ВОСЕМЬДЕСЯТ ЧЕТВЕРТАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Сборник трудов конференции

Белгород

ББК 72.4я431
Н34

Сборник печатается по решению редакционно-издательской коллегии.
Протокол №60 от 26.01.2026

Организационный комитет:
Пересыпкина Алла Владимировна
Почетный работник общего образования Российской Федерации – кандидат социологических наук

Редакционная коллегия:
Линник – Ботова Светлана Ивановна., кандидат педагогических наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, ветеран педагогического труда
Гагауз Ольга Александровна., заместитель директора,ГБУ ДО БелОДЭБЦ, г.Белгород
Гулевская Наталья Владимировна, заместитель директора, ГБУ ДО БелОДЭБЦ, г. Белгород, Почётный работник сферы образования РФ.

34 Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : международная научно-практическая конференция 26 января 2026 г., г. Белгород): сборник статей – Белгород: Издательства, ООО «ГиК», 2026 – 178 с.

ISBN 978-3-98939-088-1

В сборнике освещаются актуальные теоретические и практические проблемы развития науки и образования. Представлены научные достижения ученых, специалистов, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов. Предназначено для преподавателей, аспирантов и студентов, для всех, кто занимается научными исследованиями. Информация о сборнике и опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 1117-04/2016К от 27.04.2016 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте: www.gikprint.ru и на сайте научной электронной библиотеке (НЭБ): www.elibrary.ru

9 783989 390881

ББК 72.4я431

© ООО «ГиК»

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Калугина Диана Владимировна, Морозова Юлия Александровна 7
ОЦЕНКА АКТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ АНТИБИОТИКОРЕЗИСТЕНТНОСТИ
Величкова Светлана Михайловна, Шенцева Ирина Николаевна 11
ОСОБЕННОСТИ ПАЛЛИАТИВНОГО УХОДА ЗА ДЕТЬМИ

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Курлова Юлия Олеговна, Першина Елена Александровна 15
ПРОБЛЕМЫ ДОПУСТИМОСТИ И ДОСТОВЕРНОСТИ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ, ПОЛУЧЕННЫХ В ХОДЕ ПРОВЕРКИ ПОКАЗАНИЙ НА МЕСТЕ
Абрамцев Денис Игоревич, Хань Геннадий Анатольевич 19
СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И АДАПТАЦИЯ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРИ РАССЛЕДОВАНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ПРОТИВ ПОЛОВОЙ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ
Климашевский Артём Романович, Манивлец Элина Евгеньевна 22
СУЩНОСТЬ ЦЕЛЕЙ И ОСНОВАНИЙ ДЛЯ ИЗБРАНИЯ МЕР ПРЕСЕЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ
Чекалина Ольга Александровна, Кислицина Ирина Николаевна 27
ПРОКУРОРСКИЙ НАДЗОР ЗА ИСПОЛНЕНИЕМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ НА ТРУБОПРОВОДНОМ ТРАНСПОРТЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ
Тонконог Татьяна Валерьевна, Чекалина Ольга Александровна, Гриневич Кристина Валерьевна 31
ЦИФРОВЫЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА В УГОЛОВНОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗЪЯТИЯ, ИССЛЕДОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ДОКАЗЫВАНИИ

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Синотов Сергей Евгеньевич 36
СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА В ПАО «Т-ПЛЮС»: СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
Гордя Дарья Викторовна, Герюгова Дарья Борисовна 39
ИНВЕСТИЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ, ПРЕДЛАГАЕМЫЕ РОССИЙСКИМИ БАНКАМИ

Быканова Наталья Игоревна, Ерофтеева Элеонора Вадимовна, Булгакова Алевтина Геннадьевна 42
ЦИФРОВЫЕ СТРАТЕГИИ КОММЕРЧЕСКИХ БАНКОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ КОНКУРЕНТНОЙ СРЕДЫ
COMPETITION IN THE DIGITAL BANKING SERVICES MARKET

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Гулей Марина Дмитриевна 51
РИТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ПРАВОГО ДИСКУРСА

Ермакова Анастасия Андреевна, Гулей Марина Дмитриевна 57
МЕТАФОРИЧЕСКОЕ СРАВНЕНИЕ КАК ПРИЁМ ЯЗЫКОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЕ: КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Марченко Анастасия Александровна, Гулей Марина Дмитриевна 61
ГЛАГОЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (на материале французского и русского языков)

Масленкина Наталья Георгиевна, Совтус Виктория-Анастасия Эдуардовна 67
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СПОСОБ ВОССОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ПРОЗЫ Ф. САГАН С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ)

Кайдалова Дарья Витальевна, Пронина Мария Станиславовна, Мокрищева Вероника Сергеевна 73
РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПУТУНХУА (普通话) И ШАНХАЙСКИМ ДИАЛЕКТОМ (上海话)

Шамне Николай Леонидович, Шокина Виктория Игоревна, 77
РОЛИ УЧАСТНИКОВ КОММУНИКАЦИИ РЕКЛАМНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Пронина Мария Станиславовна, Кайдалова Дарья Витальевна, Мокрищева Вероника Сергеевна 81
ВЛИЯНИЕ ЖАНРОВ СЯНЬСЯ, УСЯ И СЮАНЬХУАНЬ НА РУССКОЯЗЫЧНЫХ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ: ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ФЭНТЕЗИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Безбатько Яна Ивановна 85
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Щетинина Алёна Александровна, Алтухова Татьяна Андреевна 90
ИЗУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И ПСИХОЛОГА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Гребенкин Дмитрий Андреевич, Петрова Ирина Николаевна, Абсатаров Игорь Рафатович, Михайлова Елена Николаенва 99
ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА НА БАЗЕ МЕДИЦИНСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА
Соколова Елена Витальевна, Кижеваткин Александр Николаевич, Прасолова Евгения Дмитриевна, Тананаева Ольга Александровна 102
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ КАТАСТРОФ
Маркова Дарья Николаевна, Алтухова Татьяна Андреевна 105
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Дюженкина Алина Андреевна 117
ГРУППОВАЯ РАБОТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ
Ильченко В.Д., Подкопаева А.Н., Дровникова Т.А., Литвинова Т.Д. 120
ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
Веретельникова Наталья Андреевна 127
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
Чернышева Елена Сергеевна 132
РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЁМОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ
Рожнова Дарья Владимировна, 137
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОД
Trofimova Viola Sergeevna, Rynzina Anna Gennadievna 144
THE MENTORING SYSTEM IN A PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION: EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE "STUDENT – STUDENT GROUP" MODEL

Павлова Ксения Александровна 146
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ИХ СЕМЕЙ: ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ

Павлова Ксения Александровна 153
СИСТЕМНОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И РОЛЬ СЕМЬИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Старожитник Алина Александровна 161
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Толмачёва Анжелика Николаевна, Горожанкина Юлия Николаевна, Симонова Анастасия Ивановна, Ермакова Дарья Александровна 169
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ: ВКЛАД ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И РЕСУРС ПРЕДМЕТНОГО КРУЖКА

Кучугура Елизавета Евгеньевна, Слота Наталья Владимировна 171
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФФНР: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Калугина Диана Владимировна
Медицинский колледж НИУ «БелГУ»,
преподаватель; (Белгород, Россия)
Морозова Юлия Александровна
Медицинский колледж НИУ «БелГУ»,
студентка; (Белгород, Россия)

ОЦЕНКА АКТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ АНТИБИОТИКОРЕЗИСТЕНТНОСТИ

Устойчивость бактерий к антибиотикам – это одна из наиболее острых проблем, стоящих перед современной медициной. Для преодоления этой угрозы необходимы согласованные действия, охватывающие все области, начиная с личных действий и заканчивая международными программами.

Цель исследования: проанализировать данные о причинах возникновения, современных подходах в решении и профилактике антибиотикорезистентности.

Если существующие тенденции сохранятся, то к 2040 году значительная часть госпитальных бактериальных культур приобретет множественную устойчивость, то есть станет невосприимчива ко всем существующим антибиотикам. При негативном развитии ситуации здравоохранение рискует столкнуться с возвращением к временам, предшествовавшим эре антибиотиков. Александр Семенов, глава ФНИИ вирусных инфекций «Виром» Роспотребнадзора, подчеркнул в рамках Конгресса молодых учёных, что устойчивость к антибиотикам является одной из самых серьезных угроз для глобальной системы здравоохранения [1].

Основная сложность заключается в несоответствии между темпами распространения резистентности у бактерий и скоростью разработки новых лекарств: создание и внедрение в практику новых антибактериальных препаратов значительно отстает от эволюции устойчивости у болезнетворных микроорганизмов.

Согласно результату анализа сведений из официальных источников за 2024 год некоторые примеры бактерий, обладающие устойчивостью к антибиотикам: золотистый стафилококк, устойчивый к метициллину (MRSA): данный тип бактерий проявляет невосприимчивость к метициллину, а также к ряду других антибиотических препаратов (MRSA нередко становится причиной серьезных инфекционных заболеваний, в том числе воспаления легких и заражения крови); энтерококк, устойчивый к ванкомицину (VRE): эти бактерии демонстрируют резистентность к ванкомицину, который является одним из наиболее мощных антибиотиков,

применяемых при тяжелых инфекциях (VRE часто провоцируют инфекции мочевыделительной системы и инфицирование ран); грамотрицательные бактерии с множественной лекарственной устойчивостью: Klebsiella pneumoniae и Escherichia coli могут проявлять устойчивость к карбапенемам – антибиотикам, представляющим собой крайнюю меру защиты при бактериальных инфекциях (данные бактерии нередко являются причиной инфекций мочевыводящих путей, сепсиса и пневмонии) [2].

Причинами антибиотикорезистентности являются:

- злоупотребление антибиотиками − нередко применение противомикробных препаратов происходит необоснованно, например, при вирусных заболеваниях, где их эффективность отсутствует, что оказывает чрезмерное влияние на бактерии, провоцируя формирование резистентности;
- некорректное применение антибиотиков: прерывание терапии, неверная дозировка или самостоятельное назначение антибактериальных средств также ускоряют появление устойчивых к лекарствам бактериальных видов;
- применение антибиотиков в аграрном секторе: в сельском хозяйстве антибиотики активно применяются для профилактики болезней и ускорения роста скота, что ведет к формированию резистентных бактерий, способных передаваться человеку через продукты питания;
- неудовлетворительные гигиенические нормы и антисанитария: в подобных условиях микроорганизмы быстро распространяются, увеличивая риск передачи устойчивых штаммов;
- недостаточный уровень медицинского образования: ограниченные знания о рациональном применении антибиотиков у врачей и пациентов способствуют их ненадлежащему использованию;
- ограниченность прогресса в создании новых антибиотиков: за последние годы появилось немного новых антибактериальных препаратов, что сужает возможности в борьбе с резистентными микроорганизмами.

Существуют проблемы, вызванные устойчивостью к антимикробным препаратам:

- Падение результативности терапии. Невосприимчивость к антибиотикам существенно затрудняет излечение множества инфекционных заболеваний, повышая вероятность развития побочных эффектов и летальных исходов.
- Финансовые издержки. Терапия инфекций, резистентных к антибиотикам, предполагает использование более затратных и комплексных подходов, что приводит к росту расходов в сфере здравоохранения.
- Угроза для здоровья нации. Сопротивляемость антибиотикам способна спровоцировать вспышки заболеваний и глобальные эпидемии, представляющие опасность для благополучия всего населения [3].

В октябре 2025 года Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) представила отчет, посвященный проблеме распространения устойчивости к антимикробным препаратам (Global Antibiotic Resistance Surveillance Report 2025) и предложила оптимизацию мониторинговых платформ на

государственном уровне, которые должны регистрировать факты резистентности к лекарствам, чтобы своевременно осуществлять меры реагирования на вспышки заболеваний и сдерживать их прогрессирование, поощрение инновационных исследований через формирование всемирных фондов для финансирования фармацевтических разработок для создания новых поколений антимикробных препаратов и альтернативных терапевтических подходов, таких как бактериофаги, вакцины, иммуномодулирующие средства и биотехнологические разработки. Также предложено рациональное использование антимикробных средств.

Специалисты здравоохранения должны прописывать антибиотики только при наличии лабораторно подтвержденной бактериальной этиологии инфекции. Пациенты несут ответственность за завершение всего курса терапии, избегая преждевременного прекращения приема лекарств. Ключевым фактором решения вопроса является информирование и просвещение населения. ВОЗ рекомендует правительствам разных стран инициировать информационные программы: граждане должны осознавать, что антибиотики не эффективны против вирусных инфекций и не являются универсальным средством лечения [6].

Министерство здравоохранения РФ предписало ввести в действие систему наблюдения за устойчивостью к антибиотикам в крупных больницах, рассчитанных на 500 и более койко-мест, с целью обеспечения возможности для врачей адаптировать лечение к индивидуальным особенностям каждого больного и предложило сформировать целевую группу для проведения локального анализа устойчивости к антимикробным препаратам. В состав группы, согласно нормативному документу, целесообразно включить шесть ключевых специалистов: микробиолога, эпидемиолога, клинического фармаколога, представителя администрации, практикующего врача и IT-специалиста [5].

АО «Медицина» была разработана собственная система контроля, интегрированная в медицинскую информационную систему. Проект был отмечен Росздравнадзором как пример для подражания после победы в конкурсе «Лидеры качества в здравоохранении». Локальная система мониторинга антибиотикотерапии внедрена непосредственно в процесс заполнения врачом протокола первичного осмотра. Медицинскому работнику оказывает помощь система поддержки принятия решений, требующая для назначения антибиотика определения всего двух ключевых параметров: категории пациента на основе факторов риска и типа инфекции, подлежащей лечению. Программа автоматически предлагает варианты антибактериальной терапии, соответствующие клиническим рекомендациям и подходящие для лечения заболеваний у данной категории пациентов. Далее врач выбирает наиболее подходящий антибиотик, который затем включается в лист назначений. Врач, отклоняющийся от клинических рекомендаций в области антибактериальной терапии, обязан предоставить аргументированное объяснение своего выбора. Система автоматически

направляет все случаи отказа от следования рекомендациям на рассмотрение заведующему отделением для осуществления контроля.

При внедрении системы мониторинга антибиотикотерапии были выявлены три основные проблемы. Во-первых, врачи испытывали недостаток времени для детального изучения клинических руководств. Во-вторых, сохранялась приверженность к устоявшимся методам работы. В-третьих, клинический фармаколог был перегружен работой, связанной с назначением антибиотиков. Для каждой из этих проблем были разработаны соответствующие решения [4].

Персональные меры предосторожности также необходимо соблюдать каждому человеку, который способен сыграть роль в ограничении распространения устойчивости к антибиотикам: придерживаться врачебных назначений относительно использования антибиотиков − исключительно по совету доктора и строго соблюдать указанную схему лечения; не применять антибиотики при вирусных заболеваниях − антибиотики бессильны против вирусов, вызывающих, например, грипп или обычную простуду; поддерживать чистоту, регулярно мыть руки, особенно перед приемом пищи и после посещения уборной, чтобы остановить механизм распространения инфекций; вакцинироваться – это помогает предотвратить заболевания, тем самым снижая необходимость в применении антибиотиков; не заниматься самолечением антибиотиками − не использовать антибиотики, которые остались после предыдущего лечения, и не передавать их другим лицам.

Заключение. Устойчивость к антибиотикам представляет собой значительную трудность, для решения которой необходим всесторонний подход. Ключевыми компонентами стратегии по борьбе с антибиотикорезистентностью являются: обдуманное применение антибиотических препаратов, повышение уровня гигиены и улучшение санитарных норм, создание инновационных медикаментов и взаимодействие между странами.

Профилактические действия, в частности вакцинация, повышение уровня самообразования на предмет гигиенических норм, а также обдуманный прием лекарственных средств способны противостоять данной опасности. Лишь объединенными стараниями возможно остановить прогрессирование инфекций, не поддающихся лечению антибиотиками, и обеспечить действенность антибиотических средств для следующих поколений.

Список использованных источников:

1. Антибиотики перестают работать: Роспотребнадзор оценил масштаб угрозы. ZDRAV.RU – Портал информационной поддержки специалистов ЛПУ. – 26.11.2025. − https://www.zdrav.ru/news/1105222-antibiotiki-perestayut-rabotat-rospotrebnadzor-otsenil-masshtab-ugrozy

2. Антибиотикорезистентность: глобальная угроза и пути решения. Point of care. − 13 марта 2024. − https://poc.care/blog/article/90/

3. Меры профилактики антибиотикорезистентности. Роспотребнадзор. – 24 ноября 2024. – https://zpp.rospotrebnadzor.ru/news/regional/517424

4. Наталья Кондратова, главный врач стационара АО «Медицина», д. м. н., профессор. Минздрав поручил организовать мониторинг антимикробной резистентности. Передовой опыт АО «Медицина». Здравоохранение. № 4 апрель 2025 года. − https://e.zdravohrana.ru/1133167

5. Письмо Минздрава от 25.05.2023 № 30-5/И/2-9190 «По вопросу организации системы локального мониторинга антимикробной резистентности»

6. Global antibiotic resistance surveillance report 2025: WHO Global Antimicrobial Resistance and Use Surveillance System (GLASS). − Summary. Geneva: World Health Organization; 2025. https://doi. org/10.2471/B09585. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. − https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/139d068a-1086-43f7-a47d-575d0118d034/content

Величкова Светлана Михайловна
Медицинский колледж НИУ «БелГУ»,
заместитель директора
кандидат филологических наук (Белгород, Россия)
Шенцева Ирина Николаевна
Медицинский колледж НИУ «БелГУ»,
преподаватель (Белгород, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПАЛЛИАТИВНОГО УХОДА ЗА ДЕТЬМИ

«За рубежом помощь паллиативным больным начали оказывать более 35 лет назад, для детей паллиативная помощь стала самостоятельным направлением чуть позднее. В РФ паллиативную помощь прикованным к кроватям неизлечимо больным людям начали оказывать приблизительно 15 лет назад. 14 апреля 2015 года Министерство здравоохранения Российской Федерации Приказом N 187н вводит «Порядок оказания паллиативной медицинской помощи взрослому населению», который устанавливает правила оказания взрослому населению паллиативной медицинской помощи, направленной на совершенствование жизни граждан, страдающих неизлечимыми, прогрессирующими заболеваниями, которые, как правило, приводят к преждевременной смерти, а также болезнями в стадии, когда исчерпаны возможности радикальной помощи. Главной целью паллиативной медицинской помощи считается действенное и своевременное облегчение боли и других тяжелых проявлений заболевания в целях улучшения жизни неизлечимо больных» [2, с. 64].

В настоящее время под паллиативной помощью детям рассматривается деятельность, направленная на всестороннее улучшение качества жизни детей, страдающих неизлечимыми и ограничивающими срок жизни заболеваниями, и членов их семей.

«В России, к сожалению, до сих пор далеко не каждый знает о том, что такое паллиативная помощь. Непосредственно в регионах появились хосписы и выездные службы, ситуация с обезболиванием также немного улучшилась. Сложной остается ситуация с такой помощью неизлечимо больным детям. Главный внештатный специалист Минздрава Диана Невзорова, говорит о том, что в России в паллиативной помощи нуждаются не менее 60 тысяч детей, это значительный показатель» [1, с. 87].

В подобной поддержке нуждаются не только дети в последней стадии рака, но и те, кто живет с хроническими заболеваниями, такими как органические поражения, неврология, генетика, различные болезни после травм, дыхательная недостаточность и т. д., поэтому данная цифра - не окончательная. Эти дети могут жить долго, но они нуждаются в особой реабилитации и неизменной поддержке. Сложность в том, что специалистов, как и многого другого в России, катастрофически не хватает, и поддерживать таких трудных больных практически тяжело. Паллиативная помощь - это мероприятия, которые проводятся не только в терминальной стадии болезни или в конце жизни ребенка с угрожающим жизни заболеванием.

Паллиативная помощь детям - это не только медицинская помощь и уход за детьми в терминальной стадии онкологических заболеваний. Речь идет о детях/подростках с различными нозологическими формами заболеваний/состояний, угрожающих жизни (рак, травмы головного мозга), а также заболеваниями, как правило, приводящими к преждевременной смерти ребенка, его тяжелой инвалидизации, при которых необходимо оказание квалифицированной медицинской, психосоциальной помощи ребенку, а также психологической и духовной поддержки членам его семьи.

В основе паллиативной помощи детям лежат те же принципы, что и в основе паллиативной помощи взрослым, но она имеет и свою специфику. Заболеваемость детей злокачественными новообразованиями значительно ниже, зато дети в раннем возрасте страдают тяжелыми аномалиями и пороками развития, генетическими заболеваниями, рядом хронических прогрессирующих болезней, среди которых муковисцидоз, миодистрофии и другие заболевания.

Время для начала паллиативной помощи порой сложно определить. На самом деле это совершенно индивидуально: одному ребенку паллиативная помощь может понадобиться с самого младенчества, в то время как другому ребенку с таким же состоянием она не понадобится в течение многих лет.

Варианты соотношения объемов паллиативной помощи и радикального лечения, направленного на продление жизни, на различных этапах развития заболевания неодинаковы. Паллиативная помощь может потребоваться сразу после постановки диагноза, но ее объем на протяжении всего периода болезни меняется в зависимости от ситуации.

Паллиативная медицинская помощь детям за счет государственных средств может быть организована как на базе действующих государственных организаций здравоохранения, так и на базе некоммерческих организаций, прошедших соответствующее лицензирование.

Паллиативная медицинская помощь детям оказывается:

- в амбулаторных условиях – выездной патронажной службой паллиативной медицинской помощи детям;
- в отделениях (на койках) паллиативной медицинской помощи детям;
- в хосписах (для детей).

Выездная служба является структурным подразделением медицинской организации или иной организации, осуществляющей медицинскую деятельность, оказывающей паллиативную медицинскую помощь детям.

Отделения (койки) паллиативной медицинской помощи детям также создаются в виде структурного подразделения. Структура отделения и его штатная численность устанавливаются руководителем медицинской организации исходя из объема проводимой лечебно-диагностической работы и численности обслуживаемого детского населения.

Хосписы (для детей) создаются и как самостоятельные медицинские организации, и как структурные подразделения других медицинских организаций.

На основании изученного статистического материала, мы выяснили, что в паллиативной помощи нуждаются дети с заболеваниями:

- центральной нервной системы (ЦНС)- 763;
- онкологические - 187;
- прочие заболевания – 109.

Анкетирование в «Святое Белогорье против детского рака» было проведено исследование путем анкетирования родителей больных детей и детей, находящихся в ремиссии, группа исследуемых составила 40 человек.

За год «Святое Белогорье против детского рака» посетило 987 детей. Было проведенное 179 занятий с родителями детей с опухолевыми процессами, с целью просвещения и поддержки родителей в данном вопросе.

Огромную помощь в работе оказывают добровольцы - бескорыстные люди, готовые оказать помощь в свое свободное время. Они помогают в уходе за пациентами в том, что не требует специального медицинского образования: вывозят погулять желающих, готовы почитать и просто пообщаться с ними, помогают в хозяйственных нуждах отделения, готовы помочь ночной смене. Также есть добровольцы, которые имеют навыки ухода за тяжелобольными пациентами.

Благодаря такому подходу многие тяжелобольные пациенты обретают «второе дыхание»: находят силы примириться с собой, своей болезнью или родными, находят радость, казалось бы, в безрадостной ситуации. Часто не менее важным оказывается моральная, духовная и даже просто информационная помощь родственникам пациентов, которые чувствуют себя потерянными и нередко скрывают диагноз от окружающих.

Проанализировав полученные данные из ответов, можно сделать вывод, что во время пребывания в медицинском учреждении медицинские сестры относились к детям вежливо и с уважением - 30% ответили в большинстве случаев, 65% ответили всегда и только 5% опрошенных ответили, что никогда не было такого отношения.

Когда во время пребывания в больнице ребенка проводились процедуры, требующие обезболивания, то родители оценили проведение данной процедуры отлично и хорошо в 45% и 10% случаев удовлетворительно.

Изучая уровень удовлетворенности пациентов качеством сестринской помощи необходимо отметить, что большинство родителей удовлетворены оказанием сестринской помощи и считают сестринскую помощь эффективной.

По мнению родителей, медицинские сестры:

- обладают высокой медицинской квалификацией
- осуществление процедур является безопасным
- внимательно относятся к проблемам пациента
- удовлетворительное санитарное состояние отделения.

Рост онкологическими заболеваниями является одной из актуальных проблем отечественного и мирового здравоохранения. Одной из приоритетных задач, наравне с развитием современных методик лечения в этой сфере, является снижение смертности и улучшение качества жизни онкологических больных.

Несомненно, роль медицинской сестры в организации ухода за пациентами с онкологическими заболеваниями играет важную роль.

Отсутствие опыта и возможностей организации медицинской помощи не должно останавливать того, кто решил посвятить свою деятельность оказанию паллиативной помощи детям.

Важно понимать, что нужны разные виды помощи – медицинская, психологическая, сестринская, что очень многие виды помощи не оказываются государственными учреждениями, и практически каждой семье, столкнувшейся с неизлечимым и ограничивающим срок жизни заболеванием ребенка, – нужна помощь волонтеров.

Медицинские сестры должны хорошо владеть искусством слова, в общении с онкобольными детьми и их родственниками, проявляя чувство меры и границы дозволенного. Весьма важным навыком медицинской сестры является умение установить контакт с родственниками пациентов, поддержать их, включить их в обсуждение плана лечения, психологической реабилитации и ухода, что значительно может улучшить качество жизни пациентов.

Список использованных источников:

1. Зелинская, Д. И. Динамика и структура заболеваемости детского населения, потенциально обусловливающей потребность в паллиативной помощи [Текст] / Д. И. Зелинская, Р. Н. Терлецкая // Педиатрия. - 2017. - № 2. - С. 168.

2. Кумирова, Э. В. Современная ситуация в сфере образования по паллиативной педиатрии [Текст] / Э. В. Кумирова, Л. Я. Григорьянц // Паллиативная медицина и реабилитация. - 2017. - № 2. - С. 16.

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Курлова Юлия Олеговна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)
Юридический институт НИУ «БелГУ»
Студент юридического института (Белгород, Россия)
Научный руководитель: Першина Елена Александровна,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)
к.ю.н., доцент (Белгород, Россия)

ПРОБЛЕМЫ ДОПУСТИМОСТИ И ДОСТОВЕРНОСТИ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ, ПОЛУЧЕННЫХ В ХОДЕ ПРОВЕРКИ ПОКАЗАНИЙ НА МЕСТЕ

Проверка показаний на месте является важным следственным действием, проводимым в рамках уголовного процесса, поскольку она позволяет подтвердить или опровергнуть показания подозреваемого, обвиняемого, свидетеля или потерпевшего непосредственно на месте происшествия.

На сегодняшний день положения, касающиеся аспектов проведения данного следственного действия, нашли свое законодательное закрепление в статье 194 УПК РФ, согласно которой: «проверка показаний на месте заключается в том, что ранее допрошенное лицо воспроизводит на месте обстановку и обстоятельства исследуемого события, указывает на предметы, документы, следы, имеющие значение для уголовного дела, демонстрирует определенные действия»[1].

Несмотря на правовую регламентацию, практика показывает, что доказательства, полученные в ходе проверки показаний на месте, нередко вызывают сомнения в их допустимости и достоверности.

Пленум Верховного суда в пункте 13 постановления от 19 декабря 2017 года № 51 «О практике применения законодательства при рассмотрении уголовных дел в суде первой инстанции (общий порядок судопроизводства)» закрепил, что недопустимость доказательств выражается в том, что в их собирании и закреплении были допущены существенные нарушения законодательства[2].

Отметим, что проверкой показаний на месте часто «закрепляют» показания подозреваемых, обвиняемых, и даже потерпевших и свидетелей. Особенно актуальными становятся вопросы допустимости данного

---

[1] Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18 декабря 2001 года № 174-ФЗ // Собрание законодательства. 2001. № 52 (ч. 1). Ст. 4921.

[2] Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 19 декабря 2017 года № 51 «О практике применения законодательства при рассмотрении уголовных дел в суде первой инстанции (общий порядок судопроизводства)» // Российская газета. № 297. 2017.

доказательства, когда кроме признательных показаний обвиняемого, иных прямых доказательств его вины по уголовному делу фактически нет. Здесь, кроме процессуальных оснований, суды могут обратить внимание и на противоречия показаний обвиняемого показаниям потерпевшего, заключениям экспертов, касающихся воспроизведения обстановки преступления, механизма нанесения потерпевшему телесных повреждений и т.п.

Соблюдение процессуальных норм является обязательным условием для признания доказательств допустимыми. Однако иногда возникают ситуации, когда проверка показаний на месте проводится с нарушением установленным норм, например:

- отсутствие понятых или видеозаписи;
- присутствие посторонних лиц, не являющихся участниками следственного действия;
- нарушение порядка извещения участников процессы и другие.

Все эти нарушения могут привести к тому, что доказательства, полученные в ходе проверки показаний на месте, будут признаны недопустимыми.

Для полноценного понимания аспектов признания доказательств недопустимыми обратимся к материалам судебной практики, в частности, к Апелляционному постановлению Омского областного суда № 22-1011/2020 от 17 июня 2020 года[3].

Так в данном деле осужденный и его адвокат подали жалобу на приговор суда первой инстанции, считая его незаконным и необоснованным, поскольку протокол проверки показаний на месте и видеозапись с камер видеонаблюдения являются недопустимыми доказательствами.

В судебном заседании свидетели, принимавшие участие в проверке показаний на месте в качестве понятых, пояснили, что в момент проведения данного следственного действия они находились в состоянии алкогольного опьянения. В ходе рассмотрения жалобы выяснилось, что защитник при проведении проверки не присутствовал, а обвиняемый впоследствии отказался от своих показаний.

Суд, анализируя положения статьи 75 УПК РФ, отмечает, что к недопустимым доказательствам относятся показания подозреваемого, данные в ходе досудебного производства по уголовному делу в отсутствие защитника, и не подтвержденные подозреваемым в суде.

Поскольку подозреваемый давал показания без участия защитника и не подтвердил их в судебном заседании, суд принял решение об исключении доказательств – протокола проверки показаний на месте ввиду их недопустимости.

---

[3] Апелляционное постановление Омского областного суда № 22-1011/2020 от 17 июня 2020 года // Судебные и нормативные акты РФ: сайт. URL: https://sudact.ru/regular/doc/xPkVwT9KoHJg/ (дата обращения: 28.11.2025).

Анализ данного судебного постановления дает основания полагать, что в настоящее время имеется коллизия положений статей 52 и 75 УПК РФ, выраженная в том, что недопустимое доказательство признается таковым в случае получения показаний в отсутствие защитника, в то время как статья 52 вышеуказанного нормативного акта предусматривает право подозреваемого или обвиняемого в любой момент отказаться от его помощи.

На наш взгляд, для удаления данного законодательного пробела необходимо внести дополнения в статью 75 УПК РФ, которые бы предусматривали допустимость доказательств, полученных в ходе проведения следственных действий, в случаях добровольного отказа обвиняемого от участия защитника.

Что касается проблем достоверности доказательств, то здесь необходимо отметить, что на данный критерий может влиять целый ряд аспектов.

Во-первых, внешние факторы, такие как погодные условия, освещение, акустика, могут существенно повлиять на достоверность показаний. Например, показания, данные в темное время суток или при сильном ливне, могут быть неточными.

О.Ю. Подшивалова замечает, что «ввиду того, что проверка показаний на месте отличается от следственного эксперимента, где обстановка играет более важную роль, необходимо понимать, что на достоверность показаний не должно влиять изменение проверяемого места»[4].

Подобной позиции придерживается и В.Ю. Стельмах, который в своем исследовании считает необходимым «исходить из того, что, если лицо, оказавшись в измененной обстановке, сумеет указать, какова эта обстановка была в момент совершения преступления, и данные сведения подтвердит потерпевший, это является важным свидетельством того, что лицо реально было в соответствующем месте при совершении преступного деяния»[5]. Именно поэтому на достоверность доказательств внешние факторы не могут оказать существенного влияния.

Однако, влияние на показания и на их достоверность могут оказывать психологические факторы, такие как стресс, усталость, страх. Например, свидетель, находящийся в состоянии сильного стресса, может забыть важные детали или перепутать последовательность своих действий.

На наш взгляд, для решения данного проблемного аспекта необходимо создать отдельный документ, который бы охватывал положения о влиянии психологического напряжения на достоверность показаний при производстве следственных действий, а также закреплял рекомендации, касающиеся конкретного механизма действий следователя во избежание недостоверных доказательств.

---

[4] Подшивалова О.Ю. Виды доказательств и их источники // Студенческий. 2025. № 20-15 (316). С. 11.

[5] Стельмах В.Ю. Проверка показаний на месте и ее значение для доказывания // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 2. С. 205.

Также ключевым вопросом, связанным с допустимостью доказательств, является соответствие показаний действительности, то есть признание их достоверности. Если показания, данные н месте происшествия, противоречат друг другу или не совпадают с другими доказательствами, суд может отказать в признании их достоверными. При этом отметим, что достоверность доказательств означает их соответствие объективной действительности. Оценка достоверности каждого доказательства производится, по внутреннему убеждению, на основе всей совокупности доказательств (ст. 17, ч. 1 ст. 88 УПК РФ). Закон не содержит исчерпывающего перечня оснований для признания доказательства недостоверным, однако это свойство проверяется в ходе следствия и судебного разбирательства.

Подводя итог представленному исследованию, мы пришли к выводу о том, что проблемы допустимости и достоверности доказательств, полученных в ходе проверки показаний на месте, являются актуальными и требуют пристального внимания.

В рамках данной научной статьи нами была проанализирована коллизия между статьями 50 и 75 УПК РФ, устранение которой видится во внесении дополнений в статью 75 УПК РФ, которые бы предусматривали допустимость доказательств, полученных в ходе проведения следственных действий, в случаях добровольного отказа обвиняемого от участия защитника.

В целом, для повышения качества доказательств необходимо совершенствовать законодательную базу, повышать квалификацию следователей в области определения психологического состояния участника проверки показаний на месте, а также использовать современные технологии.

Список использованных источников:

1. Апелляционное постановление Омского областного суда № 22-1011/2020 от 17 июня 2020 года // Судебные и нормативные акты РФ: сайт. URL: https://sudact.ru/regular/doc/xPkVwT9KoHJg/ (дата обращения: 28.11.2025).

2. Подшивалова, О. Ю. Виды доказательств и их источники / О. Ю. Подшивалова // Студенческий. – 2025. – № 20-15 (316). – С. 9-18.

3. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 19 декабря 2017 года № 51 «О практике применения законодательства при рассмотрении уголовных дел в суде первой инстанции (общий порядок судопроизводства)» // Российская газета. № 297. 2017.

4. Стельмах, В.Ю. Проверка показаний на месте и ее значение для доказывания // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 2. С. 200-207.

5. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18 декабря 2001 года № 174-ФЗ // Собрание законодательства. 2001. № 52 (ч. 1). Ст. 4921.

Абрамцев Денис Игоревич,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
магистрант; (Донецк, Россия)
Хань Геннадий Анатольевич,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
к.ю.н. доцент; (Донецк, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И АДАПТАЦИЯ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРИ РАССЛЕДОВАНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ПРОТИВ ПОЛОВОЙ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные проблемы расследования преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности в современных условиях. Основное внимание уделяется анализу эволюции способов совершения преступлений под влиянием цифровых технологий и трансформации криминалистической характеристики. Систематизируются современные тактические подходы к ключевым следственным действиям на первоначальном этапе — допросу подозреваемого и потерпевшего, проверке показаний на месте, назначению экспертиз. На основе анализа следственной практики предлагается алгоритмизированный, ситуационный подход к планированию расследования, призванный повысить его эффективность в условиях высокой латентности и психологической сложности дел данной категории.

Высокая общественная опасность и глубокая латентность преступлений против половой неприкосновенности, особенно в отношении несовершеннолетних, предъявляют повышенные требования к методике их расследования. Традиционные подходы, описанные в классических трудах по криминалистике [1, 2], зачастую не успевают за стремительной трансформацией преступной деятельности в эпоху цифровизации. Эффективность работы следователя сегодня зависит от способности адаптировать проверенные криминалистические средства — характеристику, тактику, специальные знания — к новым реалиям.

1. Эволюция криминалистической характеристики: от физического насилия к цифровому воздействию

Уголовно-правовая классификация делит преступления главы 18 УК РФ на насильственные (ст. 131–133) и ненасильственные (ст. 134–135), где ключевым разграничивающим признаком выступает *способ* — применение или неприменение насилия [3]. Однако современная действительность размывает эту границу, порождая гибридные формы.

Классическое физическое или психическое насилие (угрозы расправой) все чаще предваряется или замещается сложными манипулятивными техниками, реализуемыми через информационно-телекоммуникационные

сети (ИТС). Это формирует новые *способы*, требующие включения в криминалистическую характеристику:

- Онлайн-груминг — установление эмоционального контроля над несовершеннолетним в социальных сетях с последующим склонением к встрече или отправке интимных материалов.

- Сексторшен (сексуальный шантаж) — вымогательство денег или дальнейших действий под угрозой распространения компрометирующих фото/видео, полученных обманом или добровольно в ходе виртуального общения.

- Понуждение через создание искусственной зависимости — использование не служебной, а психологической или социальной зависимости жертвы, сформированной в виртуальной среде.

Эти способы кардинально меняют *обстановку* совершения преступления: умысел формируется и частично реализуется в анонимном цифровом пространстве, что затрудняет установление лица, совершившего преступление, и сбор первоначальных доказательств. Как верно отмечает П.С. Яни, состояние «беспомощности» жертвы (п. «в» ч. 1 ст. 131 УК РФ) сегодня часто является следствием не физической немощи, а глубокого психологического подавления, осуществленного дистанционно [4].

2. Тактика следственных действий: от шаблона к психологически обоснованному алгоритму.

На первоначальном этапе расследования наиболее значимыми и сложными остаются действия, связанные с получением личных доказательственных показаний.

Допрос подозреваемого. Его успех напрямую коррелирует с предварительным анализом типа личности преступника. На основе обобщения данных исследований [5, 6] можно выделить несколько тактически значимых типов:

1. «Ситуативный агрессор»: чаще молод, действует в группе или под влиянием психоактивных веществ. Мотив — самоутверждение, снятие напряжения. *Тактика:* акцент на деталях обстановки, выявление логических нестыковок в показаниях, использование противоречий между соучастниками.

2. «Расчетливый педофил» (эфебофил): действует обдуманно, использует методики манипуляции. Характерны эгоцентризм и потребность в контроле. *Тактика:* скрупулезный анализ цифровых следов, предъявление неопровержимых вещественных доказательств (например, результатов компьютерно-технической экспертизы), разрушение ощущения безнаказанности.

3. «Манипулятор-шантажист»: специализируется на понуждении (ст. 133 УК РФ). Владеет приемами психологического давления. *Тактика:* детальная фиксация каналов связи (переписка, аудиозаписи), выявление свидетелей, знавших о характере отношений.

Допрос несовершеннолетнего потерпевшего. Универсальные рекомендации о «доброжелательной атмосфере» недостаточны. Ключевым

становится учет *виктимологического сценария:* было ли поведение жертвы провоцирующим, неосмотрительным или беспомощным. Это определяет линию опроса и степень детализации. Обязательное использование аудио- и видеозаписи (ч. 5 ст. 189 УПК РФ) служит не только фиксации, но и защите прав ребенка, минимизируя травматичные повторные допросы. Участие педагога или психолога (ст. 191, 280 УПК РФ) должно быть не формальным, а активным, направленным на помощь в установлении контакта и адекватном восприятии вопросов.

Проверка показаний на месте и следственный эксперимент. В условиях дефицита материальных следов эти действия приобретают особую ценность для визуализации события и выявления новых обстоятельств. При проверке показаний несовершеннолетнего критически важен прием «свободного рассказа» и самостоятельное указание им маршрута и ключевых точек. Следственный эксперимент (например, на предмет слышимости криков о помощи) должен проводиться с максимальным приближением к исходным условиям, но с категорическим исключением любых действий, унижающих достоинство или повторяющих насильственные эпизоды.

3. Назначение судебных экспертиз: от перечня к ситуационной модели

Массивное и несистемное назначение экспертиз на начальном этапе приводит к потерям времени. Выход — в *алгоритмизированном подходе,* жестко привязанном к типичной исходной следственной ситуации, определяемой через криминалистическую характеристику.

На основе анализа практики предлагается следующая схема выбора приоритетного комплекса экспертиз. Так, в ситуации насильственного преступления с признаками физической борьбы (ст. 131, 132 УК РФ) приоритет должен отдаваться судебно-медицинской экспертизе для фиксации повреждений, генетической — для исследования биологических следов, а также дактилоскопической и трасологической.

Если преступление совершено с использованием беспомощного состояния малолетнего (до 12 лет), центральное место занимает комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза для оценки состояния потерпевшего и его способности осознавать происходящее. При наличии контакта в сети Интернет к ней добавляется компьютерно-техническая экспертиза.

В случаях понуждения к действиям сексуального характера с использованием ИТС (ст. 133 УК РФ), где способом выступает шантаж и психологическое давление через интернет, ключевыми становятся компьютерно-техническая экспертиза для изъятия и анализа цифровых устройств и психолого-лингвистическая экспертиза для изучения переписки на предмет угроз и манипулятивных тактик.

Такой ситуационный подход позволяет следователю уже на стадии возбуждения уголовного дела целенаправленно и экономично планировать привлечение специальных знаний, фокусируясь на добывании доказательств, адекватных способу совершения преступления.

Таким образом, совершенствование методики расследования преступлений против половой неприкосновенности в современных условиях лежит не в области отказа от классических криминалистических постулатов, а в их гибкой адаптации. Ключевыми направлениями являются:

1. Постоянное обновление криминалистической характеристики за счет учета цифровых способов совершения и сокрытия преступлений.

2. Дифференциация тактики следственных действий на основе психологического профилирования участников процесса.

3. Внедрение алгоритмизированных, ситуационных моделей планирования, в частности, при выборе и назначении судебных экспертиз.

Реализация этих направлений на практике позволит преодолеть разрыв между традиционной методикой и реалиями цифровой эпохи, способствуя повышению эффективности раскрытия и расследования одной из наиболее сложных и общественно опасных категорий преступлений.

Список использованных источников:

1. Белкин Р.С. Криминалистика: проблемы, тенденции, перспективы. М., 1988.

2. Драпкин Л.Я. Криминалистика: учебник. М., 2020.

3.Котельникова Е.А. Разграничение насильственных и ненасильственных преступлений против половой свободы и половой неприкосновенности // Правоведение. 2008. № 5.

4.Яни П.С. Вопросы квалификации половых преступлений // Законность. 2013. № 5.

5. Антонян Ю.М., Ткаченко А.А. Сексуальные преступления: Чикатило и другие. М., 1993.

6. Бычков В.В. Личность сексуального насильника // Вестник академии Следственного комитета РФ. 2017. № 1.

Климашевский Артём Романович,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
магистрант; (Донецк, Россия)
Манивлец Элина Евгеньевна,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
к.ю.н., доцент; (Донецк, Россия)

СУЩНОСТЬ ЦЕЛЕЙ И ОСНОВАНИЙ ДЛЯ ИЗБРАНИЯ МЕР ПРЕСЕЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ

Процессуальное принуждение в рамках уголовного дела временно ограничивает основные права человека, такие как свобода, личная неприкосновенность, свобода передвижения, а также может привести к отстранению от должности, штрафам и другим ограничениям. Однако, такие ограничения должны быть соразмерны и не могут быть безграничными.

Доводом к этому утверждению может служить ч. 3 ст. 55 Конституции Российской Федерации, в которой изложено положение о том, что права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства.

Несмотря на серьезное ограничение прав и свобод личности, процессуальное принуждение является необходимым и крайне важным элементом в механизме уголовно-процессуального регулирования. Как отмечает В.А. Михайлов, без мер принуждения, без применения мер пресечения уголовный процесс немыслим, поскольку нереально надеяться на то, чтобы все без исключения обвиняемые и подозреваемые добровольно и добросовестно исполняли свои процессуальные обязанности[6].

Меры пресечения могут применяться исключительно в рамках уголовного процесса к лицам, подозреваемым или обвиняемым в совершении преступления, а также к подсудимым и осуждённым — лишь при наличии предусмотренных законом оснований, в строгом соответствии с уголовно-процессуальным законодательством и только уполномоченными должностными лицами.

По мнению А.В. Смирнова «меры пресечения можно определить, как процессуальные средства ограничения личной свободы обвиняемого, а в исключительных случаях подозреваемого, применяемые для предотвращения возможных процессуальных нарушений с их стороны, а также для обеспечения исполнения приговора»[7].

Меры пресечения — это меры процессуального принуждения, которые имеют, по общему правилу, превентивный (упреждающий) характер.

В соответствии с уголовно процессуальным кодексом РФ (далее УПК РФ), органы предварительного расследования и суд могут избрать меру пресечения только с определенной целью, при наличии установленных законом оснований и с учетом правила о соразмерности, разработанного советскими учеными процессуалистами еще в прошлом столетии[8]. В силу этого правила, применяемая мера пресечения должна, с одной стороны, ограничить свободы лица лишь в необходимой мере, а с другой стороны, эффективно обеспечить надлежащее поведение обвиняемого (подозреваемого) в процессе рассмотрения и разрешения уголовного дела.

Избрание меры пресечения, исходя из логики законодателя, всегда происходит в три этапа: на первом устанавливается обоснованность подозрения, затем выясняется наличие или отсутствие необходимости избрания какой-либо меры пресечения вообще. И если такая необходимость есть, то правоприменитель переходит к третьему этапу, на котором из предложенного законодателем компетентному органу перечня следует

---

[6] Михайлов В.А. Меры пресечения в российском уголовном процессе. М.: Право и Закон, 1996. С. 15.
[7] Смирнов А.В. Уголовный процесс: учебник. М.: Норма: ИНФРА-М, 2019. С.245.
[8] Еникеев З.Д. Проблемы эффективности мер уголовно-процессуального пресечения. Казань, 1982. С. 43.

выбрать конкретную и подлежащую применению в данном случае меру пресечения. Дознаватель, следователь, а также суд в пределах предоставленных им полномочий вправе избрать обвиняемому (подозреваемому) одну из мер пресечения, предусмотренных УПК РФ.

Определение цели мер пресечения имеет важное теоретическое и практическое значение, поскольку позволяет ответить на ключевые вопросы: каковы мотивы их применения, на что они направлены и каким образом достигается желаемый результат. Согласно толковому словарю, цель – это предмет стремления, желаемый результат, который необходимо осуществить. Таким образом, целью являются ожидаемые результаты, на достижение которых направлены действия.

В действующем УПК РФ цели применения мер пресечения не называются. А в юридической литературе исследователи и практикующие специалисты, раскрывая цели мер пресечения, определяют их по-разному. Например, классик советской уголовно-процессуальной школы М. С. Строгович определял меры пресечения как такие принудительные меры, которые ограничивают свободу обвиняемого в целях предупреждения его уклонения от следствия и суда.

А З.Ф. Коврига полагала, что «целью применения мер пресечения является воспрепятствование обвиняемому или подозреваемому скрыться от дознания, предварительного следствия и суда, помешать установлению истины по делу, продолжать преступную деятельность или уклониться от отбывания наказания»[9].

Автор комментариев УПК О.И. Цоколова считает целью мер пресечения, обеспечение успешного расследования и судебного разбирательства уголовного дела.

Цели избрания мер пресечения определены в Постановлении Конституционного суда Российской Федерации от 22 марта 2005 года №4-П, где указывается: «Все меры пресечения имеют общие цели – предотвращение сокрытия от дознания, предварительного следствия или суда, возможного продолжения преступной деятельности, угроз свидетелям, иным участникам уголовного судопроизводства, иного воспрепятствования производства по уголовному делу (статья 97 УПК РФ). Отсутствие перечня целей в законодательстве объясняет появление в научной литературе различных позиций по этому поводу.

Самым распространенным в науке является мнение, согласно которому необходимо отождествлять цели применения мер пресечения с основаниями их применения, указывая в качестве последних имеющиеся данные о том, что обвиняемый (подозреваемый) скроется от дознания, предварительного следствия и суда; может продолжать заниматься преступной деятельностью, угрожать свидетелю, иным участникам уголовного судопроизводства, уничтожить доказательства либо иным путем воспрепятствовать производству по уголовному делу, а также для обеспечения исполнения

[9] Коврига З.Ф. Уголовно-процессуальное принуждение. Воронеж, 1975. С. 84.

приговора суда[10] . Данная точка зрения представляется обоснованной. Можно сказать, что цели избрания мер пресечения обратны основаниям для их избрания. Предотвратить, предупредить, избежать, исключить негативные ситуации, указанные в качестве оснований в ст. 97 УПК РФ – это и есть цели применения мер пресечения.

Таким образом, целями применения мер пресечения является предотвращение противоправных действий обвиняемого, подозреваемого, препятствующих реализации задач уголовного судопроизводства.

В юридической литературе под основанием понимают «совокупность предусмотренных законодательством обстоятельств, условий, фактов и предпосылок, обеспечивающих наступление юридических последствий»[11].

Мера пресечения не может избираться формально или «на всякий случай». Закон требует соразмерности: ограничение должно отвечать конкретной жизненной ситуации и реальным рискам по делу.

Избрание меры пресечения по такому основанию, как предотвращение возможности обвиняемого (подозреваемого) скрыться от органов предварительного расследования или суда направлено на обеспечение его личного участия в уголовном судопроизводстве. С момента придания лицу процессуального статуса обвиняемого или подозреваемого оно становится полноправным участником уголовно-процессуальных отношений, обладающим как процессуальными правами, так и обязанностями. Отсутствие обвиняемого (подозреваемого) в процессе делает невозможным не только реализацию его собственных процессуальных прав, но и дальнейшее продвижение и завершение уголовного судопроизводства.

Применение меры пресечения с целью предотвращения совершения новых преступлений обосновано, если имеются достаточные основания полагать, что обвиняемый (подозреваемый) намерен продолжить противоправную деятельность. Такое основание применяется с учётом индивидуальных характеристик личности, характера и тяжести ранее совершённых деяний, а также обстоятельств текущего дела. Цель — не наказание заранее, а профилактика реальной угрозы общественной безопасности.

Ещё одним основанием для избрания меры пресечения является риск препятствования правосудию. Обвиняемый (подозреваемый) может стремиться избежать уголовной ответственности или смягчить наказание путём давления на участников уголовного процесса: от угроз жизни и здоровью до подкупа свидетелей, следователей или экспертов с целью фальсификации доказательств, дачи заведомо ложных показаний или сокрытия вещественных доказательств. Такие действия напрямую угрожают объективности и законности расследования. Соответственно, применение меры пресечения на основании опасения, что лицо может угрожать свидетелям, уничтожать или сокрывать доказательства, либо иным способом

---

[10] Румянцева М.О., Куликов М.И. Меры пресечения: понятие, цели, основания избрания // Современный юрист. 2017. № 1 (18). С. 121.

[11] Тихомирова Л. В., Тихомиров М. Ю. Юридическая энциклопедия. М.: Юринформцентр, 2001. С. 552.

воспрепятствовать производству по делу, призвано обеспечить непрерывность, неприкосновенность и беспристрастность уголовного процесса. Это создаёт условия для беспрепятственной реализации полномочий следственных и судебных органов, а также защищает интересы правосудия как института.

Наконец, избрание меры пресечения с целью обеспечения исполнения приговора позволяет не допустить или устранить противодействие исполнению приговора, тем самым избежать заслуженного наказания за совершенное преступление. Данное основание гарантирует реализацию принципа неотвратимости наказания и восстанавливает доверие общества к системе уголовного правосудия.

Уголовно-процессуальный закон чётко определяет основания для применения мер пресечения, и эти основания не подлежат расширительному толкованию. Это означает, что законность избрания меры пресечения напрямую зависит от применения только тех оснований, которые предусмотрены законодательством.

Несмотря на требования закона и неоднократные указания Верховного Суда РФ, в правоприменительной практике до сих пор встречаются случаи, когда мера пресечения избирается исходя из тяжести обвинения или подозрения. В таких ситуациях решение об избрании меры пресечения основывается на степени общественной опасности преступления и потенциальной строгости наказания, а не на законных основаниях.

Наибольшая сложность при решении вопроса об избрании мер пресечения и при выборе конкретной меры пресечения заключается в необходимости прогнозировать будущее поведение обвиняемого (подозреваемого). Понятно, что каждый правоприменитель не может и не должен разрабатывать собственные правила и методы решения вопросов по избранию мер пресечения, основываясь на личный опыт и интуицию. Он должен иметь возможность руководствоваться уже выработанным алгоритмом действий, сформированными критериями достаточности или недостаточности сведений для принятия такого решения, которое бы обеспечивало обоснованное и законное принятие решения по вопросу об избрании мер пресечения. К сожалению, ни законодательство, ни научные исследования до сих пор не предоставили подобных критериев. Это значит, что работа в сфере прогнозирования поведения обвиняемого (подозреваемого), установлению достаточности данных для вывода о наличии или отсутствии оснований для избрания меры пресечения и выбора конкретной меры пресечения остается актуальной и требует дальнейших исследований.

Список использованных источников:

1. Еникеев З. Д. Проблемы эффективности мер уголовно-процессуального пресечения / З. Д. Еникеев. - Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. - 104 с.

2. Коврига З. Ф. Уголовно-процессуальное принуждение. - Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1975. - 175 с.

3. Михайлов В.А. Меры пресечения в Российском уголовном процессе / В. А. Михайлов; Ассоц. рос. работников правоохран. органов. - Москва : Право и закон, 1996. - 299 с.

4. Румянцева М.О., Куликов М.И. Меры пресечения: понятие, цели, основания избрания // Современный юрист. – 2017. – № 1 (18). – С. 121-129.

5. Смирнов А. В. Уголовный процесс : учебник / А. В. Смирнов, К. Б. Калиновский ; под общ. ред. А. В. Смирнова. — 7-е изд., перераб. — Москва : Норма : ИНФРА-М, 2019. — 752 с.

6. Юридическая энциклопедия : энциклопедия / Л. В. Тихомирова, М. Ю. Тихомиров ; Общ. ред. М. Ю. Тихомирова. - 5-е изд., перераб. и доп. - Москва. : Юринформцентр, 2001. - 971 с.

Чекалина Ольга Александровна
Юридический институт НИУ «БелГУ»,
студент; (Белгород, Россия)

Научный руководитель: Кислицина Ирина Николаевна
Юридический институт НИУ «БелГУ»
старший преподаватель кафедры уголовного права и процесса;
(Белгород, Россия)

ПРОКУРОРСКИЙ НАДЗОР ЗА ИСПОЛНЕНИЕМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ НА ТРУБОПРОВОДНОМ ТРАНСПОРТЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуются актуальные вопросы осуществления прокурорского надзора за исполнением законодательства о безопасности на объектах трубопроводного транспорта. Трубопроводный транспорт рассматривается как критически важный объект инфраструктуры, нарушения на котором создают угрозу национальной безопасности, экологической стабильности и санитарно-эпидемиологическому благополучию населения. Проведен анализ системы нормативных правовых актов, регулирующих данную сферу, выявлены пробелы и противоречия в законодательстве. На основе анализа полномочий прокурора определены наиболее эффективные формы и методы прокурорского реагирования на выявленные нарушения. В заключении сформулированы предложения по совершенствованию надзорной практики и законодательной базы.

Трубопроводный транспорт является кровеносной системой экономики Российской Федерации, обеспечивая транспортировку углеводородов на значительные расстояния. В то же время, объекты трубопроводного транспорта относятся к категории опасных производственных объектов (ст. 2 Федерального закона от 21.07.1997 № 116-ФЗ «О промышленной безопасности опасных производственных объектов»). Аварии на них могут повлечь катастрофические последствия, в связи с чем обеспечение их безопасности приобретает характер задачи государственной важности. В данном контексте прокурорский надзор выступает в качестве одного из ключевых инструментов обеспечения законности в данной сфере. Как верно отмечает профессор А.Ф. Козлов, «предметом надзора за исполнением законов является не только собственно закон, но и соответствие закону правовых актов, издаваемых органами и должностными лицами, поднадзорными прокурору» [1, с. 45]. Это в полной мере относится и к сфере трубопроводного транспорта, где поднадзорными субъектами выступают как органы государственного контроля (надзора), так и сами владельцы инфраструктуры – коммерческие организации.

Предмет прокурорского надзора в исследуемой сфере образует системный массив нормативных правовых актов, образующих многоуровневую структуру правового регулирования. Его нормативную основу составляют федеральные законы, среди которых ключевое значение имеет Федеральный закон от 21.07.1997 № 116-ФЗ «О промышленной безопасности опасных производственных объектов». Данный акт устанавливает императивные требования ко всем стадиям жизненного цикла трубопроводов - от проектирования до ликвидации, а также закрепляет обязанности организаций по лицензированию, разработке деклараций промышленной безопасности и проведению экспертиз.

В системной связи с указанным законом находится Федеральный закон от 21.07.2011 № 256-ФЗ «О безопасности объектов топливно-энергетического комплекса», создающий дополнительный правовой механизм защиты объектов ТЭК, включая трубопроводы, от противоправных посягательств. Экологическая составляющая надзора находит нормативное выражение в Федеральном законе от 10.01.2002 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды», имплементирующем экологические обязанности организаций, включая меры по предупреждению и ликвидации последствий аварий.

Значительный пласт регулирования образуют кодифицированные акты - Земельный и Лесной кодексы РФ, детализирующие правовой режим охранных зон трубопроводов. Завершает эту систему законодательства Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях, устанавливающий санкции за нарушения в данной сфере (ст.ст. 9.1, 9.2, 9.4). Столь сложный нормативный комплекс обусловливает необходимость формирования у прокурора компетенций в области промышленной, экологической и земельной безопасности.

Структура предмета надзора определяет и круг поднадзорных субъектов, который отличается значительной разнородностью. Первую группу образуют коммерческие организации - собственники и эксплуатирующие компании магистральных и промысловых трубопроводов, несущие первостепенную ответственность за безопасную эксплуатацию. Вторую группу составляют органы государственного контроля и надзора - Ростехнадзор, Росприроднадзор и их территориальные подразделения.

Надзор за деятельностью контролирующих органов приобретает особую значимость в контексте обеспечения единства правового пространства. Как обоснованно отмечает В.Б. Ястребов, «надзор за исполнением законов федеральными органами исполнительной власти является одной из гарантий единства правового пространства страны» [2, с. 112]. Эта функция прокуратуры особенно актуальна в условиях географической рассредоточенности трубопроводной инфраструктуры, часто расположенной в труднодоступных регионах, где эффективность государственного контроля объективно снижена, что повышает роль прокурора как независимого контролера, обеспечивающего дополнительный гарант законности.

Прокурорская практика выявляет ряд системных проблем в данной сфере. К наиболее распространенным нарушениям со стороны эксплуатирующих организаций относятся: несвоевременное проведение диагностики и технического освидетельствования трубопроводов, что приводит к их износу и повышает риск аварий; нарушения при установке и содержании сигнальных знаков и ограждений в охранных зонах, что способствует их повреждению третьими лицами; невыполнение плановых ремонтов и мероприятий по противокоррозионной защите; недостатки в организации аварийно-восстановительных работ и ликвидации последствий инцидентов. Со стороны контролирующих органов типичными являются нарушения, связанные с формальным подходом к проведению проверок, необоснованным уклонением от привлечения к ответственности виновных лиц, несвоевременным реагированием на поступающие жалобы и информацию.

Для устранения выявленных нарушений прокурор использует весь арсенал средств прокурорского реагирования, предусмотренный Федеральным законом «О прокуратуре Российской Федерации» [3]: протест на противоречащий закону правовой акт; представление об устранении нарушений закона, вносимое на основании материалов проверок в адрес руководителя организации или контролирующего органа и содержащее требования о принятии конкретных мер (проведении внеплановой диагностики, выделении средств на ремонт, привлечении виновных лиц к ответственности); исковое заявление в суд о понуждении к выполнению ремонтных работ или возмещении ущерба; постановление о возбуждении производства об административном правонарушении; а также письменное предостережение о недопустимости нарушения закона, имеющее превентивный характер. Кроме того, при выявлении в ходе проверки

признаков состава преступления прокурор направляет в правоохранительные органы соответствующее постановление и материалы для решения вопроса о возбуждении уголовного дела (например, по ст. 216 УК РФ «Нарушение правил безопасности при ведении горных, строительных или иных работ»).

Таким образом, прокурорский надзор за исполнением законодательства о безопасности на трубопроводном транспорте представляет собой сложную, многогранную деятельность, требующую от прокурора системных знаний в области промышленной, экологической и земельной безопасности. Несмотря на наличие развитой нормативной базы, сохраняется устойчивый комплекс проблем, обусловленных физическим износом инфраструктуры, недостаточной эффективностью контрольно-надзорной деятельности уполномоченных органов и несвоевременным реагированием эксплуатирующих организаций на возникающие риски. В целях повышения эффективности надзорной деятельности представляется целесообразным реализовать следующие меры: усилить межведомственное взаимодействие прокуратуры с Ростехнадзором и Росприроднадзором посредством организации совместных проверок и обмена аналитической информацией; внедрить в практику прокуроров проведение комплексных тематических проверок, охватывающих весь жизненный цикл объекта трубопроводного транспорта; активизировать использование исковых заявлений как средства реального принуждения к исполнению предписаний и возмещению причиненного ущерба. Реализация предложенных мер позволит обеспечить должный уровень законности на объектах трубопроводной инфраструктуры, от безопасной эксплуатации которых зависят не только стратегические экономические интересы государства, но и экологическая безопасность целых регионов.

Список использованных источников:

1. Козлов А.Ф. Прокурорский надзор в Российской Федерации: Учебник. – М.: Статут, 2019. – 450 с.
2. Ястребов В.Б. Теория и практика прокурорского надзора: учебное пособие. – М.: Норма, 2020. – 320 с.
3. Федеральный закон от 17.01.1992 № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации».
4. Федеральный закон от 21.07.1997 № 116-ФЗ «О промышленной безопасности опасных производственных объектов».
5. Федеральный закон от 21.07.2011 № 256-ФЗ «О безопасности объектов топливно-энергетического комплекса».

Тонконог Татьяна Валерьевна
Юридический институт НИУ «БелГУ»,
студент; (Белгород, Россия)

Чекалина Ольга Александровна
Юридический институт НИУ «БелГУ»,
студент; (Белгород, Россия)

Научный руководитель: Гриневич Кристина Валерьевна
Юридический институт НИУ «БелГУ»,
ассистент кафедры судебной экспертизы и криминалистики;
(Белгород, Россия)

ЦИФРОВЫЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА В УГОЛОВНОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗЪЯТИЯ, ИССЛЕДОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ДОКАЗЫВАНИИ

Аннотация. Статья представляет собой исследование вопросов, связанных с цифровыми доказательствами в уголовном судопроизводстве Российской Федерации. Авторами определяются особенности и современные возможности изъятия, исследования и использования цифровых сведений в процессе доказывания. Особое внимание уделяется проблемным аспектам, характеризующим недостатки действующего уголовно-процессуального законодательства в части регламентации статуса цифровых доказательств, порядка их сбора, фиксации и оценки.

Стремительное развитие информационно-телекоммуникационных технологий неизбежно привело к тому, что все чаще преступления оставляют за собой цифровые следы, а ключевые сведения о них фиксируются при помощи электронных устройств, серверов и облачных сервисов. В подобных условиях надлежащая законодательная регламентация процедур изъятия, сохранения, исследования и процессуального использования цифровых доказательств становится особенно важной не только для эффективного расследования преступлений, но и соблюдения прав человека. Именно по этим причинам важно, чтобы обозначенные вопросы были урегулированы на уровне уголовно-процессуального права Российской Федерации.

В соответствии с предписаниями статьи 74 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации «Доказательствами по уголовному делу являются любые сведения, на основе которых суд, прокурор, следователь, дознаватель в порядке, определенном настоящим Кодексом, устанавливает наличие или отсутствие обстоятельств, подлежащих доказыванию при производстве по уголовному делу, а также иных обстоятельств, имеющих значение для уголовного дела» [1].

Анализ положений действующего УПК РФ наглядным образом демонстрирует, что в данном документе не находит своего непосредственного закрепления понятие «цифровые доказательства», однако, предусматривается ряд специальных правил, которые распространяются на порядок обращения с электронными носителями информации. Помимо этого, в ходе предварительного расследования обязательному учету подлежат предписания Федерального закона от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», Федерального закона от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ «О персональных данных» и Федерального закона от 12 августа 1995 года № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности».

Определив источники правового регулирования, следует перейти к рассмотрению вопросов, связанных с изъятием и исследованием цифровых доказательств. Так, если в рамках расследования устанавливаются сведения, указывающие на предположительное местонахождение предметов и документов, обладающих доказательственным значением, производится обыск и выемка. Специально для электронных носителей информации в УПК РФ предусмотрена отдельная норма, закрепленная в статье 164.1, которая предусматривает:

– запрет на изъятие таких носителей по отдельным категориям дел, указанным в части 4.1 статьи 164 УПК РФ, а также некоторые исключения, которые допускают возможность изъятия в ситуации, если было получено судебное разрешение, назначена судебная экспертиза или существуют объективные риски утраты или изменения информации;

– обязательное участие специалиста при изъятии носителей информации и копировании содержащихся на них сведений.

Отдельные авторы отмечают, что наличие статьи 164.1 УПК РФ является существенным шагом на пути к развитию законодательства о цифровых доказательствах в уголовном судопроизводстве Российской Федерации, так как ее содержание учитывает различие между конкретным устройством и информацией, которая на нем содержится, а также вводит запреты и предельные случаи изъятия, тем самым обеспечивая возможность реализации процедуры копирования информации.

Порядок исследования цифровых носителей предполагает совершение совокупности следующих обязательных действия:

– принятие решения о копировании информации с одного носителя на другой с сохранением контрольных сумм;

– привлечение специалистов, а также, в некоторых случаях, производство компьютерно-технической экспертизы с целью вынесения заключения, обладающего самостоятельным доказательственным значением;

– документирование всех без исключения совершаемых процессуальных действий в протоколе следственного действия с указанием на примененные технические средства, привлеченных участников и условия, в которых будут храниться копии.

С практической точки зрения описанный порядок означает, что сегодня органы предварительного следствия и дознания, при соответствующих основаниях, обязуются не просто физически изъять носитель цифровой информации, но и произвести безопасное копирование сведений, позволяющее исключить какие-либо риски их утраты и одновременно с этим сформировать материал для последующей экспертной обработки, осуществляемой в ходе производства судебной экспертизы [3, с. 391].

Оценка цифровых доказательств осуществляется в том же порядке, который действует в отношении всех других видов доказательственных сведений. Так, например, суд, анализируя представленные цифровые материалы, в обязательном порядке должен учитывать их источник (происхождение), целостность, результаты судебной экспертизы, метаданные и иные особенности, характерные для цифровых доказательств. Особым значением здесь обладает обеспечение права на защиту, так как в рамках его реализации может быть заявлено ходатайство о производстве дополнительного исследования, способствующего определению достоверности и допустимости соответствующих сведений [4, с. 168].

Несмотря на то, что законодателем были предприняты шаги к правовой регламентации отдельных процедур, связанных с изъятием и фиксацией цифровых доказательств, по-прежнему существует целый комплекс проблем, препятствующих их практическому использованию в процессе доказывания.

Первая проблема заключается в том, что до сих пор на уровне УПК РФ не был надлежащим образом определен статус цифровых доказательств и не детализированы специальные процедуры, связанные с их исследованием. Актуальные правила, включенные в содержание статей 74, 81 и 164.1 УПК РФ, обладают фрагментарным характером и не предусматривают четких требований к процессу сбора, фиксации, документирования, хранения и передачи цифровых доказательств. В подобных условиях правоприменительная практика утрачивает свое единство, что негативно сказывается на справедливости уголовного правосудия [6, с. 215].

Представляется, что решением обозначенной проблемы может выступить включение в УПК РФ статьи 74.1 «Электронные (цифровые) доказательства», в которой должны быть отражены обязательные элементы, связанные с процедурами сбора, фиксации и процессуального оформления соответствующих сведений. Под электронными (цифровыми) доказательствами считаем необходимым понимать – совокупность зафиксированных в электронной форме сведений на любых носителях информации, включая локальные технические устройства, сетевые серверы, облачные хранилища и другие информационные системы.

Вторая проблема – отсутствие гарантий соблюдения прав субъектов при получении доступа к данным третьих лиц. Сегодня значительное число данных, которые могут обладать доказательственным значением, располагаются у провайдеров, хостингов, а также иностранных операторов связи. Процедуры доступа к ним зачастую исключают оперативность, так как требуют получения судебного разрешения и совершения иных

процессуальных действий. Помимо этого, также наблюдаются трудности с сохранением метаданных и баланса между частными и публичными интересами. Неурегулированным также остается и порядок взаимодействия со средствами шифрования, в том числе заявления требований о предоставлении ключей, обеспечивающих получения доступа к искомым сведениям [5, с. 45].

С целью решения данной проблемы необходимо внести изменения в статью 165 УПК РФ с целью создания ускоренных процедур судебного запроса, что может быть обеспечено посредством использования информационно-телекоммуникационных технологий. Здесь же следует ввести правило о предельных сроках рассмотрения запросов, которые должны составлять не менее 48 часов с момента поступления, что поспособствует оперативности сбора доказательств и снизит риски утраты информации.

Третья и не менее важная проблема заключается в том, что длительное хранение копий и их многократные исследования провоцируют угрозу утраты целостности и несанкционированного доступа к информации. На текущий момент времени требования к учету цепочки владения для цифровых носителей информации и копий недостаточно конкретизированы, равно как и порядок возврата таких носителей их законному владельцу, если отсутствует факт признания вещественными доказательствами [2, с. 78].

С целью решения обозначенной проблемы необходимо дополнить УПК РФ отдельной нормой, определяющей цепочку сохранности цифровых доказательств с указанием на конкретные обязанности уполномоченных субъектов, сроки осуществления процессуальных действий и санкции, предусмотренными за нарушение соответствующих требований. Представляется, что в качестве санкции целесообразнее всего предусмотреть исключение доказательства из материалов уголовного дела.

В подведении итога, можно сделать вывод, что цифровые доказательства уже сегодня выступают в качестве неотъемлемой части отечественного уголовного судопроизводства. Существующие нормы, закрепленные в тексте Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации и ряде иных федеральных законов, создают правовую базу для изъятия, исследования и использования таких доказательств в процессе доказывания. Вместе с этим, произведенный анализ позволил установить факт существования трех системных проблем, устранение которых требует практической реализации комплекса правовых изменений, направленных на введение в УПК РФ специальной статьи о статусе электронных (цифровых) доказательств, ускоренных процедур направления судебного запроса, а также закрепления строгих специальных правил, распространяющихся в отношении процедур хранения цифровых носителей информации и полученных в ходе следственных действий копий. Реализация предложенных изменений может поспособствовать унификации правоприменительной практики, укреплению доказательственного значения цифровых сведений, а также обеспечению

гарантий соблюдения баланса между эффективностью расследования и защитой конституционных прав личности.

Список использованных источников:

1. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18 декабря 2001 г. № 174-ФЗ (ред. от 27.10.2025) // Собрание законодательства РФ. 2001. № 52. Ст. 4921.
2. Воронин М.И. О правовой природе электронных (цифровых) доказательств // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2020. № 10 (74). С. 74-81.
3. Дюк К.И. Цифровые (электронные) доказательства в уголовном судопроизводстве // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2025. № 1-2. С. 390-393.
4. Канукова Ф.С. Электронные доказательства в уголовном судопроизводстве: теоретико-правовые пробелы // Юридическая мысль. 2024. № 3 (135). С. 167-174.
5. Корнакова С.В., Чигрина Е.В. Электронные доказательства в российском уголовном процессе: проблемные вопросы // Юридический вестник Самарского университета. 2025. Т. 11. № 2. С. 44-50.
6. Рябова О.В. О целесообразности включения дефиниции «электронные доказательства» в уголовно-процессуальный закон // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2022. № 2 (58). С. 211-216.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Синотов Сергей Евгеньевич,
филиал ФГБОУ ВО "СамГТУ" в г. Новокуйбышевске,
обучающейся; (Новокуйбышевск, Россия)

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА В ПАО «Т-ПЛЮС»: СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Современная система обучения должна обеспечивать комплексное развитие компетенций - от передачи знаний до формирования практических навыков и поведенческих моделей, соответствующих корпоративной культуре безопасности [5, с. 14].

В условиях цифровой трансформации энергетической отрасли обучение персонала в ПАО «Т-Плюс» перестало быть вспомогательной функцией и превратилось в стратегическую инвестицию, определяющую конкурентоспособность компании. Особое значение этот вопрос имеет для технологически сложных объектов типа ТЭЦ-1 в г. Новокуйбышевск, где требования к квалификации персонала исключительно высоки [3, с. 24].

Эффективная система обучения в энергетической компании выполняет двойную функцию: обеспечивает текущую операционную эффективность и создает основу для будущего развития. Систематическое обучение персонала нельзя рассматривать только как затрату, а как инвестицию в будущее, которое напрямую влияет на эффективность и устойчивость организации на рынке [5, с. 57].

Профессиональные знания составляют теоретическую основу деятельности специалистов и включают понимание технологических регламентов, принципов работы оборудования, норм охраны труда. Практические умения проявляются в способности эффективно выполнять производственные задачи, такие как проведение оперативных переключений или анализ режимных карт. Устойчивые навыки предполагают доведение профессиональных действий до уровня осознанного самоконтроля, что особенно важно при проведении ремонтных работ или отработке действий в аварийных ситуациях. Корпоративные способы общения и поведения формируют культуру безопасности, основанную на принципах командной работы и эффективной коммуникации [6, с. 68].

Организации, которые инвестируют деньги в обучение своих сотрудников, получают работников, которые быстрее и легче решают сложные задачи, будут активнее искать и чаще находить лучшие ответы на производственные вопросы. Достижение стратегических целей обучения реализуется через решение конкретных задач: обеспечение безаварийной работы оборудования, рост производительности труда, именно поэтому обучение персонала, по нашему мнению, имеет большое значение для

удержания сотрудников, а инвестиции в развитие персонала окупаются его успешной и постоянной работой в будущем, формирование кадрового резерва, стимулирование трудовой мотивации и подготовка персонала к внедрению новых технологий [4, с. 60].

Современная система обучения характеризуется гармоничным сочетанием проверенных методов работы на производстве с инновационными цифровыми подходами. Традиционное обучение на рабочем месте сохраняет актуальность, обеспечивая передачу практического опыта и формирование навыков работы с реальным оборудованием [4, с. 62].

Наставничество представляет собой эффективный механизм передачи неявных знаний от опытных специалистов новому поколению сотрудников. На энергетическом предприятии наставник не только помогает адаптации, но и контролирует качество работы, обеспечивая преемственность знаний. Ротация между технологическими цехами позволяет сотрудникам получить комплексное представление о производственных процессах, что готовит универсальных специалистов и повышает гибкость кадрового состава [6, с. 70].

Одновременно цифровизация открывает новые возможности для повышения эффективности обучения. VR позволяет создать реалистичные симуляции работы с оборудованием, что помогает обучать сотрудников безопасным и эффективным методам работы. Технологии микрообучения обеспечивают регулярное обновление знаний через короткие целевые модули. Адаптивные системы на основе искусственного интеллекта создают персонализированные образовательные траектории, учитывающие уровень подготовки каждого сотрудника [4, с. 65].

Создание эффективной системы обучения требует системного подхода, начинающегося с точного определения потребностей в обучении, которые должны логически вытекать из стратегических целей компании. Для ТЭЦ-1 такими целями могут быть снижение операционных затрат, повышение надежности оборудования или подготовка к внедрению новых технологий [5, с. 116].

Критически важным элементом успеха является обеспечение поддержки системы обучения со стороны руководства компании, при этом, как подчеркивают специалисты, «важно убедиться, что руководство компании поддерживает идею корпоративного обучения и готово выделить ресурсы на его организацию». Эта поддержка должна выражаться не только в выделении финансовых ресурсов, но и в активном участии руководителей в планировании обучения и создании действенных стимулов для сотрудников. Именно линейные руководители могут обеспечить непосредственную связь между обучением и реальными производственными процессами [1, с. 153].

Особое значение имеет реализация принципа непрерывности обучения. Как показывают исследования, «корпоративное обучение работника будет "встроено" в процесс работы, оно станет невидимым, будет доступно "по требованию" в режиме реального времени», что особенно актуально в условиях быстрого устаревания знаний в энергетической отрасли и требует

перехода к системе постоянного развития персонала через сочетание различных форматов [6, с. 71].

Внедрение современной системы обучения на энергопредприятии сталкивается с рядом вызовов. Как отмечается в исследованиях, «при выборе онлайн-обучения сотрудники учатся в удобное для них время», что может снижать сопротивление изменениям и повышать вовлеченность через демонстрацию практической пользы обучения для решения конкретных рабочих задач. Когда компания инвестирует в обучение своих сотрудников, это демонстрирует заботу о них и их профессиональном росте. Получив всё это, сотрудники становятся более мотивированными, чувствуют себя ценными для компании и готовы приносить большую пользу своей работой [3, с. 93].

Как отмечают специалисты, «при планировании затрат на обучение организация должна учитывать несколько моментов», ключевым из которых является поиск баланса между стоимостью обучения и его эффективностью. Внедрение дорогостоящих VR-тренажеров может быть оправдано для отработки критически важных навыков, в то время как для передачи знаний об изменениях в нормативной документации достаточно более экономичных форматов [4, с. 57].

Важной задачей является внедрение системы оценки эффективности обучения. Комплексный подход по модели Киркпатрика-Филипса позволяет оценить не только усвоение знаний, но и их применение в работе, а также конечный бизнес-результат [1, с. 151].

Будущее корпоративного обучения связано с углублением интеграции в производственные процессы и усилением персонализации. Использование ИИ для создания адаптивных учебных программ, которые подстраиваются под уровень знаний и нужды каждого пользователя, позволит прогнозировать потребности в обучении на основе анализа производственных данных и тенденций развития отрасли [2, с. 106].

Развитие иммерсивных технологий откроет новые возможности для отработки сложных сценариев на цифровых двойниках оборудования. Культура непрерывного обучения должна стать естественной составляющей профессиональной деятельности, где обмен знаниями и совершенствование воспринимаются как норма [2, с. 108].

Для ПАО «Т-Плюс» построение современной системы обучения является необходимым условием поддержания конкурентоспособности. Интеграция традиционных методов с цифровыми технологиями, построение системы непрерывного обучения и преодоление организационных барьеров позволят компании не только обеспечивать операционную эффективность, но и адаптироваться к вызовам цифровой трансформации энергетики [3, с. 97].

Список использованных источников:

1. Неволина, А. Д. Сравнительный анализ онлайн, офлайн обучение персонала / А. Д. Неволина // Трибуна ученого. – 2023. – № 6. – С. 150-155. – EDN WXEYFY.

2. Перцев, Н. Р. Интеллектуальный капитал и обучение персонала: современные тренды развития / Н. Р. Перцев, А. М. Шаухина, О. Ю. Смыслова // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. – 2024. – № 1. – С. 105-108. – EDN WQRKAN.

3. Полянских, А. П. Обучение персонала в контексте развития сотрудников организации / А. П. Полянских, Е. Э. Шутова, Н. Н. Олимских // Менеджмент: теория и практика. – 2023. – № 3-4. – С. 94-98. – EDN PAEQLO.

4. Прончакова, А. В. Внутрифирменное обучение персонала: основные тренды и лучшие практики / А. В. Прончакова // Управление современной организацией: опыт, проблемы и перспективы. – 2023. – № 17. – С. 56-66. – EDN CLFWJN.

5. Сайфудинова, Н. З. Обучение персонала как фактор повышения эффективности организации / Н. З. Сайфудинова, Г. Р. Гарипова, А. В. Вылегжанина // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 11, № 10(151). – С. 113-118. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2024.10.11.014. – EDN AOUZOD.

6. Шарипова, И. М. Обучение на базе онлайн-платформы: секрет мощного развития персонала цифровой эпохи / И. М. Шарипова, И. Н. Николаева, Л. Н. Короткова // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2023. – № 1(43). – С. 68-73. – DOI 10.17122/2541-8904-2023-1-43-68-73. – EDN YHFBKQ.

Гордя Дарья Викторовна,
Институт экономики и управления НИУ «БелГУ»,
к.э.н., ст. преподаватель кафедры инновационной
экономики и финансов; (Белгород, Россия)
Герюгова Дарья Борисовна,
Институт экономики и управления НИУ «БелГУ»,
студент; (Белгород, Россия)

ИНВЕСТИЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ, ПРЕДЛАГАЕМЫЕ РОССИЙСКИМИ БАНКАМИ

Аннотация. В настоящее время вопрос выгодного инвестирования является актуальным для множества банковских клиентов. В статье рассмотрены наиболее распространенные инвестиционные программы, предлагаемые российскими банками. Дано определение инвестиционным вкладам и ПИФам. Рассмотрен рейтинг российских ПИФ по доходности.

Gordya Darya Viktorovna
Geryugova Darya Borisovna

Annotation. At the moment, the issue of profitable investment is relevant for many banking customers. The article examines the most common investment programs offered by Russian banks. It defines investment deposits and mutual funds. The article also reviews the ranking of Russian mutual funds based on their profitability. financial technologies are one of the key elements of the Russian banking sector. The article considers the prospects of financial technologies in the banking system of the Russian Federation. The trends of mutual funds in Russia in 2025 and their grouping are presented. The direct mutual funds in Russia are outlined.

На данный момент банки предлагают своими клиентам-физическим лицам множество инвестиционных программ: доверительное управление, готовые стратегии ДУ ИИС, накопительное страхование, инвестиционное страхование и другие.

Отдельно стоит отметить инвестиционные вклады — финансовый продукт, который представляет собой симбиоз банковского вклада и инвестиционного инструмента. По своей сути это депозит физического лица, часть которого идет на обычный вклад, а другая — в паевые инвестиционные фонды (ПИФы) или в другие финансовые инструменты.

В большинстве случаев ставки по инвестиционным вкладам выше чем по остальным депозитам, но также выше риск по ним и выше риск для инвестора.

Выделяют ряд особенностей инвестиционных вкладов:

– комбинированный характер. Объединение традиционного банковского депозита с инвестиционным продуктом;

– риски и доходность. Вкладчик может получить как дополнительную прибыль, так и убыток, так как доход зависит от выбранной инвестиционной стратегии и рыночных условий на протяжении всего периода;

– сроки условия. Как правило, по инвестиционным вкладам существует фиксированный срок. В течение него могут существовать ограничения на долгосрочное снятие или минимальную сумму вклада;

– инвестиционный доход. Часть средств направляется на инвестиционные инструменты, которыми могут быть акции, облигации, паевые фонды и другие, а значит, инвестиционный доход не гарантирован;

– процентный доход. Данный доход в свою очередь фиксирован и гарантирован банком, на сумму, что лежит на депозитном счете.

По состоянию на первую половину декабря 2025 года ставка по инвестиционным вкладам в российских банках в целом составляет 14-18%. При этом встречаются условия начисления как на минимальные и

ежедневные остатки, так и на суммы в конкретном диапазоне (10 000 - 1 000 000 руб, от 100 000 руб и т.д.).

Чаще всего инвестиционная часть вкладывается в паевые инвестиционные фонды (ПИФы). Так, Райффайзенбанк совмещает депозит с ПИФами своей же дочерней управляющей компании «Райффазен Капитал», а Банк Москвы — предлагает ПИФы своей управляющей компании Банка Москвы и УК «Пенсионный резерв».

Паевый инвестиционный фонд (ПИФ) — фонд, объединяющий деньги инвесторов и вкладывающий их в различные активы (акции, облигации, недвижимость, валюта и другие) [3].

Механизм работы ПИФов основан на выпуске пая — доли имущества, долевой единицы участия в капитале. Владельцы паев имеют право на долю дохода, генерируемого паевым инвестиционным фондом, в зависимости от размера вклада владельца паев. ПИФами управляет управляющая компания (УК), целью которой является получение прибыли путем инвестирования активов фонда. УК может управлять несколькими ПИФами одновременно, а за свои услуги получает вознаграждение в виде комиссии, которое заложено в стоимость пая.

По состоянию на третий квартал 2025 года количество ПИФов в России составило 3516 единиц [5]. На рисунке 1 представлен топ ПИФов по доходности на ноябрь 2025 года:

ПОЗИЦИЯ	ФОНД	УПРАВЛЯЮЩАЯ КОМПАНИЯ	ПРИРОСТ	ТИП ФОНДА	СЧА ФОНДА, RUB	ОБЪЕКТ ИНВЕСТИРОВАНИЯ	СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ	ГЕОГРАФИЯ
1	Рублевые перспективы		48.64%	открытый	1 615 975 933.28	Облигации	Все секторы	Россия
2	Сканер		43.73%	открытый	1 087 877 430.13	Облигации	Корпоративные	Россия
3 ▲	Т-Капитал Баланс	Т ИНВЕСТИЦИИ	41.82%	открытый	2 186 104 537.02	Смешанный	Не определено	Россия
4 ▼	Альфа-Капитал Управляемые облигации	Альфа-Капитал	38.88%	биржевой	33 265 185 084.78	Облигации	Все секторы	Россия
5 ▲	ДОХОДЪ Сбонус Корпоративные облигации РФ	ДОХОД	38.21%	биржевой	712 708 033.96	Облигации	Корпоративные	Россия
6	Альфа-Капитал Высокодоходные облигации	Альфа-Капитал	38.19%	открытый	5 225 134 611.95	Облигации	Корпоративные	Россия
7 ▲	ПРОМСВЯЗЬ - Облигации	УК ПРОМСВЯЗЬ ПСБ	36.66%	открытый	13 365 330 180.99	Облигации	Корпоративные	Россия
8 ▼	Арсагера - фонд облигаций КР 1.55		36.28%	открытый	303 130 022.82	Облигации	Все секторы	Россия
9 ▲	БКС Облигации повышенной доходности	БКС	35.39%	биржевой	515 530 326.28	Облигации	Высокодоходные	Россия
10 ▼	ВИМ - Казначейский	ВИМ	34.96%	открытый	31 046 228 237.89	Облигации	Все секторы	Россия

Рис.1. Рейтинг ПИФов по доходности на ноябрь 2025 года

Согласно рисунку 1, в рейтинге представлено четыре ПИФ, управляющие компании которых так или иначе связаны с банками: так, Т-инвестиции являются часть экосистемы Т-технологий, УК Промсвязь — дочерняя структура Банка ПСБ, Альфа Капитал входит в состав финансово-промышленного консорциума «Альфа-Групп».

Существует тенденция к созданию управляющих компаний, в той или иной степени связанных с банковскими организациями, будь то их дочерняя организация или вхождение в один консорциум. Банковские инвестиционные

программы с предложениями клиентам вложиться в ПИФ в данном случае в том числе нацелены на и на развитие общей системы.

Таким образом, на рынке существует большое разнообразие предложений инвестиционных программ, предлагаемыми банками. Выбор конкретной зависит от целей инвестирования, располагаемой для этого суммой и индивидуальных условий.

Список использованных источников:

1. Инвестиционный вклад, условия и ставки [Электронный ресурс]. - URL: https://www.banki.ru/products/deposits/catalogue/investitsionnyiy_vklad/.

2. Рэнкинг ПИФ по доходности Российский [Электронный ресурс]. - URL: https://investfunds.ru/fund-rankings/fund-yield/.

3. Паевые инвестиционные фонды [Электронный ресурс]. - URL: https://www.sberbank.ru/ru/person/investments/pifs.

4. Сайт Альфа-Банка [Электронный ресурс]. - URL: https://alfabank.ru/.

5. Сайт Центрального банка Российской Федерации [Электронный ресурс]. - URL: https://cbr.ru.

Быканова Наталья Игоревна
Институт экономики и управления НИУ «БелГУ»,
д.э.н., доцент; (Белгород, Россия)
Ерофтеева Элеонора Вадимовна
Институт экономики и управления НИУ «БелГУ»,
магистрант; (Белгород, Россия)
Булгакова Алевтина Геннадьевна
Центр организации и сопровождения образовательной деятельности
ОГАОУ ДПО «БелИРО»
заведующий; (Белгород, Россия)

ЦИФРОВЫЕ СТРАТЕГИИ КОММЕРЧЕСКИХ БАНКОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ КОНКУРЕНТНОЙ СРЕДЫ
COMPETITION IN THE DIGITAL BANKING SERVICES MARKET

В условиях стремительной цифровизации финансового сектора конкуренция между банками приобретает новые формы и проявления. Традиционные факторы конкурентных преимуществ банков (широкая филиальная сеть, продуктовая линейка) дополняются и вытесняются факторами цифрового характера: качеством онлайн-сервисов, удобством мобильных приложений, степенью интеграции банковских услуг с другими цифровыми платформами.

Согласно данным Аналитического центра НАФИ, за последние несколько лет резко возросло число пользователей дистанционных каналов: доля россиян, использующих мобильный банк для финансовых операций, выросла с 34% в 2018 г. до 70% в 2023 г [1]. К началу 2024 г. этот показатель

достиг 74% [2], то есть мобильный банкинг стал наиболее массовым каналом банковского обслуживания. Одновременно доля пользователей интернет-банкинга через веб-сайты составляет лишь около 41% и даже немного снизилась за 2024 год [2], что отражает смещение предпочтений клиентов в пользу мобильных приложений. Эти изменения в поведении потребителей требуют от банков ускоренной цифровой трансформации своих услуг.

Цифровизация банковского сектора предполагает комплексную трансформацию бизнес-моделей банков под влиянием новых технологий – от предоставления услуг через онлайн-каналы до использования больших данных и искусственного интеллекта в продуктах и внутренних процессах. В научной литературе подчеркивается, что цифровизация меняет природу конкуренции: снижаются барьеры для входа на рынок., возрастает прозрачность условий и возможность для клиента быстро сравнить предложения разных банков в онлайн-пространстве [3]. В результате конкурентная среда обостряется – банки вынуждены соревноваться в удобстве и инновационности сервисов, скорости внедрения новых технологий, а не только в традиционных показателях.

Так, Сбербанк выгодно отличается самым широким спектром финансовых и нефинансовых услуг, крупнейшей сетью и развитой цифровой экосистемой, Тинькофф Банк – полной ориентированностью на дистанционное обслуживание и инновационные технологии, Банк ВТБ – масштабом клиентской базы и присутствием в разных сегментах рынка[4]. В этих условиях для поддержания конкурентоспособности банки вынуждены инвестировать в развитие цифровых технологий, создавать удобные онлайн-платформы и совершенствовать мобильные приложения, внедряя уникальные функции.

Дистанционное банковское обслуживание (Digital Banking) обеспечивает клиентам удаленный доступ к услугам через веб-интерфейсы и мобильные приложения, позволяя выполнять основные операции без посещения отделений. К 2024 году уровень проникновения мобильного банкинга в России достиг 74% населения [2], а уровень использования интернет-банкинга – 41%.

Таблица 1. **Ключевые показатели цифровизации банковского сектора России в 2023–2024 гг.**

Показатель	**2023 г.**	**2024**
Доля россиян, использующих мобильный банкинг, %	70	74
Доля россиян, использующих интернет-банкинг (веб), %	43	41
Доля финансовых услуг, предоставляемых дистанционно (для физлиц), %	83,4	86,9
Доля финансовых услуг, предоставляемых дистанционно (для бизнеса), %	80,2	84,1
Расходы финансового сектора на ИТ, млрд руб.	896	>1000

Источник: [1,2,6]

Исходя из таблицы 1, можно сказать о том, что доля операций, проводимых физическими лицами через цифровые каналы, превысила 86%,

то есть большинство транзакций совершается онлайн. Для банков конкурентоспособность все больше зависит от качества и широты цифровых сервисов. Клиенты ожидают от банка не только стандартных услуг онлайн, но и комплексного цифрового опыта: мгновенных решений по кредитам, персональных предложений на основе анализа данных и т.д. Крупнейшие банки интегрируют финтех-инновации, внедряют технологии big data для скоринга, развивают сервисы на базе искусственного интеллекта (чат-боты, персональные финансовые ассистенты) и усиливают меры кибербезопасности (рис.1).

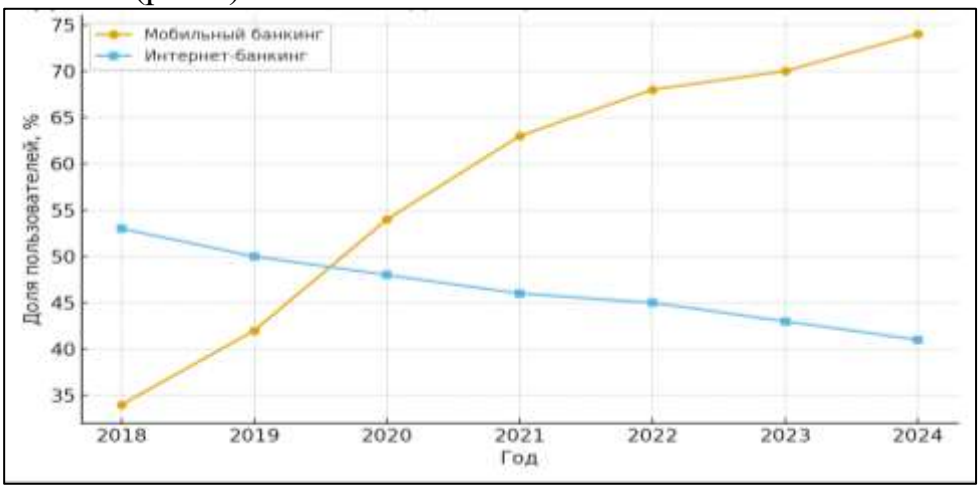

Рис.1. Динамика использования дистанционных банковских каналов в РФ [1,3,6]

Из рисунка 1, видно, что с 2018 по 2024 год в России наблюдается устойчивая тенденция роста доли пользователей мобильного банкинга — с 34% до 74%, что свидетельствует о его превращении в основной канал взаимодействия клиентов с банками. Одновременно снижается доля пользователей интернет-банкинга (через браузер) — с 53% до 41%. Это подтверждает смещение предпочтений населения в сторону более удобных и персонализированных мобильных приложений.

Одним из ключевых трендов цифровой трансформации банков является формирование экосистем. Банковская экосистема определяется как совокупность финансовых и нефинансовых сервисов, объединённых вокруг единой цифровой платформы, обеспечивающей взаимодействие клиентов, банка и партнеров с целью удовлетворения максимально широкого круга потребностей клиента.

В банковской сфере России выделяются два основных подхода к экосистемному развитию, представленных на рисунке 2.

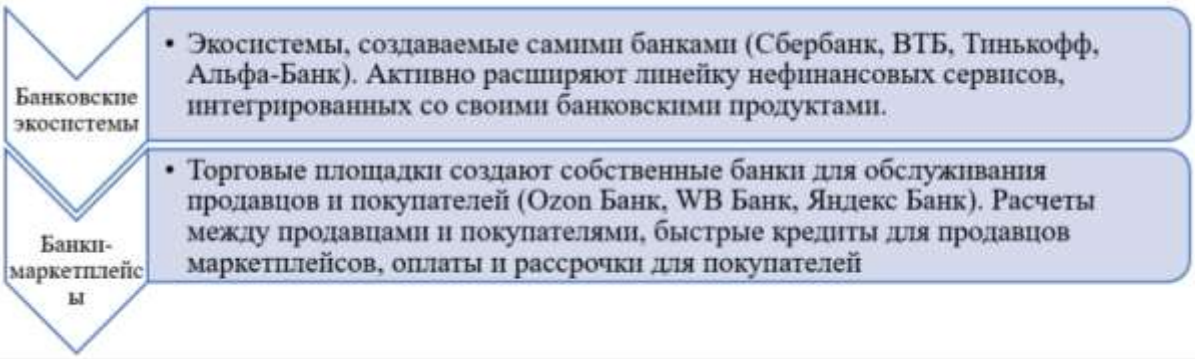

Рис.2. Основные подходы к экосистемному развитию [3,4]

Банковские экосистемы обладают масштабом и доверием со стороны разных поколений потребителей, однако сталкиваются со сложностью управления разнородными услугами и риском распыления фокуса. Банки-маркетплейсы показывают гибкость и технологичность, умеют снижать издержки для бизнеса и предлагать бонусы клиентам, но их деятельность зависит от основной e-commerce платформы и подвержена рискам [6].

Цифровые стратегии крупнейших российских банков заметно различаются, отражая их исходные бизнес-модели и конкурентные позиции. Сбербанк - крупнейший банк страны избрал стратегию формирования максимально широкой экосистемы. Банк последовательно приобретал и запускал нефинансовые активы – от e-commerce до телемедицины – и тесно интегрировал их со своими банковскими сервисами. В цифровом ядре экосистемы – мобильное приложение «СберБанк Онлайн», которым ежемесячно пользуются около 82 млн человек. Общая численность розничных клиентов Сбера превышает 108 млн. Позиция Сбербанка на рынке устойчива, и его модель считается ориентиром для других банков[6].

Банк ВТБ – второй по размеру активов государственный банк, в 2023 году ВТБ сообщил о 18 млн пользователей своего онлайн-банка. ВТБ провел масштабное обновление онлайн-банка, добившись того, что его ключевые системы на 99% переведены на отечественное программное обеспечение. ВТБ также внедряет инновации в платежах – одним из первых интегрировал Систему быстрых платежей (объем переводов через СБП вырос на 60% за 2023 г.) и внедряет оплату по QR-кодам (+70% за год).

Тинькофф изначально создавался как digital-only банк и стал первым банком дистанционного банковского обслуживания в России. Тинькофф одним из первых внедрил удаленное открытие счетов по видеоидентификации и продолжает экспериментировать с новыми форматами обслуживания. Банк остается одним из самых устойчивых и быстрорастущих игроков рынка, его стратегия доказала жизнеспособность и высокую рентабельность.

Альба-Банк регулярно получает награды за лучший интернет-банк и мобильное приложение. Мобильное приложение «Альфа-Мобайл» предлагает широкий функционал: от стандартных операций до инвестиционных услуг, маркетплейса паевых фондов, cashback-сервисов и

заказа продуктов питания. Альфа-Банк демонстрирует устойчивый рост и успешно конкурирует, занимая свою нишу инновационного частного банка.

Райффайзенбанк – дочерний банк международной банковской группы Raiffeisen. Райффайзенбанк обладает такими сильными сторонами, как репутация надежного международного банка, высокое качество сервисов и персонального обслуживания. Рассмотрим ключевые особенности стратегий крупнейших банков России. Анализ цифровизации и ведущих банков России, представленный в таблице 2, показывает, что доминирующие игроки выбрали различающиеся пути цифрового развития.

Таблица 2. **Сравнительная характеристика стратегий цифровизации ведущих банков России**

Банк	**Стратегия цифровизации и экосистемы**	**Сильные стороны**	**Ограничения и риски**
Сбербанк	Полная экосистема: интеграция финансовых и нефинансовых сервисов на базе приложения. Лидер по внедрению ИИ и больших данных.	Масштаб клиентской базы и данных, высокий уровень доверия универсальность предложений.	Сложность управления разнопрофильными активами, высокие затраты на поддержку экосистемы, регуляторные требования
ВТБ	Омниканальная модель: ускоренная цифровая трансформация базовых банковских услуг, интеграция новых функций в ВТБ-Онлайн. Частичное развитие экосистемы через партнерства.	Широкая клиентская база, присутствие во всех сегментах, господдержка и ресурсная база для инвестиций.	Медленное ИТ-систем затрудняет быстрые инновации; конкуренция со стороны более «цифровых» частных банков. необходимость догонять лидеров рынка по UX.
Тинькоф ф	Полностью дистанционная модель: все продукты через приложение. Развитая собственная экосистема финансовых и lifestyle-сервисов (инвестиции, страхование,	Высокая технологичность и гибкость бизнес-модели; низкие операционные издержки (нет отделений); умение быстро запускать новые сервисы и	Отсутствие офлайн-каналов ограничивает охват клиентов, зависимость от стабильности цифровой инфраструктуры и мобильных платформ, рост

	мобильная связь, путешествия и др.).	персонализировать предложения на базе данных.	конкуренции.
Альфа-Банк	Модель «phygital»: сочетание развитого онлайн-банкинга с сохранением офлайн-присутствия. Акцент на собственных ИТ-разработках и запуске новых цифровых продуктов (виртуальный оператор связи, цифровые сервисы для бизнеса и др.).	Инновационность среди частных банков; одно из лучших на рынке мобильных приложений; способность быстро адаптироваться под рыночные тренды; сильные позиции в массовом и премиум-сегменте розницы.	Более ограниченные ресурсы по сравнению с госбанками для создания масштабной экосистемы, зависимость от партнеров в нефинансовых сервисах, конкурентное давление
Райффайзенбанк	Цифровизация базовых услуг без расширения в нефинансовые сферы: фокус на интернет и мобильном банке для розничных и корпоративных клиентов. Нишевая стратегия, ориентированная на премиум-сегмент и внешнеэкономические услуги.	Высокое качество обслуживания и надежность, унаследованные от международной группы; лояльность определенной аудитории; высокая эффективность традиционных банковских продуктов.	Небольшая доля рынка, ограничивающая масштабы цифровых инициатив,отсутствие собственной экосистемы – риск упустить тренд, неопределенность долгосрочной стратегии в РФ
Банк	Стратегия цифровизации и экосистемы	Сильные стороны	Ограничения и риски

Источник: [6]

Так, Сбербанк и Тинькофф сделали ставку на экосистемность и максимальную цифровую вовлеченность клиентов, тогда как ВТБ и Альфа-Банк более постепенно трансформируют классическую модель, внедряя элементы экосистем через партнерства и улучшая основные дистанционные сервисы. Райффайзенбанк занимает нишу традиционной банковской модели. Несмотря на разницу подходов, всех объединяют цифровые технологии как главный драйвер конкурентоспособности. Быстро растущая клиентская база онлайн-сервисов и высокий уровень удовлетворенности цифровым опытом

служат источником преимущества на рынке. Например, в Тинькофф практически 100% продуктов продаются онлайн, что обеспечивает ему высокий темп роста. Сбербанк благодаря экосистеме получает дополнительные некредитные доходы и удерживает клиентов от ухода к конкурентам. ВТБ за 2023 г. увеличил цифровую аудиторию на 20%, что напрямую связано с ростом продаж через дистанционные каналы. Можно отметить, что те банки, которые первыми внедряют новые цифровые услуги, получают определенные бонусы- приток клиентов (особенно молодых) и снижение своих затрат.

Еще один аспект конкуренции – «борьба» банков и небанковских технологических компаний. В последние годы большие экосистемы начали конкурировать с банками-маркетплейсами (Ozon Bank, Яндекс Банк и др.). Каждый из них пытается занять нишу: либо стать универсальным «приложением, либо встроиться в повседневные нефинансовые процессы клиентов. Российский рынок уникален тем, что оба подхода развиваются параллельно. По данным исследований, классические экосистемные банки выигрывают за счет доверия и универсальности услуг, тогда как платформенные банки e-commerce выигрывают за счет обилия данных о транзакциях и возможности снижать издержки для клиентов. Анализ цифровизации банков-маркетплейсов, представленный в таблице 3.

Таблица 3. **Анализ цифровизации банков-маркетплейсов**

Банк	**Целевая аудитория**	**Ключевые продукты**	**Пользовательская база**	**Финансовый фокус**
Ozon Bank	Продавцы и покупатели Ozon (e-commerce)	Счета, кредитование, эквайринг, фин.аналитика	более 50 тыс. юрлиц на Ozon Seller	финансы внутри e-commerce; кросс-продажи
Яндекс Банк	Пользователи Яндекс-сервисов (такси, маркет, музыка)	Кредиты, платежи, подписки, BNPL внутри экосистемы	12 млн пользователей Яндекс ID	встроенные финансы (embedded finance)
VK Банк	Аудитория соцсети VK и VK-сервисов	Переводы, карты, бонусы, фин.сервисы в VK ID	7 млн активных VK ID-кошельков	внутренние платежи и VK Pay

Так, Ozon Bank развивает платформенные финансовые сервисы внутри маркетплейса Ozon.Ozon Bank интегрирован в логистику, аналитику и рекламу на платформе, превращаясь в финансовый центр для e-commerce-бизнеса. Яндекс Банк формирует собственную цифровую экосистему с

упором на «бесшовные» встроенные финансы: мгновенные кредиты на маркетплейсе, оплата такси, подписки и рекуррентные платежи. Банк делает ставку на поведенческую аналитику и уникальные алгоритмы Яндекса для предиктивных финансовых предложений. Пользователю не нужно переходить в отдельное банковское приложение — финансовая функция встроена в привычный интерфейс экосистемы. VK Банк интегрирован в приложение VK. Его задачи — финансовые расчёты между пользователями, сервис подписок, P2P-переводы, карты и бонусы. Банки-маркетплейсы, в отличие от классических игроков, не стремятся к универсальности. Их преимущество — в глубокой интеграции с основным цифровым сервисом, что позволяет предлагать встроенные финансовые продукты.

Перспективы дальнейшего развития рынка во многом связаны с регуляторными и технологическими факторами. Как отмечают эксперты, важную роль сыграет внедрение стандартов Open Banking (открытых API), которое позволит банкам быстрее подключать внешние сервисы и создавать новые партнерские продукты. Уже сейчас некоторые банки формируют отраслевые платформы: создают сервисы «для своих», охватывающие все потребности клиента в определенной сфере (покупка недвижимости, автопутешествия, образование). В долгосрочной перспективе происходит сближение банковского и торгового секторов, стирание границ между ними.

Проведенное исследование подтвердило, что цифровизация меняет характер конкурентной борьбы на банковском рынке. Цифровые технологии стали основой конкурентных преимуществ: банки, инвестирующие в удобные мобильные приложения, аналитику данных и экосистемные сервисы, опережают конкурентов по росту клиентской базы и прибыли. Примеры Сбербанка и Тинькофф Банка показывают, что ставка на экосистему и онлайн-сервисы оправдывает себя.

Сравнительная характеристика стратегий ведущих банков выявила разнообразие моделей, каждая из которых может быть успешной при правильной реализации. Цифровизация дала возможность выйти на банковский рынок новым игрокам – fintech-стартапам и IT-гигантам, что повышает конкуренцию и одновременно стимулирует банки к партнерствам, где в конечном счете выигрывает потребитель, получая более качественные и разнообразные услуги.

Перспективы рынка банковских услуг в цифровую эпоху связаны с дальнейшим размыванием границ между финансами и другими отраслями. Уже в ближайшие годы экосистемный подход станет почти обязательным элементом конкурентоспособности и устойчивости банковского бизнеса. Банки и небанковские площадки будут всё теснее интегрироваться, формируя единые цифровые экосистемы, в которых финансовые услуги перестанут быть отдельно стоящим продуктом, а превратятся в неотъемлемую часть инфраструктуры цифровой экономики. Банки, сумевшие трансформироваться и поставить цифрового клиента в центр стратегии, уже сейчас занимают лидирующие позиции. Можно ожидать, что через 5–10 лет ландшафт рынка окончательно поменяется: выживут и будут в

топе те игроки, для кого цифровизация стала не разовым проектом, а постоянной бизнес-практикой и источником конкурентных преимуществ.

Список использованных источников:

1. НАФИ. Доля пользователей мобильного банка растет // Национальное агентство финансовых исследований. URL: https://nafi.ru/analytics/dolya-polzovateley-mobilnogo-banka-rastet-no-rossiyane-stanovyatsya-menee-bditelnymi (дата обращения: 11.09.2025).
2. Финансовое обозрение. 74% россиян пользуются мобильным банком в 2024 году // Банковское обозрение. 2024. URL: https://bosfera.ru (дата обращения: 11.09.2025).
3. Быканова Н. И., Соловей Ю. А., Гордя Д. В., Коньшина Л. А. Формирование экосистем банков в условиях цифровизации банковского пространства // Экономика. Информатика. 2020. Т. 47. № 1. С. 91–100.
4. Быканова Н. И., Ковтун Д. А., Мозговая А. А. Банковские экосистемы как новая технология развития цифрового маркетинга // Вектор экономики. 2023. № 9(87).
5. ЦБ РФ. Обзор рынка финансовых платформ и цифровых сервисов. М.: Банк России, 2024. 112 с.
6. Интерфакс. Объём электронной торговли в России в I полугодии 2024 года // Интерфакс. 2024. URL: https://www.interfax.ru/Eef2024/979600 (дата обращения: 11.09.2025).

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Гулей Марина Дмитриевна
Донецкий государственный университет
к. филол. н., доцент (Донецк, Россия)

РИТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ПРАВОГО ДИСКУРСА

В современных научных исследованиях особая роль отводится политическому дискурсу как в России, так и за рубежом. Основные подходы к изучению этого научного феномена включают критический дискурс–анализ (КДА), когнитивный, риторический и лингвокультурологический анализ.

За рубежом исследования политического дискурса начались раньше и в значительной степени сформировали теоретическую базу направления, а именно:

•Критический дискурс–анализ (КДА), который является одним из доминирующих направлений. Его ключевые фигуры — Норман Фэрклоу (Norman Fairclough), Теун ван Дейк (Teun van Dijk) и Пол Чилтон (Paul Chilton). КДА фокусируются на выявлении скрытых идеологических установок, властных отношений и социального неравенства, которые воспроизводятся через язык. Основное внимание уделяется использованию языка для манипуляции и достижения политических целей.

•Риторический анализ, рассматривающий политическую речь как инструмент убеждения с акцентом на аргументации, стилистических приемах и эффективности коммуникации.

•Когнитивные подходы, изучающие, как политические концепты (например, "мир", "свобода", "враг") формируются и функционируют в сознании людей через язык, используя идеи и методы когнитивной лингвистики.

В России политическая лингвистика как самостоятельное направление сформировалась в 1990–х годах и включает следующие области научных исследований:

•Лингвокогнитивный и лингвокультурологический подходы, в рамках которых изучают национальную специфику политического дискурса, особенности политической метафоры и концептов, характерных для российской культуры и политической системы (Е.И.Шейгал, В.И.Карасик, А.П. Чудинов)

•Медиадискурсивный подход, в котором большое внимание уделяется анализу политического языка в СМИ, его влиянию на общественное мнение и формированию образов политических деятелей.

В этой связи особый интерес представляет изучение французского политического дискурса, трансформация которого связана с трансформацией французской политической риторики в XXI веке, вызванной изменениями

социальной структуры общества, медиатизацией публичной коммуникации, усилением персонализации власти и перераспределением идеологических сил. Динамика политического дискурса Франции может быть описана через три ключевых этапа, каждый из которых характеризуется специфической жанровой и прагматической конфигурацией: правый популистский дискурс, активно эксплуатирующий темы национальной идентичности и безопасности; левый социально–протестный дискурс, ориентированный на защиту социального равенства и критическую переоценку экономических структур; а также центристский технократический дискурс, строящийся на экспертности, управленческих концептах и рационализированной аргументации.

Цель настоящего исследования — определить риторические особенности и прагматические стратегии французского правого дискурса.

Материал исследования включает публичные выступления, интервью, цифровые сообщения (социальные сети, видеоплатформы) и предвыборную агитацию политических деятелей правого спектра.

Методологическая основа опирается на критический дискурс–анализ (N. Fairclough, T. van Dijk), лингвопрагматику, элементы медиалингвистики и контент–анализ дискурсивных форм политического воздействия.

Правый политический спектр современной Франции представлен рядом фигур, использующих риторику, ориентированную на вопросы идентичности, безопасности, миграции и национального суверенитета. Среди наиболее заметных политиков — Марин Ле Пен, Жордан Бардела, Эрик Земмур, Тьери Марьяни.

Риторика М. Ле Пен строится на идее противостояния между "французским народом" и "отчужденными элитами". Характерной является следующая позиция:

«Je défends le peuple français contre une caste mondialisée qui ne le comprend plus.» – Я защищаю французский народ от глобалистской касты, которая его больше не понимает. [Discours de Marine Le Pen 2022].

Такие высказывания демонстрируют стратегию эмоционализации и создание пропозиции "мы против них" [2: 77].

Миграционная тема занимает центральное место в дискурсе Ле Пен. Формулировки:

«La France doit reprendre le contrôle de son immigration.» Франция должна вернуть контроль над миграцией – и опирается на стратегию апелляции к безопасности и угрозе национальной идентичности [1: 94].

Жордан Бардела представляет собой характерный пример политического лидера нового поколения французских правых, чья риторика строится на сочетании популистской эмоциональности, стратегического упрощения и тщательно сконструированной биографической мифологии. Родившись 13 сентября 1995 года в Дранси (департамент Сен–Сен–Дени), он позиционирует себя как «fils du banlieue», подчёркивая своё происхождение из пригородной зоны с высоким уровнем преступности и социально–

экономической нестабильности. Данный автопортрет играет значимую роль в формировании его политического имиджа: Ж. Бардела стремится предстать «одним из тех», кто вырос в условиях уязвимости и чьё понимание проблем населения основано на личном опыте, а не на технократических исследованиях или элитарном образовании.

Ж. Бардела получил экономико-социальный бакалавриат с отличием mention très bien в частном католическом лицее Jean–Baptiste–de–La–Salle в Сен–Дени. После этого он поступил на географический факультет Париж–IV (Сорбонны), однако университет не окончил, прервав обучение без получения диплома, чтобы полностью посвятить себя политической карьере. Его попытка поступить в Sciences Po оказалась неудачной, что позднее также стало элементом публичного нарратива: Ж. Бардела подчёркивает дистанцию от «элитных школ» и «замкнутой касты политических экспертов».

Особую роль играет одновременно подчёркиваемая и ретушируемая биографическая деталь: хотя Ж. Бардела позиционирует себя как «сын банльё», его школьное образование проходило в частном учреждении, а отец владел собственным малым бизнесом. Это противоречие позволяет увидеть насколько биография подвергается дискурсивной реконфигурации, формируя политически выгодный образ «самосделанного» молодого лидера, который «вырвался», «добился» и «понимает простых людей лучше элиты».

Примечательно, что в открытых источниках отсутствуют какие–либо сведения о его среднем балле в университете, что с высокой вероятностью связано с отсутствием завершённого цикла обучения. Отсутствие диплома становится в его дискурсе не недостатком, а маркером аутентичности: Ж.Бардела противопоставляет себя политической и интеллектуальной элите Франции, апеллируя к гражданам, не имеющим привилегированного образовательного капитала.

Дискурс Ж. Бардела концентрируется вокруг следующих ключевых тем:

- национальная идентичность и культурная защита (включая идею «цивилизационной угрозы»);
- миграция и безопасность — здесь он использует лексику угрозы, эпистемические маркеры уверенности («je sais», «il faut agir immédiatement» – я знаю, надо действовать немедленно), а также стратегию драматизации;
- социальная справедливость в популистском ключе («мы – против них», «народ против элиты»);
- европейская политика как арена защиты Франции, где ЕС представляется структурой давления, а Франция — жертвой невыгодных решений.

Его знаменитая фраза: «Le meilleur allié de l’écologie, c’est la frontière» – Лучший друг экологии – граница становится ярким примером дискурсивного синтеза правых и экологических риторик: традиционно левый дискурс экологизма переопределяется через категорию национальных границ, тем самым создавая эффект «владения» чужой темой.

Стиль Ж. Бардела отличается лаконичностью, простотой и высокой степенью эмоциональной включённости. Он активно использует метафоры безопасности, лексему frontière, стратегию гиперболизации и бинарные оппозиции («французы / нелегалы», «мы / они», «народ / элита»).

Дискурс Ж. Бардела воплощает модель правого популизма нового типа, где традиционная риторическая агрессия частично заменена на «мягкую» эмоциональность, рассчитанную на молодую аудиторию. Его дискурсивная идентичность строится на следующих моментах:

- аутентичности (выходец из пригородов);
- антиэлитизме (нет диплома, не часть «системы»);

простоте высказываний (доступность, повторяемость);

- создании образа «нормального француза», который выражает коллективное недовольство, а не только позицию партии.

Такой подход значительно повышает эффективность коммуникации: эмоционально заряженная, но структурно простая риторика Бардела обеспечивает мгновенное распознавание топиков и максимальную ясность для массовой аудитории.

Эрик Земмур выделяется гиперболизированной, драматизированной риторикой. Одно из самых цитируемых высказываний из выступления в Вильпенте (2021):

«Nous vivons la fin de la France telle que nous l’avons connue.» Мы переживаем конец той Франции, которую знали. [Zemmour, Villepinte 2021].

Э. Земмур использует "цивилизационные" метафоры: «Nous sommes au bord d’une guerre de civilisation.» Мы на грани цивилизационной войны.

Исследователи отмечают, что такие конструкции создают высокий уровень тревоги и формируют мобилизационный эмоциональный фон [3: 112].

Современный правый дискурс Франции демонстрирует многополярность жанровых и прагматических стратегий, что подтверждается сопоставлением риторики М. Ле Пен, Ж. Барделлы и Э. Земмура. Ле Пен формирует модель «эмоциональной представительности», интегрируя в популистский дискурс защиту бытовых интересов и коллективную травму «французов-жертв» глобализации, миграции и экономических угроз. Барделла наследует эту линию, однако трансформирует её в формат медиатизированного техно–популизма, ориентированного на молодёжную аудиторию и цифровые платформы, где политическое содержание подменяется клиповыми формулами и меметизированными идеологемами. На другом полюсе находится Э. Земмур, конструирующий радикальный национализм не на социальной, а на цивилизационно-идентичностной основе, что переводит политический конфликт в категорию «борьбы культур».

В отличие от М. Ле Пен и Ж. Барделлы, Э. Земмур использует интеллектуально–историческую аргументацию, заменяя эмоциональную

мобилизацию эсхатологическими прогнозами «конца Франции», «демографического замещения» и «утраты цивилизационного ядра». Таким образом, правый дискурс Франции формирует три типологически различающиеся модели популистской коммуникации: эмоционально–массовый популизм (Ле Пен), цифрово-медийный популизм (Барделла) и интеллектуально–реакционный популизм (Земмур). Их взаимодействие не только усиливает радикализацию политического поля, но и расширяет риторические инструменты влияния на электорат: от меметизации угроз до их культурно–исторической эсхатологизации. Это позволяет говорить об эволюции французского популизма, переходящего от социального протестного дискурса к идентичностно-цивилизационной парадигме.

Помимо популистского сегмента, современный правый спектр Франции включает институциональное крыло, представляющее традиционные партии и административно–правовой стиль политической коммуникации. Данное крыло не ориентируется на эмоциональную мобилизацию электората, а использует рационализированный, юридически формализованный и технократический дискурс, в котором ведущую роль играют понятия законности, управляемости и ответственности государства. К этому типу можно отнести Тьерри Марьяни, который акцентирует внимание на международной политике и критике санкционной повестки:

- «Les sanctions affaiblissent la France plus qu’elles ne punissent leurs cibles.» – «Санкции ослабляют Францию больше, чем вредят их целям.» [Interventions de Mariani 2020].

Его дискурс отличается прагматичным и рациональным тоном, стремлением к логической аргументации, что позволяет рассматривать его как "технократического популиста" [4: 89]

Основные темы дискурса Марьяни:

- Жёсткость в вопросах иммиграции: «immigration incontrôlée» – неконтролируемая иммиграция, «flux illégaux» – незаконные потоки,
- Угроза безопасности: «insécurité du quotidien» – отсутствие безопасности в повседневной жизни, «violences», – насилие.
- Защита «наших»: «protéger les Français» – защищать фрпнцузов, «préserver notre identité» – сохранять нашу идентичность,
- Стигматизация «других»: «clans» – кланы, «délinquants» – преступники, «hyperviolence». – гипернасилие.

Его речь строится на поляризации и драматизации, через стратегию «мы — они». Популярные конструкции: «Il faut agir immédiatement» – нужно действовать немедленно, «la situation est intenable» – ситуация неприемлема, «nous devons dire stop» – мы должны сказать стоп.

1) «Il faut stopper l’immigration incontrôlée et reprendre le contrôle des frontières.» – Надо прекратить неконтролируемую миграцию и снова взять под контроль границы. Функция: упрощение, эмоциональная мобилизация, формула «решения одной фразы».

2) «L’insécurité n’est pas un sentiment, c’est une réalité.» – Отсутствие безопасности – это не ощущение, а реальность.

Функция: делегитимация левого и центристского дискурса, противопоставление «правды жизни» «абстрактному гуманизму».

3) «Nous devons protéger les Français avant tout.» – Мы должны прежде всего защищать французов. Функция: приоритизация, национальная идентичность как рамка всех решений. Прагматический эффект – эмоциональное воздействие через страх, тревогу, срочность, сведение сложных проблем к бинарным решениям, создание образа «защитника», «человека действия».

Дискурс Марьяни — это риторика постоянного кризиса, рассчитанная на то, чтобы усилить восприятие угрозы и предложить простые прямолинейные решения.

Тьерри Марьяни, занимающий промежуточное положение между институциональными правыми и электорально популярными правыми (RN), использует технократический формат, акцентирующий экспертность, международную аргументацию и статистическое подтверждение тезисов. В отличие от популистских лидеров, он не стремится к массовой мобилизации, а усиливает легитимность радикальных правых посредством институциональной риторики.

Таким образом, институциональное правое крыло формирует альтернативную модель политической коммуникации, основанную не на эмоциональном воздействии, а на управленческой и правовой аргументации. Это позволяет рассматривать правый дискурс Франции как двухуровневую систему, где популистские стратегии сосуществуют с административно–рациональными практиками, дополняя и усиливая друг друга в современной публичной политике.

Лингвопрагматический анализ дискурса ведущих французских политических лидеров времён Пятой Республики позволяет выявить глубинные механизмы формирования политической идентичности, стратегий коммуникации и способов воздействия на общественное сознание. Исследование показывает, что современное политическое пространство Франции характеризуется высокой степенью **дискурсивной поляризации**, где каждое политическое течение формирует собственный языковой код, набор метафор, риторических стратегий и предпочтительных моделей адресации.

Дискурс крайних правых (Марин Ле Пен, Жордан Бардела) отличается стратегией кризисной мобилизации, использованием бинарных оппозиций «мы/они», гиперболизацией угроз и акцентом на теме идентичности. Создаваемый ими образ мира представлен как пространство постоянной опасности, что оправдывает призыв к жёстким решениям и контролю. Жордан Бардела дополняет эту модель молодёжной сетевой риторикой и упрощёнными формулами, ориентированными на эмоциональную реакцию и быстрое распространение в цифровых медиа.

Список использованных источников:

1. Dézé C. Le Front national. Paris: Presses de Sciences Po, 2012.
2. Perrineau P. Le choc populiste. Paris: Fayard, 2014.
3. Crettiez X. La tentation radicale: Enquête auprès des droites extrêmes. Paris: Presses universitaires de France, 2021.
4. Gaffney J. Political Leadership in France: From Charles de Gaulle to Nicolas Sarkozy. London: Palgrave Macmillan, 2014.

Ермакова Анастасия Андреевна
Донецкий государственный университет
студентка (Донецк, Россия)
Гулей Марина Дмитриевна
Донецкий государственный университет
к. филол. н., доцент (Донецк, Россия)

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ СРАВНЕНИЕ КАК ПРИЁМ ЯЗЫКОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЕ: КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Современный медиадискурс характеризуется высокой степенью экспрессивности и ориентацией на воздействие на массового адресата. В условиях информационной конкуренции журналистский текст стремится не только передать факты, но и интерпретировать действительность, формируя определённую оценку событий и явлений. В этой связи особое значение приобретают средства языковой креативности, позволяющие обновлять способы номинации и усиливать выразительность речи.

Одним из таких средств является метафорическое сравнение, сочетающее в себе признаки как сравнения, так и метафоры. Во французской прессе данный приём активно используется для создания образности, эмоциональной окраски и скрытого оценочного смысла. Коннотативный аспект метафорических сравнений представляет особый интерес, поскольку именно коннотации во многом определяют прагматический эффект медиатекста.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа метафорического сравнения как инструмента языковой креативности в современном французском медиадискурсе. Несмотря на наличие работ, посвящённых метафоре и сравнению в целом, коннотативный потенциал их синкретических форм в журналистских текстах остаётся недостаточно изученным.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей функционирования метафорического сравнения во французской прессе и анализе его коннотативных характеристик.

Сравнение традиционно определяется как стилистический приём, основанный на сопоставлении двух объектов по общему признаку, выражаемый с помощью формальных показателей (comme, tel que, pareil à и др.). Метафора, в свою очередь, представляет собой перенос значения по сходству без формального маркера сопоставления.

Метафорическое сравнение занимает промежуточное положение между этими двумя тропами. С одной стороны, оно сохраняет формальный показатель сравнения, с другой — характеризуется образным, переносным осмыслением сопоставляемых элементов. Подобные конструкции не столько объясняют объект, сколько интерпретируют его, придавая ему дополнительные смысловые и оценочные оттенки.

Языковая креативность в журналистике проявляется в способности автора выходить за рамки стандартных языковых клише, создавая новые образы и нестандартные номинации. В медиадискурсе креативность носит функциональный характер: она подчинена задачам привлечения внимания, формирования позиции и воздействия на читателя.

Метафорическое сравнение выступает одним из наиболее продуктивных приёмов языковой креативности, поскольку позволяет объединить наглядность сравнения и семантическую глубину метафоры.

Под коннотацией понимается совокупность дополнительных, оценочных, эмоциональных и ассоциативных значений, сопровождающих основное лексическое значение языковой единицы. В медиатексте коннотации играют ключевую роль, поскольку именно они формируют отношение адресата к описываемому объекту.

Метафорическое сравнение обладает высоким коннотативным потенциалом, так как привлекает ассоциативные образы, укоренённые в культурном и социальном опыте читателя.

Во французской прессе метафорические сравнения часто используются для выражения скрытой оценки. Например, сравнение политического деятеля с хищным животным актуализирует коннотации агрессивности, опасности, жестокости. Напротив, сопоставление с природными явлениями или предметами искусства может формировать положительный или нейтральный образ.

Оценка при этом редко выражается эксплицитно; она имплицируется через ассоциативный ряд, что позволяет журналисту сохранять внешнюю объективность текста.

Анализ материалов французских периодических изданий показывает, что метафорические сравнения наиболее активно используются в следующих тематических сферах:

1. политический дискурс;
2. социально-экономические обзоры;
3. культурная и спортивная журналистика.

В политических текстах сравнения часто носят негативно окрашенный характер и направлены на критику оппонентов. В экономической

журналистике преобладают сравнения с природными процессами (tempête, vague, séisme), подчёркивающие нестабильность ситуации.

Креативность метафорических сравнений проявляется в их неожиданности и контекстуальной обусловленности. Журналист нередко комбинирует традиционные образы с актуальными реалиями, создавая эффект новизны. При этом устойчивые культурные ассоциации обеспечивают понятность и интерпретируемость образа. Метафорическое сравнение в медиадискурсе выполняет несколько функций:

1. экспрессивную — усиливает эмоциональное воздействие текста;
2. оценочную — формирует отношение к объекту сообщения;
3. когнитивную — облегчает понимание сложных процессов;
4. манипулятивную — направляет интерпретацию событий в нужное русло.

Коннотативный аспект является связующим элементом между этими функциями, поскольку именно через коннотации осуществляется воздействие на адресата.

Метафорическое сравнение в медиадискурсе французской прессы выполняет прежде всего оценочную и экспрессивную функции, формируя у адресата определённое отношение к описываемым событиям и лицам. Коннотативный потенциал подобных конструкций реализуется через обращение к образам, устойчивым в коллективном сознании.

Так, в политической аналитике газеты *Le Monde* используется образ рискованного равновесия:

Le président avance sur la scène politique comme un funambule au-dessus du vide (Le Monde, № 58 412, 12 июня 2025 г.).

Данное метафорическое сравнение актуализирует коннотации нестабильности, опасности и хрупкости политической ситуации. Образ канатоходца над пропастью имплицитно указывает на вероятность падения и усиливает драматизм восприятия политического процесса.

В экономической журналистике широко распространены сравнения с природными стихиями. В газете *Les Échos* экономический кризис описывается следующим образом:

L'économie française traverse la crise comme un navire pris dans une tempête (Les Échos, № 15 243, 5 ноября 2024 г.). Сравнение экономики с кораблём в шторме формирует коннотации неконтролируемости и угрозы, одновременно предполагая возможность преодоления кризиса, что смягчает негативный оценочный эффект.

Социальные процессы нередко осмысливаются через образы стремительного и опасного распространения. Так, в газете *Libération* отмечается:

Les réseaux sociaux se propagent dans la société comme une traînée de poudre (Libération, № 10 485, 18 сентября 2025 г.).

Метафорическое сравнение с пороховой дорожкой несёт тревожную коннотацию взрывного, неконтролируемого роста и подчёркивает потенциальную опасность цифровых коммуникаций.

В политически ориентированной публицистике газеты *Le Figaro* метафорическое сравнение используется как средство имплицитной критики: *Ce discours sonne comme un rideau de fumée destiné à masquer les véritables enjeux* (Le Figaro, № 23 114, 3 декабря 2025 г.).

Образ «дымовой завесы» формирует негативную коннотацию манипуляции и сокрытия истины, направляя интерпретацию читателя в критическом ключе.

Экологическая проблематика во французской прессе часто сопровождается антропоморфными сравнениями. В одном из материалов газеты *Le Monde* подчёркивается:

La planète étouffe comme un patient privé d'oxygène (Le Monde, № 58 742, 22 апреля 2025 г.).

Данное сравнение усиливает эмоциональное воздействие за счёт медицинской метафорики, вызывая у читателя сочувствие и чувство ответственности.

В спортивной журналистике метафорические сравнения преимущественно несут положительную оценку. Так, в газете *L'Équipe* отмечается:

L'équipe est entrée sur le terrain comme un fauve prêt à attaquer (L'Équipe, № 20 861, 10 марта 2025 г.).

Образ хищника актуализирует коннотации силы, агрессии и решительности, формируя позитивный имидж спортивной команды.

Культурная критика также активно использует метафорическое сравнение. В журнале *Télérama* новое художественное произведение описывается как источник обновления:

Cette œuvre surgit dans le paysage artistique comme une bouffée d'air frais (Télérama, № 3 589, 15 мая 2025 г.).

Сравнение с «глотком свежего воздуха» несёт ярко выраженную положительную коннотацию новизны и креативности.

Наконец, в медиакритике журнала *Courrier international* распространение информации характеризуется следующим образом:

L'information circule aujourd'hui comme un virus difficile à contrôler (Courrier international, № 1 039, 24 октября 2025 г.).

Сравнение с вирусом формирует негативную биологическую коннотацию, отражающую опасность и неконтролируемость современных информационных потоков.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что метафорическое сравнение является важным приёмом языковой креативности во французской прессе. Его использование обусловлено стремлением журналистского текста к выразительности, оценочности и интерпретационной насыщенности.

Коннотативный потенциал метафорических сравнений обеспечивает их высокую прагматическую эффективность. За счёт ассоциативных образов формируется эмоционально-оценочное восприятие информации, что усиливает воздействие медиатекста на читателя.

Таким образом, метафорическое сравнение выступает не только стилистическим, но и когнитивно-прагматическим инструментом, отражающим особенности современного французского медиадискурса.

Список использованных источников:

1.Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

2.Баранов А. Н. Языковая креативность и дискурс. – М.: РАН, 2010.

3.Виноградов В. В. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980.

4.Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, 2012.

5.Charaudeau P. Le discours d'information médiatique. – Paris: INA, 2005.

6.Maingueneau D. Analyser les textes de communication. – Paris: Armand Colin, 2014..12.2025).

Марченко Анастасия Александровна
Донецкий государственный университет
студентка (Донецк, Россия)
Гулей Марина Дмитриевна
Донецкий государственный университет
к. филол. н., доцент (Донецк, Россия)

ГЛАГОЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (на материале французского и русского языков)

Фразеология как раздел языкознания традиционно рассматривается в контексте устойчивости, воспроизводимости и идиоматичности языковых единиц. Однако в современной лингвистике всё большее внимание уделяется креативному потенциалу фразеологических единиц, их способности отражать динамику языка и особенности национального мышления. Особое место в этой системе занимают глагольные фразеологизмы, поскольку именно глагол как часть речи репрезентирует процессуальность, действие и изменение состояния.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью сопоставительного анализа глагольных фразеологизмов французского и русского языков в аспекте языковой креативности. Несмотря на наличие многочисленных работ, посвящённых фразеологии отдельных языков, сравнительное изучение глагольных фразеологических единиц с акцентом на креативные механизмы их формирования остаётся недостаточно разработанным.

Иллюстративный материал отобран на основе французско-русских фразеологических словарей, что обеспечивает репрезентативность и сопоставимость анализируемых единиц.

Цель статьи состоит в выявлении особенностей глагольных фразеологизмов как средства языковой креативности в французском и русском языках. В задачи исследования входит анализ семантики, образной основы и коннотативного потенциала фразеологических единиц в сопоставительном ключе.

Глагольные фразеологизмы представляют собой устойчивые словосочетания, ядром которых является глагол, выражающий действие, процесс или состояние. Подобные единицы отличаются высокой частотностью и функциональной нагрузкой, поскольку они активно используются как в разговорной речи, так и в публицистических и художественных текстах.

В обоих рассматриваемых языках глагольные фразеологизмы характеризуются семантической цельностью и идиоматичностью. Их значение, как правило, не выводится из суммы значений компонентов, что обусловливает их образность и экспрессивность. Например, во французском языке такие единицы, как perdre la tête или tirer les ficelles, и в русском — терять голову, дергать за ниточки — демонстрируют сходные когнитивные механизмы фразеологизации.

Языковая креативность понимается как способность языка порождать новые смыслы, нестандартные номинации и образные конструкции на основе уже существующих средств. В фразеологии креативность проявляется не только в создании новых фразеологизмов, но и в трансформации, переосмыслении и актуализации традиционных единиц.

Глагольные фразеологизмы обладают высоким креативным потенциалом, поскольку сочетают динамическую семантику глагола с образной составляющей имени или дополнения. В результате формируется компактная, но семантически насыщенная единица, способная передавать сложные оценочные и эмоциональные смыслы.

Универсальные черты глагольных фразеологизмов французского и русского языков.

В ходе сопоставительного анализа выявляется ряд универсальных характеристик глагольных фразеологизмов. В обоих языках широко представлены фразеологизмы, основанные на метафорах, связанных с телесным опытом человека, пространственными ориентирами и повседневной деятельностью. Так, образы движения, падения, удержания, потери или захвата служат продуктивной основой для фразеологизации.

Сходство проявляется и в оценочной направленности: многие глагольные фразеологизмы выражают негативную или ироническую оценку, что обусловлено их экспрессивной природой.

Глагольные фразеологизмы во французском и русском языках демонстрируют высокий уровень языковой креативности, проявляющийся прежде всего в метафорическом переосмыслении действия и состояния. Сопоставительный анализ позволяет выявить как общие когнитивные основания, так и национально-специфические способы образной концептуализации.

Так, во французском языке широко используется глагольный фразеологизм perdre la tête, который означает утрату самообладания или рационального контроля. Русским эквивалентом данной единицы является фразеологизм терять голову.

Несмотря на формальное и семантическое сходство, данные фразеологизмы демонстрируют общую метафорическую модель, основанную на представлении головы как центра разума. Языковая креативность здесь проявляется в метонимическом переносе физического объекта на абстрактное психическое состояние, что характерно для обоих языков.

Другим показательным примером является французский глагольный фразеологизм tirer les ficelles — буквально «дёргать за ниточки».

В русском языке ему соответствует фразеологизм дёргать за ниточки.

Обе единицы восходят к театральной метафоре марионетки и выражают значение скрытого управления и манипуляции. Коннотативно данные фразеологизмы имеют отрицательную окраску, поскольку ассоциируются с неэтичным воздействием на других. Креативность проявляется в использовании образа кукольного театра как универсального когнитивного сценария власти и контроля.

Национально-специфические особенности

Наряду с универсальными чертами, глагольные фразеологизмы отражают культурно обусловленные особенности языковой картины мира. Во французском языке заметна тенденция к образам, связанным с театральной, игровой и социальной сферами, что соотносится с традициями французской культуры и публичной коммуникации.

В русском языке более выражены образы, связанные с физическим трудом, природной стихией и телесной экспрессией. Это проявляется в высокой частотности фразеологизмов, отражающих интенсивность действия и эмоциональную напряжённость.

Наряду с совпадающими образными моделями, глагольные фразеологизмы отражают культурную специфику каждого языка. Во французском языке значительное место занимают фразеологизмы, связанные с социальной и коммуникативной сферой. Так, фразеологизм mettre de l’eau dans son vin (буквально «добавить воды в своё вино») означает необходимость смягчить позицию или пойти на компромисс.

В русском языке сходное значение передаётся фразеологизмами умерить пыл, пойти на уступки. Однако образная основа во французском языке связана с культурно значимым концептом вина, что подчёркивает национально-специфическую метафору умеренности и баланса. Языковая креативность здесь проявляется в опоре на повседневный культурный опыт носителей языка.

В русском языке, напротив, более продуктивны фразеологизмы, отражающие физическое усилие и интенсивность действия. Например, фразеологизм работать спустя рукава сопоставим с французским travailler à la va-vite («работать наспех»). Несмотря на различие образов, обе единицы выражают негативную оценку качества действия. При этом русский

фразеологизм отличается большей телесной экспрессией, тогда как французский вариант апеллирует к временной характеристике действия.

Коннотативный и прагматический потенциал

Коннотация играет ключевую роль в функционировании глагольных фразеологизмов. Именно через коннотативный компонент реализуется их оценочная и экспрессивная функция. В сопоставительном аспекте важно отметить, что сходные по значению фразеологизмы могут различаться по степени эмоциональной окраски.

Прагматический потенциал глагольных фразеологизмов проявляется в их способности воздействовать на адресата, формировать определённую интерпретацию высказывания и усиливать коммуникативный эффект речи. Это делает их востребованными в медиадискурсе, публицистике и разговорной коммуникации.

Коннотативный компонент глагольных фразеологизмов играет ключевую роль в их функционировании. Например, французский фразеологизм
se mettre dans la peau de quelqu’un — «встать на чьё-то место» соотносится с русским поставить себя на место другого.

Обе единицы основаны на антропоморфной метафоре и выражают идею эмпатии. Креативность заключается в переносе физического опыта (кожа, тело) на абстрактную способность к пониманию другого человека. Коннотативно фразеологизмы имеют положительную оценку, поскольку связаны с социально одобряемым поведением.

Негативная оценка, напротив, характерна для фразеологизмов типа faire d’une mouche un éléphant — «делать из мухи слона», которому в русском языке соответствует идентичный фразеологизм делать из мухи слона.

Полное совпадение образной основы свидетельствует об универсальности когнитивного механизма гиперболизации. Языковая креативность здесь проявляется не в уникальности образа, а в его устойчивой воспроизводимости и экспрессивной эффективности.

Таким образом, глагольные фразеологизмы французского и русского языков демонстрируют высокий уровень языковой креативности, реализуемой через метафорическое осмысление действия, состояния и взаимодействия. Сопоставительный анализ показывает, что при наличии общих когнитивных моделей каждая языковая система использует собственные культурно обусловленные образы, формируя уникальную фразеологическую картину мира.

Глагольные фразеологизмы как отражение языковой картины мира.

Глагольные фразеологизмы выступают своеобразными маркерами национальной языковой картины мира. Через образ действия или процесса они отражают способы концептуализации реальности, характерные для носителей языка. Сопоставительный анализ французского и русского языков позволяет выявить как общие когнитивные основания, так и различия, обусловленные историческим и культурным опытом.

Языковая креативность при этом выступает не как случайное явление, а как системное свойство фразеологии, обеспечивающее её адаптацию к изменяющимся условиям коммуникации.

Глагольные фразеологизмы представляют собой важный источник реконструкции языковой картины мира, поскольку они фиксируют способы концептуализации действия, поведения и межличностных отношений, характерные для носителей конкретного языка. Через образ действия во фразеологизмах отражаются культурные ценности, социальные нормы и типичные когнитивные сценарии.

Так, во французском языке широко распространён глагольный фразеологизм mettre de l'eau dans son vin — буквально «добавить воды в своё вино», который означает необходимость смягчить позицию, отказаться от излишней категоричности.

В русском языке сходное значение передаётся фразеологизмами умерить пыл, пойти на уступки. Однако образная основа данных единиц принципиально различна. Французский фразеологизм апеллирует к концепту вина как культурно значимого продукта, символизирующего меру, баланс и социальное взаимодействие. Это отражает ориентацию французской языковой картины мира на ценности компромисса и гармонизации общения.

Русские эквиваленты, напротив, опираются на метафоры физической энергии и движения, что свидетельствует о более динамичной и телесно ориентированной модели осмысления поведения.

Особый интерес представляет французский глагольный фразеологизм avoir le bras long — «иметь длинную руку», обозначающий наличие связей и влияния.

В русском языке данному фразеологизму соответствует выражение иметь длинные руки. Полное совпадение образной основы указывает на универсальный характер метафоры власти как способности «дотянуться» до объекта. В то же время устойчивость этого образа в обоих языках подтверждает важность пространственных метафор в формировании языковой картины мира, где физическое действие переносится на социальные отношения.

Французская языковая картина мира также активно репрезентируется через глагольные фразеологизмы, связанные с социальной ролью и внешним поведением.

Например, фразеологизм tenir son rôle — «держать свою роль» используется для обозначения соответствия социальным ожиданиям. В русском языке сходное значение выражается фразеологизмом держать марку. Несмотря на различие образов, оба фразеологизма отражают представление о жизни как о социальной сцене, где человек выполняет определённую функцию. Однако французский вариант явно соотносится с театральной метафорой, что указывает на культурную значимость театра и публичности во французской языковой традиции.

Русская языковая картина мира ярко проявляется в глагольных фразеологизмах, связанных с интенсивностью и пределами человеческих возможностей.

Например, фразеологизм лезть из кожи вон соотносится с французским se mettre en quatre — буквально «разорваться на четыре части».

Обе единицы выражают значение чрезмерного усилия, однако различие образов показательно. Русский фразеологизм апеллирует к телесному пределу и физической боли, тогда как французский — к геометрическому преувеличению. Это различие отражает разные способы концептуализации интенсивности действия в языковых картинах мира двух народов.

Наконец, универсальные ценности человеческого взаимодействия находят отражение в глагольных фразеологизмах, связанных с эмпатией и пониманием. Фразеологизм se mettre dans la peau de quelqu'un — «встать в чью-то кожу» соотносится с русским поставить себя на место другого.

Обе единицы основаны на антропоморфной метафоре и отражают универсальную когнитивную модель понимания другого через телесный опыт. Однако использование образа «кожи» во французском языке усиливает телесно-чувственный компонент, что подчёркивает эмпатийную направленность французской языковой картины мира.

Таким образом, глагольные фразеологизмы выступают важным элементом репрезентации языковой картины мира. В сопоставлении французского и русского языков выявляется как общность базовых когнитивных моделей, так и различие в выборе образных средств, обусловленное культурными и социальными факторами. Языковая креативность в данном случае проявляется в способности языков по-разному концептуализировать сходные жизненные ситуации через устойчивые глагольные конструкции.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что глагольные фразеологизмы являются одним из наиболее ярких проявлений языковой креативности как во французском, так и в русском языках. Их сопоставительный анализ выявляет универсальные механизмы фразеологизации, основанные на метафорическом переосмыслении действия, а также национально-специфические особенности образного мышления.

Глагольные фразеологизмы обладают значительным коннотативным и прагматическим потенциалом, что определяет их активное использование в различных типах дискурса. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших сопоставительных исследованиях, а также в практике преподавания иностранных языков и перевода.

Список использованных источников:

1.Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999.

2.Баранов А. Н. Фразеология в системе языка и дискурса. – М.: РАН, 2012.

3.Виноградов В. В. Основные типы фразеологических единиц русского языка. – М.: Наука, 1977.

4.Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1996.

5.Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки славянской культуры, 1996.

6.Gross G. Les expressions figées en français. – Paris: Ophrys, 1996.

Масленкина Наталья Георгиевна
Донецкий Государственный Университет «ДонГУ»
к.ист.наук доцент (Донецк, Россия)
Совтус Виктория-Анастасия Эдуардовна
Донецкий Государственный Университет «ДонГУ»
студентка (Донецк, Россия)

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СПОСОБ ВОССОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ПРОЗЫ Ф. САГАН С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ)

В настоящей работе рассматриваются основные типы переводческих трансформаций, выделяются сходства и различия лексико-семантических, грамматических и стилистических особенностей в разноструктурных языках. Примеры для анализа взяты из романов Ф. Саган «*Un peu de soleil dans l'eau froide*» и «*Bonjour Tristesse*» на французском языке и их переводы на русский язык, выполненные Н. Немчиновой и Ю. Яхниной.

«Перевести - значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» указывает А.В. Федоров в своей книге «Основы общей теории перевода» [4]. Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что задачей перевода является не только точное воспроизведение содержания мыслей, изложенных на языке оригинала, но и воссоздание средствами языка перевода всех особенностей и форм сообщения. Именно воссоздание единства содержания и формы выступает основной задачей перевода, что особенно наглядно проявляется в переводе художественных текстов, содержащих разнообразные переводческие трансформации. Вместе с тем, сопоставительное изучение разноструктурных языков позволяет преодолевать трудности перевода в процессе поиска соответствий между элементами двух языков. Учитывая вышесказанное, можно сказать, что актуальность темы определяется необходимостью изучения эффективных переводческих стратегий, пригодных для работы с художественными текстами. Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ русских переводов романов

французской писательницы Франсуазы Саган позволяет выявить лексико-семантические, стилистические и грамматические особенности трансформаций, а также проследить механизмы их реализации в процессе перевода.

Следует отметить, что проблема переводческих трансформаций постоянно привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов, таких как Л. С. Бархударов, В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецкер, А. Д. Швейцер, В. Г. Гак, Т. Р. Левицкая, А. М. Фиттерман, а также Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне и др., которые внесли достойный вклад в разработку классификаций переводческих трансформаций. Большинство из них сходятся во мнении, что переводческие трансформации представляют собой преобразования, позволяющие преодолевать межъязыковые различия для достижения адекватности и эквивалентности перевода. Тем не менее, различные классификации, представленные учеными, имеют сходства (например, в выделении конкретизации, генерализации, добавления, опущения) и различия (в терминологии и группировке операций). Вместе с тем, нам представляется особо удачной классификация В. Н. Комиссарова, который, как и большинство лингвистов, разделяет переводческие трансформации на лексические, грамматические и лексико-грамматические. Поэтому предметом настоящего исследования выступают переводческие трансформации, их типы и различия, обеспечивающие сохранение художественных особенностей исходного текста.

Целью исследования является изучение особенностей, сходств и различий лексико-семантических, грамматических и лексико-грамматических систем разноструктурных языков на материале переводов романов Ф. Саган с французского языка на русский, а также выявление способов реализации трансформаций для достижения адекватности перевода.

На примерах анализа синтаксических единиц из указанных выше текстов рассмотрим каждый вид трансформаций в отдельности. Начнем с лексических трансформаций, которые указывают на отклонение от прямых словарных соответствий. Среди них мы особо выделим модуляцию (смысловое развитие или смена перспективы), конкретизацию (замена общего понятия на более конкретное) и генерализацию (обратный процесс, замена конкретного на общее).

Une eau fraîche et transparente où je m'enfouissais [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 2]. - 'в прохладную, прозрачную воду я окуналась с головой' [перевод Ю. Яхниной, с. 1].

Модуляция: *m'enfouissais* (букв. зарывалась в воду) заменено на 'окуналась с головой', что указывает на смену образа на более идиоматичный для русского языка, связанный с водным контекстом, что усиливает ощущение полного погружения и эмоционального очищения.

Cet été-là, j'avais dix-sept ans et j'étais parfaitement heureuse [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 1]. - 'В то лето мне минуло семнадцать, и я была безоблачно счастлива' [перевод Ю. Яхниной, с. 1].

Модуляция: ‘безоблачно счастлива’: *parfaitement heureuse* (букв. абсолютно, безупречно) передана через русскую идиоматическую метафору ясного неба, подчеркивающую отсутствие забот. Архаичное ‘минуло’ вместо простого ‘было’ - это стилистическая архаизация, способствующая передаче поэтичности и отстраненности ретроспективного повествования; одновременно является генерализацией течения времени.

Le temps, le seul maître qu’il se reconnût [F. Sagan «Un peu de soleil dans l’eau froide», p. 7]. - ‘Время - единственный властитель, которого он признавал’ [перевод Н. Немчиновой, с. 1].

Модуляция: *maître* (букв. господин, хозяин) заменено на ‘властитель’, что подчеркивает усиление авторитарного оттенка и передает философскую идею времени как абсолютной силы.

Comme certains êtres très mesurés dans leurs réactions, très sûrs d’eux, Anne ne tolérait pas les compromissions [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 53]. – ‘Как многие очень сдержанные в проявлении чувств и очень уверенные в себе люди, Анна не выносила компромиссов’ [перевод Ю. Яхниной, с. 7]

Модуляция: *mesurés dans leurs réactions* (букв. сдержанные в реакциях) заменено на ‘сдержанные в проявлении чувств’, что подчеркивает смену акцента на эмоциональную сферу для большей естественности и точности передачи характера Анны.

Le monde était plein d’événements sanglants, absurdes qui éveillaient chez ses confrères une horreur satisfaite qui l’exaspérait [F. Sagan «Un peu de soleil dans l’eau froide», p. 8]. - ‘В мире происходили кровавые, немыслимые события, пробуждавшие у его собратьев щекочущее чувство ужаса, и это раздражало его’ [перевод Н. Немчиновой, с. 2].

Конкретизация: парадоксальное *horreur satisfaite* (букв. ужас, который приносит удовлетворение) уточнено как ‘щекочущее чувство ужаса’. Это передаёт типичное для журналистов возбуждение от страшных новостей - смесь ужаса и профессионального интереса, которая «щекочет нервы», но при этом остаётся неприятной. Переводчица раскрывает этот нюанс, чтобы русский читатель сразу понял раздражение героя: коллег «заводят» кровавые события, а его - нет.

Cela lui arrivait pratiquement tous les matins, à présent [F. Sagan «Un peu de soleil dans l’eau froide», p. 2]. - ‘Теперь это случалось с ним чуть не каждый день’ [перевод Н. Немчиновой, с. 1].

Генерализация: *tous les matins* (букв. каждое утро) расширено до ‘чуть не каждый день’, что делает выражение более разговорным и естественным в русском языке.

Что же касается грамматических трансформаций, то здесь следует отметить, что они направлены на адаптацию грамматической структуры оригинала к нормам языка перевода. Они включают замены (изменение частей речи, залога, числа, времени), членение предложений (разделение сложного предложения на простые для ясности), объединение предложений (слияние простых в сложное) и синтаксическое уподобление (полная перестройка синтаксиса). Применение таких трансформаций связано с

необходимостью учета различий в синтаксических нормах французского и русского языков.

Or, ce geste qu'elle avait eu, ce relâchement tendre de ses mains dures autour de mon visage en était une pour elle [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 53]. – 'А ее жест - суровые руки, вдруг ласково скользнувшие по моему лицу, - был для нее именно таким компромиссом' [перевод Ю. Яхниной, с. 7]. В данном случае в русском переводе происходит двойная замена французского указательного прилагательного *ce* - 'этот' на притяжательное местоимение третьего лица единственного числа 'ее'. На этом примере также возможно пронаблюдать синтаксическое уподобление с членением: когда сложное предложение с пояснениями перестроено в более динамичное с тире и причастным оборотом 'вдруг ласково скользнувшие', что обеспечивает соблюдение ритма и эмоциональную выразительность русскому тексту.

Sur ce sentiment inconnu dont l'ennui, la douceur m'obsèdent, j'hésite à apposer le nom, le beau nom grave de tristesse [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 1]. - 'Это незнакомое чувство, преследующее меня своей вкрадчивой тоской, я не решаюсь назвать, дать ему прекрасное и торжественное имя - грусть'[перевод Ю. Яхниной, с. 1] На данном примере мы можем проследить замену форм слова и частей речи: *l'ennui,(букв. сущ. скука)* *la douceur* (букв. сущ. нежность), которые переданы, как 'вкрадчивая тоска' (прилагательное + существительное для конкретизации); активный залог *m'obsèdent* (букв. меня преследует) базисной единицы заменен на причастный оборот 'преследующее меня', что является морфологической и синтаксической адаптацией, которая позволяет придать оттенок нежной грусти словам главной героини произведения, которая прощается со своими юношескими бурными страстями.

*Parfaitement immobile, attentive à l'espèce de calme, de paix qui montait en mo*i [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 54]. - 'Я стояла неподвижно и прислушивалась к странному спокойствию, умиротворению, которые охватывали меня' [перевод Ю. Яхниной, с. 7].

В этой фразе переводчик прибегает к замене форм слова и частей речи: причастные обороты *parfaitement immobile, attentive* (букв. совершенно неподвижная, внимательная) перестроены в глагольные конструкции 'стояла неподвижно и прислушивалась', (глагол + наречие + глагол), что указывает на напряженность и одновременно на статичность состояния.

В рамках анализа исходных синтаксических единиц рассмотрим также лексико-грамматические трансформации, которые сочетают лексические и грамматические изменения, способствующие сохранению комплексной адаптации. К ним относятся экспликация (описательный перевод, когда термин или реалия объясняется развернуто), компенсация (восполнение утраченных смыслов в другом месте текста) и антонимический перевод (передача смысла через противоположное выражение с сохранением коммуникативного эффекта). Эти приемы особенно полезны для передачи имплицитных смыслов, культурных нюансов и стилистических особенностей, когда прямой перевод приводит к потере выразительности.

Je ne la connaissais pas, elle, mais l'ennui, le regret… [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 1]. - 'Прежде я никогда не испытывала ее - я знала скуку, досаду…' [перевод Ю. Яхниной, с. 1].

Антонимический перевод: отрицание *ne…pas* заменено утверждением 'знала', с грамматической перестройкой для динамики и контраста эмоциональных состояний.

C'était mon premier contact avec la cruauté: je la sentais se nouer en moi [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 54]. - 'Это было мое первое соприкосновение с жестокостью - я чувствовала, как по мере моих размышлений она зарождается, крепнет во мне' [перевод Ю. Яхниной, с. 7].

Антонимический перевод с экспликацией: *se nouer* (завязываться узлом) заменено на 'зарождается, крепнет' - противоположный образ роста вместо сжатия, с развертыванием для ясности внутреннего процесса.

Une grande fille rousse, mi-créature, mi-mondaine [F. Sagan «Bonjour Tristesse!», p. 2]. - 'Рыжеволосая высокая Эльза, нечто среднее между продажной девицей и дамой полусвета' [перевод Ю. Яхниной, с. 1].

Краткое ироничное французское выражение ('полутварь, полусветская дама» - намёк на двойственное положение Эльзы в обществе) заменено развёрнутым описанием с русскими эквивалентами ('продажная девица', 'дама полусвета'). Это экспликация: переводчица раскрывает скрытый намёк на социальное положение героини, чтобы русский читатель сразу понял подтекст и не запутался.

Il avait froid, et il tirait la couverture, et il avait trop chaud, et il la repoussait… [F. Sagan «Un peu de soleil dans l'eau froide», p. 4]. - 'То ему становилось холодно и он кутался в одеяло, то он задыхался от жары и сбрасывал все с себя...' [перевод Н. Немчиновой, с. 1].

Компенсация: повторение в оригинале передаёт нервную дрожь и беспокойство. Н. Немчинова компенсирует монотонность повторений более выразительными глаголами ('кутался', 'задыхался', 'сбрасывал'), усиливая физическое ощущение дискомфорта.

Анализ показывает, что трансформации часто используются в комплексе, что позволяет сохранить художественный стиль Саган - лаконичность, эмоциональную насыщенность и иронию. Наиболее частотными в переводах на русский язык оказываются модуляция и экспликация, обусловленные необходимостью адаптации к нормам целевого языка и передаче нюансов внутреннего мира героев и их переживаний.

В ходе исследования было выявлено преобладание грамматических трансформаций в случаях адаптации синтаксиса, лексических - в обработке культурных реалий и имен, лексико-грамматических - в передаче сложных эмоциональных состояний. Среди лексико-грамматических трансформаций выделяются экспликация и компенсация, обеспечивающие передачу скрытых смыслов и стилистических нюансов.

Исследование подтвердило, что выбор трансформаций определяется не только структурными различиями языков, но и необходимостью сохранения художественной целостности текста. Например, компенсация и модуляция

использовались для восполнения поэтических и эмоциональных эффектов, а антонимический перевод - для усиления коммуникативного воздействия. Это свидетельствует о творческом характере работы переводчиков, которые сочетают лингвистическую точность с литературной выразительностью.

Таким образом, переводческие трансформации являются ключевым инструментом достижения адекватности художественного перевода, обеспечивая передачу не только содержания, но и авторского стиля и эмоционального воздействия оригинала. Полученные результаты подтверждают, что применение трансформаций - это не механический процесс, а творческая адаптация, требующая глубокого понимания лингвистических, стилистических и культурных аспектов оригинала.

Список использованных источников

1. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. - Москва: Международные отношения, 1980. 207 с.

2. Саган Ф. Немного солнца в холодной воде: роман / Ф. Саган; пер. с фр. Н. Немчиновой. URL: https://mybook.ru/author/fransuaza-sagan/nemnogo-solnca-v-holodnoj-vode/read/ (дата обращения: 13.12.2025).

3. Саган Ф. Здравствуй, грусть!: роман / Ф. Саган; пер. с фр. Ю. Яхниной. URL: https://1.librebook.me/hello_sadness/vol1/1 (дата обращения: 17.12.2025).

4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. - 5-е изд. - СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: Филология ТРИ, 2002. 416 с.

5. Sagan F. Bonjour, Tristesse! / F. Sagan. URL: https://irgol.ru/wp-content/uploads/2025/11/Bonjour_tristesse.pdf (дата обращения: 17.12.2025).

6. Sagan F. Un peu de soleil dans l’eau froide: roman / F. Sagan. - Paris: Le Livre de poche, 2011. 245 p.

Кайдалова Дарья Витальевна
Пронина Мария Станиславовна,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Белгород, Россия)
Научный руководитель:
Мокрищева Вероника Сергеевна,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Белгород, Россия)

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПУТУНХУА (普通话) И ШАНХАЙСКИМ ДИАЛЕКТОМ (上海话)

Китай – страна с богатейшей историей и культурой, что неизбежно отразилось на её языковом ландшафте. На протяжении тысячелетий на обширной территории Китая развивались свои особые формы языка, основанные на уникальных особенностях местной культуры [3]. Результатом этого процесса стало существование около 200 диалектов, каждый из которых обладает ярковыраженными фонетическими, грамматическими и лексическими характеристиками. Различия между ними настолько велики, что носители разных диалектов зачастую с трудом понимают друг друга или не понимают вовсе.

В современной лингвистике китайский язык принято делить на 10 крупных групп, 6 из которых распространены в прибрежных и центральных районах. Среди них – диалекты У (吴, wú), к которым относится и шанхайский диалект (上海话). На другом полюсе находится путунхуа (普通话) – общенациональный стандартный язык. Несмотря на то, что оба они являются формами китайского языка, различия между ними колоссальны. Данная статья посвящена сравнительному анализу путунхуа и шанхайского диалекта, рассматривающему их статус, фонетику, лексику, грамматику и культурный контекст.

Путунхуа, что в переводе означает «общий язык», является официальным языком КНР, а также одним из рабочих языков ООН [1]. На Тайване и в Сингапуре он известен под названием «гоюй» (国语) – «государственный язык». Именно путунхуа преподают иностранцам, изучающим китайский язык; на нём создаются все учебные пособия, видеоматериалы, проводятся экзамены. Это язык образования, средств массовой информации, государственного управления и межнационального общения.

Фонетической нормой для путунхуа послужило пекинское произношение, хотя он и не идентичен пекинскому диалекту в полной мере. Лексической и грамматической базой стали северные диалекты. Одной из ключевых особенностей путунхуа, делающей его относительно доступным для изучения, является система тонов. В путунхуа существует 4 тона: ровный

(первый), восходящий (второй), нисходяще-восходящий (третий) и нисходящий (четвертый), а также нейтральный тон. Малейшее изменение тона может полностью изменить значение слова, что хорошо видно на примерах: 妈mā («мать») — 麻má («конопля») — 马mǎ («лошадь») — 骂mà («ругать») [4].

Грамматика путунхуа характеризуется рядом особенностей, которые могут показаться непривычными для носителей индоевропейских языков. Во-первых, в путунхуа отсутствуют склонение и спряжение. Слова не изменяются по падежам, родам или числам. Во-вторых, порядок слов в предложении строго фиксирован: подлежащее следует перед сказуемым, а дополнение – после него. Например, фраза «Я люблю тебя» будет строиться исключительно как «我爱你» (Wǒ ài nǐ).

Ещё одной чертой является отсутствие классической системы времён. Указание на время действия осуществляется не через изменение глагола, а с помощью специальных частиц и контекста. Так, частица 了 (le) часто обозначает завершённое действие (прошедшее время), 在 (zài) – действие в процессе (настоящее время), а 将要(jiāng yào) – действие в будущем [4].

В отличие от древнекитайского языка, где преобладали односложные слова, в путунхуа не менее двух третей лексики составляют многосложные слова, образованные путём словосложения. Это позволяет избежать большого количества омонимов. Яркие примеры:

* 电脑(diànnǎo) – «компьютер» («электричество» + «мозг»)
* 手机(shǒu jī) – «мобильный телефон» («рука» + «аппарат»)
* 飞机(fēi jī) – «самолёт» («летать» + «аппарат») [3].

Что касается письменности, в КНР и Сингапуре используются упрощённые иероглифы, в то время как на Тайване, в Гонконге и Макао – традиционные. Однако сами тексты, написанные на путунхуа, понятны носителям всех диалектов. Для облегчения изучения произношения была создана система романизации «пиньинь» (pīnyīn), которая широко используется как иностранцами, так и китайскими школьниками.

Шанхайский диалект принадлежит к группе диалектов У (吴语), одной из крупнейших в Китае. Диалекты У распространены в Шанхае, большей части провинции Чжэцзян, на юге Цзянсу и в некоторых частях других провинций. По числу носителей (от 77 до 90 миллионов человек) у занимает второе место после путунхуа (на котором говорят около 800 млн), а в мировом масштабе – 12-е место, опережая многие мировые языки [2].

Исторически диалект У восходит к древним народностям У и Юэ. Он откололся от среднекитайского языка раньше других современных диалектов, благодаря чему сохранил ряд архаичных черт [3]. Изначально наиболее престижным считался сучжоуский поддиалект, однако в первой половине XX века, вследствие войн и миграций, роль регионального «лингва франка» перешла к шанхайскому диалекту.

После основания КНР началась активная кампания по продвижению путунхуа. Диалект У был постепенно вытеснен из школ и официальных СМИ. Сегодня его можно услышать в основном в неформальном общении, в

семьях и в некоторых развлекательных телепередачах. Многие молодые шанхайцы уже не владеют диалектом в полной мере, что вызывает опасения за его будущее.

Фонетическая система шанхайского диалекта кардинально отличается от путунхуа. Наиболее striking особенностью является сохранение так называемых «грязных» или звонких инициальных согласных (如 /b/, /d/, /g/, /z/, /v/), которые в путунхуа превратились в глухие непридыхательные или придыхательные [3]. Например, тот же звук, который в путунхуа произносится как глухой [p] (как в слове 巴 bā), в шанхайском может сохранять звонкость [b]. Это создаёт трёхуровневый контраст согласных (например, /p/, /pʰ/, /b/), утраченный в путунхуа.

Не менее важное различие кроется в системе тонов. Если в путунхуа их 4, то в диалекте У их количество варьируется от 5 до 8. Однако современный разговорный шанхайский диалект, подвергшийся значительному упрощению, обычно использует 5 тонов. Кроме того, в шанхайском существует исключительно сложная система тонального сандхи – изменения тонов в многосложных словах, которая помогает грамматически расчленять речь (см. табл.).

Таблица. Ключевые отличия путунхуа и шанхайского диалекта

Аспект	**Путунхуа (普通话)**	**Шанхайский диалект (吴语/上海话)**
Статус	Официальный язык, стандарт [1]	Неофициальный, региональный
Взаимо-понимание	–	Очень ограниченное или отсутствует на слух [3]
Тоны	4 тона + нейтральный [4]	5–8 тонов (в разговорном Шанхайском обычно 5)
Фонетика	Пекинская основа. Нет звонких инициальных согласных	Сохранил звонкие инициали (b, d, g, dz)[3]. Иная система финалей
Лексика	Стандартизированная словарная база	Значительный пласт уникальной лексики. Многие общеупотребительные слова звучат совершенно иначе
Грамматика	Стандартизированные правила, строгий порядок слов [4]	Отличия в местоимениях, структуре предложения, использовании частиц (напр., вопросительная 啊 a) [3]

Лексика шанхайского диалекта содержит огромный пласт слов, либо неизвестных в путунхуа, либо звучащих совершенно иначе. Например, общеупотребительные понятия, такие как «говорить», «есть», «идти», могут выражаться другими словами. Это делает устную речь на шанхайском абсолютно непонятной для носителя путунхуа, не изучавшего диалект.

Грамматические отличия также весьма существенны. Система местоимений в диалекте У сложнее. Например, для первого лица множественного числа различаются инклюзивное местоимение («мы с тобой») и эксклюзивное («мы без тебя»). Также существует 6 указательных местоимений (три для близких объектов и три для удалённых), в то время как в путунхуа их всего два – 这(zhè, «этот») и 那(nà, «тот») [3].

Вопросительные частицы также отличаются. Если в путунхуа для образования общего вопроса используется частица 吗(ma), то в шанхайском для этой цели часто служит частица 啊(a). Порядок слов может быть более гибким, а способы выражения отрицания или аспектуальности глагола – иными.

Письменная форма для диалекта У – вопрос сложный. Формально используются стандартные китайские иероглифы (упрощённые в материковом Китае). Однако для записи уникальной диалектной лексики часто приходится использовать редкие, архаичные или просто подобранные по звучанию иероглифы. В результате может создаваться текст, который носитель путунхуа, даже умея читать иероглифы, поймёт лишь отчасти или не поймёт вовсе. В формальных же ситуациях (газеты, официальные документы) носители У пишут на стандартном путунхуа, но при чтении вслух могут произносить текст с диалектным произношением.

С культурной точки зрения, путунхуа – это язык официального Китая, язык карьеры, мобильности и национальной идентичности. Шанхайский же диалект – это язык локальной шанхайской идентичности, язык семьи, дружеского общения и традиционной культуры, такой как местная опера (Хуцзюй, 沪剧) и народные песни. Он является мощным маркером «свой-чужой» и носителем уникального шанхайского менталитета.

Путунхуа и шанхайский диалект представляют собой два разных полюса китайского языкового пространства. Путунхуа, будучи стандартизированным языком, выполняет функцию объединения нации и является ключом к успеху в официальной сфере. Он обладает относительно простой (по меркам китайских языков) фонетикой с четырьмя тонами и стандартизированной грамматикой [4].

Шанхайский диалект, как часть группы У, является живым свидетельством исторического и культурного разнообразия Китая. Его сложная фонетика с сохранёнными звонкими согласными и многотоновой системой, уникальная лексика и самобытная грамматика делают его не просто «вариантом» китайского, а полноценной лингвистической системой [3]. Однако под давлением глобализации и доминирования путунхуа его существование оказывается под угрозой.

Изучение и путунхуа, и местных диалектов подобно обладанию двумя ключами: один открывает дверь в огромный мир всего Китая и международного общения, а другой – в сокровенную, частную и невероятно богатую культуру отдельного региона. Понимание различий между ними позволяет не только глубже проникнуть в китайский язык, но и по-настоящему оценить многогранность китайской цивилизации.

Список использованных источников:

1. Конституция Китайской Народной Республики (1982 г.). Статья 19. URL: https://www.constituteproject.org/constitution/China_2018.pdf (дата обращения: 25.01.2026).
2. Chinese Wu // Ethnologue: Languages of the World. 2023. SIL International. URL: https://www.ethnologue.com/language/wuu/ (дата обращения: 25.01.2026).
3. Norman J. Chinese. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. 181 p.
4. Yip P., Rimmington D. Chinese: A Comprehensive Grammar. 2nd ed. London; New York: Routledge. 2015. 634 p.
5. Zhou Z., You R. Chinese Dialects and Culture / Transl. by X. Wu. 1st ed. Wilmington: American Academic Press. 2017. 323 p.

Шамне Николай Леонидович,
Волгоградский государственный университет,
д. ф. н., профессор; (Волгоград, Россия)
Шокина Виктория Игоревна,
Волгоградский государственный университет,
аспирант; (Волгоград, Россия)

РОЛИ УЧАСТНИКОВ КОММУНИКАЦИИ РЕКЛАМНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Возрастающая роль рекламного интернет-дискурса в современной коммуникативной лингвистике делает его предметом активного изучения. Вместе с тем, понятие интернет-дискурс не имеет общепринятого определения у лингвистов. Так, Е.Г. Грибовод рассматривает интернет-дискурс как речевое действие, которое осуществляется посредством компьютерных коммуникаций, связи»[1].

Е.К. Русанов отмечает, что интернет-дискурс — это многогранный вид общения, который в зависимости от разных факторов (ситуации, участников, пользователей, целей общения, и пр.) может включать в себя субдискурсы: бытовой, деловой, научный, рекламный и т. д.»[4].

С нашей точки зрения, О.К. Мельникова сформулировала наиболее точное определение: «интернет-дискурс — это особый вид коммуникации, осуществляемый посредством Интернета, который является каналом связи и обмена информацией между участниками общения»[3].

Целью анализа является выявить и описать роли участников рекламного интернет-дискурса. В качестве объекта исследования выступают рекламные интернет-сайты в сфере индустрии красоты, предметом — их языковые средства воздействия. Материалом исследования послужили

оригинальные англоязычные, франкоязычные и русскоязычные интернет-сайты в сфере индустрии красоты.

В данном исследовании мы придерживаемся подхода В.И. Карасика, в соответствии с которым рекламный дискурс относится к статусно-ориентированному виду общения. Участники коммуникационного процесса выступают не только как личности, а как представители определенного социального статуса (например, косметический бренд и покупатель)[2].

Рассмотрим подробнее классическую иерархию участников институционального общения «агент–клиент». Агент может создавать имитацию диалога в роли «друга/помощника». Например, переходя на главную страницу сайта Mixit мы видим следующий фрагмент текста: **Ты** вовремя Укажи свои данные, поставь галочку ниже и забери приз (Mixit). Проанализируем еще несколько текстовых фрагментов из интернет-сайтов косметических брендов. Новинка Новую коллекцию **для Вас** изготовили, в ней гели для душа полезные имеются. На натуральных, полезных сибирских травах, маслах да ягодах изготовлены. Не коллекция, а загляденье (Natura Siberica). **Ваши** подарки на выбор за заказ на сайте (Yves Rocher France). Choisir **votre** cadeau (Dior).

Лингвистический прием персонализация с помощью местоимений «Ты», «для Вас», « Ваши», «votre» создает ощущение прямого обращения к покупателю, делая сообщение личным и понятным для адресата, что повышает убедительность и релевантность в рекламном тексте.

Агент может воздействовать на потребителя, выполняя роль «эксперта»: Les formules des produits de soin Vichy sont élaborées et testées avec **des professionnels de santé** et recommandées par 50 000 **dermatologues** (Vichy). «Профессиональные шампуни - это средства, которые чаще всего используются в салонах красоты после окрашивания, тонирования и других процедур с применением химических составов», - поясняет **врач-дерматолог и трихолог** Likato Professional Анастасия Мареева. Образ des professionnels de santé/dermatologues/врача-дерматолога и трихолога вызывает ассоциации с профессионализмом, опытом и заботой о здоровье, а рекомендации специалистов повышают доверие потребителей.

В качестве агентов рекламного дискурса в Интернете также могут выступать популярные медийные личности. Так, актриса Аня Тейлор-Джой и модель Дева Кассель представляют лимитированную праздничную коллекцию Le Cirque des Rêves на официальном французском сайте Dior. Девушки воплощают современную элегантность и уникальный стиль и позволяют бренду ассоциировать себя с новым поколением.

Другая известная медийная личность — Марго Робби стала лицом аромата Chanel N°5 на официальном сайте бренда. Рассмотрим фрагмент текста интернет-сайта: QUEL EST LE VISAGE LE PLUS INOUBLIABLE DU MONDE? **Le visage d'une femme qui porte N°5** est peut-être **un peu plus inoubliable qu'un autre**. Margot Robbie est aujourd'hui ce visage et la nouvelle ambassadrice de N°5. Le parfum d'une femme qui décide de ne pas être un numéro ordinaire (Dior).

Метонимия Le visage d'une femme qui porte N°5 демонстрирует, что Chanel N°5 — это не просто духи, а часть личности женщины, воплощающей элегантность и утонченность, чей образ становится мгновенно узнаваемым и незабываемым. Гипербола un peu plus inoubliable qu'un autre подчеркивает силу данного аромата и образа. Марго Робби олицетворяет этот образ и становится эталоном шарма, таинственности и уверенности. Она вызывает у адресата ассоциации с современной женственностью, культовым статусом и вневременной классикой, которую она представляет как нечто большее, чем просто «еще один номер» — это выбор сильной, независимой женщины.

Косметический бренд Maybelline New York решил объединить образ певицы Майли Сайрус со своими продуктами. Приведем пример текста, в котором в роли адресанта выступает популярная певица. **MAYBE IT'S MILEY:** A NEW ERA Global icon Miley Cyrus and Maybelline join forces (Maybelline New York).

В данном текстом фрагменте мы видим игру слов. Адресант придает легендарному слогану *Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline* новый смысл, заменяя название бренда на имя певицы. Образ энергичной певицы с уникальной индивидуальностью вдохновляет адресата воспользоваться рекламируемой косметикой.

Клиенты рекламного дискурса в лице потенциальных покупателей делятся своим мнением в разделе Отзывы/Avis/Rewies, например: *Румяна нежные, смотрятся натурально, легко наносятся, придают свежести, переборщить с ними невозможно)) мой любимый оттенок на каждый день – это люпин* (SHIK).

В данном примере используется упрощенная структура синтаксиса. Адресат излагает личный опыт использования товара с помощью фрагментации предложения короткими фразами характерной для разговорного стиля. Запись слова люпин (lupine) при помощи метода транслитерации и элементы разговорной речи (глагол переборщить) способствуют установлению контакта с другими пользователями интернет-сайта. На невербальном уровне текст визуально дополняют скобки)), означающие улыбку, иллюстрируют эмоцию и делают обратную связь более живой и понятной.

Клиенты – это не только широкая аудитория в лице потенциальных посетителей интернет-сайтов, но также блогеры, желающие расшить свою аудиторию, покупая и тестируя косметическую продукцию.

Рассмотрим следующий пример: *La nouvelle collection de Noël en édition limitée est enfin là et je l'aiiiiime comme tous les ans* (Yves Rocher France). В данном случае клиент использует повтор буквы i в глаголе aiiiiime, акцентируя внимание на своем мнении. Аналогично предыдущему примеру блогер дополняет свой отзыв эмодзи, которые делают коммуникацию более эмоциональной.

Подводя некоторые итоги, можно констатировать, что рекламный дискурс является статусно-ориентированным видом общения, в котором

участники выступают представителями определенного социального статуса. Агенты могут воздействовать на адресата в роли друга/помощника, эксперта, популярной медийной личности, в то время как клиенты выступают в роли потенциальных покупателей и блогеров.

Список использованных источников:

1. Грибовод Е.Г. Интернет-дискурс // Дискурс-Пи. 2013. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-diskurs?ysclid=mkio3fgdom568607591 (дата обращения: 15.01.2026).

2. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. 2000. С. 5-20

3. Мельникова О.К. К вопросу об определении термина «Интернет-дискурс» Казанский вестник молодых ученых. 2018. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-termina-internet-diskurs?ysclid=mkip9o0tlb569096660 (дата обращения: 15.01.2026).

4. Русанов Е.К. Интернет-дискурс в дискурсивной парадигме // Гуманитарные и юридические исследования. 2016. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-diskurs-v-diskursivnoy-paradigme?ysclid = mkionuomgw456230678 (дата обращения: 15.01.2026).

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Пронина Мария Станиславовна
Кайдалова Дарья Витальевна,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Белгород, Россия)
Научный руководитель:
Мокрищева Вероника Сергеевна,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Белгород, Россия)

ВЛИЯНИЕ ЖАНРОВ СЯНЬСЯ, УСЯ И СЮАНЬХУАНЬ НА РУССКОЯЗЫЧНЫХ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ: ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ФЭНТЕЗИ

В последние годы русскоязычное пространство фэнтези переживает заметную трансформацию. Традиционные западноевропейские сеттинги, населенные эльфами, гномами и магами, постепенно уступают место экзотическим и глубоко проработанным мирам, вдохновленным культурой Восточной Азии. Этот тренд напрямую связан с растущей популярностью китайской, японской и корейской литературы, дорам, аниме, азиатских комиксов, и конечно музыки. В литературном мире центром этого культурного импорта являются три ключевых жанра китайского фэнтези: сянься, уся и сюаньхуань. Их влияние на современных русских авторов вышло за рамки простого заимствования и сформировало самостоятельное, динамично развивающееся направление.

Для понимания характера влияния необходимо четко разграничить эти три жанра, часто смешиваемые непосвященной аудиторией:

Уся (кит. упр. 武侠, пиньинь wǔxiá, дословно «воин-рыцарь») — это основа. Жанр сосредоточен на мастерах боевых искусств, существующих в альтернативном, квазиисторическом мире «цзянху» (кит. упр. 江湖, пиньинь jiānghú, дословно «реки и озера»). Это мир вольных странников, кланов и школ, живущих по собственному кодексу чести и справедливости. Магия здесь приземленная, воплощенная в сверхчеловеческих, но в своей основе «реалистичных» боевых техниках, полетах над крышами и управлении ци. История часто трагична и строится вокруг мести, защиты слабых и противостояния благородного героя коварному врагу.

Сянься (кит. упр. 仙侠, пиньинь xiānxiá, дословно «бессмертный-рыцарь») — это эволюция уся в сторону высокого фэнтези. Если герой уся стремится стать величайшим мастером, то герой сянься — стать бессмертным, достичь просветления и подняться на небеса. Основа жанра — культивация (совершенствование), глубоко укорененная в даосских

практиках алхимии и цигун (кит. упр. 氣功, пиньинь qìgōng, дословно «работа с энергией ци»). Действие переносится из условно земного «цзянху» в грандиозные «миры совершенствования», где кланы и секты борются за духовные ресурсы, артефакты и древние знания. Мир наполнен богами, демонами, духами и мифическими существами, а масштаб конфликтов и силы персонажей поистине космический.

Сюаньхуань (кит. упр. 玄幻, пиньинь xuánhuàn, дословно «таинственная фантазия») — наиболее гибкий и эклектичный жанр. Возникший позднее, он вбирает в себя китайскую мифологическую основу, но свободно смешивает ее с элементами западного фэнтези, научной фантастики и современности. Акцент здесь смещен с философского пути к бессмертию (сянься) или строгого кодекса чести (уся) на динамичное «восхождение к силе». Герой часто использует любые средства, чтобы стать сильнейшим в мультивселенной, а сеттинг может сочетать восточные дворцы с магическими академиями в европейском стиле [2].

Влияние этих жанров на русскоязычных авторов носит комплексный характер и проявляется на нескольких уровнях:

1) Прямая стилизация и создание миров «под ключ».

Многие авторы сознательно строят свои вселенные по лекалам сянься или уся, перенимая не только эстетику, но и философскую подоплеку. Примеры, такие как «Безмятежный лотос у подножия храма истины» Алекса Го или «Янтарь рассеивает тьму» Люциды Аквилы, демонстрируют глубокое погружение в материю: авторы адаптируют даосские концепции инь/ян, пяти элементов, идеи циркуляции ци и построения «золотого ядра». Заимствуются и социальные структуры: клановая иерархия, отношения «учитель-ученик», «шисюн/шимей» (старший/младший брат/сестра по школе), жестокий и конкурентный мир гильдий и небесных судов.

2) Смешение жанров и гибридизация.

Наиболее распространенный путь. Русские писатели активно скрещивают восточную основу с уже привычными для локального читателя форматами. Самый яркий симбиоз — сянься/сюаньхуань + ЛитРПГ ((англ. LitRPG/ Literary Role-Playing Game) — фантастический литературный жанр, где сюжет строится вокруг элементов компьютерных ролевых игр (RPG), таких как прокачка персонажа, получение уровней, характеристик, навыков и выполнение квестов, с обязательным использованием игровых механик и интерфейса (окошки, сообщения, статистика) в тексте, будь то полностью виртуальный или реальный мир, куда «попал» герой.) Китайские «механики» культивации (прокачка уровней силы: от «Охотника за ци» до «Бессмертного Императора») идеально ложатся на игровую структуру очков, статов и системных уведомлений ЛитРПГ. Фокус смещается на прогресс-ориентированное повествование, где герой, как в компьютерной игре, «апгрейдит» свое тело, душу и артефакты. Это делает сложные восточные концепции более доступными для массовой аудитории.

3) Заимствование тропов и эстетики.

Даже авторы, не строящие целиком восточные миры, охотно берут на вооружение отдельные, ставшие уже интернациональными, элементы: бои на мечах, парящих в воздухе; использование «золотых ядер» как источников силы; концепции «завещания древних»; образ загадочного и всемогущего наставника. Восточная эстетика — изысканные одеяния, архитектура дворцов на заоблачных пиках, образ лотоса как символа чистоты — стала мощным инструментом для создания уникальной атмосферы.

4) Структурная адаптация: восточная форма, западное содержание.

Важнейший аспект, обеспечивающий успех у русскоязычного читателя. Заимствуя антураж и магическую систему, авторы чаще всего сохраняют привычную западную структуру повествования: четкую трехактную структуру, динамичный темп, психологическую проработку персонажей (особенно в женской линии, что характерно для популярного поджанра «романтическое фэнтези в сеттинге сянься», как в «Император желает услышать “да”» Анастасии Медведевой). Это смягчает культурный барьер и делает истории более понятными [1].

Это влияние не осталось незамеченным издательским рынком. Продажи азиатской литературы в России показывают рост почти на 40% (данные за 2025 год), причем жанр фэнтези — один из локомотивов. Успех переводных бестселлеров, таких как «Светлый пепел луны» Тэнло Вэйчжи или «Семь жизней до счастья» Цзюлу Фэйсян, доказал наличие устойчивого спроса.

Русские авторы, работающие в этой нише, быстро заняли свою долю рынка. Их преимущество — в отсутствии языкового и культурного барьера при создании текста, а также в умении адаптировать сложные концепции под запросы местной аудитории. Книги отечественных «сянься-авторов» регулярно попадают в топы крупных маркетплейсов, конкурируя с переводными новинками. Издательства, такие как АСТ, активно развивают соответствующие линейки, видя в этом перспективное коммерческое направление, особенно популярное среди молодежи 16-35 лет, воспитанной на визуальной культуре Азии.

Влияние сянься, уся и сюаньхуань вышло за рамки моды или поверхностного заимствования экзотики. Оно привело к формированию устойчивого нового поджанра в рамках русскоязычного фэнтези. Этот поджанр характеризуется восточной (преимущественно китайской) мифо-философской основой, культивацией как ключевой механикой развития героя, специфической эстетикой и кланово-школьной социальной структурой. При этом он адаптирован под менталитет и читательские ожидания русскоязычной аудитории через гибридизацию с LitRPG, акцент на романтических линиях и сохранение динамичной западной сюжетной структуры [3].

Этот симбиоз культур порождает уникальные произведения, которые уже не являются простой калькой с китайских оригиналов, но представляют собой самостоятельное явление — русскоязычное азиатское фэнтези. Его расцвет свидетельствует о глобализации литературного процесса и растущем

желании читателей и авторов выйти за пределы привычных культурных парадигм в поисках новых, сложных и увлекательных миров.

Список использованных источников:

1. Ван Л. От уся к сянься: Эволюция китайского героического фэнтези. М.: Востоковедение. 2020. 189 с.

2. Лукин К. Феномен цзянху: Социальные структуры в китайской массовой литературе. СПб.: Петербургское Востоковедение. 2021. 230 с.

3. Chen G. Chinese Fantasy: A Genre Study of Xianxia, Wuxia and Xuanhuan. Journal of Popular Culture Studies. 2018. 126 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Безбатько Яна Ивановна,
национальный исследовательский университет (НИУ БелГУ),
магистрант; (Белгород, Россия)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Успешное овладение языком в дошкольный период является фундаментом для гармоничного становления личности ребенка. В современных образовательных программах для дошкольников развитию речи отводится ключевая роль, поскольку именно от степени сформированности связного высказывания напрямую зависят будущие учебные успехи в школе, способность к эффективной коммуникации и общий уровень интеллектуального развития.

Связная речь представляет собой сложную форму речемыслительной деятельности и служит важным показателем как речевой культуры, так и умственных способностей ребенка. Она выполняет ряд критически значимых функций: выступает инструментом познания, позволяет усваивать новую информацию и осуществлять самоконтроль в процессе обучения.

Вопросы формирования связной речи у детей дошкольного возраста детально изучались ведущими отечественными специалистами, среди которых Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Г.М. Лямина, Н.Ф. Ладыгина.

Особую актуальность эта проблема приобретает при работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи). У данной категории дошкольников наблюдаются выраженные затруднения в построении развернутых высказываний. Процесс порождения речи для них часто сопряжен с поиском нужных слов и грамматических конструкций. В силу несформированных навыков логического изложения мыслей их речь характеризуется фрагментарностью: ответы сводятся к коротким фразам или отдельным словам, встречаются многочисленные повторы одних и тех же элементов высказывания.

С точки зрения психолингвистики, базовыми свойствами любого текста признаются его связность и цельность. Под связностью понимается линейная организация высказывания, где предложения выстроены в соответствии с языковыми нормами. Цельность же трактуется как глубинное смысловое единство, внутренний замысел, объединяющий все элементы текста.

Процесс создания текста (текстообразование) определяется как порождение коммуникативной единицы – от отдельного предложения до

целостного речевого произведения, – которое завершено по смыслу, интонации и обладает определенной структурой.

Для анализа механизмов текстообразования принципиальное значение имеют идеи теории порождения речи. А.А. Леонтьев обосновал концепцию внутреннего программирования высказывания, интерпретируя его как построение особой схемы-основы для будущего речевого произведения. Исследователь выделил два уровня такого программирования: создание плана для отдельной фразы и для целостного речевого сообщения [3].

Им же была предложена структура речепорождения, включающая последовательные стадии:

– возникновение мотива;

– формирование замысла (или программы);

– непосредственную реализацию в речи;

– завершающий этап – сверку полученного результата с исходным авторским намерением.

В ходе онтогенеза становление способности к текстообразованию проходит последовательные стадии. Первоначально, в раннем детстве, формируется понимание речи, которое позднее, в младшем и среднем дошкольном возрасте, сменяется этапом ситуативной речи. Постепенно, к старшему дошкольному возрасту, происходит переход от доминирования ситуативной речи к овладению контекстной, монологической формой высказывания. Развитие этих навыков находится в прямой зависимости от общего когнитивного развития, усложнения видов деятельности ребенка и форм его коммуникативного взаимодействия. Учет данной возрастной динамики является ключевым для определения адекватных целей и содержания педагогической работы.

У дошкольников, и особенно у детей с речевыми нарушениями, умение строить связное высказывание, как правило, развито недостаточно.

Данные исследований В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других авторов свидетельствуют о структурно-смысловой незрелости самостоятельной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи. Для них характерно недостаточное умение логично и последовательно выражать мысли. Их активный словарь и набор используемых грамматических конструкций ограничены и упрощены. Они испытывают выраженные сложности на этапах внутреннего программирования сообщения, объединения отдельных смысловых элементов в целостную структуру, а также отбора языкового материала в соответствии с коммуникативной задачей. Эти трудности в планировании содержания развернутого высказывания проявляются в виде длительных пауз, пропусков важных смысловых компонентов и фрагментарности повествования.

Как отмечала Р.Е. Левина, даже при наличии развернутой фразовой речи у детей с ОНР наблюдается неточность в употреблении многих слов. В лексиконе преобладают имена существительные и глаголы, в то время как словарь признаков (прилагательные, наречия) и слов, обозначающих состояния, беден. Несформированность навыков словообразования

ограничивает возможности использования различных форм одного слова, подбора родственных слов или создания новых с помощью аффиксов. Частыми являются лексические замены: название части объекта подменяется названием целого, а искомое слово – близким по смыслу, но неточным синонимом [2].

Несмотря на то, что понимание обращенной речи у таких детей значительно улучшается и приближается к возрастной норме, сохраняются специфические трудности. К ним относятся: недостаточное усвоение значений, передаваемых приставками и суффиксами; проблемы в различении грамматических форм, выражающих число и род; сложности в понимании логико-грамматических конструкций, описывающих причинно-следственные, временные и пространственные связи. Указанные дефициты напрямую негативно сказываются на качестве связной речи, затрудняя ее полноценное развитие.

По данным Т.Е. Филичевой, у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи наблюдаются характерные особенности построения связного высказывания. В их рассказах часто нарушается логический порядок изложения, опускаются ключевые сюжетные элементы, при этом излишнее внимание уделяется малозначимым деталям. Синтаксическая структура речи упрощена и отличается низкой информативностью [5].

Как указывает Т.А. Ткаченко, развернутые высказывания этой категории детей характеризуются отсутствием ясности и логической последовательности. Изложение носит фрагментарный характер, содержание сосредоточено на внешних, поверхностных впечатлениях, а не на раскрытии причинно-следственных связей между событиями или действиями персонажей. Наибольшие затруднения вызывают задания на самостоятельное повествование по памяти и все формы творческого рассказа. Даже при воспроизведении готовых образцов заметно отставание от нормотипичных сверстников [4].

Исследования Е.Г. Корицкой и Т.А. Шимкович подтверждают, что овладение последовательным развернутым рассказом представляет для детей с ОНР значительную сложность. Эти трудности усугубляются по мере сокращения внешней опоры: при увеличении доли самостоятельного высказывания и отсутствии заданного сюжетного каркаса. Особенно проблемными являются задания на компрессию текста (сокращение подробного повествования до одной-двух фраз) и на выделение основной мысли.

Несмотря на использование фразовой речи, самостоятельное конструирование предложений дается детям с ОНР гораздо сложнее, чем их нормально развивающимся ровесникам. При пересказе они допускают ошибки в воспроизведении последовательности событий, пропускают смысловые звенья и могут «упускать» отдельных действующих лиц.

Творческое рассказывание часто оказывается несформированным. Дети испытывают серьезные затруднения на всех этапах: при определении основного замысла, выстраивании последовательности событий и подборе

адекватных языковых средств для их выражения. Нередко вместо выполнения творческого задания ребенок переходит к пересказу знакомого произведения.

В ходе составления рассказа по сюжетной картине дети, хотя и могут верно назвать персонажа и его действие, часто исключают из предложения наименования предметов, которые использует этот персонаж.

В работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой предпринята попытка дифференцированного анализа нарушений различных видов повествовательной речи у детей с задержкой речевого развития. Так, при составлении рассказа по серии картинок авторы отмечают трудности в установлении логического порядка изложения, связанные с неумением выстроить картинки в правильной последовательности. В этом случае повествование сводится к простому перечислению изображенных объектов или действий. При пересказе литературного текста выявляются неполное понимание содержания, нарушение хронологии событий, пропуск важных смысловых частей, наличие повторов и проблемы лексического выбора.

Наиболее сложной, а часто и практически недоступной задачей для детей с ОНР является самостоятельное описание игрушки или хорошо знакомого предмета. Такое описание обычно сводится к называнию одного случайного признака, на котором ребенок фиксируется, или представляет собой бессистемное перескакивание с одной мысли на другую. В ходе выполнения этого задания речевые ошибки, особенно аграмматизмы и лексические трудности, становятся более выраженными.

В условиях спонтанного повествования, которое дается детям легче, чем описание, они по-прежнему ограничиваются преимущественно простыми предложениями. Для самостоятельных рассказов характерны стереотипные повторы одних и тех же слов (чаще всего подлежащего), нарушения порядка слов, незавершенность синтаксических конструкций и неточности в лексическом выборе.

Проведенный анализ уровня сформированности навыков текстообразования позволил выявить ряд типичных недостатков:

– низкий объем и краткость связных высказываний;

– нарушение логической последовательности даже при воспроизведении знакомого материала;

– фрагментарность изложения, отсутствие смысловых связей между отдельными частями рассказа;

– крайне низкая информативная насыщенность речи.

Следует отметить, что многие дети охотно делятся впечатлениями от личного опыта, но испытывают выраженные трудности при необходимости построить рассказ на заданную тему. Причина этого кроется не столько в бедности знаний, сколько в неспособности организовать их в связное речевое сообщение.

Важно подчеркнуть, что механизм нарушений текстообразования у данной категории детей не является прямым следствием неумения выстраивать последовательность в неречевой деятельности. Как указывает

Т.А. Фотекова, в основе подобных речевых расстройств лежит церебрально-органическая недостаточность, которая обусловливает комплексную несформированность не только речевых, но и высших психических функций [6].

Таким образом, общее недоразвитие речи, проявляющееся в стойких трудностях программирования содержания высказывания и его грамматико-лексического оформления, создает объективную необходимость в системной логопедической коррекции. В современной практике накоплен значительный арсенал методов развития связной речи, включающий технологию кругов Луллия, приемы сказкотерапии, обучение пересказу с опорой на различные техники (в том числе мнемотехнические схемы) и другие подходы.

Проведенный анализ позволяет заключить, что формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой сложную, многокомпонентную задачу. Нарушения носят системный характер, затрагивая как операционально-техническую сторону речи (бедный словарь, аграмматизмы), так и глубинные механизмы речепорождения (внутреннее программирование, смысловое структурирование высказывания). Выявленные особенности – фрагментарность, нарушение логики, низкая информативность, трудности перехода от диалогической к монологической речи — являются прямым следствием недостаточности базовых когнитивных и языковых предпосылок.

Это определяет ключевое направление коррекционной работы: оно должно быть не узконаправленным, а комплексным и нейропсихологически ориентированным. Эффективная помощь предполагает одновременное воздействие на различные уровни: обогащение словаря и грамматического строя, развитие внутреннего плана речи через специальные упражнения, формирование навыков программирования и контроля высказывания с опорой на наглядные средства (мнемотаблицы, серии картин, сенсорное оборудование). Только такой интегративный подход, учитывающий тесную взаимосвязь речевого и общего психического развития, может создать прочную основу для преодоления трудностей текстообразования и обеспечения успешной коммуникативной и образовательной деятельности детей с ОНР в будущем.

Список использованных источников:

1. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи (Текст). – Екатеринбург, 2006. – 316 с.
2. Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей (Текст). – М.: Просвещение, 2022. – 159 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики (Текст). – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
4. Ткаченко Т. А. Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет (Текст). – М.: Ювента, 2008. – 24 с.
5. Филичева Т. Е. Логопедия. Основы теории и практики. – М.:Эксмо, 2025. – 288 с.

6. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.:Айрис-пресс, 2017. – 132 с.

УДК 37.062.2

Щетинина Алёна Александровна,
Педагогический институт НИУ «БелГУ»,
магистрант; (Белгород, Россия)
Алтухова Татьяна Андреевна,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
к. пед. н., доцент кафедры дошкольного и специального
(дефектологического) образования, доцент; (Белгород, Россия)

ИЗУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И ПСИХОЛОГА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Статья посвящена вопросам взаимодействия логопеда и психолога в коррекционной работе по преодолению нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе. В статье представлены основные выводы, касающиеся проведённого исследования по изучению и оценке взаимодействия логопеда и психолога в преодолении нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

На сегодняшний день растет число детей с различными речевыми нарушениями и задержкой речевого развития. По мнению Балаевой В.И., нарушение речи в той или иной степени влияет на психическое, физическое, умственное развитие ребенка, что сказывается на его деятельности, поведении, формировании личностных качеств (2).

Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий. Отклонение в развитии речи не могут не сказаться на формировании всей психической жизни ребенка. Они затрудняют общение с окружающими и нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, затрудняют усвоение чтения и письма, а вследствие этого и других школьных навыков и знаний. Как реакция на дефект изменяются черты характера.

Тема взаимодействия учителя-логопеда и педагога психолога в последнее время стала более актуальной. Отклонения в речевом развитии и обусловленные речевые трудности часто сопровождаются снижением познавательной активности ребенка, недостаточной ориентировкой в фактах и явлениях окружающей действительности, бедностью содержания

коммуникативной, игровой и творческой деятельности. Вследствие этого возникает острая необходимость в совместной работе учителя-логопеда и педагога-психолога.

Вокруг ребенка совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционно-образовательное пространство и речевая среда (1). Особое место отводится тандему логопеда и психолога. При совместной работе данные специалисты имеют возможность осуществлять помощь как каждому ребенку, так и группе детей, имеющих речевые дефекты: отслеживать процесс развития; заниматься глубокой и всесторонней профилактической, коррекционной и развивающей работой с детьми определенного возраста; осуществлять индивидуальную поддержку тех, кто в ней нуждается, согласно интегрированному подходу в коррекционно – развивающей деятельности учителя – логопеда, разработанного Бачиной О.В. (3).

Взаимодополняемость позиций педагога-психолога и учителя-логопеда в подходе к ребёнку, тесное сотрудничество во всех направлениях работы стоит рассматривать как необходимое условие обеспечения результативной работы психолого-логопедической службы в общеобразовательной школе.

Основной целью проведённого исследования являлось изучение и оценка состояния и особенностей взаимодействия логопеда и психолога в преодолении нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе. В исследовании приняло участие 60 специалистов общеобразовательной школы: 30 учителей-логопедов и 30 педагогов-психологов

Основными направлениями изучения взаимодействия логопеда и психолога в работе по преодолению нарушений письма у младших школьников являлись:

1. Готовность специалистов к сотрудничеству друг с другом по вопросам преодоления нарушений письменной речи.
2. Вовлеченность специалистов в коррекционно-образовательный процесс по преодолению нарушений письменной речи.
3. Удовлетворенность командной деятельностью в преодолении нарушений письменной речи.

Для изучения взаимодействия логопеда и психолога в работе по преодолению нарушений письма у младших школьников нами была разработана анкета. Указанные направления диагностики мы рассматривали также и в качестве критериев, в рамках которых были определены показатели, для оценки которых определялся круг вопросов анкеты. После разработки анкеты для обследования уровня взаимодействия учителя-логопеда и психолога общего образования в реализации коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников мы применили её на практике. Для фиксации результатов мы разработали протоколы обследования для каждого направления.

При оценке готовности специалистов к сотрудничеству друг с другом по вопросам преодоления нарушений письменной речи мы ориентировались на 5 показателей (рис. 1.):

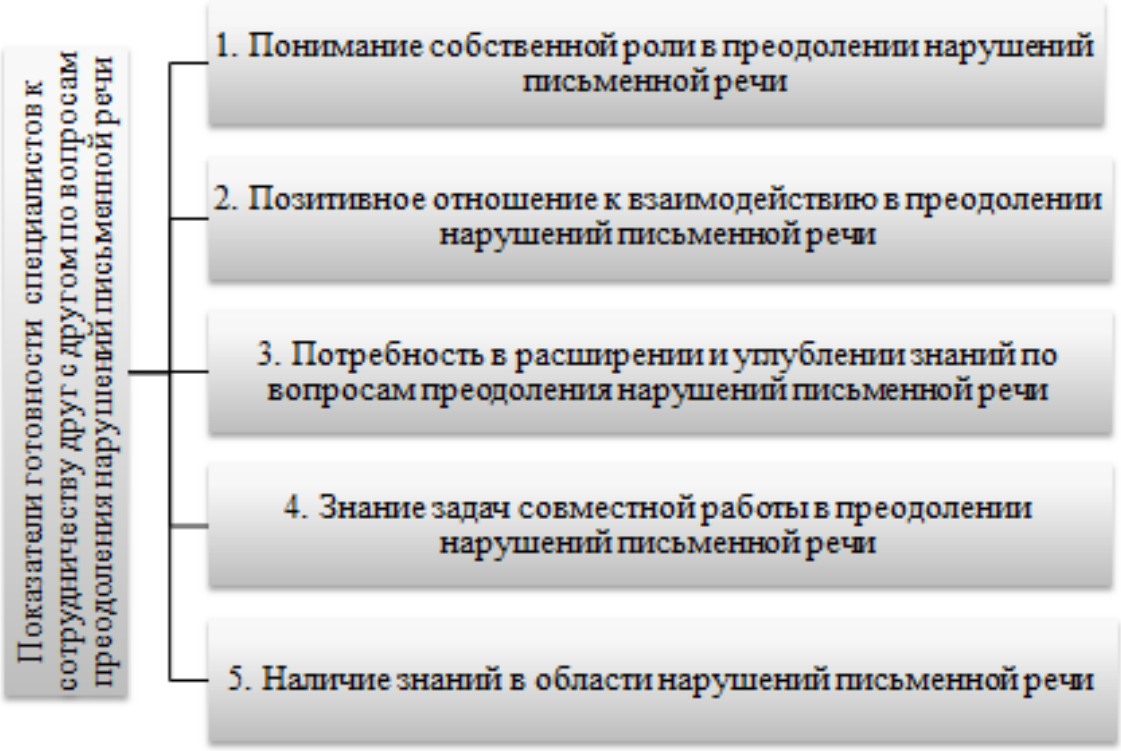

Рис. 1. Показатели диагностики готовности специалистов к сотрудничеству друг с другом

Исследование готовности специалистов к сотрудничеству друг с другом по вопросам преодоления нарушений письменной речи оценивалось методом подсчёта баллов для дальнейшего определения уровня.

Результаты, полученные при подсчёте баллов данного критерия, более наглядно отражены в виде гистограмм на рисунках 2 и 3:

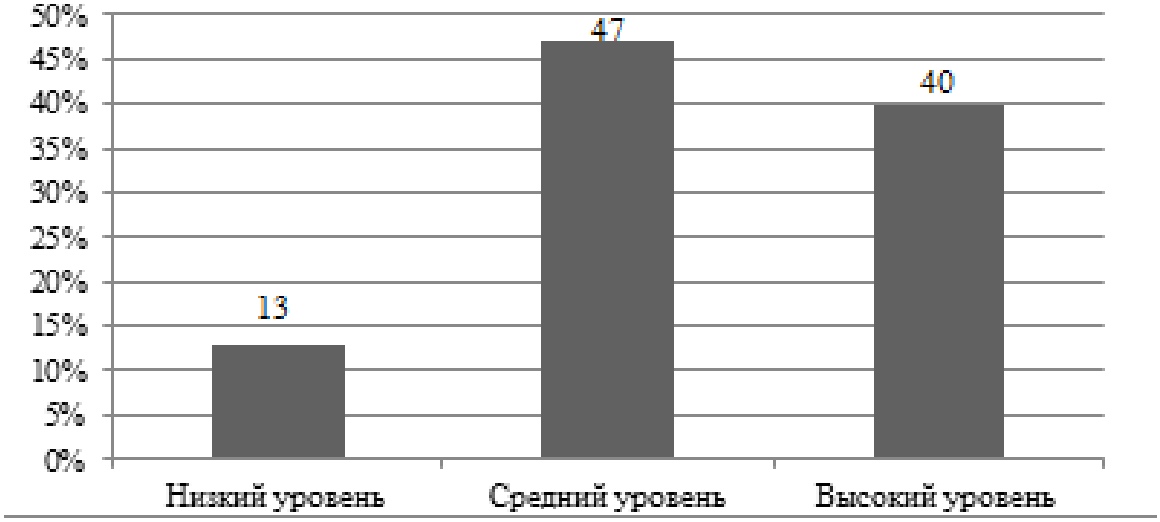

Рис. 2. Уровень готовности педагога-психолога к сотрудничеству с логопедом по вопросам преодоления нарушений письменной речи (в %)

Из рисунка 2 мы видим, что 40% (12 человек) педагогов-психологов имеют высокий уровень готовности к сотрудничеству по вопросам

преодоления нарушений письменной речи, 47% (14 человек) педагогов-психологов имеют средний уровень, 13% (4 человека)-низкий уровень.

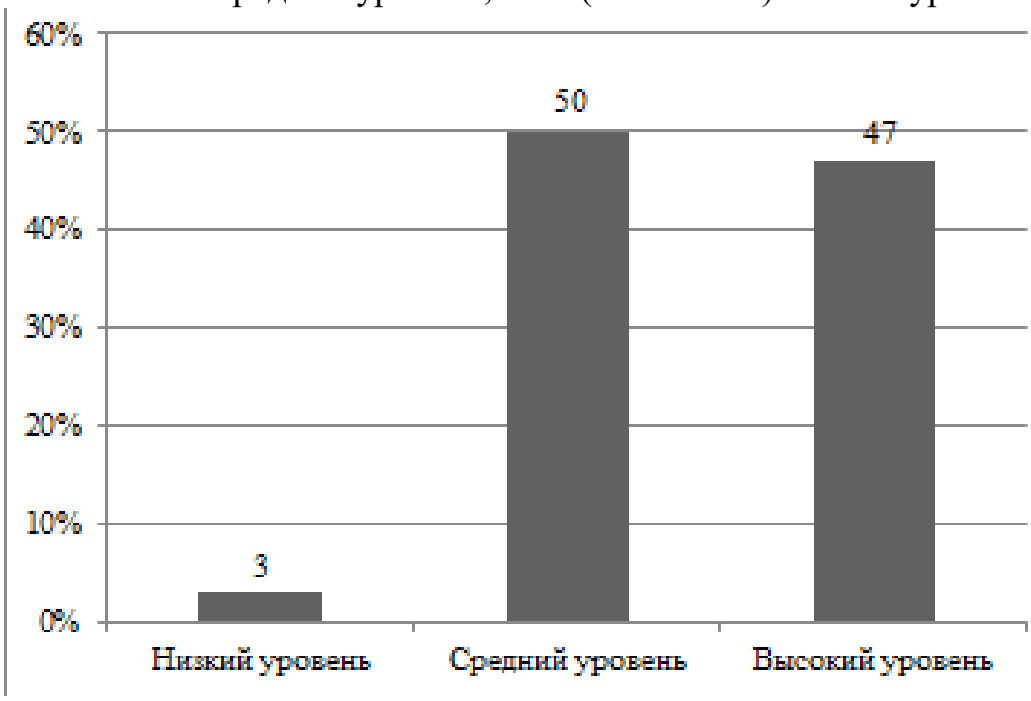

Рис. 3. Уровень оценки готовности логопеда к сотрудничеству с педагогом-психологом по вопросам преодоления нарушений письменной речи (в %)

Из рисунка 3 мы видим, что 47% (14 человек) логопедов имеют высокий уровень готовности к сотрудничеству по вопросам преодоления нарушений письменной речи, 50% (15 человек) логопедов имеют средний уровень, 3% (1 человек)-низкий уровень.

По результатам исследования первого критерия выявлено, что понимание роли каждого из специалистов в преодолении нарушений письменной речи у младших школьников, их позитивное отношение к взаимодействию по вопросам преодоления нарушений, потребность в расширении и углублении знаний по вопросам преодоления нарушений письменной речи, знание задач совместной работы и наличие знаний в данной области находятся на среднем уровне. Специалисты сотрудничают друг с другом, но не так часто, как им хотелось бы, проявляют положительное отношение к сотрудничеству, но в малом количестве используют разнообразные формы взаимодействия.

Далее проводилось изучение взаимодействия учителя-логопеда и психолога общего образования по показателю «Вовлеченность специалистов в коррекционно-образовательный процесс по вопросам преодоления нарушений письменной речи».

При оценке вовлеченности специалистов в коррекционно-образовательный процесс по вопросам преодоления нарушений письменной речи ориентировались на 7 показателей (рис. 4.):

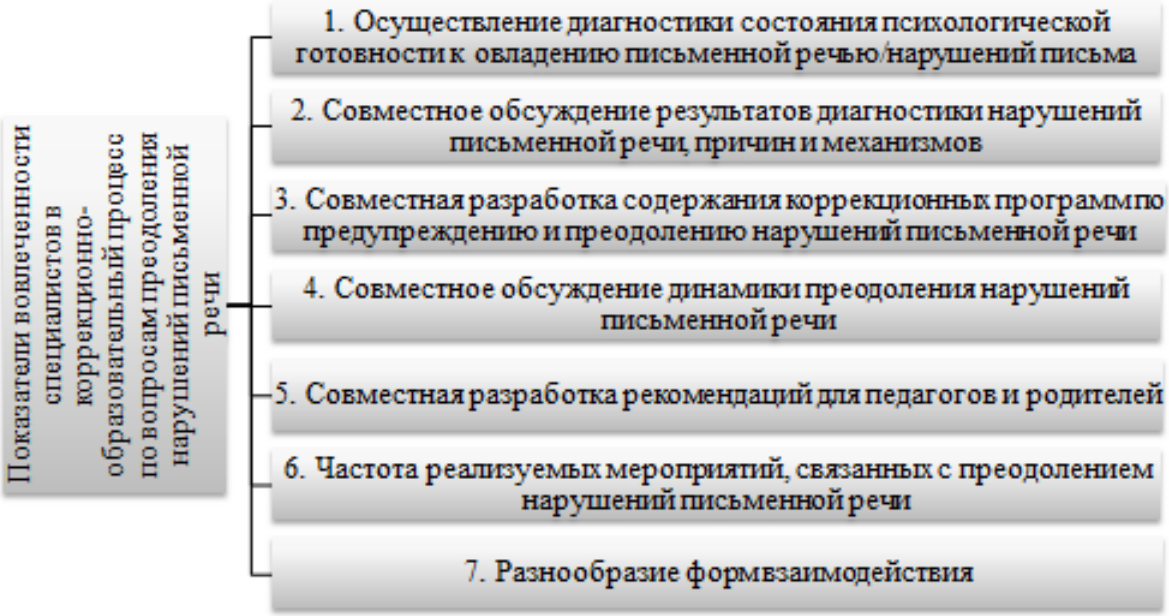

Рис. 4. Показатели диагностики вовлеченности специалистов в коррекционно-образовательный процесс

Исследование вовлеченности специалистов в коррекционно-образовательный процесс по преодолению нарушений письменной речи оценивалось методом подсчёта баллов для дальнейшего определения уровня.

Результаты, полученные при подсчёте баллов данного критерия, более наглядно отражены в виде гистограмм на рисунках 5 и 6:

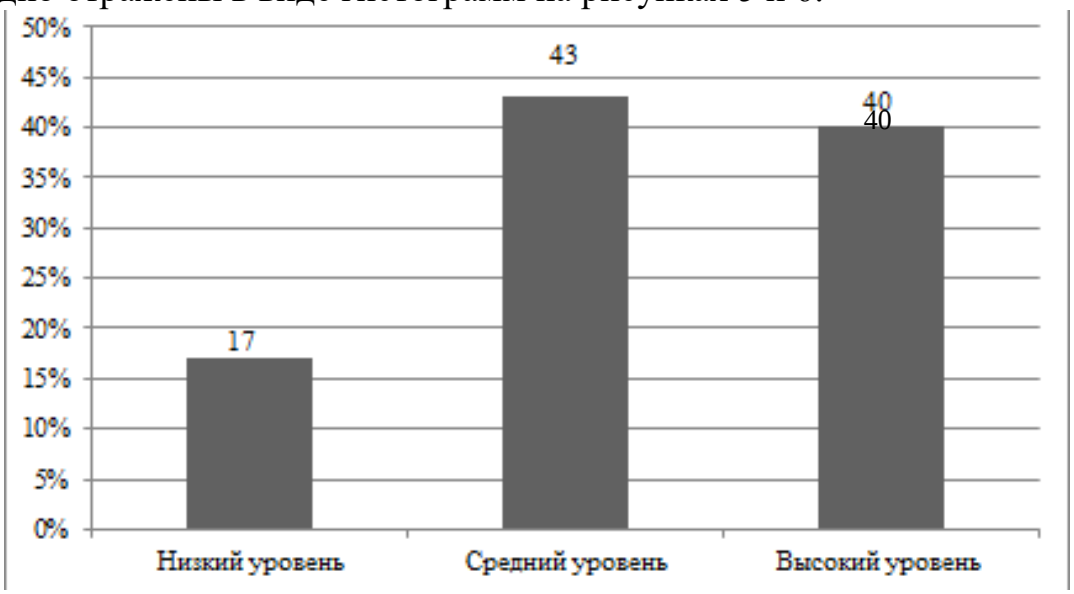

Рис. 5. Уровень вовлеченности педагогов-психологов в коррекционно-образовательный процесс по вопросам преодоления нарушений письменной речи (в %)

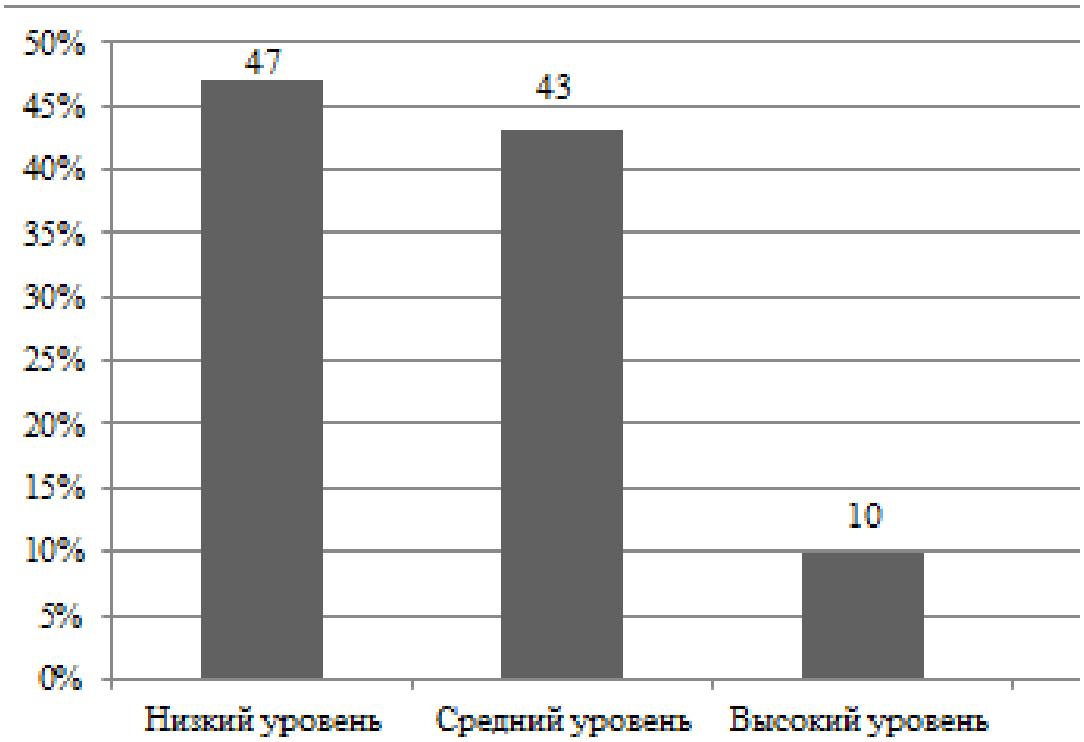

Рис. 6. Уровень вовлеченности логопедов в коррекционно-образовательный процесс по вопросам преодоления нарушений письменной речи (в %)

По результатам исследования данного критерия выяснилось, что:

- высокий уровень вовлеченности в коррекционно-образовательный процесс по вопросам преодоления нарушений письменной речи имеют 40% (12 человек) педагогов-психологов, средний уровень – 43% (13 человек) педагогов-психологов, низкий – 17% (5 человек) (рис.5);
- высокий уровень вовлеченности в коррекционно-образовательный процесс по вопросам преодоления нарушений письменной речи имеют 10% (3 человека) логопедов, средний уровень имеют 43% (13 человек) логопедов, низкий уровень – 47% (14 человек) (рис.6).

По результатам обследования второго критерия выявлено, что осуществление диагностики состояния психологической готовности к овладению письменной речью и диагностики нарушений письма практически всегда проводится всеми специалистами, но совместное обсуждение результатов диагностики нарушений письменной речи, причин и механизмов не всегда получается осуществить. Совместная разработка содержания коррекционных программ по предупреждению и преодолению нарушений письменной речи осуществляется не всеми специалистами. Совместная разработка рекомендаций для педагогов и родителей и частота реализуемых совместных мероприятий, связанных с преодолением нарушением письменной речи, проводится для родителей чаще всего на родительских собраниях, а для педагогов только на педагогических советах. Формы сотрудничества специалистов друг с другом – это в основном консультации/беседы и совместное участие в подготовке и выступлении на родительских собраниях, толком нет разнообразия.

Далее проводилось изучение взаимодействия учителя-логопеда и психолога общего образования по показателю «Удовлетворенность командной деятельностью в преодолении нарушений письменной речи».

При оценке степени удовлетворенности командной деятельностью по вопросам преодоления нарушений письменной речи ориентировались на 4 показателя (рис. 7.):

Рис. 7. Показатели диагностики удовлетворенности командной деятельностью

Исследование степени удовлетворенности командной деятельностью в преодолении нарушений письменной речи также оценивалось методом подсчёта баллов для дальнейшего определения уровня.

Результаты, полученные при подсчёте баллов данного критерия, более наглядно отражены в виде гистограмм на рисунках 8 и 9:

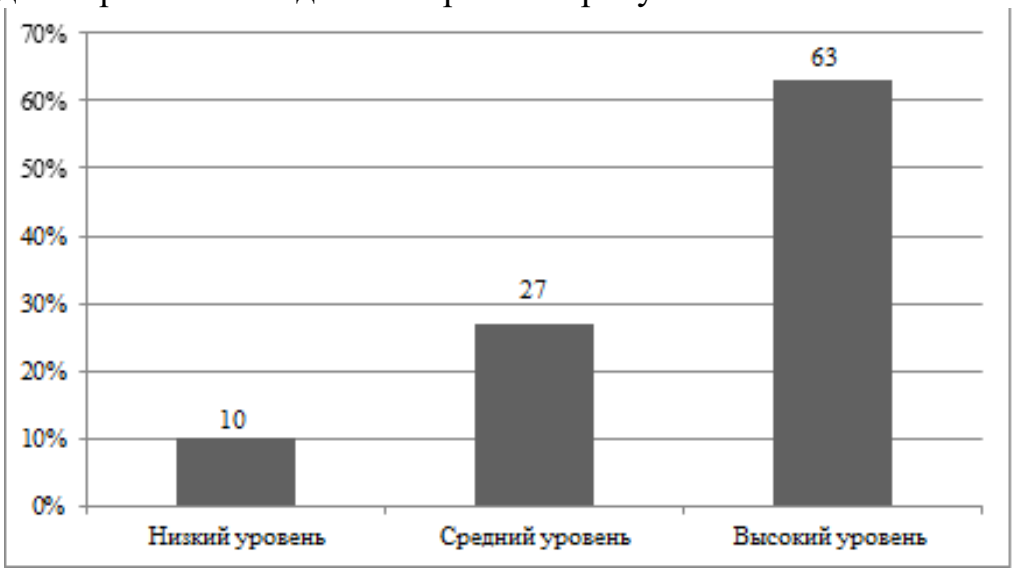

Рис. 8. Уровень удовлетворенности психологов командной деятельностью в преодолении нарушений письменной речи (в %)

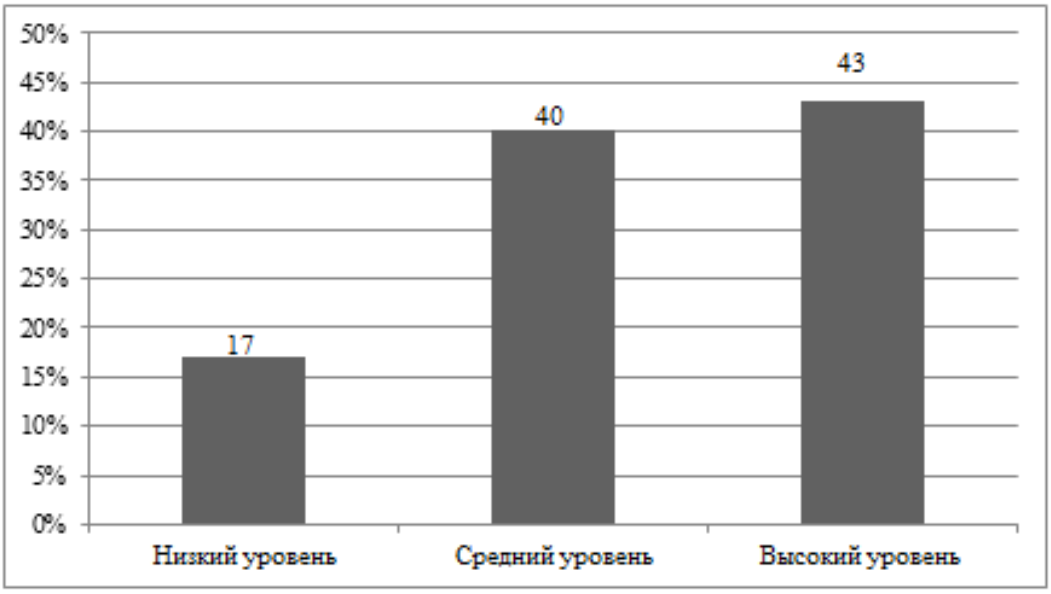

Рис. 9. Уровень удовлетворенности логопедов командной деятельностью в преодолении нарушений письменной речи (в %)

Из рисунка 8 мы видим, что 63% (19 человек) педагогов-психологов имеют высокий уровень удовлетворённости командной деятельностью, у 27% (8 человек) специалистов наблюдается средний уровень, 10% (3 человека) педагогов-психологов имеют низкий уровень;

Из рисунка 9 мы видим, что 43% (13 человек) логопедов имеют высокий уровень удовлетворённости командной деятельностью, у 40% (12 человек) специалистов наблюдается средний уровень, 17% (5 человек) логопедов имеют низкий уровень.

В результате обследования третьего критерия выявлено, что удовлетворенность частотой взаимодействия, разнообразием форм и мероприятий, комфортностью взаимоотношений и взаимодействий находится в большей степени на высоком уровне. Но вместе с этим специалисты из-за неправильно выстроенной и организованной работы не всегда могут должным образом взаимодействовать друг с другом и насыщать совместную работу разнообразием форм взаимодействия.

После, нами был подсчитан общий результат взаимодействия как у учителей-логопедов, так и у педагогов-психологов (рис. 10).

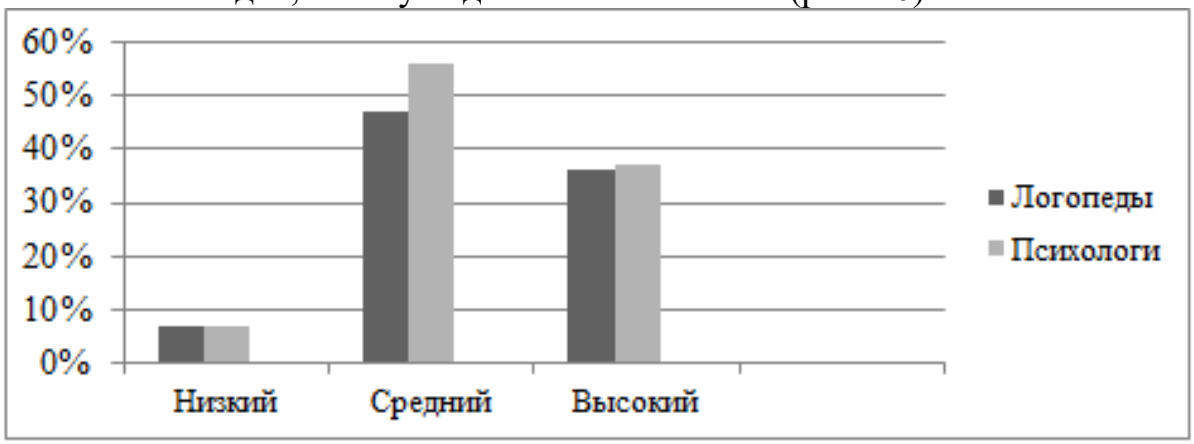

Рис. 10. Общий уровень взаимодействия специалистов по результатам обследования трёх показателей (в %)

Исходя из графика, можно говорить о преобладании среднего уровня взаимодействия между специалистами. У преобладающего количества специалистов по двум показателям отмечается средний уровень.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет нам говорить о необходимости разработки программы взаимодействия логопеда и психолога по преодолению нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе, посредством неё будет организовано продуктивное и систематическое взаимодействие логопеда и психолога, которое необходимо для успешной коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

С помощью совместной работы учителя-логопеда и педагога-психолога можно своевременно и качественно помочь учащимся преодолеть речевые нарушения, более успешно овладеть программным материалом, сформировать положительную мотивацию к учебной деятельности, развить у учащихся с речевой патологией уверенность в своих возможностях, осуществить преемственность в работе учителя-логопеда и педагога-психолога.

Список использованных источников:

1. Агаева, Е.Л. Руководство для работы практического психолога [Текст] / Е.Л. Агаева, Р.И. Бардина. – М.: Просвещение, 2003. – 101 с.
2. Балаева, В.И. О системе планирования психокоррекционной работы с детьми с нарушениями речи [Электронный ресурс] / В.И. Балаева, А.К. Лопышева. – Электрон. текстовые дан. – Москва: Специальная психология: 2007. – Режим доступа: https://old.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2024/04/01/balaeva_v_psihokorrekcionnaya_rabota_1.docx, свободный.
3. Бачина, О.В. Интегрированный подход в коррекционно – развивающей деятельности учителя – логопеда [Текст] / О.В. Бачина, Г.Ф. Левашева, Т.А. Попова. – Москва: АРКТИ, 2018. – 56 с.
4. Вильшанская, А.Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка [Текст] / А.Д. Вильшанская, М.И. Прилуцкая, Е.М. Протченко. – М.: Генезис, 2012. – 256 с.

Гребенкин Дмитрий Андреевич
ОГБУЗ «Старооскольская окружная больница Святителя Луки Крымского»,
(Старый Оскол, Россия)
Петрова Ирина Николаевна
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
(Старый Оскол, Россия)
Абсатаров Игорь Рафатович
ОГБУЗ «Старооскольская окружная больница Святителя Луки Крымского»,
(Старый Оскол, Россия)
Михайлова Елена Николаенва
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
(Старый Оскол, Россия)

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА НА БАЗЕ МЕДИЦИНСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Производственная практика на базе медицинских организаций, как неотъемлемая часть подготовки медицинских работников, является составной частью программы подготовки специалистов среднего звена профессионального образования.

Основное назначение практики - закрепление, углубление и систематизация знаний и умений, полученных обучающимися в процессе теоретического и практического обучения в реальных условиях практического здравоохранения.

Кадровый состав медицинских организаций Старооскольского городского округа ежегодно пополняется выпускниками медицинского колледжа, требования к которым постоянно возрастают в связи с расширением лечебно – диагностических услуг в учреждениях здравоохранения. Современный уровень подготовки конкурентоспособных специалистов требует, чтобы выпускник обладал глубокими знаниями и умел их применять на практике.

Сегодня выпускник должен иметь высокую профессиональную компетентность, быть готов к длительной профессиональной деятельности, к непрерывному самообразованию, и, конечно, должен обладать определенными профессиональными характеристиками личности. Медицинский работник обязан соблюдать этический кодекс, обладать клиническим мышлением, вести и пропагандировать здоровый образ жизни.

Особую роль в подготовке такого специалиста играет производственная практика. Сроки и продолжительность проведения практики определяются учебными планами по специальности, графиком учебного процесса, а содержание практики - рабочей программой. Целенаправленная совместная работа с медицинскими организациями позволяет качественно организовать учебную и производственную практики,

что позитивно влияет на приобретение студентами опыта практической работы и в дальнейшем решает проблему трудоустройства выпускников.

Основной базой для прохождения производственной практики будущих медицинских сестер, фельдшеров и акушерок определяются ведущие лечебно-профилактические учреждения города. Общими и непосредственными руководителями производственной практики назначаются представители от медицинских организаций.

Руководители и сотрудники лечебно-профилактических учреждений правильно понимают назначение своих учреждений в деле профессионального становления выпускников, оказывая всестороннюю помощь в организации практического обучения и осуществляя руководство производственной практикой.

Методические руководители практики (преподаватели колледжа) устанавливают связь с непосредственными руководителями практики, распределяют студентов, осуществляют контроль за их работой в период практики. Руководитель практики систематически контролирует выполнение студентами программы производственной практики, посещаемость и ведение необходимой документации.

Итогом практики является аттестация в форме дифференцированного зачета с участием непосредственных руководителей практики - представителей практического здравоохранения.

Во время прохождения производственной практики студенты ежедневно ведут дневники, в которых отражают свою работу в конкретном структурном подразделении, составляют отчет об уровне выполнения программы практики. По окончании производственной практики непосредственные руководители оформляют на студентов характеристику с оценкой за работу. Весь процесс подготовки строится таким образом, чтобы будущий специалист самостоятельно мог осуществить лечебно-диагностический поиск, провести дифференциальную диагностику, оказать помощь больному.

Производственные практики по профилю специальности запланированы по окончании изучения междисциплинарных курсов или профессиональных модулей и проводятся в соответствующих отделениях лечебно-профилатических учреждений. Это один из видов внеаудиторной деятельности студентов, в процессе которой обучающиеся углубляют, расширяют свои теоретические знания по профессиональному модулю, приобретают практические навыки обследования больных, овладевают основными видами профессиональной деятельности, совершенствуют этические и деонтологические аспекты общения с пациентами, медицинским персоналом.

Во время производственной практики студенты накапливают профессиональный опыт, работая под руководством опытных наставников-медиков

Завершающим этапом обучения является преддипломная практика (стажировка), которая длится 4 недели. Студенты за время практики успешно

осваивают премудрости своей профессии: оформляют медицинскую документацию, закрепляют практические навыки по уходу за пациентами, принимают реальное участие в лечебно-диагностическом процессе с использованием современного оборудования и новейших методов лечения. Курируя пациентов в ходе производственной практики, будущие фельдшера приобретают опыт исследовательской деятельности, проводя собственные наблюдения по диагностике заболеваний, особенностям их клинического течения, осложнениям, исходам. Беседы с пациентами с элементами психологии и психотерапии, лекции санитарно-просветительского характера формируют у студентов коммуникативные навыки и навыки публичных выступлений.

Фактически производственная практика - серьезный тест на профпригодность.

О качестве профессиональной подготовки и разностороннего развития студентов говорит их дальнейшее успешное трудоустройство: большинство выпускников востребованы уже в первые месяцы после получения дипломов.

Такие результаты достигаются путем тесного сотрудничества колледжа с потенциальными работодателями, общением студентов с работниками медицинских организаций в процессе обучения.

Кроме того, постоянно отслеживается востребованность и адаптация выпускников в лечебно – профилактических учреждениях. Осуществляется обратная связь с лечебно- профилактическими учреждениями в плане оценки уровня подготовки путем учета отзывов с рабочих мест.

Список использованных источников:

1. Ангеловский А.А. Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) / А.А. Ангеловский // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2021. - С. 7-13.

2. Назифуллин В.Л., Насретдинова Л.М., Аглямова Д.В. Профессиональная адаптация студентов в условиях производственной практики - составляющая профессионализма будущих медицинских работников / В. Л. Назифуллин, Л.М. Насретдинова, Д.В. Аглямова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2022. - № 5-2. - С. 376-377.

Соколова Елена Витальевна
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
(Старый Оскол, Россия)
Кижеваткин Александр Николаевич
ОГБУЗ «Старооскольская окружная больница Святителя Луки Крымского»,
(Старый Оскол, Россия)
Прасолова Евгения Дмитриевна
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
(Старый Оскол, Россия)
Тананаева Ольга Александровна
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
(Старый Оскол, Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ КАТАСТРОФ

Информатизация системы образования - одно из приоритетных направлений модернизации Российского образования. Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения как условия достижения высокого качества образования. Эта потребность продиктована временем.

Сегодня, информатизация, компьютеризация образования рассматривается как система методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения распространения и использования информации в образовательном процессе. Преподаватель освобождается от рутинных операций, он становится конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание обучающимися собственных продуктов в освоении знаний, а также следит за динамикой обучения и развития профессионального роста будущего среднего медицинского работника. Студент получает возможность оперировать большим количеством разнообразной информации, интегрировать, автоматизировать её обработку, моделировать процессы и решать проблемы, быть самостоятельным в учебных действиях. В структуре информационной технологии выделяют: содержание в виде системы отдельных элементов; взаимосвязь элементов для выделения базисных знаний; моделирование знаний в символической, графической или иной форме; преобразование модели базисных знаний; формирование общих структур познавательной деятельности; разработку системы частных задач, решаемых общими способами.

Содержание междисциплинарного курса и организация процесса обучения МДК 03.02 Медицина катастроф реализует деятельностный характер образования. Учебный процесс ориентируется не только на усвоение информации, но и на способность обучающегося самостоятельно

действовать в различных ситуациях, применяя имеющиеся знания и накапливая новые. Применение информационных технологий на занятиях способствует активизации развития интеллектуального и креативного потенциала студентов, формирует и закрепляет у них умения и навыки более высокого уровня: способности к рефлексии, сопоставлениям, анализу и синтезу. Обучаемый сам активно определяет характер и объем получаемой информации в интегрированном виде: с речью, с письменным текстом, с видеосюжетом, музыкальным сопровождением через MS PowerPoint, с помощью гипертекстовых систем, электронных учебников.

Приведем пример применения информационной технологии в практике обучения МДК 03.02 Медицина катастроф. Инструментом образовательной технологии, посредством которой достигается интегрирующая дидактическая цель и профессиональная компетентность, служит учебно-методический комплекс по учебной дисциплине. Это система средств и приемов, при помощи и посредством которых достигается повышение профессиональной квалификации. Учебно-методический комплекс позволяет содержание учебного материала перевести в мультимедийную форму обучения - электронный учебник.

Электронный учебник - это обучающая программа, осуществляющая дидактический цикл процесса обучения, обеспечивающая интерактивную учебную деятельность и контроль уровня знаний. В технологии мультимедиа создается обучающая среда с ярким наглядным представлением информации; осуществляется интеграция значительных объемов информации; представляется возможность выбора индивидуальной схемы изучения материала; осуществляется обратная связь через систему тестов. Особенностью электронной разработки является её многократное использование: она может быть доработана, дополнена, модифицирована. Важно отметить, что электронное пособие - это не электронный вариант книги, функции которой ограничиваются возможностью перехода из оглавления по гиперссылке на искомую главу. В зависимости от вида изложения (лекция, семинар, тест, самостоятельная работа) сам ход занятия должен быть соответствующим образом адаптирован для достижения эффекта от использования такого пособия, а само пособие должно поддерживать те режимы обучения, для которых его используют.

Планируя работу по использованию информационных технологий на занятиях по медицине катастроф преподаватель ставит и решает задачи: адаптации учебного материала к уровню среднего профессионального образования; установления связей с будущей профессиональной деятельностью; формирования умений использования информационных технологий в профессиональной деятельности. Учебный материал выстраивается как система ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей информацией. Каждый слайд структурируется при помощи шаблонов. В зависимости от задач и замысла занятия можно подбирать цветовое оформление, озвучивать текст, вставлять анимацию.

Структура занятия позволяет помимо выступления преподавателя реализовывать творческий потенциал студентов. Для этого формируются отдельные файлы, которые могут постоянно пополняться. В ходе демонстрации слайдов включаются их сообщения, наблюдения, исследования, разработки.

Критериями оценки могут быть:

- содержание работы: структурированность информации, соответствие заданию, полнота, точность, актуальность информации, элементы творчества и оригинальность;
- внешний вид: соответствие дизайна содержанию работы, выбор графического изображения, дающего наиболее наглядное и правильное представление статистической информации, читаемость текста, расстановка акцентов, сочетание фона с графическими элементами;
- умения и навыки использования компьютерных инструментов: правильность сохранения, открытия работ, корректность в отношении работ других студентов; использование спецэффектов (графики, звуки, эффекты смены слайдов, эффекты анимации), разных шрифтов и т.д.

Это оптимизирует процесс обучения и развивает опыт профессионально-творческой деятельности, применение которой объективно требует:

- трудоёмкого пересмотра всего наработанного методического аппарата;
- изменения организационных форм учебного процесса путем увеличения доли самостоятельной индивидуальной и коллективной работы студентов;
- консультирования у специалистов по информатике, компьютерной графике, анимации, обработке видеоматериалов, сайтостроению.

Применение в учебном процессе мультимедийного оборудования и компьютерных технологий повышает интерес к предмету, позволяет организовать самостоятельную работу обучающихся и получить навыки самоконтроля. Электронные учебные пособия делают процесс обучения более наглядным, могут успешно заменить соответствующие плакаты, стенды, макеты, способствуя формированию общих и профессиональных компетенций, предусмотренных стандартом по профессии.

Список использованных источников:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2021.
2. Крапивенко А.В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений: учебное пособие «Лаборатория знаний», 2020.
3. Михеева Е.В. Практикум по информационным технологиям. М.: Академия, 2022.

Маркова Дарья Николаевна,
национальный исследовательский университет (НИУ БелГУ),
магистрант; (Белгород, Россия)
Алтухова Татьяна Андреевна,
национальный исследовательский университет (НИУ БелГУ)
к.п.н., доцент (Белгород, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Согласно современным исследованиям в области специальной педагогики и логопедии, одной из наиболее значимых и сложных образовательных задач в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР) является формирование полноценной связной речи, а именно – развитие навыков текстообразования. В контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), где метапредметные коммуникативные умения определены как ключевые, способность создавать целостные, логичные и развернутые высказывания становится обязательным условием успешного освоения учебных программ, социализации и преодоления познавательных затруднений.

Текстообразование (или текстопорождение) следует определять именно как процесс – целенаправленную, многоэтапную деятельность по созданию речевого произведения. Это ключевое отличие от более статичного понятия «связная речь», которое часто акцентирует результат, а не механизм его получения. Текстообразование является специальной интегративной деятельностью, синтезирующей когнитивные, лингвистические и коммуникативные способности индивида.

Процесс текстообразования является предметом изучения психолингвистики, которая предлагает модели, описывающие этапы перехода от замысла к готовому высказыванию. Наиболее релевантными для педагогического исследования являются модели, подчеркивающие фазу внутреннего программирования (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Т.В. Ахутина). Их синтез позволяет представить процесс порождения развернутого монологического высказывания как последовательность взаимосвязанных стадий (табл.1).

Таблица 1. Психолингвистические этапы процесса текстообразования

№	Этап порождения	Содержание этапа	Ключевые операции и результат
1.	Мотивационно-побудительный	Формирование исходного коммуникативного намерения.	Возникновение мотива, потребности высказаться. Определение цели и основной идеи («о чем и зачем говорить»).
2.	Смыслового программирования (внутреннее программирование)	Создание семантико-смысловой схемы будущего высказывания.	Преобразование замысла в невербальную «семантическую запись»: выделение ключевых смысловых звеньев (предикатов), установление иерархии и последовательности между ними. Результат – внутренняя программа, «каркас» текста.
3.	Лексико-грамматического структурирования	Вербализация внутренней программы.	Одевание смысловых вех в конкретные языковые формы: отбор лексем, построение синтаксических конструкций, грамматическое оформление, выбор средств межфразовой связи (когезии).
4.	Моторной реализации	Внешнее озвучивание или графическое оформление текста.	Артикуляционная или графическая реализация спланированного высказывания. Техническая сторона речи.
5.	Контроля (обратная связь)	Сопоставление результата с исходным замыслом.	Оценка соответствия созданного текста коммуникативному намерению, его грамматической правильности и логической связности. Возможна коррекция.

Ключевым для понимания трудностей детей с ЗПР и для построения коррекционной методики является второй этап – смыслового программирования. Именно здесь формируется та «логическая схема»

события или повествования, которая в дальнейшем наполняется словами. Несформированность этой фазы приводит к тому, что даже при достаточном словарном запасе ребенок не может выстроить связное, последовательное сообщение. Его речь становится фрагментарной, нарушается логика изложения, опускаются важные смысловые звенья.

Успешная реализация психолингвистических этапов порождения текста обеспечивается слаженной работой нескольких функциональных блоков или компонентов. Эти компоненты представляют собой совокупность конкретных умений и операций, формирующих операциональную структуру деятельности текстообразования.

Для наглядности и систематизации структура компонентов текстообразования представлена в табл.2

Таблица 2. Операциональная структура процесса текстообразования

Компонент	Сущность и функциональная роль	Конкретные умения и операции, обеспечивающие успешность этапов порождения
Когнитивный (мыслительный)	Обеспечивает смыслопорождение, планирование и логическое структурирование содержания. Отвечает за переход от мотива к внутренней программе.	1. Внутреннее планирование: Способность создавать и удерживать в уме общий замысел высказывания. 2. Прогнозирование и удержание последовательности: Умение выстраивать события или факты в логически непротиворечивый временной или смысловой ряд (сюжет). 3. Установление связей: Способность выявлять и воспроизводить причинно-следственные, пространственные, временные отношения между элементами повествования. 4. Операции анализа и синтеза: Умение выделять главное, объединять детали в общую картину, обобщать. 5. Семантический выбор: Способность актуализировать из памяти релевантные замыслу образы и понятия.
Лингвистический (языковой)	Обеспечивает вербальное воплощение смысловой	1. Лексическая компетенция: – Объем и точность словаря: Наличие достаточного запаса слов, в том числе

Компонент	Сущность и функциональная роль	Конкретные умения и операции, обеспечивающие успешность этапов порождения
	программы, выбор и грамматическое оформление языковых средств. Реализует этапы структурирования и реализации.	предикативной лексики (глаголов, прилагательных). – Тематический отбор: Умение активизировать лексику, соответствующую теме и замыслу высказывания. – Лексическое разнообразие: Использование синонимов, антонимов для избегания повторов. 2. Грамматическая компетенция: – Синтаксическое структурирование: Умение строить сложные предложения (сложносочиненные, сложноподчиненные). – Оформление связности (когезии): Владение средствами межфразовой связи: союзы (потому что, чтобы, когда), местоименная субституция (он, она, оно), лексические повторы, использование вводных слов. 3. Композиционная компетенция: – Владение схемой текста: Понимание и реализация трехчастной структуры (зачин, основная часть, концовка). – Дифференциация типов текста: Умение использовать стратегии построения повествования (о событии), описания (объекта) и элементов рассуждения (объяснения).
Коммуникативно-прагматический	Обеспечивает регуляцию высказывания в соответствии с ситуацией общения, целевой установкой и потребностями слушателя.	1. Учет коммуникативной ситуации: Понимание условий, в которых происходит общение (формальные/неформальные). 2. Ориентация на слушателя (адресата): Способность адаптировать сложность, полноту и стиль речи в зависимости от

Компонент	Сущность и функциональная роль	Конкретные умения и операции, обеспечивающие успешность этапов порождения
	Пронизывает все этапы, особенно мотивационный и контроля.	собеседника. 3. Удержание коммуникативной задачи: Следование первоначальному замыслу (рассказать, объяснить, убедить) на протяжении всего высказывания. 4. Использование невербальных и просодических средств: Поддержание высказывания интонацией, паузами, жестами для выделения главного и поддержания внимания.

Взаимосвязь компонентов носит системный и иерархический характер. Когнитивный компонент является базовым, формируя содержательную основу высказывания. Без сформированной внутренней программы и логического плана последующее языковое оформление теряет смысл или становится хаотичным. Лингвистический компонент служит инструментом материализации этого плана, причем лексический запас и грамматический строй выступают как строительный материал, а композиционная компетенция – как архитектурный проект. Коммуникативно-прагматический компонент выполняет регулирующую функцию, «настраивая» весь процесс на конкретные условия общения, обеспечивая его эффективность и завершенность [4].

Нарушения связной речи у детей с ЗПР стали предметом изучения ведущих отечественных исследователей в области специальной психологии и коррекционной педагогики (Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаева, И.А. Симонова и др.).

Исследования, указывают на ключевую проблему: у детей с ЗПР в первую очередь страдает семантическая структура текста и его внутреннее программирование (планирование), а уже затем – языковое оформление. Это выражается в невозможности удержать логическую программу, установить причинно-следственные связи, последовательно изложить события и избежать соскальзывания на побочные ассоциации. Фундаментальной особенностью, определяющей весь ход речевого развития при ЗПР, является дефицитарность мотивационной сферы. У данной категории младших школьников наблюдается стойкое снижение как общей познавательной, так и специфически коммуникативной активности [5].

Снижение речевой инициативности и ситуативная связанность. Дети с ЗПР редко выступают инициаторами развернутых диалогов или монологов.

Их речевая деятельность преимущественно протекает в русле реактивных ответов на прямые побуждения взрослого («Расскажи, что на картинке?», «Что было дальше?»). Спонтанные попытки поделиться впечатлениями, рассказать историю из личного опыта или разъяснить свою позицию единичны и бедны по содержанию. Речевое поведение остается тесно привязанным к наглядной ситуации и актуальным потребностям, что препятствует становлению контекстной, автономной от непосредственного восприятия формы общения, необходимой для текстообразования.

Недоразвитие коммуникативного замысла как программного звена. Сложности заключаются не только в отсутствии желания говорить, но и в неспособности самостоятельно сформулировать исходную целевую установку будущего высказывания. Даже при наличии внешней инструкции («Расскажи») ребенок часто затрудняется в определении смыслового ядра, основной мысли сообщения. Это приводит к тому, что процесс порождения лишается четкого внутреннего вектора. Вместо целенаправленного развертывания темы наблюдается соскальзывание на побочные, часто несущественные ассоциации, либо простое перечисление элементов видимого, без попытки их смысловой интеграции в связный рассказ.

Лабильность и быстрая истощаемость мотивационного напряжения. Характерной чертой является неустойчивость возникшего побуждения к речи. Начатый под внешним давлением рассказ часто обрывается на полуслове, не достигая смысловой завершенности. Внимание и психическая энергия ребенка быстро иссякают, сопротивление деятельности нарастает, что проявляется в стереотипных ответах («Не знаю», «Все»), уходе от выполнения задания или его формальном, свернутом выполнении [2].

Ядром проблем в овладении текстообразованием у младших школьников с ЗПР выступает глубокая несформированность когнитивной базы, обеспечивающей смыслопорождение и структурирование речевого сообщения. Дефициты в этой сфере носят системный характер и напрямую блокируют ключевые этапы порождения связного высказывания (табл. 3).

Таблица 3. Когнитивные дефициты, детерминирующие трудности текстообразования при ЗПР

Когнитивный процесс	Характер нарушений у детей с ЗПР	Проявление в текстообразовании (симптомокомплекс)
Внутреннее программирование (план)	Крайняя слабость способности к созданию и удержанию в рабочей памяти последовательной схемы будущего высказывания. Дефицит предварительной,	Ядро дефекта. Речь носит импульсивный, непреднамеренный характер. Без внешней опоры ребенок не может выстроить «скелет» рассказа: определить отправную точку, основное событие и заключение. Высказывание строится по принципу «что увидел, то и

Когнитивный процесс	Характер нарушений у детей с ЗПР	Проявление в текстообразовании (симптомокомплекс)
	«умозрительной» организации речевого материала.	назвал», без внутреннего замысла.
Смысловое структурирование	Трудности выделения ключевых смысловых узлов (предикатов) события и установления между ними логико-грамматических отношений (причина-следствие, условие, цель). Нарушение операций селекции и организации смыслов.	В повествовании пропускаются важные смысловые звенья (часто кульминация или развязка), что делает сюжет непонятным. Нарушается логическая и временная последовательность, события переставляются местами или даются изолированно, без связующих звеньев («потому что», «поэтому»).
Анализ и синтез	Дефицитарность аналитико-синтетической деятельности: сложности в расчленении целого на значимые элементы и последующем их интеграции в новое целое с учетом смысловых связей.	При работе с наглядным материалом (серия картин) ребенок описывает детали, а не сюжет: «Мальчик. Лодка. Вода. Собака». Затруднен синтез этих деталей в единое событийное полотно – рассказ о том, как мальчик катался на лодке с собакой. Результат – фрагментарное, «каталогизированное» высказывание.
Сериация (последовательность)	Нарушение способности к линейному упорядочиванию элементов во времени и пространстве. Трудности удержания и воспроизведения заданного или	Характерны ошибки в восстановлении последовательности событий по серии картин. В самостоятельно созданном повествовании нарушен принцип «начала-середины-конца»: рассказ может начинаться с результата («Мяч упал в лужу»), а причина («Мальчик играл в

Когнитивный процесс	Характер нарушений у детей с ЗПР	Проявление в текстообразовании (симптомокомплекс)
	логичного порядка.	мяч») опускается или сообщается в конце.
Творческое воображение	Бедность, ригидность и недостаточная активность воссоздающего и творческого воображения. Склонность к стереотипным, шаблонным решениям, страх выхода за рамки очевидного.	Трудности творческого рассказывания (по опорным словам, на заданную тему). Сюжеты примитивны, повторяют известные клише. При необходимости домыслить ситуацию или эмоции героев возникают длительные паузы, отказы или подмена задания простым перечислением. Отсутствует гибкость в варьировании сюжетных линий.

Дефицитарность когнитивной базы при ЗПР закономерно влечет за собой выраженные нарушения на уровне языкового оформления высказывания. Лингвистический компонент текстообразования, включающий лексический запас, грамматический строй и композиционные навыки, у младших школьников с ЗПР характеризуется качественным несоответствием требованиям построения развернутого монолога. Эти трудности носят вторичный, но крайне устойчивый характер, усугубляя общую картину речевого недоразвития [1].

1. Лексические трудности: ограниченность и нестабильность словаря. Наиболее ярко нарушения проявляются в лексической сфере, что существенно обедняет содержательную сторону создаваемых текстов.

Существенное ограничение активного номинативного и особенно предикативного словаря. В речи преобладают существительные, обозначающие конкретные предметы, при почти полном отсутствии глаголов, точно передающих действия, и прилагательных, характеризующих признаки. Это приводит к «безглагольным» и «беспризнаковым» описаниям событий: «Мальчик... мяч... дерево» вместо «Мальчик сильно бросил мяч, и тот застрял в высоком дереве».

Неточность семантических полей и явления вербальных парафазий. Часты замены слов на семантически или акустически близкие («стул» вместо «табуретка», «рубит» вместо «режет»), что свидетельствует о расплывчатости смысловых представлений и слабости процессов отбора нужной лексической единицы.

Нарушение актуализации словаря по теме. Даже при наличии в пассиве нужного слова ребенок испытывает значительные трудности с его

извлечением в нужный момент. Это проявляется в длительных паузах, эмболах («ну», «это»), неоправданных повторах или упрощении высказывания, чтобы избежать использования «трудного» слова.

2. Грамматические и синтаксические трудности: примитивизация структуры высказывания.

Неспособность к сложному смысловому планированию находит прямое отражение в несовершенстве грамматического строя речи на уровне текста.

Стойкие аграмматизмы в конструировании сложных предложений. Дети испытывают большие сложности с использованием подчинительных конструкций, требующих установления логических связей (причинности, цели, условия). Предложения часто строятся с ошибками в управлении, согласовании или вовсе остаются незавершенными.

Критическая бедность средств когезии (формальной связности). Это один из наиболее диагностически значимых маркеров. В речи практически отсутствуют полноправные средства межфразовой связи:

Союзы, особенно подчинительные (потому что, чтобы, хотя, если), используются редко и часто ошибочно.

Местоимения применяются не для замещения ранее названного существительного (анафорическая связь), а хаотично, что ведет к неясности, о ком или о чем идет речь.

Основным способом связи становится примитивное сочинение через повторяющийся союз «и» или простое бессоюзное перечисление фраз. Это создает характерный «рубленый» стиль: «Пошел мальчик. И увидел кошку. И она была на дереве. И он...».

Упрощенность синтаксического оформления. Преобладают короткие, простые нераспространенные или малораспространенные предложения (2-3 слова). Сложносочиненные и, тем более, сложноподчиненные конструкции встречаются спорадически и часто копируются как речевые штампы из образца взрослого (20).

3. Композиционная несформированность: нарушение целостности и жанровой определенности текста.

Низкий уровень обобщения и планирования препятствует освоению текста как структурного единства.

Отсутствие четкого представления о трехчастной композиции. Дети с ЗПР не выделяют в тексте завязку (введение в ситуацию), основную часть (развитие действия, кульминацию) и концовку (развязку, итог). Рассказ может начинаться с события из середины, обрываться на самом интересном месте или не иметь логического завершения.

Смешение типов текста и нарушение тематического единства. В рамках одного высказывания происходит неоправданное переключение с повествования (рассказа о событии) на описание случайных деталей, не связанных с основным сюжетом. Например, в рассказе о походе в зоопарк ребенок внезапно начинает подробно описывать пуговицы на своей куртке, теряя нить основного повествования. Это свидетельствует о неумении

отбирать содержание в соответствии с ведущим коммуникативным намерением и темой.

Лингвистические особенности текстообразования у младших школьников с ЗПР представляют собой системный симптомокомплекс, где бедность и неточность словаря, примитивность синтаксиса и несформированность композиционных навыков взаимно усиливают друг друга, создавая прочный барьер на пути к созданию связного, логичного и лексически насыщенного речевого сообщения.

Становление текстообразования в норме неотделимо от развития способности регулировать речь в соответствии с ситуацией общения и потребностями собеседника – то есть от формирования прагматической компетенции. У младших школьников с ЗПР данный компонент является глубоко дефицитарным, что проявляется в неумении управлять процессом коммуникации как вовне, так и внутри собственной речевой деятельности.

1. Низкая ориентация на позицию и знания слушателя (дефицит «теории психического»). Ребенок с ЗПР строит высказывание, исходя преимущественно из собственного, часто фрагментарного, восприятия ситуации, не учитывая, что собеседник может не располагать тем же контекстом. Это приводит к созданию неполных и неэксплицитных сообщений, где опускаются ключевые для понимания детали, имена персонажей, причинно-следственные связи. Такая речь может быть понятна только самому говорящему или человеку, находящемуся с ним в идентичной наглядной ситуации. Отсутствует интенция разъяснить, сделать сообщение самодостаточным и доступным для восприятия извне.

2. Отсутствие действенного контроля и саморегуляции в процессе речепорождения. Нарушения планирования и программирования напрямую сказываются на невозможности осуществлять текущий и итоговый контроль за создаваемым текстом. Ребенок не замечает внутренних противоречий, смысловых пропусков и логических разрывов в собственном рассказе. Даже при прямой просьбе взрослого («Ты уверен, что все рассказал? Что было между этими событиями?») ему крайне сложно критически оценить продукт своей деятельности, выявить ошибку и самостоятельно внести содержательную или структурную коррекцию. Вместо редактирования он чаще склонен либо молчать, либо механически повторять сказанное, что свидетельствует о несформированности рефлексивной позиции по отношению к собственной речи.

Характер взаимодействия детей с ЗПР с речевым окружением качественно отличается от нормы. Это взаимодействие характеризуется не продуктивным обменом, а выраженной зависимостью от внешней организации и слабой способностью к интериоризации речевых образцов (табл.4).

Таблица 4. Особенности взаимодействия детей с ЗПР коммуникативной средой в контексте текстообразования

Аспект взаимодействия	Характерные проявления при ЗПР	Следствия для формирования навыка текстообразования
Зависимость от организующей помощи взрослого	Без постоянной внешней стимуляции в виде наводящих вопросов, подсказок («А что было в начале?», «Как он себя чувствовал?»), а также без опоры на визуальные планы (серии картинок, схемы, пиктограммы) самостоятельное порождение связного текста либо не запускается, либо протекает на крайне низком, ситуативном уровне.	Речевая продукция остается реактивной. Ребенок не овладевает стратегиями самостоятельного планирования и развертывания высказывания, оставаясь в позиции исполнителя внешней программы, заданной взрослым.
Недостаточный перенос и интериоризация речевых образцов	Даже после успешного совместного разбора и неоднократного воспроизведения образцового текста (например, пересказа) ребенок испытывает значительные трудности в применении усвоенной композиционной или лексико-грамматической схемы для самостоятельного создания нового сообщения на аналогичную тему. Усвоенный образец «привязан» к конкретному содержанию и не обобщается в универсальную модель.	Формирование обобщенного умения рассказывать замедлено и затруднено. Обучение носит «ситуативный» характер, а не стратегический. Это требует многократного, вариативного закрепления одной и той же схемы на разном материале для преодоления ригидности.

Таким образом, особенности овладения текстообразованием при ЗПР представляют собой системный симптомокомплекс, коренящийся в

первичном дефиците когнитивного планирования и программирования. Этот дефицит порождает каскад вторичных нарушений: обедняет мотивационно-смысловую основу речи, блокирует развитие сложных языковых средств, сводит на нет коммуникативно-прагматическую регуляцию и делает ребенка критически зависимым от внешней организации его речевой деятельности. Следствием является качественное своеобразие связной речи: ее фрагментарность, аграмматизм на уровне дискурса, логическая хаотичность и недостаточная ориентированность на слушателя. Данный анализ является прямым обоснованием для выбора коррекционных методов, призванных компенсировать именно эти системные дефициты.

Список использованных источников:

1. Ахутина Т.В., Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. — 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 157 с.
2. Васильева С.С. Формирование познавательных способностей у обучающихся с задержкой психического развития / С.С. Васильева // Студенческий. – 2025. – № 21-3(317). – С. 35-38.
3. Вершута М.И. Формирование связной речи у детей различных нозологий в группе компенсирующей направленности для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (из практики взаимодействия учителей-логопедов разных поколений) / М.И. Вершута, Н.А. Полякова // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: Сборник статей XIV Всероссийской методико-практической конференции, Петрозаводск, 28 апреля 2025 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2025. – С. 112-116.
4. Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / М. Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
5. Емельянова Ю.А. К проблеме развития внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Ю.А. Емельянова // Ребенок в современном образовательном пространстве: Материалы XV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию ШГПУ, Шадринск, 11 апреля 2024 года. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2024. – С. 155-162.

Дюженкина Алина Андреевна
МБОУ «СОШ №34»
Старооскольского городского округа,
учитель математики; (Старый Оскол, Россия)

ГРУППОВАЯ РАБОТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Само участие обучающегося во внеурочной деятельности, математических состязаниях и олимпиадах уже представляет собой форму дифференциации обучения. Однако даже в этой группе учащихся целесообразно применять дифференцированный подход и индивидуализацию — как на занятиях, так и при организации самообучения. Это позволяет максимально раскрыть индивидуальные способности, интересы и удовлетворить познавательные потребности каждого.

Активизация интереса к внеурочной математической деятельности начинается с подготовительной работы. Её цель — пробудить у учащихся стремление к решению задач сверх школьной программы, вовлечь их в массовые мероприятия. Как показывает дидактика, самостоятельная познавательная активность возможна лишь при наличии устойчивого интереса к предмету, который со временем трансформируется в внутреннюю потребность в получении знаний.

Формирование интереса к математике достигается не только через занимательные задачи, головоломки или софизмы, но и за счёт «логической занимательности» самого учебного материала: проблемного изложения, постановки гипотез, анализа различных путей решения одной задачи, доказательства теорем разными методами. Такие приёмы развивают не только математическое мышление, но и общеучебные компетенции — критическое мышление, умение аргументировать, работать с информацией [3, С. 51].

Особую роль в развитии самообучения играют олимпиады и конкурсы. Учащиеся на практике убеждаются: чем больше разнообразных задач они решают самостоятельно, тем выше их успехи — от школьного до районного уровня. Это становится мощным стимулом к дальнейшему самообразованию. Важным условием такой деятельности является умение планировать свою внеурочную работу. Учитель поддерживает обучающихся в составлении и реализации индивидуальных планов самообучения.

В условиях массовой школы с различным контингентом особенно эффективны массовые формы внеурочной работы, такие как математические вечера. Участники — учащиеся разных возрастов и уровней подготовки — должны быть вовлечены так, чтобы каждый мог проявить себя: как активный участник или вовлечённый болельщик. Для повышения доступности и привлекательности такие мероприятия часто делают межпредметными

(«Математика вокруг нас», «Математика и сельское хозяйство» и др.), что расширяет аудиторию и усиливает образовательный эффект.

Учитывая трудности с регулярными репетициями (из-за удалённого проживания учащихся), предпочтение отдаётся форматам, не требующим длительной подготовки: викторинам, конкурсам «А ну-ка, математики!», заседаниям клубов знатоков. Пример — математическая викторина «Что? Где? Когда?», где вопросы основаны на практических данных из учебников (например, проценты в сельском хозяйстве). Такие задания не только развивают вычислительные навыки, но и показывают применимость математики в реальной жизни [1, С. 432].

Другой эффективной формой является математический бой — состязание, в ходе которого команды не только решают сложные задачи, но и защищают свои решения, задают вопросы соперникам, анализируют ошибки. Этот формат развивает коммуникативные навыки, умение работать в команде и критически оценивать аргументы — ключевые общеучебные компетенции.

Важно учитывать и индивидуальные особенности мышления учащихся. Психологические исследования выделяют три типа: преобладание словесно-логического, наглядно-образного или гармоничное сочетание обоих. С учётом этого целесообразно предлагать по одному факультативному курсу несколько учебных пособий, позволяя обучающемуся выбрать тот, что соответствует его стилю мышления. Это повышает мотивацию и эффективность обучения.

Таким образом, занятость внеклассными формами работы создаёт благоприятную среду для развития самостоятельности, познавательной активности и общеучебных компетенций учащихся.

Особая роль в организации дифференцированной внеурочной деятельности принадлежит учителю. Он выступает не только как организатор и наставник, но и как фасилитатор — тот, кто создаёт условия для проявления инициативы, поддерживает познавательную самостоятельность и помогает учащимся осознать свои образовательные цели. В условиях разноуровневой подготовки и разного темпа развития важно уметь гибко реагировать на запросы обучающихся, предлагать им задачи «с изюминкой», стимулирующие поисковую активность, и в то же время обеспечивать эмоциональную поддержку тем, кто только начинает свой путь в углублённом изучении математики. Такой подход способствует формированию у учащихся учебной автономии — одного из ключевых компонентов современного образования [2, С. 24].

Не менее значимым фактором развития общеучебных компетенций является групповая работа во внеурочной деятельности. Совместное решение задач, подготовка к викторинам, участие в математических боях или организация вечера требуют от учащихся распределения ролей, согласования позиций, взаимопомощи и конструктивной обратной связи. В процессе коллективной деятельности формируются навыки коммуникации, ответственности за общий результат, умение слушать и аргументированно

отстаивать свою точку зрения. Особенно ценно то, что в неформальной обстановке внеурочных занятий даже менее уверенные в себе обучающиеся чаще проявляют инициативу, находят свою «нишу» и получают признание со стороны сверстников. Таким образом, групповая форма становится не просто методическим приёмом, а пространством для личностного и познавательного роста каждого участника.

Внеурочная деятельность по математике, построенная на принципах дифференциации, индивидуализации и учёта когнитивных особенностей учащихся, становится мощным ресурсом не только для углубления предметных знаний, но и для формирования ключевых общеучебных компетенций. Через разнообразные формы — от олимпиад и викторин до математических боёв и межпредметных вечеров — обучающиеся развивают самостоятельность, критическое мышление, умение сотрудничать и применять знания в практических ситуациях. Особенно значим такой подход в условиях массовой школы с различным контингентом, где важно обеспечить вовлечённость каждого учащегося независимо от возраста и уровня подготовки. Эффективная организация внеурочной работы тем самым становится не просто дополнением к уроку, а важным элементом современной образовательной среды.

Список использованных источников:

1. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. — М. : Вербум-М, 2003. — 432 с.

2. Колягин Ю. М., Луканкин Г. Л. О дифференцированном обучении математике // Математика в школе. — 1990. — № 4. — С. 21–25.

3. Степанов В.Д. Активизация внеурочной работы по математике в средней школе. М.: Просвещение, 1991. – С. 50-56.

Ильченко В.Д.
Учитель-дефектолог,
Подкопаева А.Н.
Тьютор,
Дровникова Т.А.
Воспитатель,
Литвинова Т.Д.
Воспитатель, Белгородская область
г. Старый Оскол, МБДОУ ДС №32
«Дружные ребята»

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией общества на развитие и формирование личностных качеств человека. Эти изменения вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной практикой. К ним можно отнести, в частности, понятие «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование в России находится в стадии формирования, поэтому для нашей страны задача налаживания системы инклюзивного образования требует решения на государственном уровне.

Активизация социальной политики в направлении демократизации и гуманизации общества, развитие национальной системы образования обусловливают поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями.

Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и его семьи. Кроме этого, развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости от его физических и других возможностей.

Российская модель инклюзии базируется на позициях Л.С. Выготского, который определял личность и среду как целостность. Согласно его взгляда, социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с ОВЗ могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

Терпимое (толерантное) отношение российского населения к детям-инвалидам находится на стадии формирования, поэтому следует учитывать психологическую неготовность части общества принимать этих детей полноправными членами.

На данном этапе развития инклюзивного образования остается актуальным вопрос о создании системной модели совместного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной среде нормально развивающихся сверстников. Определенная модель инклюзии должна быть доступна и полезна ребенку. При этом она не должна препятствовать получению качественного образования другим развивающимся детям.

Уровень психического развития детей с одним и тем же первичным нарушением может существенно различаться, поскольку биологическое неблагополучие ребенка (нарушение слуха, зрения, центральной нервной системы и др.) служит лишь первичной предпосылкой нарушения – его взаимодействия с окружающим миром. Вызванные первичным нарушением вторичные отклонения в психическом развитии могут быть в значительной степени предупреждены и преодолены посредством обучения – специально организованного и особым образом устроенного.

Поддерживая инклюзивную культуру, реализуя инклюзивную политику и практику, образовательные учреждения действуют в инновационном режиме. При этом одной из основных становится задача – создать устойчивую, развивающуюся, эффективно действующую систему психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в учреждениях разных типов и видов.

Создание модели психолого-педагогического сопровождения интегративного процесса можно рассматривать как одно из основных условий и составляющих успешности интеграции.

Анализ современной научной литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения позволяет сделать вывод о существовании нескольких точек зрения на понимание сущности процесса интеграции.

Первая – это сопровождение обучения и воспитания ребенка.

Вторая – это сопровождение развития ребенка.

Полагаем, что эти данные взгляды не противоречат, а дополняют друг друга. Представляется обоснованным рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как *комплексный процесс*, затрагивающий все сферы жизнедеятельности ребенка.

В условиях инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение организуется и индивидуально, и фронтально.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса в образовательном учреждении строится на нескольких принципах:

1. Непрерывность. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается *непрерывность* процесса сопровождения.

2. Системность. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его *системностью,* вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации.

Сопровождение семьи означает не только поддержку семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития. Это также и формирование социального интереса к «особым» детям у всех родителей инклюзивной группы. Таким образом, от понимания потребностей «особых» детей на микроуровне можно перейти на макроуровень, когда каждый человек, осуществляя свои профессиональные и общественные функции, будет осознавать необходимость учета подобных потребностей и детей, и взрослых.

3. Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса. На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает *положительное эмоциональное самочувствие* воспитанников, положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия детей.

Учеными установлена прямая связь между наличием социально-эмоционального благополучия ребенка в учебном коллективе и его успешностью во всех видах деятельности, в том числе и учебной. Технология социально-эмоционального взаимодействия предполагает работу с педагогами, «нормально» развивающимися детьми и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование принятия «особых» детей, понимание их особых потребностей.

В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется определенная степень социальной зрелости и понимание факта (одного из главных признаков инклюзивного образования), что ребенок с ОВЗ не хуже и не лучше других – он такой же, как все.

4. Индивидуальный подход. Важный принцип, которым руководствуются специалисты психолого-педагогического сопровождения.

5.Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения

1. Междисциплинарный подход выражается и в таких конкретных вещах, как: опора на единую научно-методологическую концепцию в понимании нормативного и нарушенного развития ребенка; общего междисциплинарного языка в трактовке тех или иных результатов

диагностики; разработка взаимодополняющей коррекционно-развивающей программы; открытость информации о ребенке для всех специалистов, которые работают с ним и его семьей; единое календарно-тематическое планирование; проведение специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включенном в содержание общеобразовательной программы.

Существуют три модели интегрированного обучения:

1. *Полная и комбинированная интеграция*, где в одной группе, осваивая образовательные программы, совместно обучаются дети с ОВЗ и нормально развивающиеся.
2. *Частичная интеграция* показана детям, которые по тем или иным причинам не способны овладеть образовательным стандартом, поэтому они вливаются в группу на часть дня.
3. *Временная интеграция* предполагает объединение всех воспитанников группы компенсирующего назначения с типично развивающимися дошкольниками не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, то есть система условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

Основными направлениями деятельности педагога инклюзивного образования являются:

1. Психодиагностика.
2. Психологическая помощь в трудных ситуациях (немедицинская психотерапия).
3. Реабилитация.
4. Консультирование.
5. Просвещение.
6. Развивающая и психокоррекционная работа.

Для успешности воспитания и обучения детей с особенностями развития необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-педагогической диагностике, которая предполагает обеспечивать:

- своевременно выявить детей с ограниченными возможностями;
- выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных недостатками в их психическом развитии;
- определить оптимальный педагогический маршрут;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с ПМПК);

- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- консультировать родителей ребенка.

Диагностика проводится в три этапа:

Мониторинг детского развития включает в себя:

- оценка психического развития ребенка;
- состояние его здоровья;
- развитие общих способностей: познавательных, коммуникативных и регуляторных.

Мониторинг проводится два раза в году: в начале и по окончании работы по программе.

Полученные сведения позволяют в дальнейшем целенаправленно вносить коррективы в

Цель коррекционно-развивающей работы – создание условий для всестороннего развития ребенка с особыми образовательными потребностями для обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников.

Большое значение для развития теории и практики обучения и воспитания умственно отсталых лиц имели врачебно-педагогическая система Э. Сегена (1812—1880), идеи И. Т. Вайзе (1793—1859), В. Айрленда (1832—1903), Ж. Демора (1867—1941), О. Декроли (187 1—1932), М. Монтессори (1870—1952. Большой вклад в ее развитие внесли Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев и др. Одновременно с этим продолжается дальнейшее изучение слабоумия (А. Р. Лурия, Ж.И. Шиф, Б.И. Пинский, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев, С.Я. Рубинштейн, В.И. Лубовский, Г.Е. Сухарева, М.С.Певзнер и др.). В настоящее время в отечественной олигофренопедагогике разрабатываются пути и методы оказания коррекционной помощи умственно отсталым детям младенческого и раннего возраста (Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова, Г.А. Мишина и др.). Совершенствуются содержание, методы и приемы обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста (Л.Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А.А. Аксенова, М.Н. Перова, Б.Б. Горскин, Е.Н.Соломина, И.М. Яковлева и др.). Разрабатываются современные технологии обучения умственно отсталых детей и подростков с олигофренией в степени имбецильности и идиотии (Г.В. Цикото, А.Р. Маллер, А.А. Еремина и др.). Современные исследования показывают, что нет необучаемых детей и даже самых тяжелых можно чему-то научить, используя специфические методы, приемы и средства обучения, организуя пошаговое» обучение, глубокую дифференциацию и индивидуализацию обучения, обязательное включение родителей в педагогический процесс

Специфической формой организации учебных занятий являются индивидуальные и групповые занятия, ЛФК и занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов.

В современном российском обществе наблюдается не только стабильное сокращение числа трудоспособного населения, но и сохраняется тенденция ухудшения его качественного состава на фоне роста инвалидизации детей и молодёжи, что становится ощутимым ограничением экономического развития страны.

Современное российское законодательство, формирующее определённый уровень толерантности к детям с ограниченными возможностями, отвечает общепризнанным международным стандартам и имеет гуманистическую направленность. В России создаётся и функционирует сеть реабилитационных учреждений, школ-интернатов, центров социальной помощи семье и ребёнку-инвалиду, спортивно-адаптивных школ для инвалидов и так далее.

Формирование и развитие социального потенциала детей с ограниченными возможностями, их активное участие в жизни общества могли бы способствовать дальнейшему развитию экономики страны и её стабильному функционированию.

Социализация – это процесс и результат включения индивида в социальные отношения. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей. В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные отношения, и благодаря этому может изменяться его психика.

Высшим уровнем социализации личности является её самоутверждение, реализация её социального потенциала. Этот сложный процесс осуществляется обычно в соответствии с определённым социально-психологическим сценарием, содержание которого зависит как от ролевых позиций субъекта, так и от внешних условий, т. е. воздействия социальной микросреды.

Доказано, что ребёнок с ограниченными возможностями здоровья испытывает трудности проникновения в смысл человеческих отношений, потому что он не может их познать теми способами, которыми пользуется нормально развивающийся ребёнок.

Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми ребёнок, имеющий инвалидность, может быть также способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей.

Главный акцент в воспитании и социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья должен делаться не столько на процессе усвоения, упорядочения и воспроизведения им определённой системы ценностей, сколько на создании определённых условий для его социализации.

Социально-педагогическая деятельность по развитию социального потенциала ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на его успешную социализацию, включает :

– развитие духовных и физических способностей ребёнка;

– содействие в получении соответствующей школы образования, включая подготовку к нему;

– обеспечение условий для участия в жизни общества детей, чьи возможности окончательно признаны как допускающие обучение лишь практическим навыкам;

– установление реального и более комфортного контакта с внешним миром;

– поддержка, повышение и постоянное восстановление физических и моральных сил, а также душевного равновесия;

– облегчение бытовых и жилищных условий, организация и проведение свободного времени, полноценное участие в общественной и культурной жизни.

Структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса

В работе с проблемными детьми наглядные методы наиболее доступны и важны, особенно на начальных этапах работы. При их применении следует помнить такие особенности детей, как замедленный темп восприятия, сужение объема восприятия, нарушение точности восприятия. Иллюстрации должны быть крупными, доступными, в реалистическом стиле.

Дети с отклонениями в развитии испытывают трудности в восприятии и переработке вербальной информации, у большинства из них страдает речевое развитие, поэтому словесные методы следует сочетать с применением наглядных и практических.

Предпочтение поэтому отдается методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для обучающихся виде, опираясь на сохранные анализаторы, функции, системы организма.

В специальной педагогике процесс *воспитания* проходит в осложненных условиях: необходимо не только решать общепринятые в системе образования воспитательные задачи, но и обеспечивать удовлетворение особых потребностей в воспитании применительно к каждой категории лиц с отклонениями в развитии, формировать отсутствующие по причине первичного или последующих отклонений в развитии социальных, в том числе коммуникативных, поведенческих и иных навыков, личностных качеств. Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом всех особенностей развития данного ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или группе.

Как и методы обучения, методы воспитания детей с отклонениями в развитии имеют специфику в применении.

Метод *приучения и упражнения* используется при формировании устойчивых навыков социального поведения, таких как санитарно-

гигиенических и хозяйственно-бытовых умений, навыков самоорганизации и др, другие практически-действенные методы

Побудительно-оценочные методы *(поощрение, наказание)* также реализуются в практически-действенном варианте, сопровождаемом доступным для ребенка словесным поощрением («хорошо», «верно», «молодец») и материальным.

Педагог никогда не должен повышать голос в общении с ребенком, даже при его порицании. Исключением из этого правила являются только те ситуации, в которых действия ребенка несут опасность его жизни или здоровью. Непривычно громкий голос педагога, воспитателя в данном случае является для ребенка сигналом опасности, предостережения.

Библиографический список

1. Никитин В. А. Начала социальной педагогики : учеб. пособие. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 54.

2. Филонов Г. Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. – М. : ЦСП РАО, 1995.

3. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. – М. : ВЛАДОС, 2001.

Веретельникова Наталья Андреевна,
учитель начальных классов
МОУ «Уразовская СОШ №2»
(Валуйский городской округ)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Понятие **"инновация"** в переводе с латинского языка означает "обновление, новшество или изменение".

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Мудрость обитателей пустыни говорит: «Можно привести верблюда на водопой, но нельзя заставить его напиться». Эта пословица отражает основной принцип обучения - можно создать все необходимые условия для обучения, но само познание произойдет только тогда, когда ученик захочет узнать. Как сделать так, чтобы ученик чувствовал себя нужным на каждом этапе урока, был полноценным членом единой команды класса?

Другая мудрость учит: «Скажи мне - я забуду. Покажи мне - я запомню. Дай мне действовать самому - и я научусь» По такому принципу в основу обучения положена собственная активная деятельность. И поэтому, одним из путей повышения результативности в изучении школьных предметов является внедрение активных форм работы на разных этапах урока.

В своей работе я используют следующие современные образовательные технологии или их элементы:

Игровая технология.

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети свободно вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую. Поэтому игровая технология– самая актуальная для учителя начальной школы, особенно при работе с 1-ым и 2-ым классами.

Применяя игровые технологии на уроках, учитель способствует форме обучения естественной и гуманной для ребенка. Обучая посредством игры, дети учатся не так, как нам, взрослым, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять.

В начальной школе помимо игровой технологии можно использовать ***технологию уровневой дифференциации,*** предполагающую разделение (расслоение) целого на части, формы, ступени. Технология эта знакома многим учителям, и в ней есть много положительных моментов, в числе которых назову следующие:

- у учителя появляется больше возможностей помогать слабым ученикам и уделять больше внимания сильным;
- осуществляется желание сильных учащихся быстрее продвигаться в образовании;
- в группе, в которой собраны одинаковые дети, ребенку легче учиться;
- главный ориентир – обучение каждого на уровне его возможностей и способностей.

Проблемное обучение

Использование методов, основанных на создании проблемных ситуаций и активной познавательной деятельности учащихся, позволяет нацелить ребят на поиск и решение сложных вопросов, требующих актуализации знаний. Проблемную ситуацию на уроке создают с помощью активизирующих действий, вопросов, подчеркивающих новизну, важность объекта познания. Создание в учебной деятельности проблемных ситуаций и организация активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развиваются мыслительные способности. Проблемные ситуации могу использовать на различных этапах урока: при объяснении, закреплении, контроле. Таким образом, проблемное обучение позволяет направлять учащихся на приобретение знаний, умений и навыков, на усвоение способов самостоятельной деятельности, на развитие познавательных и творческих способностей.

Исследовательские методы в обучении.

Дают возможность учащимся самостоятельно пополнять свои знания, глубоко вникать в изучаемую проблему и предполагать пути ее решения, что важно при формировании мировоззрения. Это важно для определения индивидуальной траектории развития каждого учащегося.

С учащимися 4 класса в этом году мы стали апробировать ***метод проектов***, как один из способов организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определенного результата.

Проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Метод проектов реализует деятельностный подход к обучению. В основе каждого учебного проекта лежит проблема, из которой вытекает и цель, и задачи проектной деятельности учащихся. Проблема проекта обуславливает метод деятельности, направленной на ее решение. Целью проектной работы становится поиск способов решения проблемы, а задача проекта формулируется как задача достижения цели в определенных условиях.

Основные требования к проекту.

1.Необходимо наличие социально **значимой задачи (проблемы)** – исследовательской, информационной, практической.

2.Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с **проектирования самого проекта**, в частности – с определения вида продукта и формы презентации.

Наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных.

3.Каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся.

Таким образом, отличительная черта проектной деятельности – **поиск информации**, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участникам проектной группы.

4.Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является **продукт**.

5.Подготовленный продукт должен быть представлен заказчику и (или) представителям общественности, и представлен достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения проблемы.

Таким образом, проект требует на завершающем этапе презентации своего продукта.

То есть проект – это “пять П”:

Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация.

Шестое “П” проекта – его **Портфолио**, папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы и отчёты и др.

Важное правило**: каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт!**

Обучая учащихся действовать в пределах проектной технологии, учитель стимулирует обучение детей, учит их самостоятельно получать знания из различных источников, пользоваться этими знаниями в жизни, развивает у детей навыки аналитического, критического и творческого мышления.

Тестовые технологии

Задания на тестовой основе получили широкое распространение в практике преподавания. Учитель может использовать их на различных этапах урока, при проведении занятий разных типов, в ходе индивидуальной, групповой и фронтальной работы, в сочетании с другими средствами и приемами обучения. Сегодня существуют разнообразные варианты тестов. Однако, тесты, созданные самим учителем, позволяют наиболее эффективно выявлять качество знаний, индивидуализировать задания, учитывая особенности каждого ученика. Тестовые задания составляются с учетом задач урока, специфики изучаемого материала, познавательных возможностей, уровня готовности учащихся. Тестовая технология помогает при контроле знаний учащихся. Тест обеспечивает субъективный фактор при проверке результатов, а так же развивает у ребят логическое мышление и внимательность. Тестовые задания различаются по уровню сложности и по форме вариантов ответов. Использование тестовых заданий позволяет осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения учащихся с учетом их уровня познавательных способностей.

Успеваемость ученика в начальной школе зависит от множества факторов, в том числе и от того, насколько наглядным и удобным для восприятия является учебный материал. Поэтому на современном этапе организации образовательного процесса педагог не может обойтись на уроке без ***информационно-коммуникационных технологий***. Главным преимуществом этих технологий является наглядность, так как большая доля информации усваивается с помощью зрительной памяти, и воздействие на неё очень важно в обучении. Психологами доказано, что при проведении занятий с использованием новых информационных технологий активизируется правое полушарие мозга, отвечающее за ассоциативное мышление, рождение новых идей, интуицию, улучшается психоэмоциональное состояние обучаемого, активизируются его положительные эмоции. Эффективность обучения повышается и за счет активизации самостоятельной работы учащихся, развития их познавательных и творческих способностей, образного изложения материала

Развивающее значение ***компьютерных технологий*** для развития способностей младшего школьника очень велико. Применение компьютеров на уроке создает эмоциональный настрой, это, в свою очередь, положительно сказывается на развитии детей. Дети учатся работать на нем, используют возможности Интернета. Технологии эти обогащают арсенал методических средств обучения, предоставляют педагогу богатый наглядный материал, позволяют разнообразить уроки, делая их интересными, по-настоящему современными и, естественно, способствуют лучшему усвоению знаний учащимися. Современный учитель должен идти в ногу со временем, не отставать от своих учеников.

Здоровьесберегающие технологии. Использование данных технологий позволяют равномерно во время урока распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность, определять время подачи

сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных и контрольных работ, нормативно применять ТСО, что дает положительные результаты в обучении. При подготовке и проведении урока учитываются: дозировка учебной нагрузки; построение урока с учетом динамичности учащихся, их работоспособности; соблюдение гигиенических требований (свежий воздух, хорошая освещенность, чистота); благоприятный эмоциональный настрой; профилактика стрессов (работа в парах, группах, стимулирование учащихся); оздоровительные моменты и смена видов деятельности на уроке, помогающие преодолеть усталость, уныние, неудовлетворительность; соблюдение организации учебного труда (подготовка доски, четкие записи на доске, применение ИКТ).

Таким образом, инновационные технологии в работе учителя начальных классов дают ему возможность:

- повысить уровень профессионализма,
- обеспечить благоприятные условия для развития личности ученика,
- выбирать наиболее эффективные технологии для решения педагогических проблем,
- с большей определенностью предсказывать результат и управлять педагогическим процессом.

Инновационные технологии помогают учащимся активно воспринимать изучаемые явления, глубоко осмысливать их, перерабатывать и применять на практике. В то же время эти технологии…

- стимулируют у учащихся процесс познания нового,
- формируют у них осознанную потребность в приобретении знаний и умений,
- порождают стремление к самостоятельной деятельности,
- формируют устойчивое внимание к предмету.

Использование современных обучающих технологий может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизменно более высокий уровень интерес детей к учебе. Учить ребенка радостно, без принуждения – возможно, если в своей работе педагог использует инновационные технологии.

Список использованных источников:

1. Байбаева, М. Х. Понятие об инновациях в образовании, их классификация / М. Х. Байбаева, Дилрабо Маркаева, Хаитбу Исмаилова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 4 (108). — С. 744-746

2. Боинчану Г. И. Формирование инновационной компетентности преподавателя высшего учебного заведения системы МВД России / Г. И. Боинчану // Вестник Российского университета дружбы народов. Информатизация образования. – 2010. – № 3. – С. 44–50.

3. Дерновский И.Д. Инновационные педагогические технологии : Учебное пособие / И.Д.Дерновский .-К.: «Академвидав»,2004.-352с.
4. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: Пособие для учителей / Н.И.Запрудский – 2-е изд. – Мн., 2004. – 270-271 с.
5. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. – 2012.– № 5. – С. 3-9.
6. Звягинцева, Н.Ю. Формирование готовности к инновационной деятельности будущего педагога в условиях модульного обучения / Н.Ю. Звягинцева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – №2. – С. 72-79.
7. Ильин, А.С. Мотивация педагога к инновационной деятельности : эрзац или реальность / А.С. Ильин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – №2. – С. 69-74.

Чернышева Елена Сергеевна,
учитель начальных классов
МОУ «Уразовская СОШ №2»
Валуйский район
Белгородская область

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЁМОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Среди основных задач, стоящих перед школой и перед каждым учителем, является задача формирования у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая бы побудила их к систематической учебной работе. Поэтому в учебно-воспитательном процессе необходимо особое внимание уделять работе по формированию мотивации.

Учебно-познавательную мотивацию учеников необходимо поддерживать на каждом этапе урока, начиная с определения темы и формулирования цели урока и заканчивая рефлексивной оценкой деятельности младших школьников на уроке.

Приемы формирования мотивации младшего школьника к учебной деятельности через содержание учебного материала.

1) Прием «Привлекательная цель»

Перед учащимися формулируется простая, понятная и привлекательная для них цель, достижение которой заставляют их волей-неволей выполнять и то учебное действие, которое планирует учитель. Необходимо найти привлекательную цель в сфере непосредственных интересов младших школьников. Не всегда необходимо находить привлекательную цель и

произносить ее вслух. Это только один из возможных приемов входа в урок. (Например, тема: «Свойства воды». Цель учителя - рассмотреть с детьми свойства воды. Перед учениками формулируется иная цель - узнать, почему зимой во время сильных морозов выходят из строя водопроводные трубы.)

2) *Прием «Посмотри на мир чужими глазами».*

Ничто так не привлекает внимания и не стимулирует работу ума, как необычное. Тема: «Круговорот воды» Учащемуся предлагается представить себя снежинкой. Нужно описать все происходящие с ним события.

3) *Прием «Мозговой штурм»*

Проводится на начальных этапах урока, когда за короткий промежуток времени важно получить как можно больше ответов, идей.

С целью формирования мотивации младших школьников к учебной деятельности полезно через преднамеренно допущенные ошибки при выполнении какого-либо задания вызвать реакцию младших школьников на ошибку, выяснить причины и определить последующие действия.

4) *Прием «Лови ошибку!»*

1. Объясняя материал, учитель намеренно допускает ошибку. Сначала ученики заранее предупреждаются об этом. Можно указывать на «опасные места» с помощью интонации или жеста.

2. Ученик получает текст или разбор решения задачи со специально допущенными ошибками. Задания могут быть приготовлены и другими учениками.

Большую роль при формировании мотивации младших школьников к учебной деятельности может сыграть прерывание и незавершённость учебной деятельности через создание ситуации дефицита знаний и самостоятельное определение целей последующей деятельности. С этой целью можно предложить следующие методические приемы.

5) Прием «Открытые проблемы»

1. Учитель намеренно неполно раскрывает тему, предложив школьникам задать уточняющие вопросы. Вопросы могут быть репродуктивными, расширяющими знания или развивающими его. Репродуктивные вопросы неинтересны. Ответ на них - повторение уже известного. Расширяющие знания вопросы позволяют узнать новое об изучаемом объекте, уточнить известное, но не претендуют на значительное усложнение знания. Развивающие вопросы вскрывают суть, обобщают, содержат в себе исследовательское начало. (Пример: Репродуктивные вопросы: Зачем африканскому слону уши? Почему слон машет ушами? Почему уши слона пронизаны большим количеством кровеносных сосудов? Вопросы, расширяющие знания: Какова площадь ушей слона? На сколько градусов остывает кровь в ушах? Какова нормальная температура крови слона? Развивающие вопросы: У каких еще животных температура регулируется с помощью ушей? Какие другие способы остывания есть у животных? Почему бы слону просто не сидеть в воде, пока жарко? Что делает с ушами слон, когда ему холодно?)

6) Прием «Тонкие и толстые вопросы»

Перед изучением учебного текста учащимся формулируется целевая установка: составить к тексту список вопросов. Иногда целесообразно оговорить их количество и содержание.

«Тонкие вопросы» требуют простого, однозначного ответа. «Толстые» вопросы - это проблемные вопросы, предполагающие неоднозначные ответы.

7) Прием «Ромашка вопросов»

Ромашка состоит из шести лепестков, на каждом из которых сформулирован вопрос. Данные вопросы связаны с классификацией уровней познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Можно предложить учащимся сформулировать самостоятельно вопросы разного уровня сложности или ответить на имеющиеся. При ответе на вопросы учащиеся анализируют и интерпретируют информацию, строят гипотезы, отстаивают свою точку зрения. Вопросы являются средством стимулирования различных видов мышления на разных уровнях сложности, а также стимулируют мотивацию к учебной деятельности. Вопросы могут быть следующих видов: простыми, уточняющими, интерпретационными (объясняющими), творческими, оценочными, практическими.

8) Прием «Синквейн»

Использование данного приема дает возможность проверить усвоение основных моментов изученного материала; творчески переработать ключевые понятия темы, способствует умственной активности учащихся, поддерживает высокий уровень познавательного интереса и содействует формированию учебной мотивации. Правила написания синквейна:

- 1 строка - тема (одно существительное);
- 2 строка - описание предмета (два прилагательных);
- 3 строка - описание действия предмета (три глагола);
- 4 строка - фраза из четырех слов, выражающая отношение к предмету;
- 5 строка - синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы (одно слово).

9) Прием «Идеальное задание»

Учитель не дает никакого определенного задания, но функция домашней работы выполняется. Младшим школьникам предлагается выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию.

10) *Прием «Отсроченная отгадка»*

1. В начале урока учитель сообщает удивительный факт или загадывает загадку, отгадка к которой (ключик для понимания) будет открыта на уроке при работе с новым материалом.

2. Загадка или удивительный факт сообщается учащимся в конце урока, чтобы начать с нее следующее занятие. (Например, при изучении в 1 классе темы по окружающему миру «Рыбы, их многообразие», учитель задает вопрос: «Почему рыбы не тонут?»)

Приемы формирования мотивации младшего школьника к учебной деятельности через ее организацию.

1) Одним из эффективных способов формирования и сохранения мотивации к учебной деятельности у младших школьников является создание ситуаций успеха, которые развивают у учащихся познавательные интересы, позволяют ученикам почувствовать удовлетворение от учебной деятельности. Ситуация успеха - это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

2) Повышению учебно-познавательной мотивации младших школьников также будут способствовать дифференцированные задания.

Дифференцированное обучение позволяет каждому ученику работать в своем темпе, дает возможность справиться с заданием, способствует повышению интереса к учебной деятельности, формирует положительные мотивы учения. В основе дифференцированного обучения лежит создание разноуровневых групп учащихся с определенной целью. Для каждой группы педагогом подбирается то содержание обучения, которое соответствует уровню обученности и потребностям младших школьников. Создание подобных групп может быть на этапе изучения нового материала, закрепления и применения усвоенных знаний. Разноуровневым может быть и домашнее задание.

Домашние задания могут быть дифференцированными, индивидуальными, парными, групповыми, по выбору из обязательных заданий, добровольные (по ликвидации пробелов в знаниях), их можно выполнять самостоятельно и с родителями. Таким образом, урок начинается с формирования мотивации и заканчивается мотивом для будущей самостоятельной учебной деятельности.

Разноуровневым может быть контроль и проверка знаний. Осуществление разноуровнего контроля - создание групп учащихся, каждая из которых выполняет проверочную работу, соответствующую уровню обученности ее членов. Обязательной для выполнения является та часть заданий, которая опирается на программные требования к уровню обучающихся. Задания, выполненные сверх обязательного минимума, оцениваются учителем отдельно.

Еще одной разновидностью дифференциации обучения является предоставление обучающимся права выбора содержания (выбор содержания домашнего задания), методов (с помощью учителя или самостоятельно) и форм обучения (индивидуально, в паре, в группе). Для выбора можно предлагать упражнения одного и того же содержания, но разной формы, разного объема, разной сложности, то есть задания, требующие разных видов умственной деятельности. Учитель всем учащимся объявляет о разной степени сложности упражнений и предлагает каждому ученику самому выбрать то упражнение, которое ему нравится, то, с которым он справится наилучшим образом.

Если задания на выбор предлагаются систематически, то у детей вырабатывается способность не теряться в ситуации выбора, осознанно

браться за работу по силам, умение объективно оценивать свои возможности. При этом в классе сохраняется доброжелательная атмосфера с элементами соревнования и взаимопомощи. Деление класса на группы помогает организовать взаимопроверку выполненных заданий.

3) Формированию мотивации младших школьников к учебной деятельности способствует использование педагогом в учебно - воспитательном процессе коллективных форм обучения. Формы коллективной учебной работы обучающихся, используемые в педагогической деятельности могут быть следующими: работа в парах постоянного и сменного состава, работа в микрогруппах (тройках, четверках), работа в группах (5-7 человек), коллективная работа (класс делится на 2-3 группы или выполняется общая для всего класса работа).

4) К становлению мотивации учения приводят и к оценочной наблюдения за чужой деятельностью, привлечение учащихся деятельности, через организацию рефлексии, использование рефлексивных линеек, отзыв учащихся об ответе других, оценка промежуточных достижений.

Перечисленные выше приемы формирования мотивации младшего школьника побуждают все виды познавательных мотивов, вызывают разного рода положительные эмоции от новых более «взрослых» форм работы, от новых типов взаимоотношений с учителем, создают атмосферу непринужденности и раскованности школьников на уроках, активизируют процессы целеполагания, когда школьники не боятся ставить самостоятельные цели.

Список использованных источников:

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : Пособие для учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2014.

2. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – М., 2014.

3. Шевырева Т. П. Формирование положительной мотивации учащихся в начальной школе. Творческое наследие А.С. Посникова и современность [Текст] / Т. П. Шевырева. – 2015. – № 8.

Рожнова Дарья Владимировна,
Факультет дошкольного, начального
и специального образования,
Педагогический институт НИУ «БелГУ»,
магистр; (Белгород, Россия)

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОД

Письменная речь представляет собой специфическую модель коммуникации, реализуемую посредством системы письменных знаков. Она является вторичной и более поздней по времени возникновения формой существования языка. В рамках понятия «письменная речь» объединяются чтение и письмо, формирование которых происходит исключительно в условиях целенаправленного обучения. Ребенок, приступающий к написанию слова, взаимодействует прежде всего со звуками, составляющими данное слово, и с буквами, предназначенными для его фиксации. По сути, в процессе освоения письменной речи детям приходится адаптироваться к стилистически новому жанру построения высказываний. При этом нельзя упускать из виду, что письмо и чтение являются равноправными компонентами, входящими в состав письменной формы речи [4].

В последние два десятилетия в логопедической литературе, посвященной проблеме нарушений письменной речи, активно используется такое понятие, как «функциональный базис» (А.Н. Корнев, А.В. Лагутина и др.), в котором принято выделять вербальный и невербальный компоненты. Считается, что к моменту овладения навыками письма и чтения у детей эти компоненты должны находиться на необходимом уровне развития, что обеспечивает успешность овладения детьми письменной речью [2].

Письменная речь, представляя собой совершенно новый тип речевой деятельности, не способна сформироваться самостоятельно, без предваряющей его ступени – письма, которое, по словам А.Р. Лурия, можно считать некой «рецепторной ступенью» в процессе возникновения письменной речи [3].

Для овладения письмом немаловажно знать, как правильно произносится слово, и обладать способностью анализировать его звуковую сторону. Е.В. Жулина отмечает, что если возвратиться к «истокам» данного процесса, то важным становится освещение и психологических предпосылок развития письма, нарушение, или несформированность, которых приводит к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей [1, С.158]. Для успешного обучения необходимы следующие условия:

1. Развитая устная речь: ребенок должен уметь свободно говорить, понимать сказанное и использовать речь для анализа и синтеза информации.

2. Хорошо развитое восприятие и знания: важно, чтобы ребенок имел развитые ощущения и восприятие различных видов информации (зрительной

слуховой, телесной), а также понимал пространственные отношения и имел четкое представление о своем теле, включая понятия «право» и «лево».

3. Сформированная моторика: требуется развитая мелкая моторика способность выполнять предметные действия, ловкость рук, а также умение легко переключаться между задачами и удерживать внимание.

4. Способность к абстрактному мышлению: дети должны научиться мыслить абстрактно, переходя от действий с реальными предметами к работе с понятиями и идеями.

5. Зрелое поведение: важно чтобы ребенок умел управлять своим поведением, контролировать свои действия, ставить цели и понимать их мотивы [1, С.158].

Следует отметить, что в детской популяции отмечается неравномерность созревания структур мозга и, соответственно, неравномерность развития психических функций, обусловленные разными причинами: генетической, неврологической, социальной обусловленностью, что приводит к вариативности готовности детей к овладению письмом и чтением.

В связи с этим, особую важность приобретает дифференцированный подход в логопедической практике, нацеленной на профилактику дисграфии и дислексии. Этот подход предусматривает тщательное исследование индивидуальных особенностей каждого ребенка, поступающего в первый класс, независимо от того имеет ли он статус обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или нет. Это позволит выделить обучающихся «группы риска» и нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении с учетом индивидуального профиля состояния невербального и вербального компонентов функционального базиса письменной речи.

Учитывая значимость дифференцированного подхода, нами было решено организовать эксперимент, направленный на выявление особенностей состояния функционального базиса письма у первоклассников, имеющих риск возникновения дисграфии. Целью констатирующего этапа исследования являлось определение состояния функционального базиса у первоклассников, имеющих риск возникновения дисграфии. Базой исследования выступала МБОУ «Ровеньская СОШ № 2». В исследовании приняло участие 26 обучающихся 1 «А» класса. Обучающиеся проходили обследование по следующим направлениям: оценка речевых навыков, письменной речи, обследование состояния моторики и пространственного гнозиса.

Оценка речевых навыков осуществлялась с использованием следующих инструментов: для диагностики устной речи младших школьников применялась «Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников» Т.А. Фотековой [5, С.15], для исследования функционального базиса письма использовались адаптированные тесты Т.В. Ахутиной [5, С.38].

С целью выявления особенностей речевого развития обучающихся 1-х классов, проводилось обследование по экспресс-диагностике Т.А. Фотековой. Методика включает четыре серии:

— Серия 1. Исследование сенсомоторного уровня речи. Включает четыре группы заданий: проверка фонематического восприятия; исследование состояния артикуляционной моторики; исследование звукопроизношения; проверка сформированности слоговой структуры слова.

— Серия 2. Исследование грамматического строя речи.

— Серия 3. Исследование словаря и навыков словообразования.

— Серия 4. Исследование связной речи.

Количественные результаты по экспресс-диагностике Т.А. Фотековой представлен на рисунке 2.1.

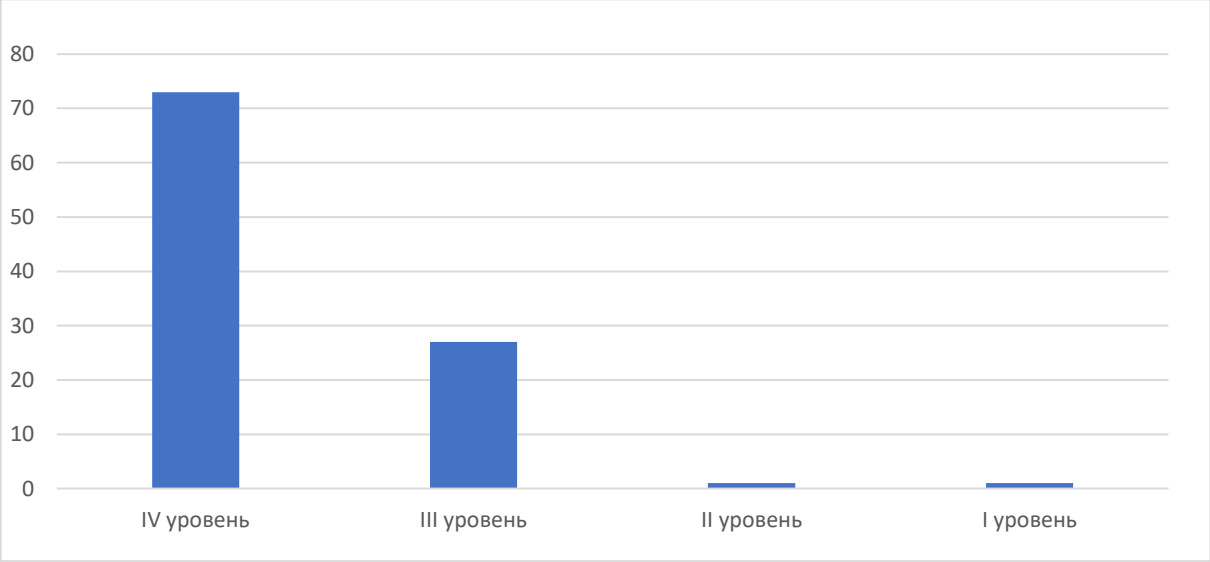

Рис.2.1. Анализ результатов обследования состояния устной речи обучающихся 1 «А» класса

Из результатов видно, что в 1 «А» классе из 26 обучающихся IV уровень успешности имеют 19 человек, что составляет 73 % от общего числа диагностируемых, III уровень успешности – 7 человек, что составляет 27 % от общего числа диагностируемых. Детей со II и I уровнем успешности не выявлено.

При проведении обследования фонематического восприятия у детей обнаружены следующие характерные ошибки: отмечались случаи перемещения слогов, замещения одних слогов другими, опускание слогов, а также неверное воспроизведение слоговой структуры, что указывает на недостаточную сформированность фонематических функций. При этом часто встречалось неправильное отображение противопоставлений по признакам звонкости-глухости и шипящих-свистящих согласных, входящих в состав слогов.

При анализе показателей артикуляционной моторики зафиксировано следующее: дети испытывали сложности с поиском нужной артикуляционной позы, объем двигательных реакций оказался ниже требуемого, встречались существенные погрешности в исполнении

артикуляционных упражнений («Лопатка», «Маятник», смена положений «Улыбка» и «Трубочка»).

При оценке звукопроизношения установлены следующие виды отклонений: замену звуков, искажение артикуляции, смешение звуков. Подобные нарушения обусловлены близостью акустических и артикуляционных характеристик звуков. Наибольшие трудности возникли при воспроизведении свистящих, шипящих, парных звонких и глухих согласных. Одной из характерных особенностей указанных нарушений является ограничение возможностей использования правильно установленных артикуляционных позиций в спонтанной речи.

При рассмотрении особенностей воспроизведения звукослоговой структуры слова выявлено: замедленное воспроизведение по слогам, пропуски слогов, перемещение звуков внутри слова, частичное уподобление звуков (например, танкист — тантист, аквалангист — аклавангист и подобные трансформации).

При исследовании грамматического строя речи доминировали следующие ошибки: неоправданные замены семантически близких слов, задержки в выборе подходящего слова, нарушение синтаксического порядка слов, пропуск членов предложения, мелкие аграмматизмы и параграмматизмы.

При исследовании словарного запаса и навыков словообразования выявлялись следующие нарушения: ошибки при наименовании потомства животных (циплята — курята, поросята — свинята, ягнята — овчата), образование относительных прилагательных от существительных (сливовое варенье — сливочное варенье, грибный суп — грибочный суп, яблуковое варенье — яблоковое варенье), образование качественных прилагательных (ветряный день — ветерный день, дождливый день — дожденный день), образование притяжательных прилагательных (медвежья лапа — медведья лапа и аналогичные ошибки).

В ходе анализа связной речи отмечено присутствие многократных повторов слов и целых грамматических конструкций, наличие непродуктивных лексических единиц, эпизодические аграмматизмы или параграмматизмы незначительной степени выраженности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения дополнительной коррекционной работы с детьми, имеющими III уровень успешности, направленной на развитие фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения, грамматического строя речи и словообразования.

Следующим этапом констатирующего эксперимента являлось изучение функционального базиса письма с применением тестов Т.В. Ахутиной. Количественные результаты по тестам Т.В. Ахутиной представлены на рисунке 2.2.

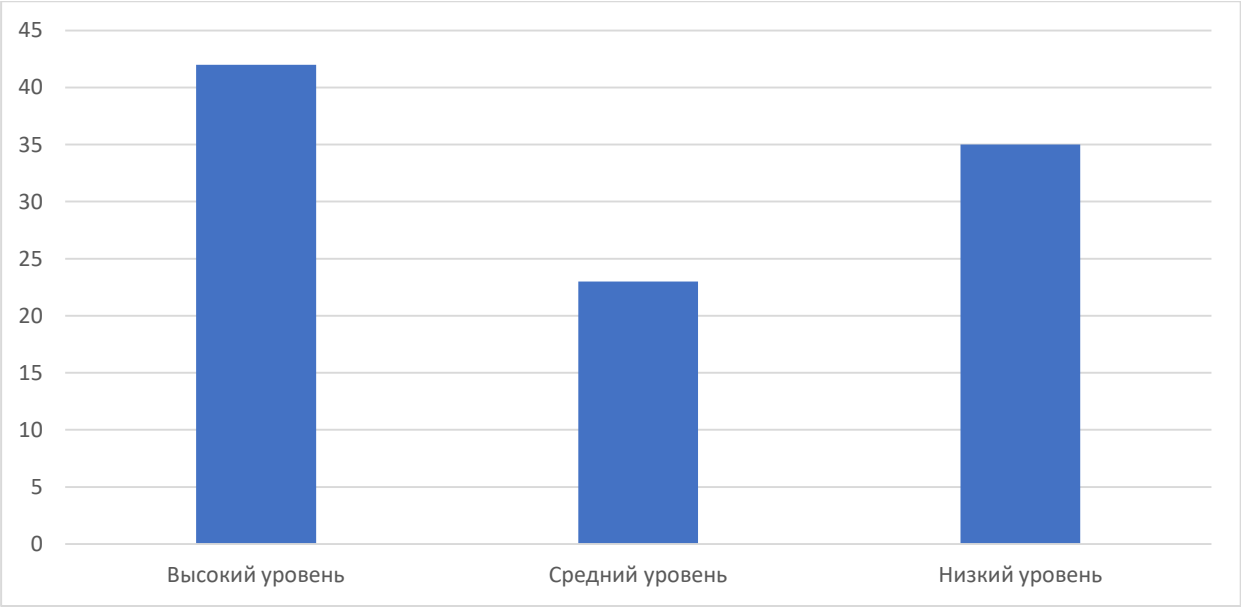

Рис.2.2. Анализ результатов исследование функционального базиса письма обучающихся 1 «А» класса.

Качественный анализ выполнения методик на основе количественных показателей показал, что при выполнении пробы на динамический праксис (движение ладони, кулака, ребра) большинство детей (18 из 26) получили максимальную оценку – 2 балла, что свидетельствует о хорошей способности усваивать двигательные паттерны и переходить от одного элемента к другому плавно и автоматически. Эти дети успешно воспроизвели заданную последовательность движений без особых усилий и пауз между элементами. Однако 8 детей набрали только 1 балл, что указывает на определенные трудности. Эти дети могли освоить правильную последовательность движений только после второго предъявления или с поддержкой экспериментатора. Скорее всего, причиной этого послужили такие факторы, как недостаточная скорость переключения между движениями или невысокая устойчивость внимания.

При выполнении пробы на праксис позы пальцев 18 детей получили максимальные 2 балла, что говорит о высокоразвитой зрительно-моторной координации и хорошей способности копировать сложные позы пальцев. Эти дети сумели безошибочно и своевременно выполнить задания. Остальным обучающимся понадобилась дополнительная помощь или самостоятельная коррекция ошибок, что характерно для детей с умеренно развитой зрительно-моторной координацией. Вероятно, затруднения вызваны недостаточной развитостью тонких движений пальцев, низкой мышечной выносливостью рук или нехваткой зрительно-пространственной ориентировки.

При выполнении задания, направленного на узнавание перечеркнутых, наложенных и незаконченных изображений 11 детей получили максимальные 2 балла, что подтверждает их способность анализировать зрительную информацию и уверенно опознавать неполные или расчерченные изображения. Тем не менее 15 детей показали слабый результат, набрав 1 балл. Эти дети испытывали трудности в поиске подходящей вербальной реакции на зрительные стимулы, что может указывать на проблемы с

зрительным гнозисом или недостатком вербального подкрепления воспринимаемых образов.

По итогам двух методик мы проанализировали возможность проявления дисграфии у первоклассников, имеющими риск возникновения дисграфии:

— если у ребенка 4 уровень успешности в заданиях по устной речи и высокий уровень функционального базиса письма, то у них низкий уровень возникновения дисграфии,

— если один из показателей низкий, то средний уровень возникновения дисграфии,

— если уровень успешности ниже четвертого и средний или низкий уровень функционального базиса письма, то высокий уровень возникновения дисграфии.

Результаты представлены на рисунке 2.3.

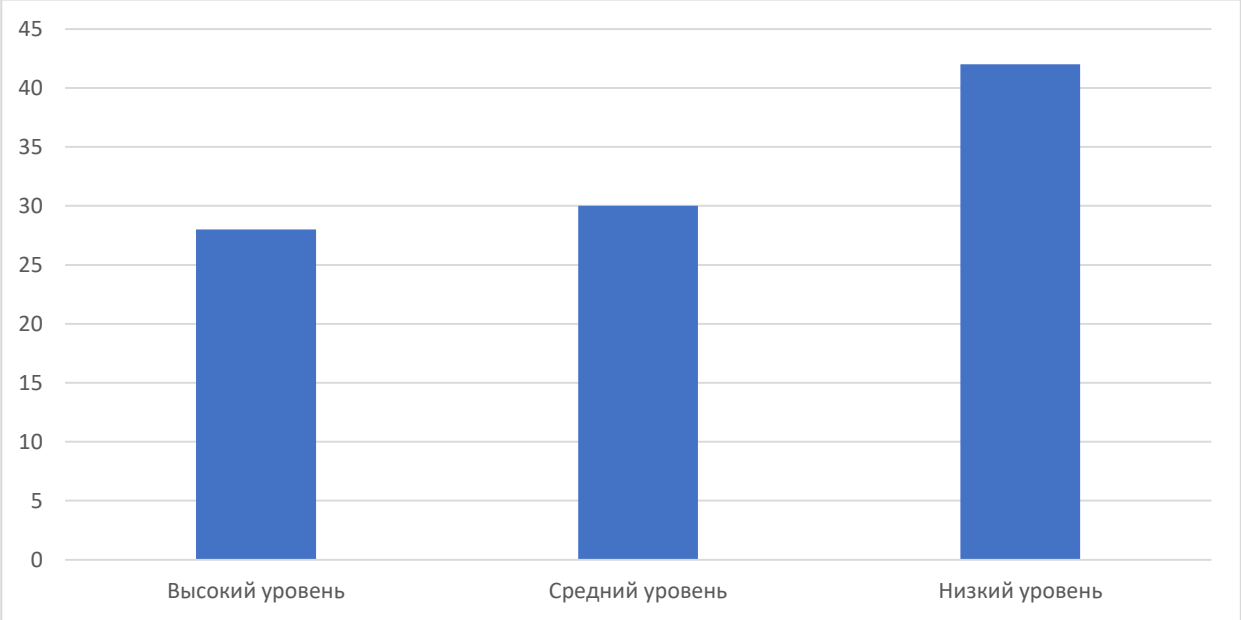

Рис.2.3. Уровень возможности проявления дисграфии у первоклассников

Можно отметить, что 42% обучающихся имеют низкий уровень возникновения дисграфии. Они демонстрируют высокий уровень сформированности речевых, двигательных и перцептивно-когнитивных функций, что считается важной базой для дальнейшего успешного обучения письму. Однако 58% обучающихся имеют средний и высокий уровень возникновения дисграфии. У них есть затруднения в речевой деятельности, динамическом праксисе и узнавании изображений. Эти дети требуют повышенного внимания и возможной коррекционной работы для ликвидации возникающих трудностей. Для улучшения результатов стоит уделить внимание развитию зрительно-моторной координации, тренировке внимания и концентрации, а также тренировке зрительного гнозиса.

Таким образом, проведенное исследование позволило обосновать важность дифференцированного подхода в логопедической практике, направленной на профилактику дисграфии у учащихся начальных классов.

Исследование выявило, что у значительной части первоклассников (58%) наблюдается повышенный риск возникновения дисграфии, обусловленный различными нарушениями в развитии устной речи, фонематического восприятия, артикуляционной моторики, зрительно-пространственного гнозиса и мелкой моторики. Эти нарушения усиливают вероятность появления дисграфии и требуют обязательного вмешательства учителя-логопеда. Анализ данных констатирующего этапа подтвердил необходимость применения дифференцированного подхода, позволяющего учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и предлагать персонализированные коррекционные мероприятия.

Список использованных источников:

1. Жулина, Е.В. Опыт профилактики и коррекции оптической дисграфии и дислексии посредством инновационных технологий [Текст] / Е.В. Жулина, Ю.В. Борисова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 77. – С. 157–160.

2. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0306/1-0306-1.shtml (дата обращения: 12.12.2024).

3. Лурия, А.Р. Нарушения письма, чтения и счета при локальных поражениях мозга [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://search.rsl.ru/ru/record/01006336262?ysclid=mjio3dz72x132858429 (дата обращения 18.11.2025).

4. Филатова, И.А. Коррекция нарушения речи дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://search.rsl.ru/ru/record/01000193945 (дата обращения 13.11.2025).

5. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2019. – 128 с.

Trofimova Viola Sergeevna
BSU, student (Belgorod, Russia);
BTPSU, teacher (Belgorod, Russia)
Rynzina Anna Gennadievna
BTPSU, teacher, director's advisor on upbringing (Belgorod, Russia)

THE MENTORING SYSTEM IN A PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION: EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE "STUDENT – STUDENT GROUP" MODEL

In modern conditions, a professional educational organization acts not only as a place to acquire a specialty but also as a crucial social environment that contributes to the personal development and integration of youth. The adaptation process for first-year students, associated with a radical change in educational context, social environment, and level of responsibility, presents a particular challenge. In this regard, the search for and implementation of effective pedagogical support technologies becomes a strategic task. One such technology, which has proven its effectiveness, is mentoring based on the "peer-to-peer" principle. This approach minimizes the psychological barrier between process participants and creates a channel for transmitting not only knowledge but also norms, values, and practical experience [1].

Since 2022, the Belgorod Technical School of Industry and Services has been implementing a targeted mentoring program based on the "student – student group" interaction model. The purpose of this article is to provide a systematic description of this model, analyze its functioning mechanisms, and evaluate the achieved results.

The "student – student group" mentoring model implemented at the technical school relies on the idea that the most relevant and easily perceived experience for a newcomer comes from their immediate predecessor – a senior student. As researchers note, this form of interaction lacks strict subordination, is based on common interests and similar social experience, which facilitates the rapid establishment of trusting contact [2; 4]. The role of the administration and teachers in this model transforms from direct instruction to supervision, methodological support, and creating organizational conditions for the work of student tandems.

The program has a clear cyclical structure implemented throughout the academic year. The selection of mentors is conducted in June based on a comprehensive assessment, including analysis of academic performance, a supervisor's reference, motivational questionnaires, and an interview. The criteria include not only academic success but also developed communication skills, responsibility, and leadership potential. Mentor training is carried out in August within the "Mentor School." The school's program includes three modules: value-role (mentor's mission and ethics), functional (duties and work plan), and practical (trainings on communication, time management, conflict resolution).

Work with first-year students is built according to a systematic schedule of meetings from September to May. In the first semester, weekly meetings are held,

dedicated to orientation within the technical school, team building, and self-organization issues. In the second semester, the frequency of meetings decreases, stimulating students' independence.

Monitoring and evaluation include monthly mentor reports, questionnaires for first-year students and supervisors. A final analysis of effectiveness is conducted in June, and its results are used to adjust the program for the next academic year.

The program's core consists of traditional technical school events organized with the active participation of mentors, such as: Self-Government Day, where mentors take on conducting educational and extracurricular activities; Student Initiation – a creative initiation ritual promoting the acceptance of corporate values; Thematic educational quests that introduce the technical school's history and norms of student life in a playful manner.

These events not only address adaptation tasks but also strengthen horizontal connections within the student community.

Program monitoring demonstrates stable positive effects:

- 87% of first-year students note successful adaptation to the educational process;
- Involvement in extracurricular activities increased by 32%;
- First-year dropouts decreased by 11%;
- 100% of mentors note the development of soft skills (communication, leadership, organization);
- 72% of program graduates hold leadership positions in student self-government.

The technical school's experience allows viewing the implemented mentoring model not only as an adaptation tool but also as an effective component of comprehensive educational work and a system for preventing deviant behavior [3]. Establishing strong positive connections between senior and first-year students, constant informal contact, and involvement in socially approved activities create an environment that inherently possesses preventive potential. Mentors, being "in the same environment," are often the first to notice changes in the behavior or emotional state of their mentees and can promptly alert a supervisor or psychologist, enabling proactive problem-solving.

The five-year experience of implementing the "student – student group" mentoring model at the Belgorod Technical School of Industry and Services allows concluding its high effectiveness and institutional significance. The program has proven its ability to solve a set of tasks: from accelerated and psychologically comfortable adaptation of newcomers and the formation of a stable student community to creating conditions for the leadership and personal growth of successful students. Structuredness, cyclicity, reliance on the "peer-to-peer" principle, and deep integration into the technical school's educational system are the key success factors of this model. The accumulated experience is of significant practical interest for the professional pedagogical community.

References:

1.Akutina, S. P. The Role of Mentoring in the Successful Adaptation of First-Year Students in a University Setting // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. – 2024. – No. 1. – P. 5-7.

2.Borozdkina, E. A. Peer Mentoring: Implementation of a "Student – Student" Mentoring Program // Sbornik statei po rezultatam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Professionalnoe obrazovanie i zanyatost molodezhi: XXI vek. Ot effektivnogo liderstva k uspeshnoi obrazovatelnoi organizatsii» (Kemerovo, 2022). – Kemerovo: KIRPO, 2022. – P. 122-123.

3.Rynzina, A.G. Prevention of Negative Phenomena as a Key Direction of Educational Work in Secondary Vocational Education / A.G. Rynzina, O.V. Ermolova, L.S. Tishkina // Sbornik statei po rezultatam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sovremennye zadachi i perspektivnye napravleniya innovatsionnogo razvitiya nauki» (Sterlitamak, 2025). – Sterlitamak: AMI, 2025. – P. 35-37.

4.Smalev V.I. The "Student – Student" Mentoring Form in Secondary Vocational Education Institutions // Sbornik statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sovershenstvovanie metodologii poznaniya v tselyakh razvitiya nauki» (Yekaterinburg, 2022). – Ufa: OMEGA SCIENCE, 2022. – P. 151-153.

Павлова Ксения Александровна
Факультет дошкольного, начального
и специального образования,
Педагогический институт НИУ «БелГУ»,
магистр; (Белгород, Россия)

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ИХ СЕМЕЙ: ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ

Аннотация

В статье представлены результаты апробации системы логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР) и их семей на базе центра интеллектуального развития «Супер Детки» (г. Старый Оскол). В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 2,5–3 лет с диагностированной ЗРР. Исследование включало диагностический и коррекционно-развивающий этапы. По итогам апробации отмечено повышение уровня речевого развития у детей, что подтверждает эффективность комплексного подхода, включающего работу с ребёнком и активное участие родителей в коррекционном процессе. Практическая значимость исследования заключается в подтверждении возможности применения системы сопровождения в условиях дошкольного учреждения и логопедического центра.

Введение

Речь является основным средством человеческого общения, формированием мыслей и выражением потребностей, а также ключевым инструментом освоения социального опыта и культурных норм. Она представляет собой сложную психолингвистическую систему, включающую фонетические, лексические, грамматические и коммуникативные компоненты, а также процессы восприятия, переработки и воспроизведения речевой информации. Речь не только отражает внутренний мир ребёнка, но и служит основой для развития познавательных функций, регуляции поведения и эмоциональной сферы. В раннем возрасте речь выполняет важнейшую роль в становлении личности, поскольку обеспечивает ребёнку возможность взаимодействовать с окружающими, выражать желания, потребности и эмоции, а также участвовать в совместной деятельности.

Речевое развитие — это динамический процесс становления и совершенствования речевых навыков, который протекает в условиях постоянного взаимодействия ребёнка с социальной и предметной средой. Он включает овладение звуковой системой языка, формирование фонематического слуха, расширение активного и пассивного словарного запаса, освоение грамматических форм и развитие навыков связной речи. Речевое развитие происходит по определённым закономерностям и этапам, в которых проявляются особенности формирования артикуляции, грамматического строя, лексико-семантических представлений и коммуникативной компетентности. В раннем возрасте речевое развитие тесно связано с развитием мышления, внимания, памяти и эмоциональной сферы, поэтому задержки в речевом развитии могут оказывать влияние на общее развитие ребёнка.

Задержка речевого развития (ЗРР) характеризуется значительным отставанием ребёнка в формировании речевых навыков по сравнению с возрастной нормой при отсутствии органических поражений центральной нервной системы и выраженных нарушений слуха. Основные признаки ЗРР включают ограниченный словарный запас, трудности в построении фраз и предложений, недостаточную речевую инициативу, снижение коммуникативной активности, а также несформированность грамматических форм и недостаточную способность к диалогическому общению. При этом у детей с ЗРР могут наблюдаться особенности понимания обращённой речи, сложности в воспроизведении звуков, сниженная речевая мотивация и отсутствие интереса к речевому взаимодействию. Причины ЗРР могут быть многофакторными и включать недостаток речевой среды, ограниченность коммуникативных контактов, особенности эмоционально-психологического развития, неблагоприятные условия воспитания, а также недостаточное развитие сенсомоторных и познавательных функций. Важным фактором является и уровень родительской компетентности в вопросах речевого

развития, поскольку именно семья является основной средой, в которой ребёнок получает речевой опыт.

При отсутствии своевременной диагностики и коррекции ЗРР у ребёнка могут формироваться вторичные нарушения, проявляющиеся в снижении учебной мотивации, трудностях адаптации к условиям дошкольного и школьного обучения, ухудшении социальной активности и эмоциональной устойчивости. Задержка речевого развития может привести к формированию дефектов произношения, снижению уровня письменной речи в дальнейшем, а также к появлению поведенческих и эмоциональных проблем, связанных с трудностями в общении. В связи с этим проблема ранней диагностики и эффективной коррекции ЗРР является одной из ключевых в современной логопедической практике и психолого-педагогическом сопровождении детей раннего возраста.

Согласно современным исследованиям, успешная коррекция речевых нарушений у детей раннего возраста возможна только при системном подходе, включающем работу логопеда, родителей и других специалистов (психолога, дефектолога, педагога). Важнейшим компонентом такой системы является активное участие семьи в коррекционном процессе, поскольку именно родители обеспечивают регулярность и непрерывность речевой стимуляции в повседневной жизни ребёнка. Семья выступает основным источником речевого опыта, формирует коммуникативную среду, эмоционально-психологическую поддержку и мотивацию к общению. Вовлечение родителей в коррекционную работу позволяет не только усилить эффект занятий логопеда, но и обеспечить перенос речевых навыков в повседневную деятельность, что способствует их закреплению и автоматизации.

Важной составляющей семейного сопровождения является формирование у родителей понимания механизмов речевого развития, умения корректно организовывать речевую среду, использовать доступные игровые и коммуникативные ситуации для развития речи, а также поддерживать эмоциональную мотивацию ребёнка. В условиях современного информационного пространства актуальным становится использование электронных средств обучения и дистанционного консультирования, что расширяет возможности взаимодействия логопеда с семьёй и повышает доступность коррекционной помощи. В связи с этим целью исследования является оценка эффективности системы логопедического сопровождения детей раннего возраста с ЗРР и их семей, направленной на развитие речевых навыков у ребёнка и повышение компетентности родителей в вопросах речевого развития.

Методика исследования

Исследование проводилось на базе центра интеллектуального развития «Супер Детки» в г. Старый Оскол. В эксперименте участвовали 10 детей раннего возраста (2,5–3 года) с диагностированной задержкой речевого развития. Критериями включения в исследование являлись: возраст ребёнка (2,5–3 года), наличие признаков ЗРР, отсутствие выраженных органических

поражений центральной нервной системы и значимых нарушений слуха, а также согласие родителей на участие в исследовании. Важным условием было активное участие семьи в коррекционном процессе, поскольку в рамках исследования рассматривалось не только развитие речи ребёнка, но и уровень родительской компетентности в вопросах речевого развития.

Исследование включало два этапа: диагностический и коррекционно-развивающий. Диагностический этап предусматривал комплексную оценку речевого развития детей и выявление факторов, влияющих на его динамику. В ходе диагностики проводились наблюдение за речевой деятельностью ребёнка в естественных условиях, анализ продуктивной (высказывания, словарный запас, фразовая речь) и репродуктивной речи (воспроизведение заданных слов, повторение фраз), а также оценка уровня коммуникативной активности и речевой инициативы. Особое внимание уделялось оценке способности ребёнка к пониманию обращённой речи, умению реагировать на просьбы взрослого, а также степени участия в игровой и совместной деятельности. Кроме того, в рамках диагностики осуществлялось анкетирование родителей, направленное на выявление условий речевого развития в семье, особенностей взаимодействия с ребёнком, частоты речевых контактов и доступности речевой стимуляции в повседневной жизни. Анкетирование позволяло определить уровень родительской компетентности, выявить трудности, с которыми сталкиваются семьи, и определить направления для дальнейшего сопровождения.

На основе результатов диагностики была разработана индивидуальная программа сопровождения для каждого ребёнка. Программа включала коррекционно-развивающие занятия, игровые формы работы, а также рекомендации для родителей по организации речевой среды и развитию коммуникативных навыков ребёнка в домашних условиях. Коррекционно-развивающий этап включал систематическую работу с детьми, направленную на развитие речи через мотивацию к общению, расширение словаря, формирование грамматических структур и развитие связной речи. В работе использовались игровые технологии, сюжетно-ролевые и дидактические игры, упражнения на развитие фонематического восприятия, артикуляционной моторики, а также задания на развитие лексико-грамматической стороны речи.

Важной частью сопровождения была работа с родителями, которая осуществлялась в формате консультаций, методических рекомендаций и обратной связи. Родителям предоставлялись конкретные рекомендации по организации речевой среды дома, включающие подбор игровых ситуаций, использование повторяющихся речевых конструкций, создание условий для активного общения и поддержания мотивации ребёнка. Для закрепления навыков детям и родителям были предложены домашние задания, которые выполнялись регулярно и обсуждались с логопедом. В рамках сопровождения также проводилась обратная связь, позволяющая корректировать программу в зависимости от динамики ребёнка и изменений в семейной ситуации. Такой подход обеспечивал непрерывность

коррекционной работы и повышал её эффективность, так как способствовал переносу речевых навыков из кабинета логопеда в повседневную жизнь ребёнка.

Результаты

Анализ динамики речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, прошедших курс логопедического сопровождения, показал положительную тенденцию. На начальном этапе исследования большинство детей характеризовались низким уровнем сформированности речи. Основными проявлениями речевого отставания являлись ограниченный активный словарный запас, отсутствие устойчивой фразовой речи, сниженная речевая активность, а также недостаточная способность к использованию речи в коммуникативных ситуациях. Кроме того, у детей наблюдались трудности в воспроизведении звуков, неустойчивость артикуляционной моторики и слабая способность к построению связных высказываний, что затрудняло их участие в диалоге и совместной деятельности.

В ходе коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие речи через игровую деятельность и активное вовлечение родителей, отмечалась положительная динамика по основным показателям речевого развития. В частности, наблюдалось расширение активного словарного запаса, появление устойчивых словосочетаний и первых фразовых конструкций, улучшение понимания обращённой речи и повышение уровня речевой инициативы. У детей постепенно формировались навыки построения простых предложений, увеличивалась длительность речевого высказывания и его осмысленность. Кроме того, отмечалось улучшение артикуляционной стороны речи, что проявлялось в более чётком произношении звуков и более точном воспроизведении слов. Повышение коммуникативной активности выражалось в более частом обращении к взрослым, участии в диалогах, инициативном выражении потребностей и желаний, а также в стремлении к взаимодействию со сверстниками в игровой ситуации.

По итогам апробации системы сопровождения у части детей наблюдался переход с низкого уровня речевого развития на средний, а у отдельных участников — на высокий уровень. Динамика речевого развития оказалась неоднородной, что обусловлено индивидуальными особенностями детей, исходным уровнем речевых навыков, мотивацией к общению и степенью включённости семьи в коррекционный процесс. Однако общая тенденция свидетельствует о положительном эффекте системного сопровождения.

Важным фактором положительной динамики стала активная позиция родителей в процессе коррекции. Регулярное выполнение домашних заданий, применение методических рекомендаций, организация речевой среды дома и поддержка ребёнка в ситуациях общения способствовали закреплению и автоматизации речевых навыков, сформированных на занятиях. Роль родителей заключалась не только в выполнении заданий, но и в создании условий для речевой активности, поддержке эмоциональной уверенности

ребёнка и формировании привычки к общению. Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность системного подхода, включающего взаимодействие логопеда, ребёнка и семьи, и демонстрируют важность комплексного сопровождения в условиях раннего возраста.

Обсуждение

Полученные данные свидетельствуют о том, что системное логопедическое сопровождение детей раннего возраста с задержкой речевого развития, включающее работу с семьёй, оказывает положительное влияние на динамику речевого развития. Данная тенденция подтверждает современные научные представления о необходимости комплексного подхода к коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста, при котором ключевую роль играет взаимодействие специалиста, ребёнка и родителей. Вовлечение родителей в коррекционный процесс обеспечивает регулярность и непрерывность речевого воздействия, что является важнейшим условием формирования устойчивых речевых навыков в раннем возрасте.

Важным компонентом системы сопровождения является игровая форма работы с детьми. Игра как ведущий вид деятельности в раннем возрасте выступает естественным средством развития речи и коммуникативной активности, поскольку обеспечивает высокую мотивацию ребёнка к взаимодействию и снижает уровень тревожности в процессе обучения. Коррекционная работа в игровой форме позволяет организовать речевую деятельность ребёнка в условиях естественной коммуникации, что способствует более глубокому усвоению речевых навыков и их автоматизации. Использование игровых методик позволяет адаптировать задания под индивидуальные особенности детей, создавать ситуации успешного общения и обеспечивать эмоционально-положительную обратную связь, что усиливает эффективность коррекции.

Системный подход, реализованный в ходе эксперимента, позволил достичь положительной динамики по основным показателям речевого развития: расширение активного словарного запаса, формирование фразовой и связной речи, повышение уровня понимания обращённой речи, увеличение речевой инициативы и коммуникативной активности. Достижения детей в рамках программы сопровождения подтверждают, что интеграция очных и дистанционных форм работы, использование интерактивных и сенсорных средств, а также регулярное взаимодействие с родителями обеспечивают устойчивый положительный эффект и могут рассматриваться как перспективная модель логопедического сопровождения детей раннего возраста с ЗРР.

Выводы

- Апробация системы логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития и их семей показала положительную динамику речевого развития у детей.
В результате реализации комплексной программы наблюдалось улучшение ключевых компонентов речевого развития: расширение активного

словарного запаса, появление фразовой речи, повышение уровня понимания обращённой речи и усиление речевой инициативы. У части детей отмечался переход с низкого уровня речевого развития на средний, а у некоторых — на высокий. Динамика свидетельствует о том, что системная организация коррекционно-развивающей работы позволяет достигать значимых изменений в речевом развитии детей раннего возраста в относительно короткие сроки.

- Эффективность коррекции обеспечивалась системностью занятий, индивидуализацией программ, игровой формой работы и активным участием родителей.

Системный характер коррекционного воздействия проявлялся в последовательности и регулярности занятий, целенаправленности задач и их постепенном усложнении в соответствии с уровнем развития ребёнка. Индивидуализация программ позволяла учитывать особенности каждого ребёнка, уровень сформированности речевых навыков и темпы развития. Игровая форма работы обеспечивала высокую мотивацию к общению, снижала эмоциональное напряжение и способствовала естественному включению ребёнка в речевую деятельность. Активное участие родителей (выполнение домашних заданий, применение методических рекомендаций, создание речевой среды дома) усиливало эффект коррекции и обеспечивало закрепление навыков вне логопедических занятий.

- Включение семьи в коррекционный процесс повышает качество речевого развития и коммуникативную активность ребёнка. Семья является основным источником речевого опыта ребёнка, поэтому её участие в коррекционной работе способствует увеличению объёма речевого воздействия в повседневной жизни. Регулярная работа родителей по рекомендациям логопеда обеспечивает системность и непрерывность речевой стимуляции, что в раннем возрасте является критически важным для формирования устойчивых навыков. Кроме того, взаимодействие с семьёй способствует повышению родительской компетентности, что влияет на качество коммуникации в семье и, как следствие, на развитие речи ребёнка.

- Разработанная система сопровождения может быть использована в практике логопедических центров и дошкольных учреждений. Положительные результаты апробации позволяют считать предложенную модель перспективной для практического применения. Система сопровождает ребёнка не только в рамках логопедического занятия, но и в повседневной жизни, что особенно важно для детей раннего возраста. Она может быть внедрена в работу логопедических центров, дошкольных образовательных учреждений и семейных консультационных служб, а также адаптирована под различные условия (групповая работа, дистанционные консультации, работа с детьми, имеющими ограниченную посещаемость занятий).

Список литературы:

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР / З.Е. Агранович. — СПб.: Детство-Пресс, 2021. — 112 с.
2. Арутюнова Н.Д. Речь и её развитие в раннем возрасте: психолого-педагогические аспекты / Н.Д. Арутюнова. — М.: Педагогика, 2018. — 256 с.
3. Выгодская И.Л. Раннее речевое развитие ребёнка: диагностика и коррекция / И.Л. Выгодская. — М.: Просвещение, 2020. — 224 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). — Москва, 2019.
5. Каптерев В.Я. Логопедия: теория и практика / В.Я. Каптерев. — М.: Академия, 2020. — 312 с.
6. Кирьянова И.А. Семейное сопровождение детей с речевыми нарушениями: методические подходы / И.А. Кирьянова. — Журнал “Логопедия”, 2022. — №4. — С. 34–41.

Павлова Ксения Александровна
Факультет дошкольного, начального
и специального образования,
Педагогический институт НИУ «БелГУ»,
магистр; (Белгород, Россия)

СИСТЕМНОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И РОЛЬ СЕМЬИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические основы речевого развития детей раннего возраста, особенности задержки речевого развития (ЗРР) и организационно-методические подходы к логопедическому сопровождению детей и их семей. Акцент сделан на культурно-исторической концепции развития речи, необходимости раннего вмешательства и значимости семейно-центрированного подхода. Анализ литературы показывает, что ЗРР в раннем возрасте носит системный характер и при отсутствии коррекции может трансформироваться в более устойчивые нарушения, что требует комплексного сопровождения, включающего работу с ребёнком и обучение родителей. Представлены ключевые стратегии логопедической помощи, а также модель сопровождения, включающая диагностику, индивидуальное планирование, коррекцию и мониторинг результатов. Сделан вывод о необходимости интеграции традиционных методов и цифровых технологий для повышения эффективности сопровождения.

Введение

Речевое развитие ребёнка раннего возраста является одной из центральных составляющих психического развития и социальной адаптации. Речь выступает не только как средство коммуникации, но и как механизм познания, регуляции поведения и формирования внутренней картины мира. В процессе речевого становления ребёнок учится обозначать предметы и явления, строить простейшие высказывания, выражать свои желания, эмоции и намерения, а также участвовать в диалоге со взрослыми и сверстниками. Таким образом, уровень сформированности речи напрямую влияет на качество межличностных взаимодействий, развитие мышления, эмоциональную сферу и успешность дальнейшего обучения.

В отечественной психолого-педагогической науке речевое развитие рассматривается как процесс, протекающий в тесной связи с социальной средой и взаимодействием ребёнка со взрослым. В рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского развитие речи понимается как социально обусловленная функция, которая формируется в ходе совместной деятельности ребёнка и взрослого и постепенно переходит из внешней (речевой) формы во внутреннюю (мыслительную) (Выготский, 1983). Важность раннего периода объясняется тем, что именно в первые три года жизни происходит закладка основ речевой системы: формируются фонематическое восприятие, словарь, первые грамматические структуры и коммуникативные навыки. Этот период часто называют критическим или сенситивным, поскольку нервная система ребёнка отличается высокой пластичностью, а речевые функции наиболее восприимчивы к коррекции и развитию.

Согласно современным исследованиям, у детей раннего возраста наблюдается тенденция к увеличению числа случаев задержки речевого развития (ЗРР). Данная проблема носит мультифакторный характер и связана с совокупностью биологических, социально-психологических и педагогических факторов: особенностями нервно-психического развития, неблагоприятными условиями семейного общения, недостаточной речевой стимуляцией, стрессовыми факторами, а также последствиями хронических соматических заболеваний. Важно подчеркнуть, что ЗРР не является единичным нарушением конкретного компонента речи, а представляет собой системное отставание темпов развития речевой функции, при котором сохраняется общая структура речевого развития, но замедляются её основные этапы.

Проблема ЗРР в раннем возрасте приобретает особую актуальность, поскольку отставание в формировании речи может приводить к каскаду вторичных нарушений: снижению коммуникативной активности, нарушению эмоционально-личностного развития, затруднениям в адаптации к дошкольному учреждению и последующему обучению. Кроме того, задержка речевого развития может стать фактором риска формирования дисграфии, дислексии и других школьных трудностей. Поэтому своевременное

выявление и коррекция речевых отклонений в раннем возрасте является важным условием профилактики дальнейших нарушений.

В сложившейся социальной и образовательной ситуации особое значение приобретает не только раннее выявление ЗРР, но и разработка системных моделей логопедического сопровождения, которые учитывают не только индивидуальные особенности ребёнка, но и семейный контекст. В практике коррекционной работы традиционно используются индивидуальные занятия со специалистом, однако эффективность таких мероприятий ограничивается тем, что ребёнок большую часть времени находится в семейной среде, где именно родители являются основными носителями речевых образцов и организаторами общения. Поэтому важным условием повышения результативности коррекции является активное вовлечение семьи в процесс сопровождения, формирование у родителей навыков речевого взаимодействия и поддержка их педагогической компетентности.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью разработки и апробации эффективной модели логопедического сопровождения детей раннего возраста с ЗРР, основанной на раннем вмешательстве, системности и активном участии семьи. Важной предпосылкой является интеграция традиционных логопедических методов и современных инновационных форм взаимодействия, что позволяет обеспечить непрерывность коррекционно-развивающего воздействия и повысить качество речевого развития ребёнка.

Речь и речевое развитие: понятие и структура

Речь представляет собой сложную психолингвистическую систему, включающую не только произнесение слов, но и процессы порождения и восприятия высказываний, выбор языковых средств, учёт коммуникативной ситуации и намерений говорящего. В отечественной психологии речь традиционно рассматривается как вид деятельности, в которой смысл формируется и передаётся через язык (Рубинштейн, 1940). При этом особое значение имеет не только формирование языковых навыков, но и развитие коммуникативных функций речи, обеспечивающих взаимодействие ребёнка с окружающими и регуляцию поведения.

В рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского речь рассматривается не как врождённый механизм, а как функция, формирующаяся в процессе социального взаимодействия ребёнка со взрослым и последовательно переходящая от внешней (социальной) к внутренней форме (Выготский, 1983). Данный подход подчёркивает, что речевое развитие невозможно без активного участия взрослого, который выступает источником языковых образцов, организатором совместной деятельности и создателем речевой среды. В раннем возрасте ребёнок усваивает язык в процессе общения, и именно взаимодействие с взрослым обеспечивает становление как репродуктивной, так и продуктивной речи.

Речевое развитие следует рассматривать как поэтапный процесс становления речевой деятельности, включающий формирование фонетико-

фонематического, лексического, грамматического и коммуникативно-прагматического компонентов. В раннем возрасте ребёнок проходит путь от доречевых форм общения (жест, мимика, вокализация) к первичным словесным средствам и далее к связной речи. При этом развитие понимания (импрессивной речи) обычно опережает развитие продуктивной речи (экспрессивной), поскольку формирование артикуляционного аппарата и мотивации к активному общению требует более длительного времени и ресурсов. Такая закономерность подтверждает необходимость раннего диагностического выявления нарушений и своевременного включения ребёнка в коррекционную работу, так как именно в период раннего развития формируются базовые речевые структуры.

Речевое развитие в раннем возрасте тесно связано с общим психическим развитием ребёнка, включая развитие внимания, памяти, мышления, эмоциональной сферы и саморегуляции. Особое значение при этом имеет качество речевой среды, которое определяется не количеством слов, а наличием живого диалога, эмоционально значимого общения и совместной деятельности взрослого и ребёнка. Эффективная речевая среда характеризуется обращённой речью взрослого, повторениями, уточнениями, использованием простых фраз и комментариев к действиям ребёнка, что стимулирует переход от пассивного понимания к активному говорению. Важно, что именно в раннем возрасте формируется основа дальнейшего речевого развития, поэтому создание благоприятной речевой среды и поддержка речевой активности ребёнка является ключевым условием профилактики задержек и нарушений речи.

Задержка речевого развития у детей раннего возраста: особенности и последствия

Задержка речевого развития (ЗРР) рассматривается как темповое отставание формирования речи при сохранной общей интеллектуальной способности и отсутствии грубых органических поражений центральной нервной системы. В отличие от других речевых нарушений, при ЗРР сохраняется нормативная последовательность этапов развития, однако каждый из них проходит медленнее и менее устойчиво. В связи с этим ЗРР чаще рассматривается как нарушение темпа и степени сформированности речевых функций, а не как качественное изменение структуры речи.

Ключевыми признаками ЗРР являются ограниченность активного словаря, снижение речевой инициативы, затруднения в формировании фразовой речи, нестабильность грамматических структур и трудности в фонетико-фонематическом восприятии и произношении. При этом дети с ЗРР могут иметь относительно адекватное понимание обращённой речи, однако испытывать трудности при переходе от понимания к активному воспроизведению и использованию речи в общении. В раннем возрасте это проявляется преимущественно в снижении коммуникативной активности и предпочтении невербальных способов взаимодействия (жест, мимика, указание), что затрудняет полноценное включение ребёнка в речевое общение.

Лексическое развитие при ЗРР характеризуется медленным расширением словаря, ограничением объёмов обобщённых значений и затруднениями в освоении новых слов. Дети могут употреблять слова преимущественно в узком контекстуальном значении и испытывать трудности при переносе значений на новые ситуации. Переход к фразовой речи происходит с задержкой, а грамматические структуры формируются неравномерно и остаются упрощёнными, что проявляется в использовании коротких, неполных предложений, отсутствии словоизменительных форм и слабой связности высказываний. Фонетическая сторона речи у детей с ЗРР может характеризоваться упрощением слоговой структуры, пропусками слогов, недостаточной дифференциацией звуков и сниженной разборчивостью речи, что затрудняет восприятие ребёнка окружающими и снижает эффективность коммуникации.

ЗРР нередко носит системный характер и при отсутствии своевременной коррекционной поддержки может сохраняться и трансформироваться в более устойчивые нарушения, затрагивающие учебную и социальную адаптацию ребёнка. На последующих этапах развития отставание в речи может стать фактором риска формирования дисграфии, дислексии, нарушений коммуникативной компетентности и эмоционально-личностных проблем. Кроме того, дети с ЗРР могут испытывать трудности в социализации, что проявляется в снижении инициативности, неуверенности в общении и ограничении взаимодействия со сверстниками.

Таким образом, раннее выявление и системное коррекционное вмешательство являются ключевыми условиями профилактики вторичных нарушений и успешного развития ребёнка. Важно учитывать, что эффективность коррекции в раннем возрасте определяется не только профессиональной работой логопеда, но и качеством речевой среды, а также активным участием семьи в процессе сопровождения, что обусловливает необходимость разработки моделей, ориентированных на интеграцию специалистов и родителей.

Организационно-методические основы логопедического сопровождения детей раннего возраста с ЗРР и их семей.

Современная практика логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР) основывается на принципах системности, индивидуализации, непрерывности и междисциплинарности. Эти принципы находят отражение в нормативно-правовых документах российского образования, в частности в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), где взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи рассматривается как обязательный компонент образовательного процесса. В работе с детьми, имеющими особенности развития, применяются адаптированные образовательные программы, направленные на коррекцию, развитие и социальную адаптацию ребёнка, что предполагает не только

работу специалиста, но и координацию усилий всех участников образовательного процесса.

Особое значение в системе сопровождения имеет семейно-центрированный подход, который рассматривает семью как основную среду речевого развития ребёнка и равноправного партнёра в коррекционном процессе. Родители выступают первыми носителями речевых моделей и главными организаторами коммуникативной среды ребёнка, поэтому их педагогическая компетентность и стратегия взаимодействия непосредственно влияют на динамику речевого развития. Вовлечение семьи в диагностику, коррекцию и мониторинг позволяет обеспечить регулярность речевой стимуляции в быту, повысить устойчивость результатов и обеспечить перенос навыков, сформированных в коррекционных занятиях, в повседневную жизнь ребёнка.

В логопедической практике используются различные стратегии сопровождения детей с ЗРР, которые в зависимости от уровня развития ребёнка и этапа коррекции могут сочетаться и дополнять друг друга. Имитационная стратегия направлена на активизацию лепетных форм и звукоподражаний, что способствует формированию предпосылок для перехода к речевому общению. Коммуникативно-ситуационная стратегия предполагает создание речепорождающих ситуаций в игровой и бытовой деятельности, что стимулирует развитие речевой инициативы и формирование первичных коммуникативных навыков. Когнитивно-аналитическая стратегия ориентирована на развитие грамматических конструкций и систематизацию речевого материала на более поздних этапах, что важно для формирования связной речи и грамматической правильности высказываний.

Практически эффективной является модель сопровождения, включающая последовательные этапы: первичное консультирование семьи, комплексную диагностику, формулирование логопедического заключения, разработку индивидуальной программы, организацию коррекционно-развивающей работы, динамический мониторинг, оценку эффективности и определение дальнейшего образовательного маршрута. Такая модель обеспечивает непрерывность коррекционного процесса, позволяет адаптировать программу под индивидуальные особенности ребёнка и семьи, а также формирует у родителей навыки создания развивающей речевой среды. Кроме того, системность и преемственность этапов сопровождаются регулярной обратной связью между специалистом и семьёй, что повышает мотивацию родителей и способствует устойчивости положительных результатов.

Роль цифровых технологий в сопровождении.

В современных условиях цифровые технологии становятся важным инструментом реализации логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития и их семей. Развитие информационно-коммуникационных технологий расширяет возможности

взаимодействия специалиста и семьи, обеспечивая непрерывность коррекционно-развивающего процесса и повышая его доступность. Использование мессенджеров, видеоконференций, цифровых образовательных ресурсов и специализированных платформ позволяет оперативно передавать методические материалы, проводить дистанционные консультации, а также контролировать выполнение домашних заданий, что особенно важно в условиях ограниченного времени и территориальной удалённости семей от логопедических центров.

Цифровые инструменты обеспечивают индивидуализацию сопровождения за счёт возможности оперативной корректировки рекомендаций и адаптации заданий под текущий уровень развития ребёнка. При этом онлайн-взаимодействие позволяет специалисту фиксировать результаты домашней работы, анализировать прогресс и своевременно вносить изменения в программу коррекции. Кроме того, цифровые формы работы способствуют созданию единого образовательного пространства «логопед — ребёнок — семья», в котором родители становятся активными участниками коррекционного процесса, а не только пассивными исполнителями рекомендаций.

Особое значение имеет использование цифровых материалов, ориентированных на ранний возраст, которые включают игровые задания, видеопримеры упражнений, аудиоматериалы и интерактивные упражнения. Такие ресурсы позволяют разнообразить коррекционную работу, повысить мотивацию ребёнка и сделать домашнюю практику более привлекательной и эффективной. Важно отметить, что цифровые технологии не заменяют очные занятия, а выступают вспомогательным инструментом, обеспечивающим преемственность между кабинетом логопеда и семейной средой, а также поддерживающим регулярность речевой стимуляции.

Таким образом, интеграция цифровых технологий в систему логопедического сопровождения способствует повышению доступности, эффективности и непрерывности коррекционной работы, а также расширяет возможности взаимодействия с семьёй, что делает их важным компонентом современной практики ранней логопедической помощи.

Заключение

Проведённый анализ теоретических подходов к изучению речевого развития детей раннего возраста позволяет сделать вывод о многокомпонентности и социальной обусловленности данного процесса. Речь формируется не только как совокупность языковых навыков, но и как средство общения, познания и регуляции поведения, что подчёркивает её ведущую роль в психическом развитии ребёнка. Речевое развитие включает развитие фонетико-фонематической, лексической, грамматической и коммуникативно-прагматической сторон речи, при этом становление речи в раннем возрасте происходит в условиях активного взаимодействия ребёнка со взрослым. В соответствии с культурно-исторической концепцией развитие речи рассматривается как процесс, опосредованный социальным

взаимодействием, что делает качество речевой среды и участие взрослого ключевыми факторами формирования речевых навыков.

Задержка речевого развития у детей раннего возраста представляет собой системное нарушение темпов формирования речи при сохранности общей интеллектуальной способности и отсутствии грубых органических поражений нервной системы. При ЗРР наблюдается отставание в формировании основных компонентов речи: ограничение активного словаря, снижение речевой инициативы, затруднения в переходе к фразовой речи, нестабильность грамматических структур и нарушения фонетико-фонематического восприятия. В раннем возрасте данные особенности проявляются преимущественно в снижении коммуникативной активности и предпочтении невербальных способов взаимодействия, что может приводить к ограничению социального опыта ребёнка и создавать предпосылки для вторичных нарушений. Поэтому раннее выявление ЗРР и своевременное коррекционное вмешательство являются важнейшими условиями профилактики дальнейших нарушений развития и успешной социализации ребёнка.

Организационно-методические основы логопедического сопровождения детей раннего возраста с ЗРР должны базироваться на принципах системности, индивидуализации, непрерывности и междисциплинарности. Важнейшим компонентом эффективной коррекционной работы является семейно-центрированный подход, предполагающий активное включение родителей в процесс диагностики, коррекции и мониторинга. Родители выступают не только как источники речевых образцов, но и как основные организаторы речевой среды ребёнка, поэтому повышение их педагогической компетентности и формирование навыков речевого взаимодействия способствует устойчивости и переносимости результатов коррекции в повседневную жизнь.

В современных условиях цифровые технологии становятся важным ресурсом сопровождения, расширяя возможности взаимодействия специалистов и семей. Использование мессенджеров, видеоконференций, цифровых образовательных ресурсов и онлайн-платформ обеспечивает оперативность передачи методических материалов, проведение дистанционных консультаций и контроль выполнения домашних заданий. Цифровые формы взаимодействия способствуют индивидуализации сопровождения, повышению его доступности и непрерывности, что особенно актуально при ограниченном времени и территориальной удалённости семей от логопедических центров.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что эффективное логопедическое сопровождение детей раннего возраста с ЗРР должно строиться на интеграции культурно-исторического, деятельностного и семейно-центрированного подходов с использованием современных цифровых инструментов. Такая модель создаёт условия для формирования благоприятной речевой среды, повышения коммуникативной активности

ребёнка и устойчивого развития речевых навыков, что определяет перспективность её внедрения в практику ранней логопедической помощи.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1983.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Психология, 1940.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.
4. Фомичёва М. Ф., Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Логопедия раннего возраста. — М.: Просвещение, 2018.
5. Жулина Е. В. Ранняя помощь детям с задержкой речевого развития: модели и практики. — СПб.: Речь, 2020.
6. Roberts M. Y., Kaiser A. P. The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. — Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2015.

Старожитник Алина Александровна,
Факультет дошкольного, начального
и специального образования,
Педагогический институт НИУ «БелГУ»,
магистр; (Белгород, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Согласно данным Министерства просвещения России за 2024–2025 учебный год, в дошкольных образовательных организациях насчитывается 517 343 ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что составляет 6,8% от общего числа воспитанников. Среди них преобладают дети с тяжелыми нарушениями речи. Наиболее распространенными речевыми нарушениями у детей этой возрастной группы являются проблемы, связанные с общим недоразвитием речи.

Одной из ключевых задач в коррекции звукопроизношения является закрепление звуков и их автоматизация в самостоятельной речи. Для этого необходимо, чтобы ребенок проявлял волевые усилия и самоконтроль. Без сформированных навыков самоконтроля за речью автоматизация звуков невозможна. Самоконтроль играет важную роль в осознанном усвоении языка и языковых средств, что способствует развитию речевой компетенции и коммуникации.

Самоконтроль является неотъемлемой частью любой целенаправленной деятельности человека, включая речевую. М.С. Макарова

считает, что в контексте речевой деятельности самоконтроль представляет собой компонент, необходимый для усвоения образца действия, его планирования, выполнения и корректировки. Это включает в себя способность предупреждать, обнаруживать и исправлять ошибки, а также оценивать правильность выполнения и достигнутый результат [43, С.119].

Л.С. Выготский и другие исследователи подчеркивают, что формирование самоконтроля общей произвольной и речевой деятельности начинается в раннем возрасте. Речевое опосредование предметно-практической деятельности выступает в качестве регулятивной операции и присутствует на всех этапах формирования произвольной деятельности, саморегуляции и самоконтроля. Автор отмечал, что с помощью речи ребенок впервые обретает способность к овладению собственным поведением, рассматривая себя как объект, что позволяет ему организовывать и планировать свои действия и поведение [12, С.128].

Изучение работ А.Р. Лурии позволяет выделить три ключевых этапа формирования сознательного самоконтроля речевой деятельности [41, С. 76]:

1. Первый этап (3 года). Дети начинают следовать более сложным указаниям, у них развиваются первые навыки подражания, умение выполнять инструкции, а также следовать правилам в играх и в обществе [41, С. 76].
2. Второй этап (4 года). Дети активно перенимают речевые модели взрослых, часто разговаривают сами с собой вслух, начинают замечать и корректировать ошибки как в своей, так и в чужой речи, опираясь на правила родного языка [41, С. 76].
3. Третий этап (6 лет). Ребенок гораздо увереннее владеет основными функциями языка. Появляется речь, направленная на самого себя - сначала как бы «внешняя», а затем и «внутренняя». Эта внутренняя речь становится инструментом для планирования и управления своими действиями и поведением [41, С. 76].

Поэтому уже к концу дошкольного возраста дети с нормальным психофизическим развитием достигают достаточного уровня развития самоконтроля общей произвольной и речевой деятельности.

Одним из проявлений речевого недоразвития в структуре общего недоразвития речи (ОНР) являются недостатки произносительной стороны речи. Произносительная сторона речи является одним из разделов общей культуры речи, характеризующейся степенью соответствия речи говорящего нормам литературного языка. Она включает в себя два основных компонента: интонацию (ритмико-мелодическую сторону) и систему фонем (звуки речи). Т.Б. Филичева и А.Р. Соболева подчеркивают, что произносительная сторона речи объединяет такие компоненты речевой деятельности, как произношение звуков, составляющих слова, интонация, слоговая структура слов, ритмико-мелодические компоненты речи и фонемобразование [6].

У детей с общим недоразвитием речи до семилетнего возраста наблюдается недоразвитие речевого самоконтроля, что негативно сказывается на их речевой деятельности и обучении в целом. В

исследованиях И.Т. Власенко отмечает, что речевой контроль у детей с общим недоразвитием речи подвержен астенизации, что приводит к ослаблению мыслительной деятельности, снижению внимания, памяти, саморегуляции и самоконтроля [2].

На базе МБДОУ д/с № 1 «Маленькая страна» г. Белгорода нами было организовано экспериментальное исследование, в котором приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6-го года жизни), имеющих согласно психолого-медико-педагогической комиссии заключение «общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития». Для оценки самоконтроля речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами была использована адаптированная методика Е.Ф. Архиповой [1]. Материал для обследования: звуки, слоги, слова-квазиомонимы, слова сложной слоговой структуры, предложения.

Количественный и качественный анализ результатов выполнения заданий по каждой методике представлены в таблицах 1-5. Рассмотрим каждую из них и результат.

Таблица 1. **Результаты выполнения задания на воспроизведение гласных звуков.**

Ребенок	Инструкция 1 (баллы)	Инструкция 2 (баллы)	Итог (сумма баллов)	Уровень
1	1	0	1	Низкий
2	2	2	4	Средний
3	0	0	0	Низкий
4	3	2	5	Средний
5	1	0	1	Низкий
6	2	1	3	Низкий
7	2	2	4	Средний
8	3	2	5	Средний
9	1	0	1	Низкий
10	2	1	3	Низкий
11	0	0	0	Низкий
12	3	2	5	Средний
13	1	0	1	Низкий
14	2	1	3	Низкий
15	0	0	0	Низкий
16	3	2	5	Средний
17	1	0	1	Низкий
18	2	2	4	Средний
19	0	0	0	Низкий
20	2	2	4	Средний

7 детей с общим недоразвитием речи (35%) справились с заданием на среднем уровне. Они замечали половину своих ошибок и исправляли их. Однако 13 детей с общее недоразвитие речи (65%) наблюдались значительные трудности, и они не смогли заметить большинство ошибок.

Типичные ошибки: пропуск гласных, замена звуков. Примеры ошибок: пропуск второй гласной в ряду «АОУИ» → получилось «АИ», верное повторение гласных, но не осуществлена проверка, отказ от выполнения задания, не было произнесения, не было контроля.

Таблица 2. **Результаты выполнения задания на воспроизведение слогов.**

Ребенок	Инструкция 1 (баллы)	Инструкция 2 (баллы)	Итог (сумма баллов)	Уровень
1	1	0	1	Низкий
2	2	2	4	Средний
3	0	0	0	Низкий
4	3	2	5	Средний
5	1	0	1	Низкий
6	2	1	3	Низкий
7	0	0	0	Низкий
8	3	2	5	Средний
9	1	0	1	Низкий
10	2	1	3	Низкий
11	0	0	0	Низкий
12	3	2	5	Средний
13	1	0	1	Низкий
14	2	1	3	Низкий
15	0	0	0	Низкий
16	3	2	5	Средний
17	1	0	1	Низкий
18	2	1	3	Низкий
19	0	0	0	Низкий
20	1	0	1	Низкий

Дети показали смешанные результаты. 5 детей с ОНР (25%) справились с заданием, заметив около 50% ошибок. Однако у 15 детей с ОНР (75%) наблюдались серьезные трудности, и они не смогли выполнить задание. Типичные ошибки: перестановка слогов, пропуск звуков. Примеры ошибок: переставил слоги местами в ряду «КА-ГА-КА» → получилось «ГА-КА-КА», спутал порядок слогов и совершенно исказил серию, ребенок правильно выполнил задание, но ошибся при самоконтроле.

Таблица 3. **Результаты выполнения задания на воспроизведение квазиомонимов.**

Ребенок	Инструкция 1 (баллы)	Инструкция 2 (баллы)	Итог (сумма баллов)	Уровень
1	0	0	0	Низкий
2	1	1	2	Низкий
3	2	1	3	Низкий
4	3	2	5	Средний
5	0	0	0	Низкий

6	1	1	2	Низкий
7	2	1	3	Низкий
8	3	2	5	Средний
9	0	0	0	Низкий
10	1	1	2	Низкий
11	2	1	3	Низкий
12	3	2	5	Средний
13	0	0	0	Низкий
14	1	1	2	Низкий
15	2	1	3	Низкий
16	0	0	0	Низкий
17	0	0	0	Низкий
18	1	1	2	Низкий
19	2	1	3	Низкий
20	3	2	5	Средний

Результаты показали, что только 4 ребенка с ОНР (20%) справились с основной частью предложенных слов, однако в вопросе на самоконтроль не могли с первого раза точно воспроизвести слова. А 16 детей с ОНР (80%) испытывают значительные трудности с различением похожих слов. Типичные ошибки: смешение слов, замена звуков. Примеры ошибок: перепутал слова «КОСА» и «КОЗА», посчитав их одинаковыми., верно заметил разницу между словами «ПОЧКА» и «БОЧКА», но ошибочно назвал их одинаковыми, удачно различил слова, но забыл подтвердить это в инструкции №2.

Таблица 4. **Результаты выполнения задания на воспроизведение слов сложной структуры.**

Ребенок	Инструкция 1 (баллы)	Инструкция 2 (баллы)	Итог (сумма баллов)	Уровень
1	0	0	0	Низкий
2	1	1	2	Низкий
3	2	1	3	Низкий
4	3	2	5	Средний
5	0	0	0	Низкий
6	1	1	2	Низкий
7	2	1	3	Низкий
8	3	2	5	Средний
9	0	0	0	Низкий
10	1	1	2	Низкий
11	2	1	3	Низкий
12	3	2	5	Средний
13	0	0	0	Низкий
14	1	1	2	Низкий
15	2	1	3	Низкий
16	0	0	0	Низкий

17	0	0	0	Низкий
18	1	1	2	Низкий
19	2	1	3	Низкий
20	3	2	5	Средний

Только 4 ребенка с ОНР (20%) смогли справится с заданием успешно. Они повторял по слогам сложные слова вместе с педагогом, но при самоконтроле у них наблюдались искажения произношения. 16 детей с ОНР (80%) показали низкие результаты при воспроизведении слов сложной структуры. Многие дети не смогли выполнить задание. Типичные ошибки: пропуск слогов, искажение звуков. Примеры ошибок: заменил слово «милиционер» на «милиционэр», неправильно произнёс слово «экскурсия» → «иксурсия», точно воспроизвел слово «велосипед» вместе с педагогом, но неуверенно подтвердил правильность в самостоятельной речи.

Таблица 5. **Результаты выполнения задания на воспроизведение предложений.**

Ребенок	Инструкция 1 (баллы)	Инструкция 2 (баллы)	Итог (сумма баллов)	Уровень
1	0	0	0	Низкий
2	1	1	2	Низкий
3	2	1	3	Низкий
4	2	2	4	Средний
5	0	0	0	Низкий
6	1	1	2	Низкий
7	2	1	3	Низкий
8	1	1	2	Низкий
9	0	0	0	Низкий
10	1	1	2	Низкий
11	2	1	3	Низкий
12	1	1	2	Низкий
13	0	0	0	Низкий
14	1	1	2	Низкий
15	2	1	3	Низкий
16	2	2	4	Средний
17	0	0	0	Низкий
18	1	1	2	Низкий
19	2	1	3	Низкий
20	1	1	2	Низкий

Это задание было самым сложным для детей. Только 2 ребенка с ОНР (10%) справились с ним на среднем уровне, старались замечать свои ошибки. Иногда возвращались к ним после наводящих вопросов педагога. А 18 детей (90%) испытывали трудности с воспроизведением предложений. Типичные ошибки: упрощение, уподобление, пропуск слов, искажение звуков. Примеры ошибок: потерял важное слово в предложении «Космонавт живёт в космическом аппарате два месяца» → стало «Живёт человек в космосе два

месяца», неправильно поставил ударение в слове «Экскурсовод» → «ЭкСкУРСовод», уверенно повторил предложение, но ошибся при самоконтроле.

По итогам всех методик был определен уровень уровня самоконтроля речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Данные представлены на рисунке 1. Полученные данные позволяют нам сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи преобладает низкий уровень сформированности самоконтроля речевой деятельности. У них отмечается низкая концентрация внимания, сложности артикуляции, они не контролируют поставленные звуки.

Проведённое обследование позволило установить, что подавляющее большинство детей с общим недоразвитием речи демонстрируют серьёзные недостатки в развитии речевого контроля и самоконтроля. Лишь небольшая доля испытуемых (около 20%) справилась с заданиями на удовлетворительном уровне, остальные 80% показали ярко выраженные признаки слабого речевого самоконтроля, неспособности самостоятельно обнаружить собственные ошибки.

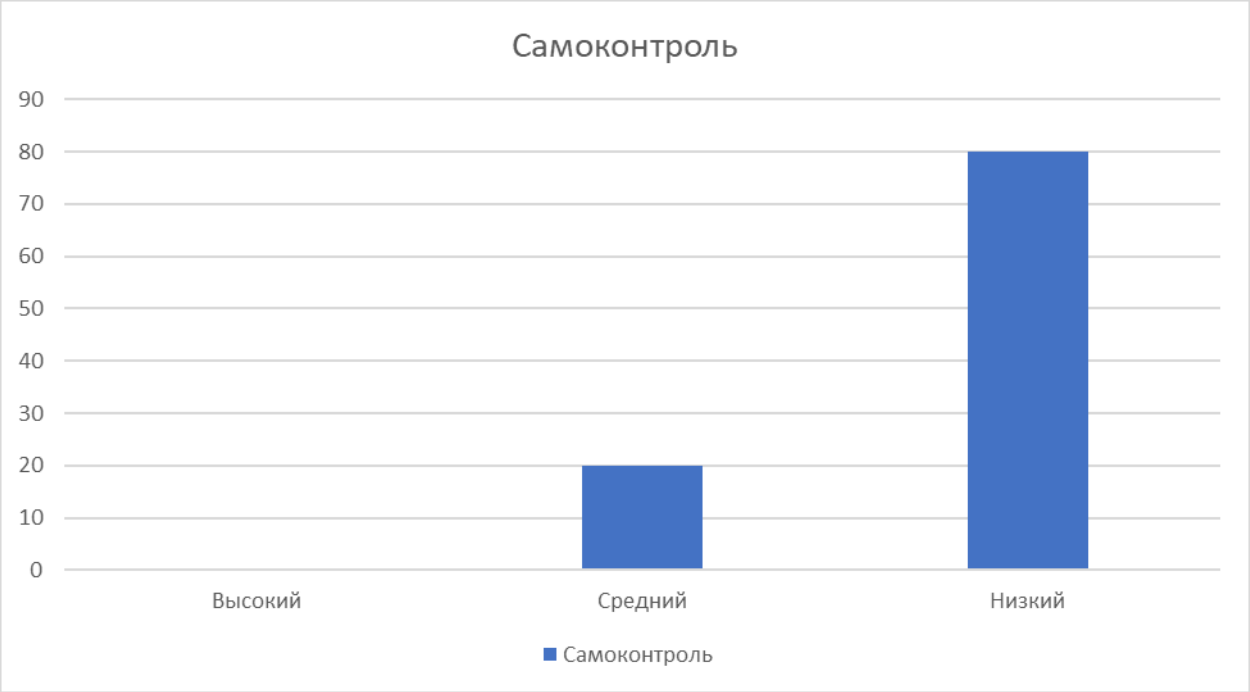

Рисунок 1. **Уровень сформированности самоконтроля речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.**

Ошибки детей с общим недоразвитием речи заключались отсутствии самоконтроля речевой деятельности, а именно в пропусках гласных звуков, нарушении последовательности слогов, путанице сходных по звучанию слов. Наиболее ярко указанные трудности проявились при выполнении заданий на произношение сложных по структуре слов и длинных предложений, где наблюдалось выпадение слогов, неправильное расположение слов, искажение смысла высказываний вплоть до полной потери ясности речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство детей с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в реализации речевого самоконтроля. Среди типичных трудностей были отмечены пропуски гласных, некорректное ударение и трудности в различении фонетически схожих слов.

Список использованных источников:

6. Архипова, Е.Ф. Исследование просодической стороны речи [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://dou13.rybadm.ru/DswMedia/issledovanieprosodikidlyapedagogov.pdf (дата обращения: 15.03.2025).

7. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://search.rsl.ru/ru/record/01001546273?ysclid=mizr9lrka9146526612 (дата обращения 08.10.2025)

8. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] // Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2019. – 1136 с.

9. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст] // А.Р. Лурия. – СПб: Питер, 2022. – 342 с.

10. Макарова, М.С. Историко-дисциплинарный аспект изучения самоконтроля речевой деятельности [Текст] / М.С. Макарова // Вестник ШГПУ. – 2019. – №2 (30). – С. 118 – 123.

11. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника [Электронный ресурс] / Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева // Режим доступа: https://search.rsl.ru/ru/record/01001750549?ysclid=mj8p6zf8rh785666716 (дата обращения 10.12.2025).

Толмачёва Анжелика Николаевна
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
преподаватель (г. Старый Оскол, Россия)
Горожанкина Юлия Николаевна
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
преподаватель (г. Старый Оскол, Россия)
Симонова Анастасия Ивановна
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
преподаватель (г. Старый Оскол, Россия)
Ермакова Дарья Александровна
ОГАПОУ «Старооскольский медицинский колледж»,
преподаватель (г. Старый Оскол, Россия)

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ: ВКЛАД ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И РЕСУРС ПРЕДМЕТНОГО КРУЖКА

В современной системе среднего профессионального образования формирование навыков исследовательской деятельности становится важнейшей задачей. Для студентов Старооскольского колледжа такая работа выступает действенным инструментом интеграции теоретической подготовки с практикой, что закладывает основы для будущей самостоятельной профессиональной реализации. Этот процесс воспитывает критическое мышление, способность к самоорганизации, ответственность и умение работать с информацией.

Инициация и успешное ведение исследовательской работы невозможны без активной роли педагога-наставника. Его миссия заключается в переходе от роли информатора к позиции организатора познавательной активности, где студент становится субъектом процесса добывания знаний. Преподаватель стимулирует интерес, помогает определить проблемное поле и осознать, что образовательный результат напрямую зависит от личных усилий и целеустремленности обучающегося.

Эффективной платформой для такого взаимодействия служит внеаудиторная кружковая работа. В неформальной обстановке предметного кружка у педагога появляется пространство для применения интерактивных методик и индивидуального подхода, способствующих раскрытию потенциала каждого участника, что не всегда позволяет регламент стандартного занятия [2, с.20].

Опыт работы кружка «Биология в вопросах и ответах» в Старооскольском колледже

Конкретным примером системной организации исследовательской деятельности является работа кружка «Биология в вопросах и ответах», функционирующего на базе колледжа. Деятельность кружка направлена на погружение студентов в научный поиск через различные формы взаимодействия.

Цели и задачи кружка:

- Стимулирование познавательного интереса к биологическим наукам.
- Формирование практических навыков исследовательской работы: постановка опытов, сбор и анализ данных, ведение наблюдений.
- Углубленное изучение актуальных проблем экологии, генетики, анатомии и физиологии.
- Развитие умения публично представлять и защищать результаты своего исследования.

Работа строится на принципах сотрудничества: тематический план разрабатывается совместно руководителем и членами кружка, что обеспечивает высокий уровень мотивации.

Практические формы и реализованные инициативы:

1. **Экологические проекты региональной направленности.** Участники кружка активно занимаются проектными работами, связанными с изучением местной экосистемы. Примером может служить исследовательский проект «Экологическое состояние малых рек Старооскольского городского округа», в рамках которого студенты проводили химический анализ проб воды, изучали видовое разнообразие прибрежной флоры и фауны, а результаты представляли на городских конкурсах эколого-биологической направленности.
2. **Практико-ориентированные мастер-классы и лабораторные практикумы.** Для отработки профессиональных навыков регулярно проводятся занятия по микробиологии (посев культур, изучение под микроскопом), основам генетики (выделение ДНК в лабораторных условиях) и физиологии человека. Такие форматы позволяют преодолеть разрыв между теорией и практикой, способствуя осознанному выбору будущей специализации.
3. **Научно-просветительские мероприятия и конференции.** Члены кружка организуют и проводят тематические недели биологии, интеллектуальные игры («Что? Где? Когда?» по биологической тематике) и участвуют в студенческих научных конференциях. Так, подготовленный доклад «Современные биотехнологии: от клонирования до CRISPR/Cas9» позволил студентам занять призовое место на областном форуме молодых исследователей, продемонстрировав глубокую работу с научной литературой и умение анализировать сложные темы.
4. **Историко-биологические исследования.** В рамках патриотического и профессионального воспитания реализуются проекты, посвященные истории науки. Например, работа «Научный подвиг Н.И. Вавилова: вклад в изучение биоразнообразия» не только углубила знания студентов о генетических ресурсах, но и способствовала формированию ценностного отношения к научному наследию.

Таким образом, предметный кружок «Биология в вопросах и ответах» выступает ключевым звеном в системе формирования исследовательских компетенций студентов колледжа. Под руководством преподавателя-

наставника данная форма внеаудиторной работы создает условия для творческой самореализации, применения знаний на практике и развития профессионально значимых качеств. Для образовательной организации кружковая деятельность является эффективным механизмом повышения качества подготовки конкурентоспособных и мотивированных специалистов.

Список использованных источников:

1. Белогорцев, Н. Н. Формирование ценностных ориентаций обучающихся современного вуза / Н. Н. Белогорцев // Молодой ученый. — 2017. — № 1 (135). — С. 434-436.
2. Ивлева И.В. Воспитание духовно-нравственных качеств у студентов – медиков // Сестринское дело. - 2018.-№2. - С.20-21.
3. Материалы из опыта работы предметного кружка «Биология в вопросах и ответах» Старооскольского колледжа. — 2023.

УДК 376.3

Кучугура Елизавета Евгеньевна,
ФГБОУ ВО «ДонГУ» (Донецкий ГосударственныйУниверситет),
магистрант
Слота Наталья Владимировна,
ФГБОУ ВО «ДонГУ» (Донецкий Государственный Университет),
канд. пед. Наук

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФФНР: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация: В статье рассматривается, как формируется интонационная сторона речи у детей дошкольного возраста, у которых есть фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР). Автор видит в этом серьезную проблему, ведь именно интонация делает речь понятной и выразительной. Мы анализируем, как ФФНР, с его проблемами со звуками и слухом, мешает детям говорить правильно. Обосновывается, что нужно разрабатывать специальные подходы, чтобы помочь таким детям.

Ключевые слова: интонация, интонационная сторона речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), дошкольный возраст, логопедия, теоретические аспекты, коррекционная работа

Интонационная сторона речи, по мнению многих исследователей и авторов данной статьи, является поистине "душой речи". Это не просто набор звуков, а сложная система, которая придает нашему высказыванию выразительность, передает эмоции, уточняет смысл и позволяет нам быть понятыми. Представьте: без интонации речь становится монотонной, скучной, а иногда и вовсе непонятной – как будто слушаешь робота. Для

ребенка же способность адекватно использовать и понимать интонацию – это фундамент успешного общения, ключ к социальному взаимодействию и, несомненно, важный фактор для успешного освоения школьной программы.

Но вот что вызывает у нас серьезную обеспокоенность: у детей дошкольного возраста, особенно тех, кто сталкивается с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), интонационная сторона речи часто страдает. Акишева и Андрусева[12] ясно показывают, что ФФНР – это не просто "плохо говорят". Это комплексное нарушение, затрагивающее всю систему фонем родного языка. Андреева и Болдырева[13] дополняют, что эти нарушения проявляются в серьезных трудностях с различением и произношением звуков. Мы видим, что эти проблемы, по сути, подрывают основу для формирования полноценной интонации. Если ребенок не может правильно воспроизвести звук или отличить один звук от другого, как он сможет уловить тонкие мелодические переходы или расставить акценты в предложении?

Исследования, такие как работа Дорошенко и Зык[14], убедительно демонстрируют, что у детей с ФФНР наблюдаются специфические особенности фонематического восприятия. Это значит, что они иначе воспринимают звуковой поток речи, что, на наш взгляд, напрямую влияет на их способность распознавать и воспроизводить интонационные паттерны. Традиционная логопедическая работа, хоть и уделяет значительное внимание коррекции звукопроизношении, зачастую оставляет интонацию как бы "на потом" или рассматривает ее лишь как побочный эффект исправления звуков. Но, как мы считаем, это неправильно. Интонация требует целенаправленного воздействия.

Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена необходимостью глубокого теоретического анализа проблемы и обоснования разработки новых, системных подходов к формированию интонационной стороны речи у детей с ФФНР. Мы стремимся показать, почему этот аспект речевого развития нельзя игнорировать и какие шаги необходимо предпринять для улучшения коррекционной практики.

Целью настоящего теоретического исследования является анализ ключевых аспектов формирования интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с ФФНР.

Чтобы понять всю глубину проблемы, сначала нужно четко представлять, что такое интонация. Это не что-то одно, это, как мы уже

---

[12] Акишева, М. А. Особенности фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста / М. А. Акишева, И. В. Андрусева // Аллея науки. – 2021. – Т. 2, № 5(56). – С. 870-873.

[13] Андреева, А. А. Фонетико-фонематическое недоразвитие у детей старшего дошкольного возраста / А. А. Андреева, В. Э. Болдырева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 5-9.

[14] Дорошенко, О. В. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. В. Дорошенко, Т. А. Зык // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. – Москва: Российский новый университет, 2021. – С. 80-87.

говорили, целый "оркестр" речевых средств. Общепризнанно, что интонация включает в себя:

1. Мелодика речи: это изменения высоты тона голоса, которые создают "музыкальный" рисунок фразы. Она может быть восходящей (как в вопросе) или нисходящей (как в утверждении).

2. Темп речи: скорость, с которой мы говорим. Он может быть быстрым, средним или медленным.

3. Ритм речи: чередование ударных и безударных слогов, пауз. Он придает речи четкость и естественность.

4. Интенсивность (сила голоса): громкость произнесения, с помощью которой выделяются важные слова или части фразы (логическое ударение).

5. Тембр голоса: индивидуальная окраска голоса, которая может передавать эмоции.

6. Паузы: короткие остановки в речи, которые помогают разделить фразу на смысловые части.

Все эти компоненты работают вместе. Они как кирпичики, из которых строится выразительное, эмоционально окрашенное и, главное, понятное высказывание. Если хотя бы один "кирпичик" не на месте, вся конструкция может рухнуть.

Анализируя особенности фонетико-фонематического недоразвития речи (ФФНР) у дошкольников, мы видим, что эта патология не ограничивается только ошибками в произношении отдельных звуков. Акишева и Андрусева [15] подчеркивают, что это системное нарушение, затрагивающее весь фонематический строй. Андреева и Болдырева [16] отмечают, что у детей с ФФНР наблюдается несформированность процессов различения фонем, их анализа и синтеза, что, конечно, влияет на всю речевую систему.

Так почему же при ФФНР интонационная сторона речи оказывается под ударом? Нами выделен целый "клубок" взаимосвязанных причин:

1. Нарушения фонематического восприятия. Это, по нашему мнению, один из корневых камней преткновения. Дорошенко и Зык [17] прямо указывают на специфические особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР. Если ребенок плохо различает на слух тонкие акустические признаки звуков (например, звонкие от глухих, твердые от мягких), как он сможет уловить еще более тонкие изменения высоты голоса, которые составляют мелодику речи? Или отличить интонацию вопроса от интонации утверждения? Это как пытаться настроить

---

[15] Акишева, М. А. Особенности фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста / М. А. Акишева, И. В. Андрусева // Аллея науки. – 2021. – Т. 2, № 5(56). – С. 870-873.

[16] Андреева, А. А. Фонетико-фонематическое недоразвитие у детей старшего дошкольного возраста / А. А. Андреева, В. Э. Болдырева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 5-9.

[17] Дорошенко, О. В. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. В. Дорошенко, Т. А. Зык // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. – Москва: Российский новый университет, 2021. – С. 80-87.

скрипку, не слыша разницы между нотами. Несформированность фонематического слуха создает барьер для адекватного восприятия просодических элементов, а без адекватного восприятия невозможно и полноценное воспроизведение.

2. Трудности звукопроизношения. Григорьева, Никифорова и Черкашина [18] акцентируют внимание на необходимости коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с ФФНР. Аналогично, Гильманова и соавторы [19] подчеркивают важность работы над звуками у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Мы считаем, что прямая связь здесь очевидна: если артикуляционный аппарат ребенка не работает слаженно, если звуки "плывут", если нет четкой и стабильной произносительной базы, то и управлять более сложными параметрами голоса – его силой, высотой, длительностью – становится крайне сложно. Монотонность речи, скандированность, неспособность к плавной модуляции голоса часто коренятся именно в несформированности фонетической стороны речи.

3. Недостаточное развитие физиологических механизмов речи. Многие дети с ФФНР имеют ослабленное речевое дыхание, у них наблюдаются трудности с распределением выдоха, что приводит к укороченным фразам, паузам в неподходящих местах. Голосообразование также может быть несовершенным: голос слабый, плохо модулируемый по высоте и силе. Все это непосредственно влияет на мелодику, темп, ритм и динамику речи, делая ее невыразительной и однообразной.

4. Ограничения в лексико-грамматическом строе речи. Хоть это и не является первичной проблемой ФФНР, но часто сопутствует ей. Если ребенок испытывает трудности с построением сложных предложений, с выбором правильных слов, то и его возможности использовать богатый интонационный репертуар для передачи сложных смыслов будут ограничены. Интонация ведь не существует в отрыве от лексики и грамматики.

Так мы приходим к выводу, что интонационные нарушения у детей с ФФНР – это не изолированная проблема, а сложный комплекс взаимосвязанных трудностей, корни которых лежат в общем речевом недоразвитии. Это, как мы видим, требует не просто точечных исправлений, а системного подхода.

Нынешняя ситуация в логопедической практике, как мы считаем, требует серьезного пересмотра. Несмотря на то, что важность интонации признается теоретически, на практике она часто остается на периферии

---

[18] Григорьева, О. Ф. Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. Ф. Григорьева, Л. В. Никифорова, А. В. Черкашина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – Т. 5, № 3(19). – С. 191-200.

[19] Коррекционная работа нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Л. В. Гильманова, Э. Ф. Абдусалямова, Д. Р. Хафизова [и др.] // Развитие современного образования: от теории к практике. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2022. – С. 50-54.

внимания при коррекции ФФНР. Основной упор, как уже было сказано, делается на постановку звуков и развитие фонематического слуха[20]. И это, безусловно, правильно и необходимо! Но, по нашему мнению, этого недостаточно для полноценного развития коммуникативных навыков.

Представьте ситуацию: ребенок научился правильно произносить все звуки, его фонематический слух улучшился. Но если его речь остается монотонной, если он не умеет выделить главное слово интонацией, если не может задать вопрос с нужной мелодикой, то его общение все равно будет страдать. Это как отремонтировать мотор автомобиля, но забыть про ходовую часть и рулевое управление. Машина вроде едет, но плохо управляется и некомфортна.

На наш взгляд, основные проблемы существующих подходов заключаются в следующем:

1. Фрагментарность: коррекция интонации часто ведется разрозненно, без четкой системы, лишь как "добавка" к основным занятиям.

2. Недооценка взаимосвязей: не всегда в полной мере учитывается, как нарушения фонематического восприятия или звукопроизношения влияют на интонацию, и как, в свою очередь, развитие интонации может стимулировать другие стороны речи.

3. Отсутствие четких методик: недостаточно разработано специализированных, научно обоснованных и адаптированных именно для детей с ФФНР методик формирования интонации.

4. Низкий уровень автоматизации: даже если отдельные элементы интонации удается сформировать, они редко автоматизируются в спонтанной речи, оставаясь лишь "навыками упражнений".

В связи с этим, мы убеждены: назрела острая необходимость в разработке и внедрении системных подходов. Речь идет о создании не просто набора упражнений, а целостных, теоретически обоснованных и практически ориентированных моделей коррекционной работы. Такие модели должны стать настоящим "путеводителем" для логопеда.

Подобные системные подходы должны быть направлены на:

1. Комплексную диагностику: не только звуки и фонематический слух, но и все компоненты интонации должны быть оценены на начальном этапе.

2. Интегрированное воздействие: работа над интонацией должна быть тесно связана с коррекцией звукопроизношения и развитием фонематического восприятия.

3. Поэтапное формирование: от простых элементов к сложным, с учетом зон ближайшего развития ребенка.

4. Применение разнообразных методов: от игровых и музыкально-ритмических до использования специальных наглядных схем.

---

[20] Дорошенко, О. В. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. В. Дорошенко, Т. А. Зык // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. – Москва: Российский новый университет, 2021. – С. 80-87.

5. Функциональность: главная цель – чтобы ребенок мог эффективно использовать интонацию в реальной жизни, в общении.

Мы твердо верим, что только такой подход позволит добиться по-настоящему устойчивых и значимых результатов.

Для того чтобы решить эту сложную и многогранную проблему, нам необходимо двигаться дальше. Требуются углубленные исследования, которые помогут нам заполнить существующие пробелы в знаниях и разработать по-настоящему эффективные инструменты. Мы выделяем следующие ключевые направления для дальнейшей научной работы:

Нам нужно глубоко разобраться, какие конкретные аспекты интонации (мелодика, темп, ритм, ударение) страдают сильнее всего у детей с различными формами и степенями ФФНР. Важно выяснить, существуют ли специфические "интонационные профили" для разных подгрупп детей с ФФНР, с учетом их фонематических особенностей и звукопроизносительных трудностей.

На сегодняшний день ощущается дефицит валидных и надежных инструментов, позволяющих комплексно и объективно оценить состояние всех компонентов интонационной стороны речи именно у детей дошкольного возраста с ФФНР. Необходимы методики, которые учитывали бы и возрастные нормы, и специфические отклонения, характерные для ФФНР.

Создание и экспериментальная апробация моделей коррекционно-развивающей работы, на наш взгляд, самое важное. Необходимо разработать несколько вариантов системных моделей, опирающихся на выявленные теоретические закономерности. Эти модели должны включать четкие этапы, содержание, методы и приемы работы. Затем их нужно будет тщательно проверить на практике, проводя сравнительные исследования эффективности различных подходов.

Важно понять, как целенаправленное формирование интонационной стороны речи влияет не только на коммуникативные навыки, но и на развитие фонематического слуха, обогащение словарного запаса, улучшение грамматического строя речи и даже на общие когнитивные функции ребенка с ФФНР.

полученные теоретические знания и результаты апробации должны быть переведены в доступные и понятные практические пособия для логопедов, воспитателей и родителей. Это поможет быстрее внедрить новые эффективные подходы в повседневную работу.

Мы твердо убеждены, что только такой комплексный и многосторонний подход к исследованию позволит нам разработать действительно эффективные инструменты помощи детям с ФФНР.

Таким образом, интонационная сторона речи – это неотъемлемая часть полноценной коммуникации. Мы видим, что у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) этот аспект страдает значительно, что подтверждают и современные исследования. Проблемы с интонацией тесно связаны как с нарушениями фонематического восприятия, так и с трудностями в произношении звуков.

Авторский анализ показывает: нельзя исправлять только звуки и ждать, что интонация сама придет в норму. Это как починить одну шестеренку в сложном механизме и надеяться, что весь механизм заработает идеально. Мы убеждены, что нужен системный, продуманный подход, который будет работать со всеми компонентами речи одновременно, учитывая все особенности ФФНР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишева, М. А. Особенности фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста / М. А. Акишева, И. В. Андрусева // Аллея науки. – 2021. – Т. 2, № 5(56). – С. 870-873.

2. Андреева, А. А. Фонетико-фонематическое недоразвитие у детей старшего дошкольного возраста / А. А. Андреева, В. Э. Болдырева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 5-9.

3. Григорьева, О. Ф. Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. Ф. Григорьева, Л. В. Никифорова, А. В. Черкашина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – Т. 5, № 3(19). – С. 191-200.

4. Дорошенко, О. В. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. В. Дорошенко, Т. А. Зык // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. – Москва: Российский новый университет, 2021. – С. 80-87.

5. Коррекционная работа нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Л. В. Гильманова, Э. Ф. Абдусалямова, Д. Р. Хафизова [и др.] // Развитие современного образования: от теории к практике. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2022. – С. 50-54.

ПРОГРАММА КОНФЕРЕНЦИИ

Белгород 26 января 2026 г.

Редакционная коллегия:

Линник – Ботова С. И., кандидат педагогических наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, ветеран педагогического труда

Гагауз О.А., заместитель директора,ГБУ ДО БелОДЭБЦ, г.Белгород

Гулевская Наталья Владимировна, заместитель директора, ГБУ ДО БелОДЭБЦ,

г. Белгород, Почётный работник сферы образования РФ.

РЕГЛАМЕНТ:
26 января 2026 г.

09.00 – 09.40 – регистрация участников
10.00 – 10.30 – открытие конференции
10.30 – 17.00 – работа конференции, доклады участников

Доклады

Приложение №1

Статьи публикуются в авторской редакции. Авторы несут ответственность за содержание статей, за достоверность приведенных в статье фактов, цитат, статистических и иных данных, имен, названий и прочих сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности.

В соответствии с ФЗ-436 для детей старше 0 лет.

Подписано в печать 26.01.2026 г.
бумага офсетная. Усл.печ. листов 11,25
тираж 100 экз. Заказ 1155

Отпечатано в типографии ООО «ГиК»,
г.Белгород, ул. Калинина, 38-А,
тел. +79202002488
www.gikprint.ru
girichev69@mail.ru
Св-во 001071155 от 13.04.2005г.