьшительно-ласкательные формы, передающие близость к фольклору: рыбка, старичок, избушка.

Важную роль играют глаголы, отражающие действия персонажей: ловить, просить, браниться, воротиться. Они динамично развивают сюжет.

Особое внимание уделяется лексике, связанной с властью и социальным статусом: государыня, боярыня, царица. Контраст между простой речью старика и величавыми обращениями старухи подчеркивает ее растущие амбиции.

Использование повторов и устойчивых выражений («чего тебе надобно, старче?») [3, с. 59; 60; 63; 64; 68] усиливает фольклорный колорит. В целом, лексика сказки точно и выразительно передает характеры героев и мораль произведения.

Лексический параллелизм в «Сказке о рыбаке и рыбке» используется в начале I и в конце XII строфы с помощью одних и тех же лексических средств и создаётся один и тот же образ: ветхой землянки и старухи у разбитого корыта.

Также в произведении много экспрессивной лексики и лексических сочетаний с эмоционально выразительной коннотацией. С положительной коннотацией: новое корыто, золотая рыбка, великое чудо, дорогая соболя душегрейка, усердные слуги. С отрицательной коннотацией: ветхая землянка, разбитое корыто, не осмелился перечить, вздулись сердитые волны,

взашей затолкать, баба белены объелась.

Пушкинская лексика формирует чёткие образы персонажей и передаёт их эмоциональное состояние, а также служит важным инструментом для раскрытия авторской позиции и моральной идеи сказки. Искусное сочетание различных лексических пластов позволяет достичь максимальной выразительности и воздействия на читателя.

Речевая организация «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина играет важную роль в создании живого и выразительного художественного мира. Она составляет неотъемлемую часть его стилистического оформления, позволяя глубже понять характеры героев, их эмоциональное состояние и динамику взаимодействия в рамках сюжета. Разнообразие речевых форм – от диалогов до монологов – придает тексту не только глубину, но и многослойность, создавая эффект непосредственного участия читателя в происходящих событиях.

Одним из основных компонентов речевой организации являются диалоги между персонажами. В «Сказке о рыбаке и рыбке» диалоги эмоционально насыщены и динамичны, отражая внутренние переживания и изменения в состоянии главного героя – рыбака. Каждый из разговоров с золотой рыбкой отображает его постепенно растущие амбиции и жадность, что находит яркое выражение в изменении его речи. Например, в начале сказки его обращения к рыбке звучат сдержанно и даже почтительно:

*Отпустил он рыбку золотую  
И сказал ей ласковое слово:  
«Бог с тобою, золотая рыбка!  
Твоего мне откупа не надо;  
Ступай себе в синее море,  
Гуляй там себе на просторе»* [3, с. 59].

В финале же обращение звучит с отчаянием в голосе:

*Смилуйся, государыня рыбка!  
Что мне делать с проклятою бабой?  
Уж не хочет быть она царицей,  
Хочет быть владычицей морскою;  
Чтобы жить ей в Окияне-море,  
Чтобы ты сама ей служила  
И была бы у ней на посылках* [3, с. 68].

Через эту эволюцию языка Пушкин демонстрирует трансформацию героя, беря на себя роль своего рода социального комментатора, указывая на последствия безмерных желаний и эгоизма. Мы можем увидеть, как Пушкин заставляет персонажей рассуждать о своих желаниях и страхах, что углубляет их психологическое состояние. Например, размышления рыбака перед очередным обращением к золотой рыбке дают возможность читателю осознать его внутреннюю борьбу и конфликты:

*Вот пошел он к синему морю;  
Видит, – море слегка разыгралось.  
Стал он кликать золотую рыбку,  
Приплыла к нему рыбка и спросила:  
«Чего тебе надобно, старче?»  
Ей с поклоном старик отвечает:  
«Смилуйся, государыня рыбка,  
Разбранила меня моя старуха,  
Не дает старику мне покою:  
Надобно ей новое корыто;  
Наше-то совсем раскололось»* [3, с. 59].

Эти внутренние диалоги подчеркивают моральные аспекты произведения, включая темы жадности, удовлетворенности и счастливого «здесь и сейчас». Пушкин мастерски пользуется такой речевой организацией, позволяя читателю увидеть не только действия персонажей, но и их чувства и мысли, что создает более полное восприятие происходящего, ощущение близости к фольклорной традиции, к которой относится и содержание сказки.

Таким образом, речевая организация «Сказки о рыбаке и рыбке» представляет собой многогранный инструмент, который помогает не только осязать характеры героев и их внутренние конфликты, но и передать глубинные идеи о человеческой природе. Задача автора – наделить каждого персонажа индивидуальным голосом, что делает их личностями, а не просто героями сказки. Это подтверждает, что Пушкин, создавая свои произведения, не только развивает традиции русского сказочного жанра, но и активно использует возможности языка для глубокой передачи психологических, социальных и моральных аспектов.

В процессе анализа «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина были выявлены ключевые стилистико-речевые особенности, которые обуславливают уникальность данного произведения в контексте русской литературы. Основные выводы, сделанные на основе проведенного анализа, позволяют лучше понять, как язык и стиль Пушкина способствуют передаче не только сюжета, но и глубоких моральных идей.

Во-первых, одной из наиболее ярких характеристик сказки является богатство и разнообразие лексического запаса. Пушкин использует как простые слова и фразы, так и сложные речевые конструкции, что делает текст доступным для широкой аудитории, сохраняя при этом поэтичность и выразительность. Использование элементов народной речи и фольклорных мотивов свидетельствует о глубоких корнях произведения в русской культурной традиции, что повышает его значимость как для современников автора, так и для будущих поколений читателей.

Во-вторых, ритмическая структура текста, включающая чередование длинных и коротких предложений, создает динамичное и привлекательное чтение. Такая организация речи активизирует воображение читателя и заставляет его эмоционально сопереживать героям. Ритм сказки способствует не только эмоциональной насыщенности, но и драматургии, придавая каждой сцене особую напряженность и значимость.

Кроме того, речь персонажей, представлена как в диалогах, так и в монологах, выступает эффективным

средством для раскрытия их внутреннего мира. Диалоги между рыбаком и золотой рыбкой демонстрируют развитие персонажей, их стремления и конфликт внутри сюжета. Монологи же позволяют читателю понять глубину эмоций, которые переживают герои, что значительно повышает степень вовлеченности в историю. Использование диалогов и монологов как средств передачи характеров и моральных тем является ярким примером мастерства Пушкина в создании многослойных образов. В заключение, «Сказка о рыбаке и рыбке» представляет собой сложное и многомерное произведение, которое сочетает в себе фольклорные традиции с авторским стилем Пушкина. Стилистико-речевая организация сказки является ключом к пониманию её содержания и значения, внося вклад в формирование моральных и философских идей, представленных в сказке. Мастера слова удается создать текст, который остается актуальным и сегодня, поскольку затрагивает вечные человеческие ценности и вопросы, что делает данное произведение настоящей классикой русской литературы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кошелев В.А. Сказка – это ложь согласно творческому восприятию Пушкина // Проблемы исторической поэтики. 2016. № 4. С. 290.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под. ред. проф. Л.И. Скворцова. 27-е изд., испр. М.: Издательство АСТ: Мир и Образование, 2020. 736 с.
3. Пушкин А.С. Сказки. М.: РОСМЭН, 2019. 144 с.
4. Созина В.А. Парафразы сказок А.С. Пушкина в фольклорной традиции Карельского Поморья // Проблемы исторической поэтики. 2022. Т. 20. № 4. С. 70–89.
5. Степанов Н.Л. Проза Пушкина. М.: Издательство Академических наук СССР, 1962. 300 с.
6. Сугино Ю. Пушкинская «Сказка о рыбаке и рыбке» в контексте Второй болдинской осени / под общ. ред. Ф.Ф. Иванова. Тольятти, 2003. 125 с.
7. Томашевский Б.В. О стихе: статьи. Ленинград: Прибой, 1929. 326 с.
8. Ушакова А.Н. Важность использования интерсемиотических переводов в процессе изучения литературы // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12. № 6 (52). С. 17–24.
9. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.
10. Шмид В. Проза как поэзия. Пушкин, Достоевский, Чехов, авангард. СПб: ИНАПРЕСС, 1998. 352 с.

## FEATURES OF STYLISTIC AND SPEECH ORGANIZATION OF A.S. PUSHKIN'S FAIRY TALE "THE TALE OF THE FISHERMAN AND THE FISH"

© 2025

*Dementieva Ludmila Evgenievna*, graduate student

*Vengranovich Marina Alexandrovna*, Doctor of Philology, Associate Professor,  
Professor of the Department of Philology

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

*Keywords:* stylistic-speech organization; poetic image; parallelism; vernacular.

*Abstract.* This article examines the features of the stylistic and speech organization of A.S. Pushkin's fairy tale "The Tale of the Fisherman and the Fish". The research aims to identify the main elements and techniques that make this text unique within the Russian literary tradition. A fairy tale, as a genre, has the means to carry out both entertaining and instructive functions, and in this work there is a harmonious combination of these elements.

УДК 811.111

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ДИАЛЕКТОВ В МУЛЬТСЕРИАЛАХ ДЛЯ ДЕТСКОЙ И ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ «MY LITTLE PONY» И «METALCALYPSE»)

© 2025

*Зотова Ксения Алексеевна*, студент

*Соболева Маргарита Андреевна*, студент

*Горелова Ксения Ростиславовна*, старший преподаватель

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

*Ключевые слова:* прагматическая адаптация; перевод мультсериалов; перевод мультфильмов; перевод диалектов; перевод с английского языка на русский; компенсация смысла.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема прагматической адаптации при переводе диалектов в мультсериалах, ориентированных на детскую и взрослую аудиторию, на примере популярных анимационных проектов «My Little Pony» и «Metalocalypse». Исследование фокусируется на особенностях языкового оформления персонажей, использующих диалекты, и анализирует, как переводчики адаптируют культурные и социальные контексты для сохранения оригинального смысла и эмоциональной нагрузки. В статье представлены примеры перевода, которые иллюстрируют применение такой переводческой трансформации, как компенсация смысла. Результаты исследования подчеркивают важность учета целевой аудитории и специфики мультсериала при переводе, что позволяет обеспечить более глубокое понимание и взаимодействие зрителей с произведением.

Прагматическая адаптация – ключевой аспект перевода, обеспечивающий понимание оригинала для аудитории, не владеющей языком. Она требует от переводчика не только передачи информации, но и создания аналогичного коммуникативного эффекта.

Сложности перевода связаны с различиями в языковых и культурных контекстах. Как отметил А.Д. Швейцер, перевод – это не просто замена языка, а адаптация текста для восприятия другой культурой. В переводоведении адаптация рассматривается как важный элемент процесса перевода [4].

Прагматическая адаптация достигается с помощью различных переводческих трансформаций, направленных на достижение эффекта оригинала. В.Н. Комиссаров подчеркивает, что это изменения, необходимые для получения нужной реакции от аудитории, что требует учета ее фоновых знаний и эмоционального состояния [7].

Комиссаров выделяет четыре основных вида прагматических адаптаций:

1. Адаптация для понимания: переводчик добавляет пояснения для лучшего восприятия культурных и географических реалий.
2. Адаптация для восприятия содержания: фокус на передаче эмоций оригинала с учетом ассоциаций в разных языках.
3. Адаптация для воздействия: ориентирована на конкретного получателя и может значительно отклоняться от оригинала для достижения эффекта, часто при переводе названий.
4. Адаптация для экстрапереводческой задачи: изменения оригинала для достижения целей, не связанных с адекватным воспроизведением текста, включая филологический и упрощенный переводы, а также модификации по политическим или экономическим причинам [3].

Таким образом, переводчик может выбирать между сохранением прагматического потенциала оригинала и созданием нового текста с независимым прагматическим потенциалом, в зависимости от конкретной ситуации.

Мы решили рассмотреть, как адаптируют особенности устной речи на примере анимационных фильмов для двух разных аудиторий, детской и взрослой.

В детских мультфильмах изображение особенностей устной речи имеет нейтральную окраску, потому что в большинстве случаев несет за собой воспитательную цель. Главными задачами мультсериалов для детей являются:

- ознакомление с грамматикой языка;
- пополнение активного словарного запаса;
- привитие моральных качеств;
- воспитание личности и развитие социального интеллекта.

Изображение других культур должно быть лишено политики и не должно вызывать ненависть к ним.

В свою очередь, мультфильмы для взрослой аудитории содержат в себе другие цели – в основном, развлекательные. Но также могут поднимать сложные, противоречивые темы (например, «социальная критика»), которые дети могут истолковать неверно.

Таким образом, детские мультфильмы должны подходить к изображению персонажей без предвзятости, представляя их как потенциальные ролевые модели для юных зрителей. Взрослая анимация, напротив, не имеет таких ограничений и ориентирована на аудиторию с уже сформировавшимся мировоззрением, что часто приводит к преувеличению образов и ситуаций.

В данной работе мы рассмотрим изображения некоторых диалектов в контексте перевода мультфильмов для двух разных возрастных аудиторий, а также передачу различных стилистических пластов лексики и акцентов, в особенности речевых ошибок героев.

Диалект представляет собой разновидность *определенного языка*, которая используется для общения между людьми, имеющими общие территориальные, социальные или профессиональные связи. Выделяют территориальные и социальные диалекты. Диалект имеет фонетические, лексические и иные особенности, отличающие его от других разновидностей того же языка [2].

Акцент, в свою очередь, – это совокупность ошибок в произношении (ударение, звуки) и грамматике (морфологические формы, синтаксическое построение) у человека, говорящего на *иностранном языке*. Эти ошибки возникают под влиянием системы его родного языка (например, немецкий акцент, грузинский акцент и т. д.) [2].

Также обратим внимание на разные стили языка и уровни формальности в речи героев мультфильмов, особенно на высокую и сниженную лексику персонажей. Высокая лексика характеризуется использованием литературных, возвышенных, церемониальных слов и выражений. Она обычно применяется в официальных, научных, литературных или торжественных контекстах. В то время как сниженная лексика включает разговорные, простые, иногда даже жаргонные слова и выражения. Данный вид лексики используется в неформальных ситуациях, таких как беседы с друзьями, семейные разговоры или в повседневной речи [4; 5].

Перевод диалектов с одного языка на другой – непростая задача, так как диалекты русского и английского языков отличаются по лексике, фонетике и грам-

матике. Кроме того, прагматический перевод требует, чтобы были сохранены стиль речи и акценты персонажей, включая ошибки речи, которые так же трудно передать на языке перевода. Поэтому приходится адаптировать речь с помощью приема компенсации. Компенсация смысла – это переводческий прием, при котором элементы смысла, утраченные при переводе, передаются в тексте перевода каким-либо иным средством, причем необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале [3].

Остановимся на переводе устной речи в детском мультфильме на примере двух персонажей из «My Little Pony» – Рэрити и ЭпплДжек. Эти персонажи представляют собой два противоположных полюса как в лексическом, так и в фонетическом аспектах, что делает их идеальными для анализа.

Рэрити, обладая возвышенной лексикой, использует элементы, характерные для трансатлантического акцента, который был популярен среди американской элиты в конце XIX – начале XX века. В ее речи присутствуют французские слова и выражения, такие как «Haute couture», «à la mode», «chapeau», и обращение «darling», что подчеркивает ее утонченность и интерес к моде.

Противоположный ей персонаж, ЭпплДжек, выросшая на ферме, использует сниженную лексику и говорит с южноамериканским акцентом, характерный для Техаса. В ее речи часто встречаются сленговые выражения, такие как «Y'all», «hissy fit», и обращение «sugarcube», что создает образ простоты и непосредственности [9].

Рассмотрим несколько примеров речи персонажей и их перевод.

#### Английский язык

Рэрити: «Puh-lees! That's isn't a hat, darling. That's a natural disaste(r) that somehow landed atop your head».

#### Русский язык

«Это же не шляпа, дорогая. Это стихийное бедствие, упавшее Вам на голову».

В данном примере можно выделить несколько особенностей трансатлантического акцента:

- отсутствие звука «r» в конце слов;
- акцент на звуке «t»;
- смягченные и протяженные гласные.

В русской озвучке акцент передали через формальную речь с использованием обращения на «Вы».

#### Английский язык

ЭпплДжек: «Gee, thanks! Grann' Smith always said: pickin' apple a day and keepa' trouble away».

#### Русский язык

«Е-мое, спасибо! Как грила Бабуля Смит: яблоко в день и нет проблем».

В случае с техасским акцентом ЭпплДжек характерны такие изменения: сокращение герундиальной формы (-ing убирается), звук «i» трансформируется в протянутый звук «а» [9]. В русском варианте сделали упор на сниженную лексику, но также смогли сохранить «проглатывание» звуков.

Хочется выделить, что ЭпплДжек менее сдержан в выражениях, поэтому «you» для нее переводят как «ты», а для Рэрити, в свою очередь, когда она обращается к незнакомцам, переводят как «Вы». Помимо этого, «what» у ЭпплДжек дублируют как «че/чего», а у Рэрити как «что».

В детских мультфильмах наблюдается более аккуратное, мягкое представление различных диалектов, в то время как во взрослых мультфильмах осуществ-

вляется намеренное создание карикатурных образов с целью достижения комического эффекта.

Разберем перевод на примере двух персонажей с более выраженными особенностями речи из «Metalocalypse» (мультфильм для более взрослой аудитории) – Токи и Сквизгаара.

Перед тем как перейти к подробному анализу, стоит отметить фонетические особенности других главных героев этого мультсериала.

Нейтан говорит на классическом американском варианте английского языка, но с носовым произношением. Уильям также говорит на американском английском, но он шепелявит из-за щели в зубах. При дублировании эти черты речи сохранились, поскольку являются универсальными для большинства языков. Пиклз же имеет северо-центральный акцент с быстрым ритмом речи, но, как самого здравомыслящего человека из их компании, его речь не стали коверкать. Тем не менее, Пиклзу оставили присущее ему слово-паразит «y'know», которое адаптировали как «блин». Эти фонетические особенности помогают создать уникальные образы персонажей и влияют на восприятие их личностей.

Теперь давайте вернемся к ранее упомянутым персонажам – Токи и Сквизгаару. Поскольку оба являются выходцами из скандинавских стран, внезапно оказавшимися в чужой языковой среде, их речь насыщена лексическими и фонетическими ошибками, что создает комический эффект и подчеркивает их уникальность речи на фоне других участников, чья отличительная черта заключается только в произношении.

Перейдем к примерам.

*Английский язык*

Сквизгаар: "I really needs to talks to you".

Токи: "Oh, looks who ams walkins back into mylife. What, so she can abuse me more? Pencils him onthe nexts weeks or something".

*Русский язык*

«– Я хочить с топой коворить.

– Смотреть как кто припежать. Хочэт опять опижать. Ефо записыфать на слетующий нетеля и кокта то там».

В данном случае представлена не только ломаная орфография, более всего заметная в использовании глаголов в 3-м лице единственного числа, но и нарушение родовых связей. Сквизгаар мужского пола, но Токи обратился к нему на «she». Вариант построения предложения на русском не позволил в полной мере передать эту особенность, однако оставил ошибки речи, придавая им прибалтийский акцент, прямо как в анекдотах про эстонцев.

Пример

«Встречаются два эстонца.

– Страфстфуй, Янис!

– Страфстфуй, Михалис!

– Я слышал, Янис, ты построил нофый том?

– Та, это так.

– А сколько ф нем комнат?

– Отна.

– А почему не польше?

– Мне хфатает.

– А почему не меньше.

– ... Понимаешь, Михалис, меньше не имело пы смысла».

Можно выделить еще одну особенность речи Токи и Сквизгаара, когда существительные используются

во множественном числе, например вместо «education» использовали «educations». Однако есть одно исключение: своего товарища Пиклза (Pickles, дословно «Огурцы») они называют Пикл (Pickle, дословно «Огурец»), то есть множественное число они переделали в единственное.

В их речи часто можно встретить такое необычное употребление вспомогательного глагола «to be» в форме «ams».

*Английский язык*

Пиклз: "Well, that's great, Toki, you're going tobe a counselor, that's cool".

Токи: "Counkcils? Ams goins to be a camper!"

Сквизгаар: "Why goes to be a camps with fakes rock stars when you actually ams ones?"

*Русский язык*

«– Ну, супер, Токи, будешь там вожатым.

– Фожатый? Я будет турист!

– Зачем итти в летний лакерь липофый рок свеста, когта ты сам есть такой?»

В норвежском языке глагол «er» не имеет определенного времени и не относится к конкретному лицу, то есть он может являться всеми формами глагола «to be» [6]. Аналогом-адапатором для «er» в английском языке создали новую форму – «ams», которая образуется через соединение: Are/wAs + aM+ iS.

В русском языке не смогли подобрать аналог по простой причине – у нас отсутствует такой способ построения предложений через вспомогательный глагол.

*Английский язык*

Пиклз: "It's called mimicry".

Сквизгаар: "Mimicscry".

Токи: "IMICSCRULS!!!"

Сквизгаар: "Toki..."

Токи: «Lunchables».

*Русский язык*

«– Это называется мимикрия.

– Мимикрикс.

– МИМИКРИЛЬ!!!

– Токи...

– Ест хочу».

В этом диалоге мы видим, как слова постепенно искажаются при повторении, что создает эффект игры в «сломанный телефон». Русский перевод сохраняет это коверкание, кроме того, добавляет игру слов, придавая нелепым восклицаниям осмысленность.

*Английский язык*

Пиклз (читает): "At witch do you most can't the least..? Skwisgaar?"

Сквизгаар: "Oh?"

Пиклз: "Did you write this question?"

Сквизгаар: «Yuh, I did.»

*Русский язык*

«– Чего ты больше всего не может меньше? Сквизгаар?

– Jah?

– Ты вопрос писал?

– Та, я».

Этот пример также демонстрирует ошибки в грамматике, поскольку слово «which» (какой) написано как «witch» (ведьма). В русском дубляже не смогли адаптировать этот момент, однако выделили иностранные корни Сквизгаара, через короткий ответ «jah».

Можно выделить еще один пример упущенной шутки.

*Английский язык*

Сквизгаар: "Oh, so ur dads havs The Big K? Cancerous".

*Русский язык*

«Значит, у твоего папаши рак, да?»

То есть, все шутки, связанные с буквенной орфографией, были пропущены из-за сложности адаптации и приоритета передачи основного смысла.

Сравнивая в данной статье Рэрити и ЭпплДжек с Токи и Сквизгааром, можно заметить, что оба варианта перевода и адаптации речи персонажей служат различным целям. Первый, представленный через Рэрити и ЭпплДжек, акцентирует внимание на социальных различиях и культурных контекстах, в то время как вариант Токи и Сквизгаара создает комические эффекты через абсурдные, искаженные формы речи. Как мы видим, устная речь героев мультфильмов адаптируется при переводе с помощью приема компенсации смысла, адаптируются стиль речи, диалекты и ошибки без попыток сгладить углы или трансформировать смысловые акценты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акцент // Большая советская энциклопедия 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/1808770> (дата обращения: 09.12.2024).
2. Диалект // Большая советская энциклопедия 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/4046120> (дата обращения: 09.12.2024).
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
4. Стилистические пласты лексики // Грамота.ру. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/spravochniki/russkij-yazyk-kratkij-teoreticheskij-kurs-dlya-shkolnikov/stilisticheskie-plasty-leksiki> (дата обращения: 09.12.2024).
5. Стилистические пласты лексики // ЯКласс. URL: <https://www.yaklass.ru/p/russky-yazik/6-klass/leksikologiya-15751/stilisticheskaya-okraska-slova-7276307/re-f70a7423-3227-4e27-8617-0a3dd4549355?ysclid=m4n3jv1amq286050686> (дата обращения: 09.12.2024).
6. Урок № 1 – Норвежский глагол være (быть) // Иностранные языки. URL: <https://speakasap.com/no/seen/1/?ysclid=m4n3xyimp5939227676> (дата обращения: 09.12.2024).
7. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
8. Texan English // Wikipedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Texan\\_English](https://en.wikipedia.org/wiki/Texan_English) (дата обращения: 09.12.2024).

## PRAGMATIC ADAPTATION IN TRANSLATING DIALECTS IN ANIMATED SERIES FOR CHILDREN AND ADULTS (ON THE EXAMPLE OF 'MY LITTLE PONY' AND 'METALCALYPSE')

© 2025

*Zotova Kseniya Alekseevna*, student

*Soboleva Margarita Andreevna*, student

*Gorelova Kseniya Rostislavovna*, senior teacher

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** pragmatic adaptation; translation of cartoons; translation of animated series; translation of dialects; translation from English into Russian; compensation of meaning.

**Abstract.** The article deals with the problem of pragmatic adaptation when translating dialects in animated series for both children and adults, exploring popular animation projects such as "My Little Pony" and "Metalocalypse" as examples. The study focuses on the characters' dialects and analyses how translators adapt cultural and social contexts to preserve the original meaning and emotional weight. The article provides translation examples that illustrate the use of a translation transformation known as compensation of meaning. The study's results emphasise the importance of considering the target audience and the specificities of animated series when translating, as this allows for a deeper understanding and interaction between the audience and the cartoon.

## ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ТЕКСТОВ СКАЗОК НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

© 2025

*Коновалова Юлия Геннадьевна, студент**Касаткина Клара Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент,  
почётный работник высшего профессионального образования**Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** сказка; фольклор; прецедентные феномены; прецедентные имена; прецедентные высказывания; прецедентные ситуации; прецедентные тексты.

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме сопоставления английских и русских сказок. Автор перечисляет виды прецедентных феноменов и рассматривает их проявления в тексте сказок. Особое внимание уделяется лингвостилистическим и структурно-композиционным особенностям сказок.

### Характеристика сказок

Сказка является поэтическим произведением, повествующим о вымышленных лицах и событиях, чаще всего с участием волшебных фантастических сил, существ или известных эпических героев. По классическому определению, сказка – это прозаический устный рассказ с фантастическим, авантурным или бытовым содержанием и с установкой на вымысел [13, с. 283].

Возникновение английской литературной сказки как направления отличается от формирования остальной европейской сказочной литературы в фокусе эволюции жанра [1, с. 196]. Понятие самой сказки появилось в Англии лишь в конце XIX века [10]. Только тогда стали собирать и записывать различные фольклорные сюжеты, именно в этот период увидели свет самые первые сборники английских сказок [1]. Поэтому сказки европейских культур, уже ставшие к тому времени классическими, оказали на их формирование значимое влияние [9, с. 74].

Именно в XIX веке Джозеф Джейкобс, президент английского фольклорного клуба, литературный критик, фольклорист и историк, собрал и опубликовал два тома английских народных сказок [13, с. 285]. Джозеф Джейкобс известен как «спаситель» народных преданий и сюжетов, именно благодаря ему они не были утрачены безвозвратно. Важно отметить, что он не подвергал их литературной обработке и максимально постарался сохранить изначальную форму традиционных английских фольклорных сюжетов [1, с. 196].

Точно определить, когда русская сказка возникла как самостоятельный жанр, невозможно. Первые упоминания о ней относятся к Киевской Руси, но из того, что сказки долгое время существовали исключительно в устной форме, передаваясь из поколения в поколение, из уст в уста, можно сделать вывод, что её корни уходят в далёкое прошлое. В феодальной Руси сказки были одним из наиболее широко распространённых жанров русского народного творчества. В древнерусской литературе сохранилось много упоминаний о сказках и сказочниках.

Наиболее ранние сведения о русской народной сказке датируются 12 веком, из чего можно предположить, что уже в Древней Руси сказка являлась отдельным, самостоятельным жанром устной прозы, и отделилась от легенд, преданий и мифов.

Русская сказка быстро отражала в себе события своего времени, поэтому на протяжении 12–17 столетий создавались новые сказки, в которых не было повторения сюжетов из глубокой древности или явного заимствования из других культур.

Основным мотивом английской сказки является избегание неудачи. В них герои не стремятся чего-то достигнуть, а пытаются избежать провала, поражения. Однако несмотря на это, в английской народной сказке отсутствует чётко выраженный мотив. Действия главных персонажей определяются не только их личными желаниями, но и долгом, внешними обстоятельствами [12].

Атмосфера английской сказки не всегда проникнута волшебством, несмотря на мифологическую основу мира конкретной сказки [6]. От русских сказок английские отличаются своими поучительными и грустными историями. Счастливый и оптимистичный финал в английских бытовых и волшебных сказках встречается не всегда, как это принято в русском фольклоре. Концовки могут быть более резкими и иногда даже жестокими [7]. Переплетая суровые реалии жизни со сказочными сюжетами, английская сказка с ранних лет прививает читателю страх перед провалом.

Следует отметить, что в английских сказках обман не только не порицается, но даже идеализируется, как единственное, с помощью чего слабый человек способен одержать победу над противником, превосходящим его по силе.

Отсутствием ярких образных сравнений в описании того, как выглядят мужские персонажи британских сказок, указывает на их обыкновенную внешность. Красота героя заключается не в наружной привлекательности его лица или фигуры, а в его благородных поступках – в этом состоит основная нравственная идея сказочного повествования.

Как для английского, так и русского народа важно проявлять уважение к тем, кто старше. В сказках среди персонажей, принадлежащих к старшему поколению, присутствуют пожилые люди, которых встречают герои на своем пути, или старшие братья/сёстры. Иногда старшие дают героям задания, в которых заключается сюжет сказки, иногда дают совет, подсказывают правильный путь или решение проблемы, или предупреждают об опасности или о правиле, нарушив которое герой может попасть в беду [2, с. 37].

Так, в русской сказке «Каша из топора» хозяйка избы, куда солдат попросился на постой, показана, как глупая, ленивая и жадная. Ведь она даже не предложила уставшему человеку поесть, сказав, что у неё нет еды. Но солдат всё равно обращается к старой, жадной женщине: «Здравствуй, божья старушка!» Хоть старуха и была вредная характером, но солдат не грубил ей, потому что она была старше его и заслуживала уважения [2, с. 38].

В английской сказке «The three heads from the well» родная дочь короля поделилась своими скудными припасами со стариком, а он в ответ подсказал ей, как пройти через колючие заросли. Она также выполнила просьбы трёх голов из колодца, а те в благодарность одарили её красотой, нежным голосом и удачливостью, благодаря которым она вышла замуж за самого могущественного принца. Но падчерица короля, будучи воспитана злой матерью, мачехой принцессы, обладает скверным характером и недоброжелательно относится к людям. Она нагубила старику и отказалась делиться с ним едой, несмотря на то, что у неё было гораздо больше припасов, чем у её сводной сестры, за что старик проклял её на словах. Она также ударила все три головы бутылкой по голове ещё до того, как они закончили петь. За эти проявления грубости и скупости она была наказана проказой на лице, скрипучим голосом и судьбой выйти замуж за бедного деревенского сапожника.

На этих примерах видно, как в сказках награждалась кротость и уважительное отношение к старшим в любой, даже самой тяжёлой ситуации.

В английских народных сказках прослеживается народная мудрость, заключающаяся в песнях, пословицах, заклинаниях, поговорках. Всё это позволяет лучшим образом прочувствовать атмосферу Англии из сказок и при этом лучше понять её национальную культуру [7].

Изучение сказок очень важно для понимания быта, культуры, а также истории народа, причём не только прошлой, но и настоящей, в которой отражены глубинные ценности, по сей день составляющие своеобразие менталитета. Они привлекают к себе внимание ещё с самых древних времён, и поэтому подробно рассматриваются в риторике, поэтике и других гуманитарных дисциплинах. Сказки являются отражением культуры. Основной особенностью сказок является наличие в них большого количества прецедентных феноменов.

### **Лингвистические особенности. Прецедентные феномены в сказках**

Как считает Ю.Н. Караулов, прецедентными феноменами являются те, которые значимы для личности, известны широкому окружению, а также такие феномены, обращения к которым возобновляются неоднократно [2, с. 25].

Выделяют четыре типа прецедентных феноменов: прецедентные имена, высказывания, ситуации и тексты [11].

Прецедентное имя – это всегда имя собственное, которое принадлежит либо действительно существующему/существовавшему человеку, либо вымышленному персонажу [11].

Прецедентные имена персонажей часто отражены в самом названии английских сказок: «Tom Tit Tot», «Mr. Vinegar», «Jack Hannaford» и другие.

Упоминания исторических фигур также выражены в виде прецедентных имён в тексте сказок: например,

«Jack Robinson» (Джек Робинсон) в сказке «Jack and the beanstalk», «King Edward III» (Король Эдуард III) в сказке «Whittington and his cat».

В сказке «Tom Tit Tot» девушка, пытаясь угадать имя черта, в последние два дня называет имена Nicodemus (Никодим), Sammler (Самуил), Methusalem (Мафусаил), Solomon (Соломон) и Zebedee (Зеведей). Все эти имена являются аллюзией на известных библейских фигур. Присутствие в тексте этих имён, а также то, что персонаж, в честь которого названа сказка, является бесом, указывает на связь английских сказок с христианской культурой.

В русских сказках прецедентными являются такие имена, как Кощей Бессмертный, Баба Яга, Змей Горыныч, Иван-дурак, Емеля, Илья Муромец и другие.

Прецедентные имена персонажей также отражены в названиях русских народных сказок: «Василиса Прекрасная», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Морозко» и другие.

В английских и русских народных сказках также можно выделить прецедентные имена жилищ и местонахождений. Так, сказка «Binnorie» названа в честь места, в котором происходят события некой земли, именуемой Биннори:

“Once upon a time there were two king's daughters lived in a bower near the bonny mill-dams of Binnorie” [21].

В то время как в русских сказках есть «теремок», «избушка на курьих ножках», а также «тридевятое царство» или «тридесятое государство».

Прецедентное высказывание – воспроизводимый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной [4, с. 82]. Сюда относятся цитаты и пословицы.

В сказке «Car-o-rushes» третья дочь описывает свою любовь к отцу необычной метафорой:

“Why, I love you as fresh meat loves salt”, says she [17].

В то время еда являлась важным социальным маркером. Мясо стоило гораздо дороже растительных продуктов, поэтому свежее мясо на столе свидетельствовало о высоком социальном статусе, богатстве и благосостоянии. Соль, в свою очередь, была дефицитным и дорогим продуктом, недоступным для большинства людей. Часто куски соли использовали в качестве своеобразной валюты, ей оплачивали любые товары. Каждая щепотка соли тщательно и бережно хранилась домохозяйками, а если её не было в наличии, то в блюда даже добавляли немного золы, чтобы сымитировать её вкус. Таким образом, фраза «as fresh meat loves salt» означает крайнюю степень любви и большое уважение третьей дочери к отцу, что свидетельствует о важности семейных отношений в то время.

В сказке «Mr. Fox», леди Мэри, идя по замку мистера Фокса, увидела три предупреждающие надписи, каждая из которых дополняла предыдущую:

“BE BOLD, BE BOLD.

BE BOLD, BE BOLD, BUT NOT TOO BOLD.

BE BOLD, BE BOLD, BUT NOT TOO BOLD, LEST THAT YOUR HEART'S BLOOD SHOULD RUN COLD” [18].

Все надписи выполнены заглавными буквами и выделены жирным шрифтом, что свидетельствует об усилении художественно-эмоциональной нагрузки.

Вторая надпись повторяет первую, но добавляются новые смысловые компоненты «not too bold», дающие подсказку Леди Мэри о необходимости быть осторож-

ной, чтобы сохранить благополучие. Последняя надпись включает первую и вторую надписи и новые компоненты, такие, как «heart's blood» и «cold», дающие более четкое представление о грядущих событиях.

Бесстрашие и хладнокровие, о которых говорится в надписи, свидетельствуют о необходимости уметь противостоять угрозам, которые могут навредить материальному благополучию и благоденствию. Эти надписи призывают сохранять спокойствие и соблюдать осторожность в опасных ситуациях.

В русской сказке «Морозко» одноимённый персонаж трижды задаёт Настеньке один и тот же вопрос, каждый раз дополняя его, а она трижды отвечает ему, два раза используя одну и ту же фразу, и в последний раз немного изменяя её:

«– Тепло ли тебе, девица?

– Тепло, Морозушко, тепло, батюшка.

– Тепло ли тебе, девица? Тепло ли тебе, красная?

– Тепло, Морозушко, тепло, батюшка.»

– Тепло ли тебе, девица? Тепло ли тебе, красная? Тепло ли тебе, лапушка?

– Ой, тепло, голубчик Морозушко!» [15].

Морозко испытывает кротость девушки, задавая один и тот же вопрос и все усиливая и усиливая мороз. Ответы девушки приветливы, несмотря на жгучий мороз, за это Морозко жалеет и щедро одаривает девушку. За свою терпеливость и вежливость она получила соболью шубу, золото, серебро и короб с богатыми подарками. Стоит отметить, что получение богатств в награду является характерным приемом народных сказок.

Прецедентная ситуация – некая «эталонная», «идеальная» ситуация, связанная с набором определенных коннотаций, дифференциальные признаки которой входят в когнитивную базу [4, с. 172]. Она может ассоциироваться со стереотипом внешности или поведения.

В сказке «The Rose-tree» приводится следующее описание внешности маленькой девочки:

“The girl was as white as milk, and her lips were like cherries. Her hair was like golden silk, and it hung to the ground” [19].

В этом ряду образных сравнений белый цвет кожи сопоставляется со цветом молока, губы девочки – со спелыми вишнями, волосы – с золотым шелком, который достаёт до самой земли. Это описание даёт образное представление о здоровье, проявляющемся в женской красоте, которая считается эталоном здоровья женщины любого возраста. Следует отметить, что в английских сказках щеки, губы и волосы являются самыми важными элементами внешности героини.

В сказке «Mr. Vinegar» приводится следующее описание жены одноимённого героя:

“Now, one day, when Mr. Vinegar was from home, Mrs. Vinegar, who was a very good housewife, was busily sweeping her house, <...>” [20].

В этом описании присутствует определённый стереотип в поведении хорошей домохозяйки, выражающееся в лексеме «busily», передающей усердие миссис Винагар к выполнению дела по дому.

Этот стереотип закрепляется в следующем фрагменте:

“Now, my dear,” said she, “I’ll tell you what you shall do. There is a fair at the neighbouring town; you shall take these forty guineas and buy a cow. I can make butter and cheese,

which you shall sell at market, and we shall then be able to live very comfortably” [20].

Как хорошая домохозяйка, она не только умеет производить молоко и сыр, но также знает, как им лучше всего распорядиться деньгами, которые только что обрели, чтобы обеспечить себе и мужу комфортную жизнь. Она принимает решение за мужа, потому что, как показывают дальнейшие события сказки, является более ответственной.

Таким образом, в этой сказке приводится набор характеристик, свойственных хорошей домохозяйке: миссис Винагар старательная, умная, ответственная, знает, как разумно обращаться с деньгами и выполнять домашние обязанности.

В русской сказке «Василиса Прекрасная» не описываются черты внешности одноимённой героини. Вместо этого, её красота и «хорошесть» передаётся через описание её телосложения:

«Василиса была первая на все село красавица; мачеха и сестры завидовали ее красоте, мучили ее всевозможными работами, чтоб она от трудов похудела, а от ветру и солнца почернела; совсем житья не было!

Василиса все переносила безропотно и с каждым днем все хорошеяла и полнела, а между тем мачеха с дочками своими худела и дурнела от злости, несмотря на то, что они всегда сидели сложа руки, как барыни» [16].

Пышная фигура, широкие бедра и полная грудь являлись эталоном красоты для русской «красной» девицы. Худенькие девушки, в свою очередь, не пользовались вниманием и популярностью среди женихов, поскольку в те времена считалось, что только крепкие и пышущие здоровьем девицы были пригодны на роль жены, и что только полные девушки могли вынести и родить здоровых детей. Поэтому девушки с более пышным телосложением и пользовались спросом, что и отображено в сюжете сказки.

Также внешность Василисы Прекрасной не описывается подробно потому, что её главная красота не внешняя, а внутренняя, душевная. Она безропотно переносит все мучения от мачехи и сестер, она старательна и трудолюбива, почитает традиции, уважает старших. В то время как мачеха и её сёстры ленивы и завистливы, а потому некрасивые как телом, так и душой.

Таким образом, в образе Василисы Прекрасной стереотип внешности сочетается со стереотипом трудолюбивой хозяйки.

Прецедентные тексты – это тексты, обладающие познавательной и эмоциональной значимостью для языковой личности, имеющие сверхличностный характер и постоянно возобновляемые в дискурсе данной языковой личности [5, с. 12].

В сказке «The Rose-tree» песня, которую поет птичка, в чьём теле переродилась душа девочки, представлена в виде детской считалки:

“My wicked mother slew me,  
My dear father ate me,  
My little brother whom I love  
Sits below, and I sing above  
Stick, stock, stone dead» [19].

Повторяющиеся конструкции в предложениях придают песне мелодичность. В последней строчке песни присутствует аллитерация в виде повторения звуков [st], [k], и [o].

В этой же сказке мачеха, которая ненавидела свою приёмную дочь, описывается с эпитетом «wicked», что означает «злая»:

“Her brother loved her dearly, but her wicked stepmother hated her” [19].

Она завидовала девочке за красоту её волос, и в итоге убила её, приготовила её органы и накормила ими отца. Но в конце сказки птица, в чьём теле переродилась душа девочки, сбрасывает ей на голову тяжёлый жернов и тем самым убивает её.

Старинные каменные мельничные жернова, использовавшиеся в древности как денежный эквивалент стоимости, символизируют время и богатство. Получение в дар тяжёлого жернова убивает злую женщину. Метафора жернова, упавшего с неба прямо на голову мачехи, символизирует большое богатство, неожиданно и легко появившееся в её жизни. По сюжету сказки этот тяжёлый жернов с трудом несли три мельника. Вес огромного богатства, к которому так стремится мачеха, слишком велик, неподъёмен для неё одной, и он убивает злую женщину. Мачеха наказывается смертью не только за свою жадность и стремление к наживе, но и за убийство своей падчерицы, и за то, что она видела жизнь другого человека как помеху, препятствие на пути достижения своей цели. Концовка этой сказки подчёркивает то, что всякое злодеяние будет наказано соответствующим образом.

В русской народной сказке «Кот, петух и лиса» лиса поёт песню каждый раз, когда выманивает петуха, при каждой попытке дополняя её новыми смысловыми элементами, а кот поёт свою песню, когда идёт выручать петуха из беды в последний раз:

«— Кукареку, петушок,

Золотой гребешок,

Выгляни в окошко,

Дам тебе горошку» [14].

«— Стрень-брень, гусельцы, золотые струночки! Дома ли Лисафья, дома ли с детками, одна дочка Чу-челка, другая Подчуелка, третья Подай-челнок, четвертая Подмети-шесток, пятая Трубу-закрой, шестая Огня-вздуи, а седьмая Пеки-пирог!» [14].

В этих песнях прослеживаются более явные смежные рифмы, которые обладают большей динамикой, быстрым темпом прочтения. Рифмовка AABV наиболее распространённая и очевидная, следовательно, она часто встречается в сказках и прочих произведениях народного творчества.

### **Стилистические особенности.**

#### **Структурно-композиционное построение**

Сказке характерны традиционные правила построения сюжета и устойчивые композиционные приемы. Структурно-семантическая и лексико-стилистическая организация придаёт тексту сказки целостность и стабильность в её стилистической реализации как словесного текста. Сказка легко определяется не только по сюжету, морфологии, постоянным персонажам и прочим элементам, но и по своим уникальным лексико-стилистическим признакам. Эти стилистические признаки, стабилизирующие текст сказки, являются традиционными формульными средствами сказочного текста – повествовательными стереотипами [8].

Среди лингвостилистической специфики можно выделить присутствие устойчивых выражений, с которых начинаются и которыми заканчиваются сказки. В каче-

стве зачина к английским сказкам наиболее известны выражения «Once upon a time ...», «Once on a time...», «There once lived ...» и т. п. В то время как самыми распространёнными формулами для концовки являются «And they lived happy all their days», «And so they were happy ever after», «... and they lived happy ever after». Но в некоторых английских сказках может отсутствовать традиционная концовка, в результате чего повествование словно резко обрывается.

Русские сказки чаще всего начинаются с инициальных формул «Жили-были», «В некотором царстве, в некотором государстве», а заканчиваются выражениями «Стали жить, поживать – добра наживать», «И я там был, мёд-пиво пил, по усам текло, да в рот не попало».

Также сказкам характерна многократность повторения действий или сюжетов. С каждым повторением происходит смысловое расширение, возникают новые интерпретации, выявляются новые контекстуальные особенности. Стоит отметить, что для фольклора характерно троекратное повторение, причём последний повтор обычно противопоставляется двум первым.

Английских сказочникам свойственно очень ярко выраженное чувство слога, именно поэтому тексты их сказок становятся источником цитат. Например, одной из характеристик английской сказки является бессмыслица, инверсии, фразеологизмы, парадоксы, составляющие основу сказки [6].

Как правило, повествование в них ровное, без присутствия ярких моментов, неожиданных поворотов сюжета или развязок. Очень часто развязка представляет собой в некой степени предсказуемое, гармоничное завершение, в котором отсутствует резкий подъём или накат сюжета. Даже волшебные сказки при прочтении воспринимаются скорее как обычные рассказы, где подробно описываются происходящие события [13, с. 285].

Если русским сказкам свойственно подробное описание, и аудитории предоставляется простор для фантазии вплоть до мельчайших подробностей, то в английском фольклоре присутствует множество фактических деталей, о которых повествуется в несколько сухой манере. Описательная сторона часто затемняет сюжетную [5, с. 95].

Английские сказки отличаются аналитически-концептуальным мышлением. Специфика народного английского творчества заключается в том, чтобы подтолкнуть читателя к размышлению, анализу, диалогу и формированию собственных мыслей и концепции. Сказочные сюжеты меньше берут основу из своих фольклорных корней и больше заостряют внимание на насущных социальных вопросах и проблемах [1, с. 201].

Как правило, героями английских народных сказок являются люди, принадлежащие к конкретным профессиям: фермеры, торговцы, рыцари и знатные особы. В русских сказках эти персонажи свойственны бытовым сказкам обычно это солдаты, крестьяне, помещики. В английских сказках герои более индивидуализированы, их характер в некоторых случаях напоминает реальных людей, а в русских сказках герои представляют собой собирательный образ. В русских сказках герою часто присуща одна черта характера, которая остаётся постоянной и неизменной на протяжении всей истории.

Сами герои английских сказок весьма пассивны, инертны. Основной мотив действий, стоящий за поступками сказочных характеров – не прославиться и стать сильнее и мудрее, а избежать какой-либо неудачи, обмана и провала.

Значительная литературная адаптация сказочных произведений проявилась в слиянии сюжетов, включении в повествование отдельных мотивов и персонажей, замене имен сказочных героев, включении в структуру текста отрывков из фольклорных произведений разных жанров. Данные тенденции обусловили существование у английской народной сказки уникального набора жанровых особенностей, отличающихся от стандартного. К ним относятся более свободная композиционная структура произведения, широкая вариативность инициальных и финальных сказочных формул, наличие наряду с типичными героями исторических персонажей и образов с яркой индивидуальностью, приближающей их по подробности и проработанности к персонажам художественной литературы. Все эти особенности демонстрируют характер преломления общепринятых жанрообразующих признаков сказки через призму культурно-исторического развития английского этноса [10].

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно сделать выводы, что в английских и русских сказках присутствуют все виды прецедентных феноменов. Выражение прецедентности в тексте всегда сопровождается стилистической выразительностью.

Художественное своеобразие сказок создается благодаря сочетанию традиционных лексических и стилистических средств. Лингвостилистическая специфика текста сказок, заключающаяся в наличии инициальных и финальных сказочных формул, стилистических, ситуационных и смысловых повторов и так далее, способствует выражению в них ценностных составляющих. В английских и русских сказках отражаются одни и те же ценности. Следовательно, ценности, выражаемые в сказках, являются универсальными для всех культур и народов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бободжанова Л.К., Соснина М.Н. Европейская сказочная литература: диахронический аспект // *Litera*. 2023. № 11.
2. Васильцова А.Н. Формирование духовно-нравственных понятий при изучении русских и англоязычных сказок на уроках литературы в средней школе. URL: <https://pravinst.ru/upload/iblock/39a/y5zrlvy0uqzpt6j03ncxpc16fenf7k0.pdf?ysclid=mb5532ofqk391316957>
3. Завьялова Г.А., Прохорова Л.П. Прецедентные феномены в детективном дискурсе (на материале английского и русского языков). Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2018. 151 с.
4. Красных В.В. Свой среди чужих: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
5. Межова М.В., Син Е.А. Анализ ментальности главных героев русских и английских сказок // *Вестник ЧГА-КИ*. 2020. № 4 (64).
6. Николаева В.О. Генезис и стилистические особенности английской сказки // *E-Scio*. 2022. № 7 (70).
7. Норец Т.М., Дидковский И.А. Национальные особенности сказок западной Европы (на материале английских, немецких и французских сказок) // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2015. № 2.
8. Петрова Е.Е. Традиционные формульные лексико-стилистические средства в английских народных сказках (эпитеты) // *МНИЖ*. 2015. № 7–4 (38).
9. Плахова О.А. Источники мифологических представлений в англоязычном сказочном дискурсе // *Вектор науки ТГУ*. 2017. № 1 (39).
10. Плахова О.А. Национально-культурная обусловленность жанрового своеобразия английской народной сказки // *Вестник ВУиТ*. 2014. № 4 (17).
11. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. 7-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2021. 182 с.
12. Элбакидзе М.Т. Герои английских народных сказок и их роль в становлении национального характера англичан // *Digital*. 2021. № 1.
13. Ястребова А.Э. Лингвостилистические особенности английских сказок // *Научные междисциплинарные исследования*. 2021. № 5.
14. Кот, петух и лиса. URL: [https://nukadeti.ru/skazki/kot\\_petukh\\_i\\_lisa](https://nukadeti.ru/skazki/kot_petukh_i_lisa)
15. Морозко. URL: <https://nukadeti.ru/skazki/morozko>
16. Василиса Прекрасная. URL: [https://nukadeti.ru/skazki/vasilisa\\_prekrasnaya](https://nukadeti.ru/skazki/vasilisa_prekrasnaya)
17. Cap-o-rushes. URL: [https://www.worldoftales.com/European\\_folktales/English\\_folktale\\_11.html#gsc.tab=0](https://www.worldoftales.com/European_folktales/English_folktale_11.html#gsc.tab=0)
18. Mr Fox. URL: [https://www.worldoftales.com/European\\_folktales/English\\_folktale\\_26.html#gsc.tab=0](https://www.worldoftales.com/European_folktales/English_folktale_26.html#gsc.tab=0)
19. The Rose-tree. URL: [https://www.worldoftales.com/European\\_folktales/English\\_folktale\\_3.html#gsc.tab=0](https://www.worldoftales.com/European_folktales/English_folktale_3.html#gsc.tab=0)
20. Mr. Vinegar. URL: [https://www.worldoftales.com/European\\_folktales/English\\_folktale\\_106.html#opt\\_visible](https://www.worldoftales.com/European_folktales/English_folktale_106.html#opt_visible)
21. Binnorie. URL: [https://www.worldoftales.com/European\\_folktales/English\\_folktale\\_9.html#gsc.tab=0](https://www.worldoftales.com/European_folktales/English_folktale_9.html#gsc.tab=0)

## LINGUOSTYLISTIC PARTICULARITY OF THE FAIRYTALES' TEXTS BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

© 2025

*Konovalova Yulia Gennadievna*, student

*Kasatkina Klara Alekseyevna*, Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer,  
Honored Worker of Higher Professional Education

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** fairytale; folklore; precedent phenomena; precedent names; precedent statements; precedent situations; precedent texts.

**Abstract.** This article is devoted to the problem of comparing English and Russian fairytales. The author lists

the types of precedent phenomena and examines their expression in fairytales' texts. Special attention is paid to the linguostylistic, structural and compositional peculiarities of the fairytales.

УДК 801.73

## ПУШКИНСКИЕ ТРАДИЦИИ В РАСКРЫТИИ ТЕМЫ НАЗНАЧЕНИЯ ПОЭТА И ПОЭЗИИ В ТВОРЧЕСТВЕ А.А. АХМАТОВОЙ

© 2025

*Мадонова Ксения Максимовна*, студент

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** А.А. Ахматова; А.С. Пушкин; поэзия; назначение поэта; поэтическая миссия; «Тайны ремесла»; «Реквием»; образ читателя; памятник; пушкинские традиции; преемственность; сравнительный анализ; поэтика.

**Аннотация.** В статье проводится анализ влияния пушкинских традиций на формирование представлений А.А. Ахматовой о назначении поэта и поэзии. На основе сравнительного анализа стихотворений Пушкина («Пророк», «Я памятник себе воздвиг...») и произведений Ахматовой из цикла «Тайны ремесла», а также «Реквиема» рассматривается преемственность и оригинальность ахматовского осмысления данной темы. Автор статьи показывает, как Ахматова, опираясь на пушкинские мотивы, переосмысливает роль поэта в XX веке, включая трагический опыт и исторический контекст. Особое внимание уделяется образу читателя, теме памятника и стилистическим особенностям поэзии Ахматовой.

В произведениях любого поэта рано или поздно возникает вопрос о том, каким он должен быть, какова его роль в обществе, каковы задачи поэзии. А.С. Пушкин, размышляя об этом, пишет своего «Пророка», в котором утверждает, что поэт – это посредник между Богом и людьми. Стихотворение становится своего рода манифестом литератора, его программным стихотворением.

Ахматова не является исключением. Она серьезно задумывалась над вопросом назначения поэта и поэзии в обществе. Это было не случайно: поэтесса всегда считала себя частицей чего-то большого – истории, страны, народа. Поэтому посвятила этой теме целый цикл стихотворений и назвала его «Тайны ремесла».

За несколько месяцев до трагической гибели Пушкин пишет стихотворение «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». Его называют духовным завещанием поэта, так как в нем он изложил свои взгляды на поэзию.

Один из образов этого произведения – образ читателя, это «И гордый внук славян, и финн, и ныне дикой Тунгус, и друг степей калмык». Поэт долго будет «любезен народу» за то, что он «чувства добрые... лирой пробуждал» [1, с. 586]. Лирический герой этого произведения – поэт – уверен в том, что бессмертен, пока будет жить поэзия и те, кто ее читает:

*Нет, весь я не умру – душа в заветной лире  
Мой прах переживет и тленья убежит –  
И славен буду я, доколь в подлунном мире  
Жив будет хоть один пиит [1, с. 586].*

В ахматовских произведениях о предназначении поэзии образ читателя становится обязательным, он необходим для идеального творческого процесса, иначе писательский труд становится бессмысленным. Поэзия – это диалог художника и читателя, поэтому художественное произведение живет, пока продолжается

этот диалог – такая мысль содержится в стихотворении «А в книгах я последнюю страницу...», написанном в 1959 году и входящем в цикл «Тайны ремесла». Ахматова считает читателя своим таинственным другом:

*А каждый читатель – как тайна,  
Как в землю закопанный клад [2, с. 192].*

Вслед за Пушкиным Ахматова говорит о бессмертии поэта благодаря «неизменности и вечности» читателя.

*Наш век на земле быстротечен  
И тесен назначенный круг.  
А он неизменен и вечен –  
Поэта неведомый друг [2, с. 192].*

Тема памятника приобрела у Ахматовой совершенно необычный – глубоко трагический смысл. «Можно сказать, что никогда – ни в русской, ни в мировой литературе – не возникало столь необычного образа – Памятника поэту, стоящему по его желанию и завещанию у Тюремной стены» [3, с. 123]:

*А если когда-нибудь в этой стране  
Воздвигнуть задумают памятник мне  
Согласье на это даю торжество,  
Но только с условием – не ставить его  
Ни около моря, где я родилась:  
Последняя с морем разорвана связь,  
Ни в царском саду у заветного пня,  
Где тень безутешная ищет меня,  
А здесь, где стояла я триста часов,  
И где для меня не открыли засов [4, с. 211].*

Лирическая героиня хочет, чтобы памятник ей был поставлен «под красной ослепшею стеною», где она стояла «триста часов». Тема памятника здесь – не просто продолжение пушкинских традиций, а сим-

вол памяти. Стихотворение «Реквием», как поэзия Пушкина, стало памятником не только своего времени, но и всего творчества поэтессы, к которому «не зарастет народная тропа».

О том, что Ахматова знала, любила и высоко ценила творчество Пушкина, говорит стихотворение, которое так и называется «Пушкин». Оно написано в марте 1943 года. Поэтессе 54 года, она живет в Ташкенте, долго и трудно выздоравливает после брюшного тифа. Но есть и радостные вести: первое письмо от сына после долгого молчания, прорыв блокады Ленинграда. Главным делом ее в этот период становится работа над «Поэмой без героя». И вот в такой сложный период своей жизни она ищет защиты и поддержки именно у своего любимого поэта. Создает целый цикл литературоведческих статей, посвященных Пушкину, дополнением к которому становится это стихотворение:

*Кто знает, что такое слава!  
Какой ценой купил он право,  
Возможность или благодать  
Над всем так мудро и лукаво  
Шутить, таинственно молчать  
И ногу ножкой называть?..* [5, с. 298].

Это миниатюрное произведение, состоящее всего из шести строк и представляющее собой как бы отрывок из беседы с почитателями творчества Пушкина, содержит глубокий смысл. Хотя начинается оно с риторического восклицания, ему присуща легкая интонация, чуть задумчивая. Да и риторическое восклицание очень похоже на вопрос. Лирическая героиня – сама автор – рассуждает о том, что такое слава. Слава не далась поэту легко, он заплатил за нее высокую цену. Ахматову не сбивает с толку миф о беспечности поэта («потрепанный том Парни»). За каждой строкой поэта стоит титанический труд – и, прежде всего, труд души и сердца. Пушкина часто критиковали, и он отвечал на эту критику; его не печатали – он писал еще больше; вскрывали и читали его личные письма – поссорился из-за этого с родителями. В конечном счете, ценой его славы стала жизнь. Поэтому несомненно то, что Пушкин имеет право писать так, как сам того хочет: свободно, откровенно, открыто. В том числе и о женской «ножке». Шутливый, слегка ироничный тон этого слова встречается много раз в «Евгении Онегине», где «ножки» возводятся до высоты обобщающего образа. Существует еще много «ножек», нарисованных поэтом в черновиках и рукописях. Слово имеет уменьшительно-ласкательный суффикс -к-, что дает понимание того, как относился поэт к женскому полу. Как известно, Пушкин был довольно любвеобилен.

Глаголы «шутить» и «молчать» позволяют Ахматовой кратко, но емко охарактеризовать творчество Пушкина: читатель вспоминает не только жизнерадостное и оптимизм поэзии А. Пушкина, но и его краткость и точность. Недоговоренность – частый прием в творчестве поэта, но за этим молчанием – тысячи слов. Именно этому умению Пушкина «молчать» училась Ахматова всю жизнь. И в этом небольшом по объему стихотворении в свойственной самому Пушкину краткой форме поэтесса сказала очень много.

Риторический вопрос, заданный в конце стихотворения, заканчивается многоточием. Ахматова как бы приглашает читателя присоединиться к этой беседе. Автор не просто не дает ответа на свой вопрос, но заставляет читателя остановиться, задуматься вместе с ней о великом русском поэте, ее любимом Пушкине, который так много сделал для России.

Сама Анна Ахматова писала о Пушкине: «Творчество Пушкина – горн, переплавляющий весь материал, которым Пушкин пользуется. Например, когда он пользуется материалом иностранных авторов. После «переплавки» получается нечто совершенно новое – чисто пушкинское. Попадают, правда, иногда не переплавленные зерна, но это еще больше украшает, придает прелести» [6, с. 10].

Эти строки можно считать и характеристикой творчества самой Ахматовой. Безусловно, существует крепкая связь ее с творчеством Пушкина, но поэтесса так умело «переплавляет» его истоки, образы, что получается «нечто совершенно новое» – ахматовское.

Таким образом, анализ творчества Анны Ахматовой в контексте пушкинских традиций раскрывает глубокую преемственность и одновременно оригинальность ее поэтического мировоззрения. Ахматова не просто продолжает пушкинские темы о назначении поэта и поэзии, но и переосмысливает их сквозь призму собственного трагического опыта и исторического контекста XX века. Образ поэта-пророка, утвержденный Пушкиным, у Ахматовой приобретает новые, более сложные и многогранные черты. Это поэт, несущий на себе тяжесть ответственности перед народом, оплачивающий свою славу не только творческим трудом, но и личными жертвами. Использование пушкинских приемов – иронии, «молчания», недосказанности – позволяет Ахматовой выразить невыразимое, создать неповторимый поэтический язык, сочетающий в себе глубину мысли, эмоциональную напряженность и лаконизм формы. Тема памятника, унаследованная от Пушкина, у Ахматовой приобретает символический смысл, становясь воплощением памяти о страданиях народа и утверждением непреходящей ценности поэзии. Она не просто следует пушкинским традициям, а творчески переосмысливает их, создавая свой собственный, уникальный голос в русской поэзии. Творчество А.А. Ахматовой представляет собой яркий пример органичного соединения классического наследия с новаторским подходом, доказательством чего является мастерское «переплавление» пушкинских мотивов в неповторимые образы и метафоры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пушкин А.С. Сочинения в 3-х томах. Том I. М., 1985.
2. Ахматова А.А. Сочинения в 2-х томах. Том I. М., 1986.
3. Павловский А.И. Анна Ахматова. Жизнь и творчество. М., 1991.
4. Ахматова А.А. Requiem // Русская литература XX века / В.К. Агеносов, Э.Л. Безносков, А.В. Леднев. М., 1998.
5. Ахматова А.А. Синий вечер: Стихотворения, поэмы. М., 2004.
6. Лукницкий П. Осенняя Пушкиным // Огонек. 1987. № 6.

## PUSHKIN'S TRADITIONS IN REVEALING THE THEME OF THE POET'S WORK AND POETRY IN THE WORK OF A.A. AKHMATOVA

© 2025

*Madonova Ksenia Maksimovna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** A.A. Akhmatova; A.S. Pushkin; poetry; the purpose of the poet; poetic mission; «Secrets of craft»; «Requiem»; the image of the reader; monument; Pushkin traditions; continuity; comparative analysis; poetics.

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the influence of Pushkin's traditions on the formation of A.A. Akhmatova's ideas about the purpose of the poet and poetry. Based on a comparative analysis of Pushkin's poems («The Prophet», «I erected a monument to myself...») and Akhmatova's works from the cycle «Secrets of craft», as well as «Requiem», the continuity and originality of Akhmatova's understanding of this topic are considered. The author of the article shows how Akhmatova, based on Pushkin's motives, rethinks the role of the poet in the 20th century, including tragic experience and historical context. Special attention is paid to the image of the reader, the theme of the monument and the stylistic features of Akhmatova's poetry.

УДК 821.111

## ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРЕСС-РЕЛИЗОВ

© 2025

*Мишкарева Майя Максимовна*, студент

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** переводческие стратегии; локализация; стилистические приемы; публицистический стиль; пресс-релиз.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с локализацией медиатекстов и стратегиями перевода пресс-релизов. Особое внимание уделяется стилистическим и структурным особенностям этих текстов, которые сочетают в себе черты публицистического и делового стилей.

Пресс-релизы, являясь важнейшими инструментами распространения информации и формирования общественного мнения, часто требуют применения тонких стратегий перевода для сохранения их эффективности в разных языках и культурных контекстах. Значимость данной статьи заключается в исследовании переводческих стратегий, используемых при переводе пресс-релизов, с акцентом на локализацию. Также необходимо обратить внимание на значимость регионального и локального аспектов при анализе пресс-релизов в автомобильной индустрии и их отличия от пресс-релизов других отраслей.

Цель данной работы – проанализировать переводческие стратегии, используемые при переводе пресс-релизов, с особым акцентом на роль и значение локализации в адаптации медиатекстов для различных культурных и языковых аудиторий.

В качестве наглядного материала были использованы несколько пресс-релизов с официальных сайтов автомобильных компаний.

В современных пресс-релизах прослеживается тенденция отхода от формальности, присущей деловому стилю, и стремление сделать текст более выразительным. Это отражает приверженность компании продвижению продукта и созданию положительного имиджа. Для достижения этих целей в тексте пресс-релиза используются яркие и выразительные эпитеты: *monumental*, *stunning*, *timeless*.

Выбор переводческих приёмов и переводческой стратегии будет определяться, прежде всего, коммуникативным эффектом, который должен быть достигнут в результате перевода [8, с. 97]. Также не стоит забывать о выборе конечного реципиента, так как от этого зависит выбор уровня лексики, стилистических средств и сама адаптация текста (необходимость переводческого комментария или описательного перевода).

В.Н. Комиссаров писал, что газетно-информационные сообщения отличаются тем, что в них речь идёт о явлениях, которые понятны широкому кругу неспециалистов [7]. Это объясняет важную роль терминов, имён и названий, которые однозначно указывают на предмет обсуждения. Выбор переводческих трансформаций, таких как регулярные соответствия и калькирование (клише), определяется этими особенностями. Также важно упомянуть тенденцию в сфере перевода, которая предполагает оставление на языке оригинала названий компаний (Aston Martin), моделей автомобилей, названий премий (в случаях, когда у последних нет официально зарегистрированных переводов).

Однако стоит подчеркнуть, что реципиентом данного типа текстов будет являться как потенциальный покупатель, так и потенциальный партнёр компании, которые в свою очередь погружены в сферу (в данном случае имеется в виду автомобильную сферу) и имеют представления о ней.

Исходя из вышеперечисленных черт и особенностей текстов пресс-релизов, можно предположить, что наиболее подходящим видом перевода будет информативный (специальный) перевод, функцией которого является функция сообщения, информирования [8, с. 56]. В связи с этим важно соблюдать коннотативную направленность и стремиться вызвать у аудитории определённые ассоциации. В таком случае возникает необходимость не просто дословного и понятного пе-

ревода, а стилистической или культурной адаптации. К примеру, в предложении “quintessentially British manor house” используется эпитет: “quintessentially British” – образное определение, выражающее исключительно индивидуальное впечатление говорящего от предмета или явления. Следует применить адаптацию и перевести это как «типично Британский».

Примером применения такой стратегии может служить перевод отрывка текста пресс-релиза.

| Оригинал                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Перевод                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...Introduced in 2024 as the pinnacle of Aston Martin's fabled front-engine sports car range, Vanquish has since been hailed as a piece of automotive art. Now it provides the inspiration for 'Reflections of Speed', a monumental 5.4 metre x 2.6 metre immersive sculpture created over 12 months at James' LA studio, bringing Vanquish to life through his signature style of light, alchemy and use of modern materials. The artistry of this unique British collaboration is undeniable, and the unparalleled commitment to meticulous detail and engineering precision is evident in all aspects. Every element from the smallest curve to the most intricate property has been carefully crafted. This mastery is a complete reflection of Vanquish, Aston Martin's very own automotive masterpiece | ...Vanquish, представленный в 2024 компанией Aston Martin, представляющий собой вершину успеха в производстве переднеприводных спорткаров, с тех пор называют произведением автомобильного искусства. Теперь послужил вдохновением для создания «Отражение скорости», колоссальной скульптуры размеров 5,4 на 2,6 метров, созданной в течение 12 месяцев в студии Джеймса в Лос-Анджелесе, оживляющей Vanquish при помощи его фирменной работы со светом, алхимии и современных материалов. Артистизм этого поистине уникального Британского сотрудничества неоспорим, и неповторимая беспрецедентная приверженность к тщательной проработке деталей и инженерной точности заметна во всех аспектах. Каждая деталь, от мельчайших изгибов до самых замысловатых элементов, созданы с особым мастерством. Этот объект в полной мере отражает Vanquish, собственный автомобильный шедевр Aston Martin |

В данном примере мы оставляем имена собственные Vanquish и Aston Martin не переведёнными, как того требуют современные тенденции в переводе, “unparalleled commitment” мы не просто переводим, а находим коннотативно близкий эквивалент в русском языке «беспрецедентная приверженность».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Stunning contemporary light sculpture celebrates Aston Martin Vanquish // Aston Martin : сайт. URL: <https://media.astonmartin.com/stunning-contemporary-light-sculpture-celebrates-aston-martin-vanquish> (дата обращения: 10.03.2025).
2. Bentley collector takes delivery of bespoke Le Mans Bentayga to complete a unique stable // Bently : сайт. URL: <https://www.bentleymedia.com/en/newsitem/1689-bentley-collector-takes-delivery-of-bespoke-le-mans-bentayga-to-complete-a-unique-stable> (дата обращения: 05.03.2025).
3. Defender: Official DAKAR car partner from 2025 and competing from 2026 // Land Rover : сайт. URL: <https://media.landrover.com/news/2024/11/defender-official-dakar-car-partner-2025-and-competing-2026> (дата обращения: 09.12.2024).
4. Range rover sport forms a powerful on-screen partnership with Theo James // Land Rover : сайт. URL: <https://media.landrover.com/news/2024/10/range-rover-sport-forms-powerful-screen-partnership-theo-james> (дата обращения: 06.12.2024).
5. Aston Martin British bloodline: Iconic vehicle display at Fontainebleau Las Vegas for multi-week attraction // Aston Martin : сайт. URL: [https://media.astonmartin.com/aston-martin-british-bloodline-iconic-vehicle-display-at-fontainebleau-las-vegas-for-multi-week-attraction/?\\_gl=1\\*1mojfc\\*\\_up\\*MQ..\\*\\_ga\\*MTGxMjg5NTA5My4xNzZmZjgzNDE1\\*\\_ga\\_S9MQ01PY6T\\*MTczMzY4MzQxMy4xLjAuMTczMzY4MzQxMy4wLjAuMA..\\*\\_ga\\_T2PJEW5XV3\\*MTczMzY4MzQxMy4xLjAuMTczMzY4MzQxMy4wLjAuMA](https://media.astonmartin.com/aston-martin-british-bloodline-iconic-vehicle-display-at-fontainebleau-las-vegas-for-multi-week-attraction/?_gl=1*1mojfc*_up*MQ..*_ga*MTGxMjg5NTA5My4xNzZmZjgzNDE1*_ga_S9MQ01PY6T*MTczMzY4MzQxMy4xLjAuMTczMzY4MzQxMy4wLjAuMA..*_ga_T2PJEW5XV3*MTczMzY4MzQxMy4xLjAuMTczMzY4MzQxMy4wLjAuMA) (дата обращения: 06.12.2024).
6. New Aston Martin Vantage AMV24 Edition: The tribute to a historic victory at CrowdStrike 24 Hours of Spa 2024// Aston Martin : сайт. URL: [https://media.astonmartin.com/new-aston-martin-vantage-amv24-edition-the-tribute-to-a-historic-victory-at-crowdstrike-24-hours-of-spa-2024/?view=cp&\\_gl=1\\*658rxh\\*\\_up\\*MQ..\\*\\_ga\\*MTA4MzE3NzZmZjgzNDE1\\*\\_ga\\_T2PJEW5XV3\\*MTczMzY4MzQxMy4xLjAuMTczMzY4MzQxMy4wLjAuMA..\\*\\_ga\\_S9MQ01PY6T\\*MTczMzY4MzQxMy4xLjAuMTczMzY4MzQxMy4wLjAuMA](https://media.astonmartin.com/new-aston-martin-vantage-amv24-edition-the-tribute-to-a-historic-victory-at-crowdstrike-24-hours-of-spa-2024/?view=cp&_gl=1*658rxh*_up*MQ..*_ga*MTA4MzE3NzZmZjgzNDE1*_ga_T2PJEW5XV3*MTczMzY4MzQxMy4xLjAuMTczMzY4MzQxMy4wLjAuMA..*_ga_S9MQ01PY6T*MTczMzY4MzQxMy4xLjAuMTczMzY4MzQxMy4wLjAuMA) (дата обращения: 06.12.2024).
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Альянс, 1990. 253 с.
8. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода : учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. 448 с.

## TRANSLATION STRATEGIES FOR TRANSLATING PRESS RELEASES

© 2025

*Mishkareva Maya Maksimovna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** translation strategies; localization; stylistic devices; publicistic style; press release.

**Abstract.** This article deals with issues related to the localisation of media texts and strategies for translating press releases. Special attention is paid to the stylistic and structural features of these texts, which combine the features of publicistic and business styles.

УДК 81'2

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ПОЭЗИИ РОБЕРТА БЕРНСА

© 2025

*Никитина Татьяна Германовна*, кандидат филологических наук, доцент

*Бондаренко Дарья Александровна*, студент

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** Британский диалект; Шотландский диалект; поэзия Роберта Бернса.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются стилистические черты поэзии Роберта Бернса, большое внимание уделяется шотландскому диалекту и стилистическим чертам в стихотворении. Применение элементов шотландского диалекта в тексте стихотворения придает ему аутентичную шотландскую окраску. Делается вывод, что стихотворение Роберта Бернса «A Red, Red Rose» является ярким примером шотландской поэзии, отражающим национальное и культурное своеобразие. Использование простых, но выразительных образов и стилистических приемов напоминают стилистику народной поэзии, и текст стихотворения практически неотличим от народной шотландской песни.

Роберт Бёрнс – шотландский поэт, фольклорист, автор многочисленных произведений на шотландском и английском языках. Вошёл в историю как истинный патриот Шотландии, который в стихотворениях и поэмах воспевал красоту родного края, восхищался мудростью и стойкостью своего народа [7]. Его творчество пронизано народными традициями и созвучно шотландскому духу [9].

Р. Бернс – яркое явление литературы Шотландии и всех англоговорящих стран. В России поэт всегда пользовался особой популярностью, его переводили М.Ю. Лермонтов, П.И. Вейнберг, В.С. Курочкин, И.С. Тургенев, Э. Багрицкий, С. Маршак и многие другие известные литераторы и переводчики [4]. Поэтическое наследие Р. Бернса насчитывает более 550 стихотворений и песен [10]. Помимо этого, он известен и как собиратель шотландского фольклора. Несмотря на постоянный интерес к текстам Р. Бернса в филологической среде [1; 8; 13], стилистический аспект его творчества недостаточно систематизирован. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью стилистики его поэзии.

Целью данного исследования является систематическое описание стилистических черт стихотворения Роберта Бернса «A red red Rose». Лингвостилистические черты стихотворения описаны с использованием методики филологического анализа поэтического текста [5; 6].

Прежде всего, следует отметить значительную роль диалектного языка в тексте стихотворения. Таким образом, он хотел передать суть шотландской культуры, фольклора и истории [11].

В первой строке первой строфы он использует диалектную орфографию «luve» для слова «love». В первой строке второй строфы он использует диалектизмы «Bonnie lass», что означает «прекрасная леди». В той же строфе в последней строке он использует сокращенную форму слова «all» – «a'», что характерно для шотландского диалекта. В Шотландии была широко употребима форма местоимения 1-го лица единственного числа «Thou», в то время как в британском английском она считается архаичной, здесь используется «you».

В третьей строфе он использует диалектную форму «gang», что означает «go» или «have gone». «Wi'» является примером сокращения предлога «with», аналогичный пример – «o» как вариант «of». Также мы видим диалектную орфографию «thee». В последней строфе «weel» является диалектным вариантом «well».

Применение элементов шотландского диалекта в тексте стихотворения придает ему аутентичную шотландскую окраску. Текст стихотворения практически неотличим от народной шотландской песни [2; 3].

Бернс использует совершенную рифмовку. Его рифмы полные, идеально совпадающие в конечных звуках, также он использует повтор слов для рифмовки (табл. 1).

Таблица 1. Организация рифмы в стихотворении Р. Бернса

| Рифмующиеся слова                                   | Повторяющиеся слова | Не рифмующиеся слова         |
|-----------------------------------------------------|---------------------|------------------------------|
| June – Tune<br>I – dry<br>Sun – Run<br>While – Mile | Dear, luvе          | Lass – dear<br>Rose – melody |

Ритмичность тексту стихотворения придают синтаксические стилистические приемы.

Параллельные синтаксические конструкции являются отличительной чертой поэзии. Р. Бернс в этом отношении не исключение. Он мастерски использует синтаксический параллелизм. Параллелизм наблюдается в разных местах, в первой строфе наблюдается полный структурный параллелизм:

O my luvе is like a red, red rose  
That's newly sprung in june;  
O my luvе is like the melody  
That's sweetly played in tune [12].

Структура предложения первых двух строк параллельна следующим двум строкам. Она также представляет тематический параллелизм, в котором автор уравнивает две разные идеи одинаковым образом: во-первых, он сравнивает свою любовь с красной розой, а во-вторых, он сравнивает свою любовь с приятной мелодией.

Во второй строфе строки 1 и 2 структурно синтаксически параллельны:

So fair art thou, my bonnie lass  
So deep in luvе am I [12].

В последней строфе параллелизм наблюдается в 1-й, 2-й и 3-й строках. Структура предложений этих трех строк параллельна по форме и тону.

And fare thee weel, my only luvе!  
And fare thee weel awhile!  
And I will come again, my luvе [12].

Анафора – повтор же слова или слов в начале синтаксических конструкций. Анафора наблюдается в первой, второй и третьей строфах. В первой строфе анафора заключается в повторе фразы «O my luvе is like». Эта фраза повторяется в строках 1 и 3 с одинаковой интенсивностью чувств. Во второй строфе (1-я и 2-я строка) повторяется слово «so». В четвертой строфе (13-я и 14-я строка) наблюдается анафора «And fare thee weel».

Эпифора – повтор слов в конце предложений. Бернс использует эпифору во второй, третьей и четвертой строфах со словами «my dear» и «my luvе».

Мелодичность поэзии Р. Бернса придают звуковые аттракции: аллитерация, консонанс и ассонанс. Аллитерация – это многократное использования одного и того же начального согласного звука в словах, расположенных рядом друг с другом. Аллитерация в первой, третьей и четвертой строфах. Строка 1: «luvе is like» здесь звук /l/ повторяется дважды, в той же строке «Red, Red Rose» – это повторение звука /r/. Строка 9: «dry, my dear» – аллитерация звука /d/. Строка 14: «weel awhile» здесь звук /w/ находится в аллитерации.

Использование одного и того же согласного звука многократно в начале, середине и конце строки текста известно как консонанс. Консонанс можно наблюдать во многих местах на протяжении всего стихотворения. Строка 1 – звуки [l], [r] создают созвучие. Строка 7 – [l]. Строка 14 – звук /w/ повторяется. Строка 16 – звук /θ/ повторяется два раза.

Повторение гласных звуков в строке текста называется ассонансом. В четвертой строфе, строках 13 и 14 повторяется звук /i:/.

Автор создает сложную систему образов. Любовь рассказчика подобна красной розе, подобна гармоничной мелодии. Любовь вечна, ведь скалы рассыплются прежде, чем иссякнет его любовь. Любовь аналогична дороге или путешествию, ведь он счастлив преодолеть десять тысяч миль ради своей возлюбленной. Образность – это литературный прием, который используется во многих формах литературной речи, таких как поэзия, драма, проза. Писатель использует этот прием в своей работе, чтобы вызвать образ, звук или идею в сознании читателя посредством подробного описания в тексте. В этом стихотворении Роберт Бернс использует визуальные образы. Например, «O my love is like a red, red rose», в строке 10 – «And the rocks melt with the sun» и в строке 12 – «while the sands of life shall run».

В создании столь сложной образной системы важную роль играют лексические стилистические приемы.

Сравнение – это образный прием, который сравнивает один объект с другим разнородным объектом; он используется для придания смысла предложению с помощью «like». В этом стихотворении сравнение наблюдается дважды. Один раз в первой строке «O my luvе is like a red, red rose», второй раз в третьей строке «O my luvе is like a melody».

Символы обозначают идею, качества или эмоции. В этом стихотворении Роберт Бернс использует «розу» как символ любви.

Гипербола – преувеличение утверждений, чтобы придать особую значимость лексической единице. В этом стихотворении Бернс использует гиперболу несколько раз. В строке 8 он говорит: «Till a' the seas gang dry». В этом он преувеличивает свои чувства. В строке 10, где он говорит: «And the rocks melt with the sun», снова в этой строке он преувеличивает утверждения, чтобы придать значение своим чувствам. И в последней строке: «though it were ten thousand miles» – в этой строке он преувеличивает расстояние между ним и его возлюбленной. Он готов пройти десять тысяч миль, чтобы встретиться со своей возлюбленной.

Парадокс относится к двум противоречивым утверждениям, темам или словам. В этом стихотворении Роберт Бернс использует парадокс в разных местах: с одной стороны, он описывает юную красоту, которая, вероятно, со временем увянет, а позже сравнивает ее с вечными сущностями. Это ясно показывает противоречивые идеи автора [3].

Грамматическая организация стихотворения является транспозиционной, переносит грамматические явления в область художественной выразительности, то есть приобретает стилистическую функцию.

На протяжении всего стихотворения использует личное и притяжательное местоимения первого лица, а также местоимение второго лица единственного числа, что позволяет сделать его историю любви очень личной. Автор подчеркивает, что выражает свои чувства и эмоции.

Строка 1: «O my Luvе is like a red, red rose».

Строка 5: «So fair art thou, my bonnie lass».

Строка 6: «So deep in luvе am I».

Строка 7: «And I will luvе thee still, my dear».

Строка 13: «And fare thee weel, my only luvе!»

Строка 15: «And I will come again, my luvе» [12].

Формы настоящего времени, например, «is», описывают любовь, которая свежа и ярка сейчас, что придает стихотворению ощущение непосредственности: «O my Luvе's like a red, red rose / That's newly sprung in June» [12]. Автор говорит читателю в подтексте стихотворения, что любовь говорящего продолжается сейчас и будет длиться вечно.

Если посмотреть на использование Роберт Бернсом различных частей речи, то очевидно. Что преобладание существительных над другими частями речи позволяет поэту нарисовать многочисленные картины образов, которые одновременно понятны читателю и в то же время завораживают его своей красотой.

Таблица 2. Использование частей речи в стихотворении Р. Бернса

| Существительное                                                   | Глагол                               | Местоимение       | Прилагательное          | Наречие        |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|-------------------------|----------------|
| rose, love, june, melody, tune, sea, rocks, sun, sand, life, mile | sprung, played, dry, melt, run, come | I, my, thou (you) | red, fair, bonnie, deep | sweetly, newly |

В заключении следует сказать, что стихотворение Роберта Бернса «A Red, Red Rose» является ярким примером шотландской поэзии, отражающим национальное и культурное своеобразие. Использование простых, но выразительных образов напоминают стилистику народной поэзии. Стихотворение отличается искренностью и теплотой, что также является характерной чертой шотландской поэзии, особенно в произведениях Бернса. Он передает свои чувства с помощью простых, но ярких образов, создавая эффект близости и доступности. Это делает стихотворение эмоционально насыщенным и в то же время тесно связанным с повседневным опытом и традициями.

Красная роза в английской и шотландской культуре является мощным символом любви и красоты, но в контексте шотландской поэзии она может также олицетворять стойкость, силу и преданность. Бернс использует этот символ для того, чтобы подчеркнуть глубину своих чувств, что делает стихотворение еще более близким шотландскому читателю.

Таким образом, стихотворение Роберта Бернса «A Red, Red Rose» отражает национальное и культурное своеобразие через использование народных мотивов, символики и эмоциональной искренности, что является характерной чертой не только его творчества, но и шотландской литературы в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алексеева О.П. Передача художественной образности при переводе поэтического текста (на материале поэзии Р. Бёрнса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. № 2. С. 433–437.
- Батыгова А.Б. Баллада – как литературный жанр // Вестник науки. 2019. № 2 (11). С. 26–28.
- Борецкая У.А. Композиционно-образный строй английской романтической баллады // Дискуссия. 2013. № 11 (41). С. 146–150.
- Жаткин Д.Н. У истоков русской рецепции поэзии Роберта Бернса // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 3 (35). С. 104–115.
- Лотман Ю.М., Гаспаров М.Л. О поэтах и поэзии: Анализ поэт. Текста. СПб: Искусство-СПб, 1996. 846 с.
- Минералов Ю.И. Основы теории литературы. Поэтика и индивидуальность. М.: Юрайт, 2024. 271 с.
- Михальская Н.П., История английской литературы. М.: Высшая школа, 2006. 248 с.
- Милотаева О.С., Жаткин Д.Н. К истории изучения лингвистических особенностей произведений Роберта Бернса // МНКО. 2020. № 5 (84). С. 364–366.
- Campbell K., Lyle E. The Traditional Sources of Four Burns Songs: 'The Posie', 'Craigie-burn Wood', 'Ae Day a braw wooer' and 'A waukrife Minnie' // Scottish Studies. Minnie'. 2024. No. 40, Pp. 1–28.
- Crawford R. The Bard: Robert Burns. Princeton and Oxford: Princeton university press, 2009. 451 p.
- Dougal J. Robert Burns and the Re-making of National Memory in Contemporary Scotland // Authorship. 2012. No. 1.2.
- Robert Burns – The complete Poems and Songs of Robert Burns. New Lanark.: Geddes & Grosset, 2000. 480 p.
- Varghese B.A. Sense And Worth, O'er A' The Earth: An Examination of Robert Burns' "A Man's a Man For A' That" and Its Commentary on Our Modern Global Climate// Multmodal Essay. 2021. URL: <https://usf.academia.edu/BAVarghese> (дата обращения: 26.09.2024).

## STYLISTIC FEATURES OF ROBERT BURNS' POETRY

© 2025

*Nikitina Tatiana Germanovna*, Candidate of Philology, Associate Professor

*Bondarenko Daria Alexandrovna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** British dialect; Scottish dialect; Robert Burns' poetry.

**Abstract.** The article considers the specifics of the stylistic features of Robert Burns' poetry, special attention is paid to the Scottish dialect and stylistic features in the poem. The use of elements of the Scottish dialect in the text of the poem gives it an authentic Scottish coloring. It is concluded that Robert Burns's poem "A Red, Red Rose" is a striking example of Scottish poetry, reflecting national and cultural identity. The use of simple but expressive images and stylistic devices resemble the style of folk poetry and the text of the poem is practically indistinguishable from a Scottish folk song.

УДК 81'2

## ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В СКАЗКЕ «СОЛОВЕЙ И РОЗА» ОСКАРА УЙАЛЬДА

© 2025

*Никитина Татьяна Германовна*, кандидат филологических наук, доцент

*Лизякина Лада Романовна*, студент

*Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** средства выразительности; символизм; эстетика; художественные образы; метафора; ирония; сравнение; эпитеты; антитеза; повторы.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются средства выразительности, используемые О. Уайльдом в сказке «Соловей и Роза», с целью создания глубоких художественных образов и передачи эстетических ценностей автора. Эстетика Уайльда основывается на идеалах красоты, самопожертвования и контрастов, что находит отражение в структуре повествования и языковых приемах. Автор активно использует метафоры, символы и антитезы, которые подчеркивают трагизм любви и несовершенство человеческой натуры. Делается вывод, что выразительные средства выполняют эстетическую и эмоциональную функцию, способствуя раскрытию философской глубины произведения и воздействию на читателя.

Актуальность исследования заключается в том, что творчество Оскара Уайльда продолжает привлекать внимание исследователей благодаря его уникальному стилю, сочетающему эстетические, философские и лингвистические элементы. Художественные образы его произведений создаются благодаря сложным стилистическим приемам, включающим использование метафор, эпитетов, символов и ироний [1]. Углубленное изучение таких средств позволяет раскрыть стилистическую специфику автора, а также показать, как язык становится инструментом выражения философских идей и эстетических взглядов О. Уайльда. Средства выразительности, используемые писателем, играют ключевую роль в создании художественных образов, что делает тему исследования значимой для изучения особенностей литературы конца XIX века и её влияния на современность.

Целью данного исследования является выявление и анализ средств выразительности, используемых Оскаром Уайльдом в сказке «Соловей и Роза», для создания художественного образа и передачи идейного содержания произведения. Работа направлена на изучение стилистических элементов, таких как метафоры, сравнения, гиперболы, антитезы, которые помогают автору выразить ключевые темы любви, жертвенности и эстетизма. Анализ также включает рассмотрение того, как художественные образы и стилистика произведения взаимодействуют с философской концепцией творчества Уайльда, основывающейся на идеях эстетической ценности искусства и его связи с человеческими эмоциями.

Данная работа направлена на восполнение пробелов в существующих литературоведческих исследованиях, так как вопрос стилистической организации сказки «Соловей и Роза» часто остается в тени более общих интерпретаций её содержания [2–4]. Изучение средств выразительности в контексте данного произведения позволит глубже понять специфику художественного стиля Оскара Уайльда, а также предложить новый взгляд на роль языка в формировании идейного замысла произведения.

Эстетика Оскара Уайльда, выраженная в его сказках, в том числе в сказке «Соловей и Роза», отражает основные принципы эстетизма: культ красоты, символизм и акцент на эмоциональной и художественной глубине [5]. В своих произведениях писатель стремился передать не только внешнюю привлекательность, но и философское содержание, используя сложную систему художественных образов и языковых средств выразительности.

В центре эстетики О. Уайльда лежит идея о том, что искусство существует ради красоты, и оно должно быть свободно от утилитарных целей [6]. В сказке «Соловей и Роза» эти идеи проявляются через символический образ Соловья, который воплощает безусловную жертвенность ради красоты и истинной любви. Соловей становится воплощением эстетического идеала, который выше прагматизма и ограничений материального мира. Эта эстетика проявляется в использовании метафор, символов и противопоставлений, которые подчеркивают конфликт между идеализмом Соловья и эгоизмом окружающих персонажей.

Система образов в сказке строится на контрастах. Так, Соловей, как символ абсолютной любви, противопоставляется Студенту, чья любовь оказывается поверхностной и меркантильной. Роза, которая становится результатом жертвы Соловья, символизирует хрупкость красоты и истинных чувств в мире, где доминируют цинизм и расчет. Эти образы поддерживаются выразительными средствами, такими как антитеза, эпитеты и риторические фигуры.

Стилистика произведения опирается на музыкальность языка и эмоциональную насыщенность. По мнению исследователей [7], особую роль играют ритмические структуры текста, которые подчеркивают трагизм происходящего. Важно отметить, что сказка пронизана символизмом, где каждый элемент – от описания сада до песни Соловья – несет глубокое художественное и философское значение. Исследователи также отмечают, что в этой сказке Уайльд использует средства иронии и сарказма для критики общества, где истинные чувства и жертвы остаются не оцененными [8]. Подобная критика формирует социальный контекст произведения и подчеркивает его актуальность.

Одним из ключевых лексических средств, используемых Уайльдом, является олицетворение, которое оживляет окружающий мир и придает ему эмоциональную окраску:

*"The Tree shook its branches as if in pain"* [9].

*"The Moon heard her, and she stayed quietly in the sky"* [9].

*"Death is a great price to pay for a red rose"* [9].

Здесь олицетворяется Дерево и Луна, чтобы усилить эмоциональный накал жертвоприношения Соловья. Боль Дерева отражает страдания Соловья, подчеркивая глубину её приверженности любви. Молчаливое наблюдение Луны говорит об осознании трагической красоты этого поступка. Эти персонификации углубляют связь читателя с судьбой Соловья.

В процессе исследования были выявлены метафоры, которые играют центральную роль в сказках писателя, добавляя глубину и символизм:

*"My roses are yellow... as yellow as the hair of the mermaid who sits upon an amber throne"* [9].

*"Flame-coloured are his wings"* [9].

Можно заметить, как автор описывает соловья физически. Слово *"Flame"* используется автором для описания цвета крыльев соловья. Это метафорическое выражение *"Flame-coloured are his wings"* дает читателю понять, что соловей – красивая птица с коричневыми крыльями.

Другим важным средством являются сравнения. Они усиливают визуальность и эмоциональность текста:

*"His hair is dark as the hyacinth-blossom, and his lips are red as the rose of his desire; but passion has made his face like pale ivory, and sorrow has set her seal upon his brow"* [9].

*"She passed through the grove like a shadow, and like a shadow she sailed across the garden"* [9].

*"His lips are sweet as honey, and his breath is like frankincense"* [9].

Другим важным средством являются эпитеты, которые придают тексту изысканность и яркость. Примеры включают:

*"Red Rose"* – подчеркивает цвет и живость розы, символизируя страсть. *"Beautiful Rose"* – акцентирует красоту розы, связывая её с идеей

любви и жертвенности. *"Cold-hearted man"* – описывает молодого студента как бесчувственного, с холодным сердцем.

Эти средства способствуют созданию ярких образов и углубляют философские подтексты.

Стоит отметить, что О. Уайльд активно использует такую разновидность тропа, основанную на преувеличении, как гипербола, чтобы подчеркнуть эмоциональные состояния персонажей или важность событий.

*"She will dance so lightly that her feet will not touch the floor, and the courtiers in their gay dresses will throng round her"* [9].

Здесь гипербола описывает чувство счастья, которое овладевает молодым студентом, когда он хочет сделать свою девушку счастливой. Однако это гиперболическое выражение – всего лишь его воображение, потому что он должен найти красную розу, подаренную девушке, чтобы они могли танцевать вместе. Это воображение также является осознанным желанием молодого студента быть с человеком, которого он любит, в тот день, когда будет проходить бал.

Автор часто использует такой стилистический приём, как антитеза:

*"The nightingale sang with a voice of joy, but the young student listened with a heart of sorrow"* [9] – противопоставление радости птицы и горечи человека подчеркивает конфликт между идеалами и реальностью.

*"Love is the strongest thing in the world, but it is also the most fragile."* [9] – антитеза между силой и хрупкостью любви.

Отдельное место в творчестве О. Уайльда занимает ирония, часто используется для высмеивания лицемерия, социальных условностей и человеческой природы [6]. Рассмотрим несколько примеров иронии:

*"Well, upon my word, you are very ungrateful," said the Student angrily; and he threw the rose into the street, where it fell into the gutter, and a cart-wheel went over it"* [9].

*"What a silly thing Love is," said the Student as he walked away. 'It is not half as useful as Logic, for it does not prove anything, and it is always telling one of things that are not going to happen, and making one believe things that are not true'"* [9].

Ироничные высказывания молодого студента показывают, что его мировоззрение изменилось. Его представление о великой любви стало абсурдным. Он превращается в человека, который перестает верить в любовь, потому что считает, что настоящая любовь – это нечто, что никогда не случится с ним.

Стоит отметить, что автор мастерски использует такие синтаксические средства, как повторы и параллельные конструкции, чтобы придать тексту ритм и выразительность. В данном примере очевидно, что автор усиливает эмоциональный контраст между действиями птицы и студента:

*"The nightingale flew to the rose tree and sat upon its branches, then it sang a song of sorrow, and the student, seeing the rose, began to weep"* [9].

В следующем примере он выражает идею взаимности и жертвенности: *"The nightingale gave her blood for the rose, the rose gave its fragrance for love"*.

О. Уайльд использует аллитерацию и другие фонетические приемы, чтобы придать тексту музыкальность:

*"The nightingale sang softly, a song of sorrow and love"* [9] – повторяющийся звук «s» создает мягкость, указывая на трогательную, почти меланхолическую атмосферу.

“*She saw the rose, its red petals pressed gently against the night*” [9] – аллитерация “s” и “r” помогает создать гармоничный образ ночи и цветка.

Ниже представлен график со статистикой использования средств выразительности (рис. 1).

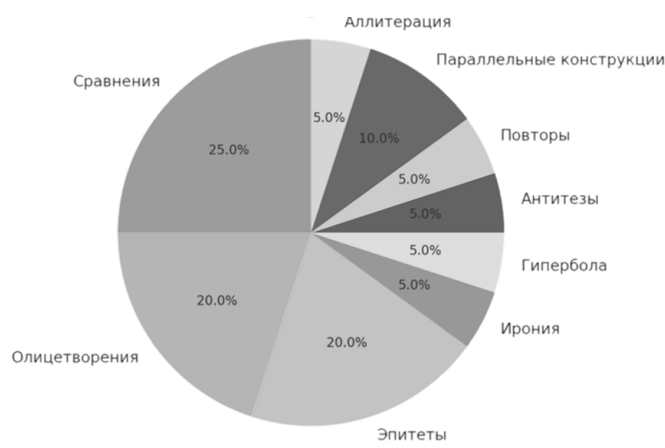


Рис. 1. Процентное соотношение использования выразительных средств в произведении О. Уайльда

Итак, результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод, что в сказке «The Nightingale and the Rose» Оскара Уайльда используется широкий и разнообразный спектр выразительных средств. Важным стилистическим элементом является активное применение фонетических, синтаксических и лексических приемов, при этом основным акцентом являются лексические средства. Писатель избегает сухого и безэмоционального изложения, напротив, он активно украшает их, используя разнообразные выразительные средства языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крылова М.Н. Средства художественной выразительности. Тропы: учебное пособие. М.: Директ Медиа, 2014. 101 с.
2. The Cambridge Companion to Oscar Wilde / Ed. By Raby P. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 307 p.
3. Shumaker J. The Fairy Tales of Oscar Wilde (review) // Children's Literature Association Quarterly. 2009. No. 34. Pp. 82–84.
4. Killeen J. The Fairy Tales of Oscar Wilde. London: Routledge, 2007. 202 p.
5. Goodenough E. Oscar Wilde, Victorian Fairy Tales, and the Meanings of Atonement // The Lion and the Unicorn. 1999. No. 23. Pp. 336–354.
6. Miyamoto Y. The Universality of Fairy Tales by Oscar Wilde // Journal of Graduate School of General Social Intelligence, Nihon University. 2016. No. 17. Pp. 259–267.
7. Ebralidze L. Social Satire in Oscar Wilde's Fairy Tales // Georgian Scientists. 2024. Vol. 6. No. 4.
8. Lazviashvili S. Some Stylistic Aspects of Oscar Wilde's Fairy Tales // Transactions of Telavi State University. 2020. No 1 (33).
9. Wilde O. The Nightingale and the Rose. URL: <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/NigRos.shtml>
10. Nilsen D., Nilsen A. Education and Children's Literature. // The Language of Humor: An Introduction. Cambridge University Press, 2018. Pp. 69–84.

## EXPRESSIVE MEANS IN THE FAIRY TALE “THE NIGHTINGALE AND THE ROSE” BY OSCAR WILDE

© 2025

**Nikitina Tatiana Germanovna**, Candidate of Philology, Associate Professor

**Lizyakina Lada Romanovna**, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** Oscar Wilde; “The Nightingale and the Rose”; means of expression; symbolism; aesthetics; artistic images; metaphor; irony; comparison; epithets; antithesis; repetitions.

**Abstract.** This article considers the means of expression used by O. Wilde in the fairy tale “The Nightingale and the Rose” in order to create deep artistic images and convey the aesthetic values of the author. Wilde's aesthetics are based on the ideals of beauty, self-sacrifice and contrasts, which is reflected in the structure of the narrative and linguistic techniques. The author actively uses metaphors, symbols and antitheses that emphasize the tragedy of love and the imperfection of human nature. It is concluded that expressive means perform an aesthetic and emotional function, contributing to the disclosure of the philosophical depth of the work and the impact on the reader.

## ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРИ ИЗОБРАЖЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖЕРОМА К. ДЖЕРОМА «ТРОЕ В ЛОДКЕ, НЕ СЧИТАЯ СОБАКИ»

© 2025

*Родина Дарья Александровна, студент**Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** юмор; ирония; антропоморфизм; олицетворение; литота; гипербола; сравнение; аллюзия; каламбур; комический эффект.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности лексико-стилистических средств, используемых Джеромом К. Джеромом для создания английского юмора в романе «Трое в лодке, не считая собаки». В исследовании выделены различные приемы. На основе анализа конкретных примеров из текста выявляются механизмы создания комического эффекта, характерного для английской литературы.

Для английского юмора, по мнению культурологов, характерны самокритичность до степени самоуничтожения, сарказм и ирония, а также большое количество каламбуров. Уникальной чертой английского юмора является его универсальность; англичане не боятся шутить на любые темы, включая те, что традиционно считаются священными, такие как правительство и королевская семья.

Особенно удачные шутки часто касаются тех, кто воспринимается как неудачник в глазах общества. Однако основа комедии заключается не в неудачах персонажа, а в его героической борьбе за успех [4]. Так, англичане из анекдотов создали богатую литературу, наполненную искрящимся юмором, иронией и сарказмом. В других культурах юмор не ценится так высоко [3].

Самоирония и умение посмеяться над другими – отличительные черты английского характера, проявляющиеся в отношении к себе, своей стране и миру в целом. Это качество формировалось на протяжении веков и считается важным достоинством личности. Они испытывают патристическую гордость за свое чувство юмора, и особенно за виртуозное умение иронизировать [5].

Рассмотрев особенности английского юмора, естественно обратиться к одному из его ярчайших представителей – Джерому К. Джерому. Его произведение «Трое в лодке, не считая собаки» ярко демонстрирует многие из рассмотренных выше черт: самоиронию, непредсказуемый юмор, ироничное отношение к жизни и социальным конвенциям. Джером К. Джером мастерски использует приемы легкой иронии и гротеска, создавая уникальный стиль, который позволил ему завоевать мировую популярность и оставаться любимым автором многих поколений читателей.

Антропоморфизм Монморанси (собаки) является одним из главных элементов юмора в произведении. Приписывание собаке человеческих качеств, в частности способности выражать свое мнение и недовольство, создает комичную ситуацию. Антропоморфизм также позволяет автору высмеивать человеческие недостатки через призму поведения собаки. Монморанси иногда ведет себя так, как будто он лучше понимает ситуацию, чем его хозяева, что подчеркивает абсурдность некоторых человеческих поступков.

Например, когда главные герои решают подняться вверх по реке, Монморанси называет эту затею нелепой и абсурдной:

“It’s all very well for you fellows”, he says: “you like it, but I don’t. There’s nothing for me to do. Scenery is not in my line, and I don’t smoke. If I see a rat, you won’t stop; and if I go to sleep, you get fooling about with the boat, and slop me overboard. If you ask me, I call the whole thing bally foolishness”.

Кроме того, автор часто использует олицетворение для усиления юмористического эффекта. Этот прием, особенно когда вещи ведут себя разрушительно или непредсказуемо, способствует общему ощущению хаоса, присутствующему в романе. Это несоответствие между природой объекта и его человекоподобными действиями отражает часто хаотичные и неуклюжие переживания героев во время их путешествия.

Так, установка брезента превращается в комическую борьбу с неподатливыми дужками, которые нещадно бьют главных героев:

“But they would not come out, until two of us had gone and struggled with them for five minutes, when they would jump up suddenly, and try and throw us into the water and drown us. They had hinges in the middle, and, when we were not looking, they nipped us with these hinges in delicate parts of the body...”

Автор также приписывает человеческие качества чайнику для создания юмористического эффекта. Неожиданность и абсурдность ситуации, где маленький чайник проявляет храбрость и агрессию, вызывают смех. Олицетворение делает повествование более живым, ярким и запоминающимся, оживляя обыденный предмет и превращая его в комического персонажа:

“It was only a little kettle, but it was full of pluck, and it up and spit at him”.

Еще одним приемом, усиливающим комизм, является литота. Описание оставшейся после чистки картошки «размером с арахис» в приведенном ниже отрывке подчеркивают абсурдность ситуации и создают комический эффект:

“The more we peeled, the more peel there seemed to be left on; by the time we had got all the peel off and all the eyes out, there was no potato left – at least none worth speaking of. George came and had a look at it – it was about the size of a pea-nut”.

Согласно О.К. Ильиной, «ирония – категория, характеризующая расхождением намерения и результата» [2]. Персонажи потратили значительное количество времени и сил на чистку картофеля, но в итоге практически ниче-

го не осталось. Это создаёт комический контраст между вложенными усилиями и результатом.

Автор также использует здесь сравнение, чтобы подчеркнуть абсурдность ситуации ("it was about the size of a pea-nut"). Сравнение с маленьким арахисом также создает юмористический эффект и подчеркивает идею о том, что усилия не приводят к желаемому результату.

В романе присутствует аллюзия на заболевание «колени горничной» (housemaid's knee), также известное как бурсит коленного сустава.

Это заболевание тесно связано с физическим трудом и определённым образом жизни, поскольку чаще всего возникает у людей, чья работа требует длительного пребывания на коленях, например, у уборщиц. Использование этой аллюзии не требует дополнительных пояснений, но создаёт необходимый контекст: болезнь, связанная с тяжёлым физическим трудом. В контексте предложения, где описывается тщательный, но абсурдный перебор возможных болезней, аллюзия на «колени горничной» усиливает комический эффект. Серьёзность и специфичность медицинского диагноза резко контрастируют с легкомысленным и несерьёзным подходом автора к самодиагностике, что подчёркивает иронию ситуации. Неожиданное упоминание именно этого заболевания среди множества других подчеркивает беззаботное отношение рассказчика к процессу самообследования:

"I plodded conscientiously through the twenty-six letters, and the only malady I could conclude I had not got was housemaid's knee".

Кроме того, автор использует гиперболу. Гипербола – это художественный прием преувеличения, причем такого преувеличения, которое с точки зрения реальных возможностей осуществления мысли представляется сомнительным или просто невероятным [1]. Заявление о том, что река между Редингом и Хенли стала чище после того, как герои постирали в ней одежду, является ярким примером этого тропа. Это очевидное преувеличение служит не только для создания юмористической ситуации, но и для подчеркивания неудачной попытки героев постирать вещи самостоятельно. Гиперболическое утверждение о «вычищенной» реке резко контрастирует с фактическим результатом – одеждой, ставшей еще грязнее, и подчеркивает абсурдность ситуации, усиливая ироническое воздействие на читателя:

"AFTER we had washed them – well, the river between Reading and Henley was much cleaner, after we had washed our clothes in it, than it was before. All the dirt contained in the river between Reading and Henley, we collected, during that wash, and worked it into our clothes".

В тексте также встречается такой прием, как каламбур, основанный на полисемии слова "nose" (нос):

"I could not turn round to see what was the matter, and whose nose it was that was to be looked at. I stole a side-glance at George's nose! It was all right - at all events, there was nothing wrong with it that could be altered. I squinted down at my own, and that seemed all that could be expected also... We looked then, and saw that the nose of our boat had got fixed under the woodwork of the lock".

Вначале повествования обращения «Посмотри на свой нос!» и последующие реплики воспринимаются героями как указания, относящиеся к анатомической части лица. Их попытки определить, чей же нос нужно осмотреть, и соответствующая неловкость создают юмористическую интригу. Однако кульминация рассказа внезапно раскрывает истинное значение этого слова: «нос» оказывается носом их лодки, застрявшим в шлюзе. Это неожиданное раскрытие двойного смысла и является основой комического эффекта. Такая игра слов вызывает у читателя (как и у героев) эффект неожиданности и юмора, создавая комическое несоответствие между ожиданием и реальностью. Неловкость ситуации усиливается за счёт этого приёма. Так, игра слов не просто украшает текст, а является ключевым элементом сюжета, раскрывающим его развязку, делая рассказ более запоминающимся и оригинальным.

Таким образом, можно сделать вывод, что уникальный английский юмор романа Джерома К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки» строится на мастерском сочетании различных приемов. Ирония, литота, гипербола, сравнение, аллюзия, каламбур, антропоморфизация Монморанси и олицетворение неодушевленных предметов – все эти средства работают в комплексе, создавая легкое, непринужденное и одновременно остроумное повествование. Автор не просто описывает события, а играет с языком, используя его возможности для создания комического эффекта, основанного на иронии, неожиданных сравнениях и парадоксальных ситуациях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во лит. и иностр. яз., 1958. 459 с.
2. Ильина О.К. Особенности английской шутки // Россия и Запад: Диалог культур: Сборник статей XIII международной конференции 26–28 ноября 2009 года. Выпуск 15. Ч. 1. М., 2010. С. 154–162.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 261 с.
4. Майолл Э., Милстед Д. Эти странные англичане [перевод с английского: И. Тогоева]. М.: Альпина Паблишер, 2017. 135 с.
5. Fox K. Watching the English: the hidden rules of English behavior. London: Hodder, 2004. 424 p.

## LEXICAL AND STYLISTIC DEVICES IN DEPICTING ENGLISH HUMOR IN THE WORK OF JEROME K. JEROME "THREE MEN IN A BOAT (TO SAY NOTHING OF THE DOG)"

© 2025

*Rodina Darya Alexandrovna, student  
St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** humor; irony; anthropomorphism; personification; litotes; hyperbole; simile; allusion; pun; comic effect.

**Abstract.** This article deals with the features of lexical and stylistic devices used by Jerome K. Jerome to create English humor in the novel "Three Men in a Boat (To Say Nothing of the Dog)". The study highlights various techniques. Based on the analysis of specific examples from the text, the mechanisms of creating a comic effect characteristic of English literature are revealed.

**ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Г. УЭЛЛСА «МАШИНА ВРЕМЕНИ»**

2025

*Ростиславина Елизавета Дмитриевна, студент**Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия*

**Ключевые слова:** научная фантастика; жанрово-стилистические особенности; лексико-стилистический анализ; научная терминология; символизм; метафора; неологизмы; средства выразительности.

**Аннотация.** В статье рассматриваются жанрово-стилистические особенности научной фантастики на примере романа Г. Уэллса «Машина времени». Анализируется использование лексических приёмов, а также их роль в создании художественного образа и философской глубины произведения. Особое внимание уделено взаимодействию научных и художественных элементов, которые формируют уникальность жанра и позволяют интегрировать научные идеи в художественные произведения.

Цель исследования – выявить и проанализировать ключевые лексико-стилистические особенности жанра научной фантастики на примере романа Г. Уэллса «Машина времени», а также определить их роль в формировании художественной выразительности и передаче философских идей произведения.

Научная фантастика – это литературный жанр, основанный на использовании научных концепций для создания вымышленных миров. Как отмечает Л.И. Тимофеев, фантастика – это несуществующее в действительности, созданное фантазией, воображением [6, с. 122]. Элементы фантастики присутствовали в литературе еще со времён фольклора и эпических произведений. В дальнейшем они значительно развивались в Античную эпоху, Средние века, эпоху Возрождения и Новое время. В этих периодах можно найти яркие примеры создания обобщённых художественных образов и универсальных представлений о мире. Однако настоящая фантастика приобрела свои черты, когда стала основываться на научных достижениях, формируя уникальную научно-фантастическую и литературно-художественную концепцию мира [4, с. 130].

Термин «фантастика» в XX веке начал ассоциироваться преимущественно с популярной литературой и субкультурой, которая охватывает два ключевых жанра фантастического повествования: научную фантастику и фэнтези [3, с. 10]. Исследователь Д. Сувин выделил понятие «новума» – вымышленного нововведения, основанного на логике научного прогресса [2, с. 59]. Он подчеркнул, что научная фантастика сочетает элементы реального мира с вымышленными законами, подчинёнными внутренней логике произведения.

К основным чертам научной фантастики относятся: наличие научных идей, анализ взаимодействия человека с технологиями и прогнозирование будущих открытий. Этот жанр позволяет не только исследовать последствия научного прогресса, но и критиковать социальные явления. Моделирование будущего – ключевой приём, делающий научную фантастику уникальной. Благодаря внутренней последовательности описанных миров такие произведения воспринимаются как правдоподобные, даже если нарушаются привычные законы природы.

Научная фантастика как жанр объединяет в себе элементы науки и художественной литературы. Её лексико-стилистический аппарат, с одной стороны, включает термины и научные концепты, которые создают ощущение достоверности, а с другой стороны – метафоры, аллегории и образы, усиливающие художествен-

ное воздействие. Роман Г. Уэллса «Машина времени» демонстрирует именно такое сочетание. Писатель использует язык, который позволяет интегрировать научные гипотезы в литературное пространство, делая их понятными широкому кругу читателей.

Далее рассмотрим подробнее жанрово-стилистические особенности научной фантастики.

Авторы научной фантастики часто используют специализированные термины и научные понятия из областей физики, астрономии, биологии и других дисциплин.

Особенно часто термины можно увидеть в самом начале романа во время философских размышлений героев книги, касаемо четырех измерений, а также при описании самой машины времени. Например: «Nor, having only *length, breadth, and thickness*, can a cube have a real existence» [7] / «Но ведь точно так же не имеет реального существования и куб, обладающий только *длиной, шириной и высотой*». Три пространственных измерения в классической геометрии здесь служат отправной точкой для понимания более абстрактной концепции четвертого измерения. Соотнося время с физическими измерениями, Герберт Уэллс помогает читателям понять идею времени как осязаемой сущности.

В романе автор также широко использует астрономическую терминологию, включая такие понятия, как Млечный путь, солнцестояние, солнечный диск, Меркурий, Сириус, солнечный пояс, планета, полюс Земли, созвездие, лунный свет и другие: «But the *Milky Way*, it seemed to me, was still the same tattered streamer of *stardust* as of yore»; «Either the *moon* or the planet *Mercury* was passing across the *sun's disk*» [7] / «Но Млечный путь, как мне казалось, был все тем же рваным потоком *звездной пыли*, что и в былые времена»; «Либо луна, либо планета *Меркурий* проходили по *солнечному диску*». Астрономические термины воспринимаются в произведении «Машина времени» вполне естественно и вносят свой вклад в коннотацию самого названия. Эти термины усиливают восприятие названия самого произведения. Астрономическая лексика выполняет важную функцию, подчеркивая стиль Г. Уэллса, его авторские идеи и особенности повествования.

Писатели часто создают новые термины и понятия, которые описывают уникальные технологии, формы жизни, политические системы и прочее, чего не существует в реальности. Окказионализмы – неустойчивые речевые единицы, создаваемые для выражения какого-либо индивидуального смысла, обусловленного конкретным контекстом [5, с. 183]. Автор научной фантастики вводит окказионализмы для обозначения вымышленных объектов и явлений, не имеющих аналогов в реальном мире. Эти слова воспринимаются читателем как нечто странное и необычное, усиливая атмосферу новизны. Г. Уэллс использует такие слова для создания вымышленных существ, таких как Морлоки и Элои. Первые представляют собой угнетаемый, но опасный класс в далёком будущем. Название подчеркивает их отчуждённость и звериную природу, в то же время сохраняя связь с человеческими корнями. Выдуманное слово «Элои» отражает хрупкость и пассивность этой расы, возможно, имея скрытые лингвистические ассоциации, например, с элитой или даже с библейским «Элои, Элои, лама савахфани». Оно придаёт уникальную идентичность существам, противопоставленным морлокам. Для обозначения новых концепций автор использует неологизмы, например «машина времени», что позволяет объяснить научные и философские идеи, которые ранее не существовали.

Несмотря на приверженность точности, научная фантастика всё же является художественным произведением, поэтому авторы также используют образные средства, особенно если речь идет об абстрактных идеях, таких как искусственный интеллект или космос. Метафоры часто помогают объяснить сложные явления простыми словами, а символы используются для передачи значительных понятий и идей, таких как мир, дружба, верность, смерть, победа, делают тексты многослойными, позволяя читателю трактовать происходящее на нескольких уровнях. Они акцентируют внимание на ключевых идеях и часто повторяются в тексте, обобщая важные аспекты реальности и связывая различные элементы в единую систему значений [1, с. 94].

В романе «Машина времени» Герберт Уэллс использовал разнообразные стилистические приемы, которые создают атмосферу будущего, передают философские идеи и подчеркивают ключевые темы произведения. Так, автор довольно часто использует метафоры, чтобы объяснить абстрактные научные идеи более доступным языком, а также для того, чтобы передать чувства главного героя во время путешествия. Например, в предложении: «They were mere creatures of the *half light*» [7] / «Они были просто созданиями *полумрака*» – метафора «*half light*» («полумрак») служит описанием неуловимых, похожих на призраков фигур, которых видел путешественник во времени. «Полумрак» предполагает состояние неопределенности, когда реальность и воображение сливаются воедино, подразумевая, что эти фигуры могут быть не совсем реальными. В предложении: «Doubtless they had deliquesced ages ago. Yet the sulphur hung in my mind, and set up a train of thinking» [7] / « Несомненно, они давным-давно растворились. И все же сера не выходила у меня из головы и натолкнула меня на целый ряд мыслей» – Г. Уэллс использует сразу две метафоры: первая – «the sulphur hung in my mind» («сера не выходила у меня из головы») подчеркивает настойчивость мысли, от которой трудно избавиться, поскольку она словно физически подвешена в сознании;

вторая – «set up a train of thinking» («натолкнула меня на целый ряд мыслей»). Здесь «train» – это метафора последовательности мыслей, подразумевающая, что одна идея ведет к другой взаимосвязанным, непрерывным образом, как вагоны поезда следуют друг за другом.

Акцентируя внимание на ключевых идеях романа, писатель использует символы в произведении. Множество раз упоминаются цветы элоев, которые являются олицетворением человеческой доброты и красоты, сохраняющихся даже в условиях упадка цивилизации. Это напоминает Путешественнику, что даже в будущем есть проблески человечности. В конце произведения только эти увядшие белые цветы из будущего (символизирующие сладость и невинность элоев), подаренные ему Уиной, указывают на то, что в его истории есть доля правды: «two strange white flowers – shrivelled now» [7] / «два странных белых цветка, которые уже засохли». Белый сфинкс также является символом: «Then my eye travelled along to the figure of the White Sphinx upon the pedestal of bronze» [7] / «Затем мой взгляд переместился на фигуру Белого сфинкса на бронзовом пьедестале». Сфинкс традиционно ассоциируется с загадками и тайнами. В контексте романа он может символизировать те неизведанные аспекты будущего и человеческой природы, которые главный герой стремится понять. Белый цвет сфинкса также может указывать на чистоту или идеал, что контрастирует с мрачными реалиями будущего. Как мифологическое существо он сочетает в себе элементы человека и животного, что может отражать идеи о том, как человечество эволюционирует или деградирует. В романе Путешественник во времени наблюдает, как люди будущего – элои утратили многие качества, которые когда-то определяли человечество.

Использование сжатых и технических описаний. В научной фантастике часто преобладают ёмкие и лишённые образности описания, приближенные по стилю к техническим текстам. Краткость и прямота изложения при описании технологий или процессов помогают создать у читателя ощущение научного текста. Это также позволяет удерживать внимание на центральных идеях сюжета. Например, «Presently I am going to press the lever, and off the machine will go. It will vanish, pass into future Time, and disappear» [7] / «Сейчас я нажму рычаг – и машина двинется. Она исчезнет, умчится в будущее и скроется из наших глаз». Краткое объяснение механизма работы временного перемещения подчёркивает научность и доступность идеи. Г. Уэллс упрощает сложную концепцию, делая её понятной для широкой аудитории.

Сравнения помогают авторам произведений объяснить сложные или абстрактные явления через привычные нам образы. Особенно это актуально для жанра научной фантастики, поскольку для широкой аудитории необходимо разъяснять сложные вещи понятным языком. В произведении «Машина времени» сравнения, например, помогают подчеркнуть различия между разными социальными слоями и эпохами. В предложении: «They did it as a standing horse paws with his foot, or as a man enjoys killing animals in sport...» [7] / «Они делали это так же бессознательно, как конь, бьющий о землю копытом или охотник, радующийся убитой им дичи...» – действия Морлоков сравниваются с движением охотника и стоящей лошади, которая бьёт копытом. Подобный языковой прием позволяет передать полноту образа существ. Сравнение подчеркивает автоматизм и бессознательность поведения Морлоков. Их действия ка-

жуются инстинктивными, продиктованными не разумом, а глубоко укоренённой привычкой. Жестокость и абсурдность их поведения, связанного с древними привычками, утратившими смысл, намекает на деградацию их моральных принципов.

Особое внимание стоит уделить повторам, которые Герберт Уэллс активно использует в «Машине времени» как стилистический приём, чтобы усилить эмоциональное воздействие, подчеркнуть важные элементы повествования и создать ощущение цикличности времени, а также акцентировать внимание на ключевых понятиях (например, на технологических терминах или философских идеях). Повторы встречаются как на уровне лексики, так и на уровне структуры текста, служа как художественным, так и функциональным целям: «Here was the same beautiful scene, the same abundant foliage, the same splendid palaces and magnificent ruins, the same silver river running between its fertile banks» [7] / «Здесь был тот же прекрасный пейзаж, та же обильная листва, те же великолепные дворцы и величественные руины, та же серебристая река, текущая между своими плодородными берегами». Повторение местоимения «same» («тот же») подчеркивает ощущение цикличности и неизменности в восприятии героя. Это усиливает впечатление от возвращения в тот же самый момент времени, и акцентирует внимание на контрасте между первоначальным восприятием и текущими размышлениями. Автор использует этот приём для того, чтобы показать развитие мышления героя и его переменчивое отношение к окружающему миру.

Для усиления чувства неопределённости и разрушения привычной реальности в романе «Машина времени» автор использует градацию. Например, в описании лаборатории: «The laboratory grew faint and hazy, then fainter and ever fainter» [7] / «Лаборатория становилась все более тусклой и туманной, затем все более и более тусклой» – серия усиливающихся по эмоциональной окраске прилагательных (faint, hazy, fainter, ever fainter) показывает, как постепенно исчезает знакомое пространство, теряя четкость и ясность. Такой прием помогает усилить впечатление от происходящего, создавая атмосферу исчезающего мира. Это также символизирует изменение восприятия главного героя, который, путешествуя во времени, видит, как разрушается его привычная реальность, а всё вокруг становится все более неопределённым и удаляется в прошлое. Градация помогает автору углубить тему времени и его разрушительной силы, а также показать, как влияние времени искажает восприятие окружающего мира. В предло-

жении: «...this Palace of Green Porcelain had a great deal more in it than a Gallery of Palaeontology; possibly historical galleries; it might be, even a library!» [7] / «...в этом дворце из зеленого фарфора было нечто гораздо большее, чем просто палеонтологическая галерея; возможно, исторические галереи; возможно, даже библиотека!» – градация усиливает значимость дворца, возле которого оказывается Путешественник. Перед героем открывается место, полное тайн и неожиданностей. Данный троп увеличивает масштаб происходящего.

Таким образом, научная фантастика, объединяя научные идеи и художественную выразительность, создает уникальный жанр, способный одновременно увлекать воображение читателя и побуждать его к размышлениям о глобальных вопросах. Роман Г. Уэллса «Машина времени» наглядно иллюстрирует жанрово-стилистические особенности научной фантастики: от использования научной терминологии и неологизмов до ярких образных средств и символики. Благодаря грамотно выстроенной системе образных и лексических приемов, писатель удачно соединяет научные гипотезы с художественными элементами, создавая многослойное повествование. Лексико-стилистические особенности произведения, исследованные в работе, подчеркивают универсальность научной фантастики как жанра, объединяющего науку, искусство и гуманистические идеи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Зубов А.А. Фантастология и теория жанров // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2016. №1.
3. Ковтун Е.Н. Художественный вымысел в литературе XX века: уч. пособие. М.: Высшая школа, 2008.
4. Кожевников Н.Н., Данилова В.С. Философский взгляд на научную фантастику и фантазийные жанры // Педагогика. Психология. Философия. 2017. № 4 (08).
5. Сковородников А.П. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты: Энциклопедический словарь-справочник. М.: Флинта: Наука, 2009. 825 с.
6. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Краткий словарь литературоведческих терминов. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1985. 312 с.
7. Уэллс Г. The time machine = Машина времени. СПб: Антология, 2021. 160 с.

## LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE SCIENCE FICTION GENRE BASED ON THE EXAMPLE OF G. WELLS' NOVEL «THE TIME MACHINE»

© 2025

*Rostislavina Elizaveta Dmitrievna*, student

*St. Alexis academy of education and arts of Volga region, Togliatti, Russia*

**Keywords:** science fiction; genre and stylistic features; lexical and stylistic analysis; scientific terminology; symbolism; metaphor; neologisms; means of expression.

**Abstract.** The article deals with the genre and stylistic features of science fiction on the example of G. Wells' novel «The Time Machine». The use of lexical devices is analyzed, as well as their role in creating an artistic image and philosophical depth of the work. Special attention is paid to the interaction of scientific and artistic elements that form the uniqueness of the genre and allow the integration of scientific ideas into artistic works.