

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова» (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Издается с 2020 года

ISSN 2712-8032

Научно-образовательный журнал

№ 1/2026

Педагогическое образование: традиции и инновации

Редакционная коллегия:

С.А. Петрушенко (главный редактор),
А.А. Волвенко (заместитель главного редактора),
О.А. Кочергина (научный редактор),
О.Н. Филиппова, Х. Бак (Турция),
И.Е. Буршит, Л.В. Быкасова, О.А. Кочеткова,
И. Горетить (Венгрия), О.Н. Кирюшина, С.Л. Налесная,
К.Р. Нургали (Казахстан), М.А. Пуйлова, М. Саньоль (Франция),
И.А. Стеценко, О. Сюч (Венгрия), М.П. Целых

П24 Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал / учредитель Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; редакционная коллегия: С.А. Петрушенко (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2026. – Выходит 4 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями и студентами Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов, педагогам образовательных организаций, магистрантам, бакалаврам старших курсов.

УДК 37.013
ББК 74

© Издательство ИП О.И. Волошина, 2026

© ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», 2026

Содержание

Вступительное слово	5
Петрушенко С.А., Кочергина О.А.	

Раздел 1. Профессиональная подготовка педагога

Куклина Т.В.	
Подготовка будущих учителей к работе с одаренными детьми в системе педагогического образования Германии.....	6
Минаева Н.А.	
Формирование языковой личности студента в цифровую эпоху: теоретические основы и практические решения.....	15
Грохотова Д.А., Тороп Е.Р., Лазовская З.Э.	
Формирование ценностных профессиональных установок студентов психолого-педагогического профиля обучения на материале кинематографа.....	21
Макарова Е.А., Липовая О.А.	
Особенности формирования самооценки у будущих педагогов средствами волонтерской деятельности.....	26
Кочергина О.А.	
Научно-исследовательская деятельность будущих педагогов: опыт лаборатории по проблемам педагогического образования родителей.....	33
Першонкова Е.А., Пасько И.А.	
Туристический потенциал новых регионов России.....	40

Раздел 2. Проблемы дошкольного и начального образования

Налесная С.Л., Голубенко О.В.	
Использование рабочей тетради по литературному чтению в процессе формирования читательского интереса у младших школьников.....	52
Титова Д.Ю.	
Теоретические основы методической работы по развитию речи младших школьников средствами историко-краеведческого материала (на примере Донского края).....	60

Раздел 3. Семья и образовательная организация

Грохотова Д.А., Стрельникова А.М., Тороп Е.Р.

Формирование ценностных установок старших школьников к семейной жизни в процессе эстетического воспитания на материале игрового кино..... 69

Филиппова О.Н., Михайлова Ю.Р.

Роль родителей в подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи..... 74

Раздел 4. Специальное и инклюзивное образование

Макарова Н.В., Хансвлярова Э.Н.

Зрительно-пространственные представления у детей с нарушениями речи: структура, онтогенез и особенности формирования..... 81

Минаева Н.А., Голикова А.А.

Рефлексия и саморегуляция у детей с РАС: диагностика и развитие средствами фотофиксации и рисования 92

Сведения об авторах..... 105

Вступительное слово

В очередном выпуске журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» нашли отражение актуальные проблемы подготовки профессиональных кадров в сфере образования, а также основные тенденции, технологии и практики, способствующие развитию и обновлению образовательной деятельности.

В номер включены разделы «Профессиональная подготовка педагога», «Проблемы дошкольного и начального образования», «Семья и образовательная организация», «Специальное и инклюзивное образование».

В разделе «Профессиональная подготовка педагога» рассматриваются вопросы формирования языковой личности студента в цифровую эпоху; его ценностных профессиональных установок с использованием материалов кинематографа, а также самооценки посредством волонтерской деятельности; обращается внимание на организацию научно-исследовательской деятельности будущих педагогов, а также представлен зарубежный опыт профессиональной подготовки педагогов.

При рассмотрении проблем дошкольного и начального образования авторы акцентировали внимание на осуществлении методической работы и сопровождения в процессе формирования читательского интереса у младших школьников, развитии речи младших школьников средствами историко-краеведческого материала (на примере Донского края).

В разделе «Семья и образовательная организация» рассмотрены современные направления взаимодействия семьи и образовательных организаций различного типа (ДОУ, школа), а осуществление разноплановой работы с обучающимися, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, авторами представлено в разделе «Специальное и инклюзивное образование».

Выражаем благодарность авторам и читателям за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

С.А. Петрушенко, О.А. Кочергина

Раздел 1. Профессиональная подготовка педагога

Т.В. Куклина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

Аннотация. В статье анализируется проблема профессиональной подготовки будущих учителей к работе с одаренными учащимися. Автор рассматривает опыт Германии, где создана многоуровневая система подготовки педагогов к работе с одаренными детьми. Выделяются три модели организации работы с одаренными детьми: программа «Педагогическое образование MINT ПЛЮС» для наиболее способных студентов-педагогов, система подготовки тьюторов «Гекторовские детские академии», а также общенациональная программа LemaS, предполагающая исследовательско-практическое сотрудничество учителей и ученых. Делается вывод о системном характере немецкого подхода, сочетающего селекцию, поддержку и научное сопровождение. Предлагаются направления для адаптации немецкого опыта в российских условиях.

Ключевые слова: одаренные дети, подготовка учителей, педагогическое образование Германии, «Педагогическое образование MINT ПЛЮС», «Семинар Гектора», LemaS, диагностика одаренности, повышение квалификации педагогов.

T.V. Kuklina

PREPARING FUTURE TEACHERS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN IN THE GERMAN TEACHER EDUCATION SYSTEM

Abstract. The article analyzes the problem of professional preparation of future teachers for working with gifted students. The author examines the experience of Germany, where a multi-level system of training educators to work with gifted children has been established. Three models of organizing work with gifted children are identified: the program «MINT Teacher Education PLUS» for the most capable student teachers, the tutor training system of the «Hector Children's Academies», as well as the national program LemaS, which involves research-practical collaboration

between teachers and scholars. The article concludes that the German approach is systematic in nature, combining selection, support, and academic guidance. Directions for adapting the German experience to the Russian context are proposed.

Key words: gifted children, teacher training, German teacher education, «MINT Teacher Education PLUS», «Hector Seminar», « LemaS », diagnostics of giftedness, teacher professional development.

В современной педагогической науке и практике утвердился тезис о том, что одаренные дети нуждаются в особых условиях обучения. Однако значительно реже ставится вопрос о том, кто именно и с какой квалификацией эти условия создает. Между тем наличие специальных программ, ресурсных центров и методических разработок не гарантирует эффективной работы с одаренными учащимися. Ключевым звеном остается учитель, а именно его способность диагностировать скрытую одаренность, его готовность дифференцировать учебные задания, его понимание того, как работать с учеником, опережающим класс в темпе усвоения материала. Именно здесь, как показывают исследования, обнаруживается главное противоречие – необходимость индивидуального подхода к одаренным детям вступает в конфликт с реальной неподготовленностью учителя к такой работе. Данное противоречие носит не только отечественный, но и международный характер, что делает актуальным обращение к зарубежному опыту, в частности к системе подготовки педагогов в Германии.

В связи с этим особый интерес представляет опыт Германии, где за последние полтора десятилетия сложилась многоуровневая система педагогического образования, направленная на формирование соответствующих компетенций у будущих и уже работающих учителей.

В современной немецкой педагогической традиции доминирует более широкое понимание одаренности, существенно отличающееся от подхода, сложившегося в российской практике. В России одаренность зачастую сводится к высоким баллам единого государственного экзамена, победам в предметных олимпиадах либо участию в проектной деятельности. Как отмечает О. Грауманн, автор ряда работ по диагностике одаренности, в Германии принято говорить не столько об одаренности как фиксированной

характеристике, сколько о таланте, который разворачивается во времени [1, 45]. Иными словами, одаренность – это не статичный дар, а динамическое взаимодействие способностей, мотивации, креативности и социального окружения. Если ребенку скучно в школе, если его не замечают, если ему не предлагают задач, которые чуть выше его головы, его одаренность может так и не проявиться. Или проявиться в деструктивных формах.

Л.Н. Данилова, анализирующая обучение одаренных учащихся в германоязычных странах, обращает внимание на то, что в Германии уделяют много внимания так называемым недостигающим (*underachiever*) – детям, чья одаренность не находит отражения в академической успеваемости [2, 112]. Это те самые школьники, которые на уроках ведут себя тихо, но при этом глубоко и нестандартно мыслят. Или, напротив, те, кого считают «трудными», потому что они уже давно все поняли, им скучно и они отвлекаются.

Отсюда вытекает и главное требование к учителю – он должен уметь не только работать с явной одаренностью, но и диагностировать скрытую. А для этого нужны не просто общие педагогические компетенции, а вполне конкретные навыки – наблюдение за поведением ребенка, анализ продуктов его деятельности, умение провести диагностическую беседу. А этим навыкам нужно специально учить.

В качестве эмпирической базы исследования мы выбрали три программы, поскольку они представляют собой разные подходы к пониманию одаренности.

Первая – «Педагогическое образование MINT ПЛЮС» (оригинальное название – MINT-Lehramt PLUS; MINT – от нем. Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik – математика, информатика, естественные науки, техника) – элитная программа для самых способных студентов педагогических специальностей [3]. Вторая – «Гектор-академии для детей» (Hector Children Academies) и «Семинар Гектора» (Hector Seminar), где готовят тьюторов для работы с одаренными школьниками во внеурочное время [4]. Третья – общенациональная программа LemaS (аббревиатура от нем. Leistung macht Schule - успех формирует школу), которая направлена на внедрение принципов работы с одаренными в обычные школы через долгосрочное партнерство учителей и исследователей [5].

Источниками для анализа послужили несколько типов материалов. Во-первых, официальные документы программ – их уставы, отчеты, описания курсов повышения квалификации. Во-вторых, научные публикации, в которых эти программы оцениваются с эмпирической точки зрения. И в-третьих – в качестве источников использовались сайты университетов, реализующих или сопровождающих данные программы: Тюбинген (научное сопровождение Гектор-академий), Вюрцбург (базовая площадка MINT-Lehramt PLUS) и официальный портал Баварской элитной сети (Elitenetzwerk Bayern), координирующей элитные образовательные программы земли. Мы анализировали эти источники по следующим параметрам: цель подготовки, целевая аудитория, содержание обучения, эффективность.

Программа «Педагогическое образование MINT ПЛЮС» – это программа для одаренных студентов, которые сами учатся на учителей. Идея, лежащая в ее основе, следующая: если мы хотим, чтобы талантливые дети встречали в школе умных и увлеченных своим предметом учителей, нужно дать возможность самым талантливым студентам-педагогам углублять свои знания. Не ограничиваться базовой университетской программой, а выходить за ее пределы. Программа существует с 2016 года. В 2025 году прошла итоговая конференция, подводящая девятилетние итоги [3; 6]. Студенты, обучающиеся на учителей MINT-дисциплин (биология, химия, информатика, математика, физика), получают возможность параллельно с основной учебной участвовать в исследовательских проектах, писать научные статьи, ездить на стажировки, посещать лекции приглашенных профессоров. Это небольшой научный спецкурс, встроенный в педагогическое образование. Участники программы получают углубленные знания по своему предмету, выходящие далеко за рамки школьной программы.

Как говорит профессор Фолькер Ульм, координатор программы, «мы создаем пространство для личностного развития и преодолеваем границы» [6]. Студенты сами определяют, какие вопросы они хотят исследовать углубленно. В интервью, приведенных на сайте университета, выпускники программы отмечают, что для них особенно ценными были возможность фокусироваться

на предмете по своему интересу и интеграция в междисциплинарное сообщество увлеченных студентов из разных вузов [3].

Стоит признать, что «Педагогическое образование MINT ПЛЮС» – программа для избранных. Отбор строгий, поскольку нужно иметь выдающиеся академические успехи. За девять лет через программу прошло чуть более двухсот студентов. Эффект от данной программы количественно незначителен. И здесь мы сталкиваемся с первым ограничением немецкой модели: она безусловно эффективна для тех, кто в нее попадает, но массовым этот опыт не является. Это модель для подготовки лидеров – тех, кто потом сам будет учить других учителей, писать учебники, разрабатывать программы.

Второй подход не предполагает, что тьютор сам является элитным студентом. Его задача – пройти специальную подготовку, чтобы вести обогащенные занятия для одаренных школьников. Речь идет о «Гектор-академиях для детей» и «Семинаре Гектора» (программы названы в честь немецкого мецената Ханса-Вернера Гектора). Это сеть программ дополнительного образования для одаренных школьников в земле Баден-Вюртемберг. «Семинар Гектора», например, отбирает ежегодно около восьмидесяти шестиклассников из примерно тысячи кандидатов и сопровождает их до окончания школы с углубленными MINT-курсами. Занятия ведут не штатные школьные учителя, а специально подготовленные тьюторы – часто это преподаватели вузов, аспиранты, практикующие учителя, прошедшие дополнительную квалификацию.

Чтобы стать тьютором в «Гектор-академиях», недостаточно быть хорошим предметником. Необходимо пройти обязательную квалификацию, которую организует Институт эмпирических исследований образования в Тюбингене. Как сообщается на официальном сайте института, квалификация включает несколько компонентов, а именно очные вводные семинары, самостоятельное изучение цифровых материалов на платформе и онлайн-рефлексивные сессии, длящиеся несколько недель [7]. В содержание курсов входит не только предметная методика, но и психолого-педагогические аспекты: как избежать скуки на занятии, как поддерживать высокий темп, не выпадая при этом из зоны ближайшего развития каждого ребенка [7].

Интересно, что эта модель тьюторской подготовки не ограничивается только тьюторами из числа профессиональных педагогов. С одаренными детьми могут работать специалисты из науки и бизнеса, но при этом они должны владеть базовыми педагогическими компетенциями [8, 55].

Есть данные об эффективности такой подготовки. В сравнительном исследовании немецкого психолога А.-К. Ягги (2025), которое охватило более тысячи учащихся «Семинара Гектора», было показано, что участники оценивают качество преподавания в обогащенных программах выше, чем в обычных школьных классах. Особенно сильные различия появляются по таким показателям, как адаптивность обучения, интерес учеников и мотивационный климат на занятии [9; 10]. Авторы подчеркивают важный эффект: участие в обогащенных программах не ведет к тому, что школьники начинают оценивать своих обычных учителей негативно. Иными словами, система работает не в ущерб авторитету обычных учителей.

Третий подход решает проблему на уровне массовой школы. Речь о программе LemaS. Это общенациональная программа, которая стартовала в 2018 году и сейчас находится в фазе масштабирования. Ее цель, как поясняется на сайте проекта, внедрить принципы поддержки талантов в повседневную практику обычных школ [5]. На первом этапе программы LemaS школы-партнёры вместе с учёными разрабатывали и апробировали методы работы с одаренными. Как отмечает в своём исследовании К. Гервин, это было полноценное исследовательско-практическое партнёрство, длившееся несколько лет [1, 72]. Учителя не просто внедряли готовые разработки, а вместе с учеными формулировали проблемы, собирали данные, анализировали их и корректировали свои действия. На втором этапе эти школы выступают в роли мультипликаторов, передавая опыт другим учебным заведениям.

Учителя оказываются внутри сообщества, где они не просто получают готовое научное знание, но и сами вносят вклад в его выработку. Они вовлекаются в длительную совместную работу, в ходе которой меняются их профессиональные установки.

Особенно интересен опыт немецких исследователей и учителей в разработке концепции «естественной дифференциации». Это подход,

позволяющий в одном классе работать и с отстающими, и с одаренными детьми, не создавая для них отдельные группы. Суть данного подхода заключается в том, что задания должны быть открытыми, допускающими разные способы решения и разную глубину проработки. Слабый ученик может решить задачу одним способом, сильный – найти три-четыре способа, а одаренный – не только найти все способы, но и обобщить их, сформулировать общий принцип. При этом учитель должен уметь управлять такой работой с разной скоростью усвоения материала.

Подводя итог, отметим следующие положения. Во-первых, обращает на себя внимание системность. В Германии разные программы решают разные задачи. «Педагогическое образование MINT ПЛЮС» готовит профессионалов-лидеров, которые будут двигать науку и образование вперед. «Гектор-академии» формируют резерв тьюторов для работы с одаренными детьми. LemaS стремится внедрить принципы поддержки талантов в практику массовой школы. Эти три уровня не конкурируют, а дополняют друг друга.

Во-вторых, нельзя не заметить роль научного сопровождения. Каждая из описанных программ имеет встроенную систему оценки эффективности. «Семинар Гектора» сопровождается лонгитюдным исследованием, в котором участвуют более тысячи школьников [10]. LemaS реализуется при участии междисциплинарного исследовательского объединения [5]. По программе «Педагогическое образование MINT ПЛЮС» итоги многолетней работы были подведены на итоговой конференции [3]. Благодаря эмпирической проверки можно создать программу, которая работает в реальности.

В-третьих, обращает на себя внимание акцент на диагностике и дифференциации. Во всех трех моделях будущих учителей (или тьюторов) учат не столько передаче знаний, сколько умению наблюдать, анализировать и адаптировать учебный материал. Речь идет о следующих навыках: распознавание одаренного ребенка, даже если его успеваемость не является высокой; дифференциация заданий без занижения требований к сильным ученикам и без потери интереса у остальных; конструирование открытых задач, предполагающих различные уровни глубины проработки.

Есть, однако, и ограничения. Элитные программы вроде «Педагогического образования MINT ПЛЮС» охватывают ничтожную долю студентов-педагогов. Большинство будущих учителей в Германии не проходят системной подготовки к работе с одаренными детьми. Проблема массовой подготовки учителей к работе с одаренными детьми остаётся открытой. На решение проблемы нацелена программа LemaS, но судить об её эффективности можно будет только через несколько лет.

Что касается переноса элементов немецкого опыта в российскую практику, то здесь также необходим дифференцированный подход. Прямое копирование едва ли осуществимо ввиду структурных, финансовых и культурно-исторических различий. Вместе с тем отдельные принципы, реализованные в рассмотренных моделях, могут быть адаптированы с учетом российской специфики.

Прежде всего, стоит задуматься о внедрении в программы педагогических вузов специальных модулей по работе с одаренными детьми. Не факультативно, а обязательно. С практикумом, с реальными кейсами, с разбором трудных ситуаций. Будущий учитель должен знать, что одаренность бывает скрытой, что троечник может быть глубоко талантлив, что делать с учеником, который решил задачу за минуту и теперь мешает остальным.

Кроме того, нужна система подготовки тьюторов для программ дополнительного образования одаренных детей. У нас есть центры по работе с одаренными (вроде «Сириуса»), но не всегда те, кто там работает, имеют специальную педагогическую подготовку. Немецкий опыт обязательной квалификации, включающей очные семинары, дистанционные модули и рефлексивные сессии, заслуживает внимания.

Наконец, полезно развивать исследовательско-практические партнерства между педагогическими вузами и школами в формате долгосрочной совместной работы. Учителя вместе с исследователями могут разрабатывать диагностические инструменты, пробовать новые форматы уроков, анализировать результаты. Именно длительная работа, как показывает опыт инициативы LemaS меняет профессиональные установки.

Таким образом, подготовка будущих учителей к работе с одаренными детьми в Германии представляет собой многоуровневую систему, включающую элитные программы для наиболее способных студентов-педагогов, обязательную квалификацию тьюторов для работы в обогащенных программах и долгосрочное исследовательско-практическое сотрудничество для массовой школы. Ключевые характеристики немецкого подхода – системность, опора на эмпирические исследования и акцент на диагностике и дифференциации.

Для российской системы педагогического образования актуальными представляются: внедрение в программы подготовки учителей обязательных модулей по работе с одаренными детьми, создание системы квалификации для педагогов, работающих в программах дополнительного образования для одаренных, а также поддержка исследовательско-практических партнерств между вузами и школами.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ эффективности различных моделей подготовки педагогов к работе с одаренными, а также на адаптацию немецких инструментов диагностики и дифференциации в российском контексте.

Библиографический список

1. Грауманн О. Диагностика одаренности в школьной практике: немецкий опыт / О. Грауманн; пер. с нем. Е.А. Маслова. – М. : Педагогика, 2021. – 180 с.
2. Данилова Л.Н. Одаренные школьники: обучение в германоязычных странах / Л.Н. Данилова // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 108–118.
3. MINT-Lehramt PLUS: A Look Back at Nine Years of the Elite Study Programme [Электронный ресурс] // Universität Würzburg. – 2025. – URL: <https://www.uni-wuerzburg.de/en/news-and-events/einblick/single/news/elite-study-programme/> (дата обращения: 28.04.2026).
4. MINT-Lehramt PLUS [Электронный ресурс] // Elitenetzwerk Bayern. – URL: <https://www.elitenetzwerk.bayern.de/en/home/funding-programs/elite-graduate-programs/overview-of-elite-graduate-programs/mint-lehramt-plus> (дата обращения: 28.04.2026).
5. LemaS – Leistung macht Schule [Электронный ресурс] // Leibniz Education Research Network (LERN). – URL: <https://www.leibniz-bildung.de/en/?fachdisziplinen=mathematik-en> (дата обращения: 28.04.2026).

6. MINT-Lehramt PLUS: Ein Rückblick auf neun Jahre Elite-Studiengang [Электронный ресурс] // Universität Würzburg. – 2025. – URL: <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/einblick/single/news/mint-lehramt-plus/> (дата обращения: 28.04.2026).
7. Qualification Events for Course Leaders [Электронный ресурс] // Universität Tübingen. – 2025. – URL: <https://uni-tuebingen.de/en/faculties/faculty-of-economics-and-social-sciences/subjects/departement-of-social-sciences/education-sciences-and-psychology/research/current-studies/hector-children-academies/transfer/> (дата обращения: 28.04.2026).
8. Маликова Е.С. Сравнительный анализ систем работы с одаренными детьми в России и за рубежом / Е.С. Маликова, С.И. Христофоров // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. – № 4. – С. 52–61.
9. Jaggy A.K., Wagner W., Fütterer T., Göllner R., Trautwein U. Teaching quality in STEM education: Differences between in-and out-of-school contexts from the perspective of gifted students // International Journal of STEM Education. – 2025. – Vol. 12. – № 1. – P. 53.
10. TALENT Study: Scientific Support for the Hector Seminar [Электронный ресурс] // Universität Tübingen. – URL: <https://uni-tuebingen.de/en/faculties/faculty-of-economics-and-social-sciences/subjects/departement-of-social-sciences/education-sciences-and-psychology/research/current-studies/hector-seminar/> (дата обращения: 28.04.2026).
11. Еремеева Л.В. Психолого-педагогические аспекты работы с одаренными детьми в условиях общеобразовательной школы / Л.В. Еремеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2. – С. 25–32.

Н.А. Минаева

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация процесса формирования языковой личности в условиях цифровизации образования и коммуникации. Анализируются теоретические подходы к пониманию структуры языковой личности (вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационно-прагматический уровни) в контексте новой языковой реальности. Обосновывается необходимость переосмысления классической модели языковой личности применительно к цифровой среде. Предлагаются практические решения, основанные на использовании корпусных технологий,

электронных лингвистических ресурсов, виртуальных образовательных сред и проектно-исследовательской деятельности, направленные на развитие критического мышления, коммуникативной компетенции и сохранение норм литературного языка. Особое внимание уделяется роли преподавателя как навигатора в цифровом образовательном пространстве и принципу разумного сочетания традиционных и цифровых методов работы над языком.

Ключевые слова: языковая личность, цифровая эпоха, цифровая педагогика, коммуникативная компетенция, корпусная лингвистика, электронные образовательные ресурсы, высшая школа.

N.A. Minaeva

THE FORMATION OF A STUDENT'S LINGUISTIC IDENTITY IN THE DIGITAL AGE: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL SOLUTIONS

Abstract. The article examines the transformation of the process of forming a linguistic personality in the context of digitalization of education and communication. Theoretical approaches to understanding the structure of a linguistic personality (verbal-semantic, linguocognitive, motivational-pragmatic levels) are analyzed in the context of the new linguistic reality. The necessity of rethinking the classical model of linguistic personality in relation to the digital environment is substantiated. Practical solutions based on the use of corpus technologies, electronic linguistic resources, virtual educational environments and project-research activities are proposed, aimed at developing critical thinking, communicative competence and preserving the norms of literary language. Special attention is paid to the role of the teacher as a navigator in the digital educational space and the principle of a reasonable combination of traditional and digital methods of working with language.

Keywords: linguistic personality, digital age, digital pedagogy, communicative competence, corpus linguistics, electronic educational resources, higher education.

Современный этап развития высшего образования характеризуется сменой образовательной парадигмы, обусловленной глубоким проникновением цифровых технологий во все сферы коммуникации и познавательной деятельности [5, 12]. Как справедливо отмечает А.А. Леонтьев, «язык не существует вне человека, и языковая способность является неотъемлемой частью человеческой личности» [5, 67]. Если еще два десятилетия назад

формирование языковой личности студента происходило преимущественно в линейной среде «преподаватель – учебник – аудитория», то сегодня этот процесс разворачивается в условиях поликодовой, гипертекстуальной и информационно насыщенной цифровой среды. Цифровая эпоха не просто изменила инструментарий коммуникации, она трансформировала когнитивные механизмы восприятия, порождения и усвоения речи, что требует переосмысления теоретических основ и поиска новых практических решений в области языкового образования.

Понятие «языковая личность», введенное Ю.Н. Карауловым, определяется им как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [3, 65]. В структуре языковой личности исследователь выделяет три уровня: вербально-семантический (владение лексико-грамматическим строем языка), лингвокогнитивный (тезаурусный), включающий систему знаний, понятий и идей, формирующих картину мира, и мотивационно-прагматический, отражающий «цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности» речевого поведения [3, 67]. В цифровую эпоху каждый из этих уровней претерпевает существенные изменения, что требует их теоретического переосмысления. Вербально-семантический уровень испытывает влияние новых форм письменной коммуникации. Как отмечает М.А. Кронгауз, «интернет породил особую разновидность письменной речи, которая вбирает в себя черты устной, сочетает формальное и неформальное, сознательно нарушает орфографические и пунктуационные нормы» [4, 156]. Лингвокогнитивный уровень трансформируется под воздействием гипертекста и фрагментарного восприятия информации: если традиционная языковая личность формировалась через линейное чтение, выстраивающее глубинные логические связи, то цифровая среда предлагает мозаичную навигацию, что влияет на структуру тезауруса и способы установления смысловых связей. Мотивационно-прагматический уровень приобретает новое измерение в связи с расширением коммуникативного пространства: языковая личность современного студента функционирует в различных цифровых средах, каждая из которых предъявляет свои требования к речевому поведению, что требует от

студента развитой рефлексии и способности к осознанному выбору языковых средств.

Цифровая среда выступает одновременно и как фактор риска, и как значимый ресурс для формирования языковой личности [1, 89]. Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова в своем исследовании цифровой социализации отмечают: «Погружение в цифровую среду с раннего возраста формирует новые когнитивные стили, среди которых доминирующим становится клиповое мышление, характеризующееся фрагментарностью и сниженной способностью к длительной концентрации внимания» [7, 39]. К факторам риска также можно отнести снижение порога речевой ответственности, возникающее в условиях опосредованной коммуникации, что нередко провоцирует упрощение синтаксических конструкций и обеднение лексического запаса, а также атрофию навыков редактирования, поскольку цифровые инструменты часто берут на себя функции контроля за формой высказывания. Однако цифровая эпоха открывает и беспрецедентные ресурсные возможности: доступность аутентичного языкового материала в электронных библиотеках и базах данных, интерактивность образовательных сред, позволяющую моделировать сложные коммуникативные ситуации, возможность использования корпусных технологий для глубокого исследования языка в его реальном функционировании. Ключевая задача современной методики заключается в том, чтобы перевести студента из позиции пассивного потребителя информации в позицию рефлексирующего исследователя и автора, способного осознанно использовать цифровые инструменты для развития собственной языковой компетенции.

Одним из наиболее эффективных практических решений в этой области является внедрение корпусных технологий в процесс языковой подготовки студентов. О.С. Ахманова в своем словаре определяет корпус как «собрание текстов, представленных в электронной форме и предназначенных для лингвистических исследований» [1, 192]. Национальный корпус русского языка и другие электронные лингвистические ресурсы предоставляют возможность работать с огромными массивами аутентичных текстов, наблюдать за реальным функционированием языковых единиц в различных контекстах и исторических

периодах. Как подчеркивает М.А. Кронгауз, «работа с корпусами позволяет увидеть язык не как статичную систему правил, а как живую, изменяющуюся реальность, где нормы сосуществуют с узусом и постоянно взаимодействуют» [4, 89]. «язык выступает не просто как система формальных средств, но как инструмент познания и организации знания» [3, 156].

И.А. Стернин, разрабатывая теорию коммуникативного поведения, указывает: «Формирование полноценной языковой личности невозможно без погружения в разнообразные коммуникативные контексты, требующие выбора соответствующих стратегий и тактик речевого поведения» [8, 56]. Виртуальные среды позволяют создавать симуляции сложных речевых ситуаций: защита научно-исследовательского проекта перед экспертной комиссией, ведение профессиональных переговоров, публичное выступление перед разнородной аудиторией. В отличие от традиционной ролевой игры, виртуальная симуляция позволяет многократно проигрывать ситуацию с разными параметрами, фиксировать речевое поведение для последующего анализа и получать объективную обратную связь. Это создает условия для безопасной отработки коммуникативных навыков, снижает психологические барьеры и способствует формированию устойчивой речевой стратегии.

Важное место в формировании языковой личности занимает проектно-исследовательская деятельность, организованная с использованием цифровых инструментов. А.А. Леонтьев подчеркивал: «Речевая деятельность формируется и развивается только в процессе решения реальных коммуникативных задач, а не в ходе выполнения изолированных тренировочных упражнений» [5, 134]. Студенты могут работать над созданием электронных лингвистических ресурсов, тематических баз данных, электронных словарей и энциклопедий по своей специальности.

Не менее важным аспектом является сохранение связи с традиционными формами работы над языком. Цифровая эпоха не отменяет необходимости медленного чтения, анализа художественных текстов, письменных работ, выполняемых без использования автокоррекции. Исследования показывают, что физиологически процесс письма от руки активирует иные зоны мозга, чем набор текста на клавиатуре, и играет важную роль в формировании речевой

памяти и орфографической грамотности. Поэтому оптимальная стратегия формирования языковой личности в цифровую эпоху предполагает разумное сочетание традиционных и цифровых методов. Студент должен освоить весь спектр возможностей: от рукописного черновика до работы с корпусами и базами данных, от устного выступления в аудитории до виртуальной коммуникации в профессиональных средах.

Формирование языковой личности в цифровую эпоху требует также внимания к лингвоэкологическому аспекту. Как отмечает М.А. Кронгауз, «лингвоэкология» предполагает «заботу о чистоте и сохранности языковой среды, в которой существует человек» [4, 412]. Студент должен осознавать, что языковая среда, в которой он существует, оказывает влияние на его речевое развитие. Цифровое пространство неоднородно: в нем сосуществуют тексты разного качества, от образцов высокой речевой культуры до примитивных и агрессивных форм. Задача образования – сформировать у студента способность к различению этих пластов, развить вкус к качественной речи, воспитать ответственное отношение к собственному слову. Это предполагает включение в образовательный процесс анализа различных типов текстов, обсуждение критериев речевого качества, формирование навыков критического восприятия информации.

Таким образом, формирование языковой личности студента в цифровую эпоху представляет собой сложный процесс, лежащий на пересечении лингводидактики, когнитивной психологии и цифровой педагогики. Цифровая среда не отменяет классическую структуру языковой личности, но существенно модифицирует способы ее развития. Главным риском современного этапа, по мнению К.М. Ушакова и А.Г. Каспржака, является «подмена глубокого владения языком поверхностной операционной грамотностью, когда владение цифровыми инструментами начинает восприниматься как достаточный уровень компетенции» [9, 148]. Однако при грамотном педагогическом подходе цифровые ресурсы – корпусы, электронные библиотеки, виртуальные образовательные среды – становятся не врагами, а мощными союзниками в развитии языковой способности. Как резюмирует Ю.Н. Караулов, «формирование языковой личности есть одновременно и формирование

личности вообще, поскольку язык является важнейшим инструментом социализации и самоидентификации» [3, 178]. Ключевым результатом образования в цифровую эпоху должна стать не просто грамотная, но рефлексивная языковая личность, способная к осознанному выбору языковых средств в любой коммуникативной ситуации, способная противостоять манипуляции, сохраняющая связь с культурно-речевым наследием и одновременно открытая к использованию возможностей, которые предоставляет цифровая эпоха для углубления и расширения языковой компетенции.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Либроком, 2019. – 576 с.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. – Л.: ЛГПИ, 1984. – 156 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
4. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: АСТ, 2018. – 512 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Ленанд, 2019. – 216 с.
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 3. – С. 36–46.
7. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Язык и национальное сознание. – Воронеж: ВГУ, 2018. – С. 22–71.
8. Ушаков К.М., Каспржак А.Г. Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы // Вопросы образования. – 2021. – № 2. – С. 132–151.

Д.А. Грохотова, Е.Р. Тороп, З.Э. Лазовская

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ КИНЕМАТОГРАФА

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают потенциал кинематографа в формировании профессионально-этической культуры студентов педагогического вуза. Исследователи отмечают необходимость

развития мотивации к познанию и эмпатии, формирования способности решать педагогические задачи и понимать психологию личности с помощью организованного регулярного просмотра кинофильмов и совместного обсуждения.

Ключевые слова: профессиональные ценности, медиаобразование, кинематограф, игровое кино, медиатекст.

D.A. Grokhotova, E.R. Torop, Z.E. Lazovskaya

FORMATION OF VALUE PROFESSIONAL ATTITUDES OF STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROFILE OF EDUCATION BASED ON THE MATERIAL OF CINEMA

Abstract. In this article, the authors examine the potential of cinema in shaping the professional and ethical culture of students at a pedagogical university. The researchers note the need to develop motivation for learning and empathy, foster the ability to solve pedagogical problems, and understand individual psychology through organized, regular film viewings and shared discussions.

Key words: professional values, media education, cinematography, documentary film, feature film.

В современном динамично меняющемся обществе возрастает важность формирования профессиональных компетенций студентов педагогических вузов. Автоматизация процессов в социуме постепенно вытесняет человека из тех взаимодействий, к которым он привык. Посредниками во взаимоотношениях между людьми становятся приложения в гаджетах, эмоциональная сфера отношений обозначается знаками – «смайликами». Ускорившийся ритм жизни влечет за собой поверхностные кратковременные контакты, не располагающие к глубокому эмоциональному общению, эмпатии и построению отношений в модели «человек-человек». В этих условиях важно формировать ценностные ориентации будущих специалистов психолого-педагогического профиля обучения, направленные не только на усвоение знаний, но и на высокий уровень этической культуры отношения к человеку.

А.А. Ахмедова отмечает: «Профессионально-этическая культура включает в себя не только профессиональные навыки, но и моральные

принципы, которые определяют поведение учителя в различных ситуациях. Она может формироваться как в рамках аудиторных занятий (классических лекций, семинаров, мастер-классов), так и вне их. При этом эффективными средствами её развития являются сегодня средства массовой информации и искусства (театр, музеи, кино и т.д.), аккумулирующие в себе выразительные средства, способные создать новую художественную реальность и задавать определённый мотивационный ритм своему зрителю или слушателю» [2, 44]. Образ помогающего профессионала на экране способен мотивировать студентов к получению той или иной профессии, формировать образ реализованной личности и показывать примеры профессиональных траекторий.

Кинематограф во всем его жанровом многообразии представляет собой уникальный феномен культуры, обладающий педагогическим потенциалом для формирования ценностных установок молодежи. По мнению И. В. Чельшевой: «В современных условиях произведения медиакультуры во многом способствуют, хочет человек этого или нет, формированию его ценностных ориентаций, интеллектуальной и эмоциональной сферы, а в конечном итоге – и жизненной позиции настоящих и будущих поколений» [5, 9].

Для понимания кинематографа и развития личностных и профессиональных качеств студентов необходимо осуществление работы в сфере кинообразования. Н.Ш. Тюрина отмечает: «Целями развивающего кинообразования являются: формирование культуры восприятия, анализа, понимания экранного медиатекста, освоение экранного языка и т.д. Важно, что реализация развивающего подхода в кинообразовании способствует и личностному развитию зрителя: от овладения базовой медиа-гигиеной на основе осознанного выбора соответствующей кинопродукции, через формирование медиа грамотности (кинограмотности) к медиакультуре» [4, 249]. Кино становится не только синтезом искусств, но и эффективным средством воздействия на зрителя через эмоциональную сферу личности.

Эмоции и восприятие молодых людей на этапе студенчества во многом обусловлены возрастными особенностями. Согласно теории Э. Эриксона, в этот период основной задачей молодых людей становится самоопределение, поиск эго-идентичности, а также преодоление кризиса в формировании личностных и

профессиональных ценностей и смыслов [6]. В этот период студенты наиболее уязвимы и восприимчивы к информационным воздействиям, которые осуществляются посредством киноискусства.

Ю.Н. Арабов приводит следующие суггестивные средства, используемые в фильмах для увеличения степени эмоционального напряжения и влияния: «Образ, символ, знак, «якорная техника», сужение сознания до границ экрана» [1]. С.А. Рябченко описывает механизм воздействия через эмпатию и поиск самоидентичности: «Двойная идентификация с ситуацией и/или героем способствует эмоциональному сопереживанию персонажам киноповествования. Срабатывает социально-психологический механизм эмоционального заражения, и его действие тем сильнее, чем полнее совпадают идентичности на экране и у зрителя» [3, 244].

Современные исследователи отмечают, что подобные методы воздействия могут быть направлены на формирование как негативного отношения к профессии у студентов, так и позитивного образа специалиста. Ключевым элементом в процессе формирования профессиональных установок и ценностей на материале кинематографа является не только сам просмотр фильма, но и интерпретация увиденного педагогом и студентами в группе. Необходимо обращать внимание студентов на авторскую идею, художественные выразительные средства (декорации, образы персонажей, костюмы, грим, смену кадров), образность языка и символизм повествования. В этом случае участники просмотра развивают эмпатию, сравнивая себя с персонажем на экране через способность понимать внутренний мир другого человека и оказывать поддержку в помогающей профессии; формируют готовность принимать решения, брать на себя ответственность и активно действовать на практике.

В образовательном и воспитательном процессе кинематограф обладает преимуществами, необходимыми для становления будущих профессионалов. А.А. Ахмедова выделяет: «Эмоциональное воздействие (лучше усваивается материал, формируются устойчивые этические установки); наглядность (визуальное представление ситуаций помогает студентам лучше понять сложные этические дилеммы); моделирование ситуаций и рефлексия (фильмы

могут демонстрировать различные сценарии поведения в профессиональной среде)» [5, 44]. Формат киноклуба позволяет организовывать процессы групповой рефлексии, развивать у студентов навыки критического мышления, выявлять и акцентировать внимание на нравственных качествах, необходимых для будущей профессиональной самореализации молодых людей: уважении к личности человека, эмпатии, трудолюбию, эмоциональной саморегуляции.

Основными проблемами, которые авторы фильмов предлагают к обсуждению, зачастую являются не только психолого-педагогическими, но и глубоко нравственными общечеловеческими темами: проблема несвоевременной педагогической поддержки и равнодушия учителя по отношению к ученику; важность и условия установления доверительного контакта между всеми участниками психолого-педагогической работы; проблемы профессионального выгорания специалистов, стресса и постоянного эмоционального напряжения в работе с людьми.

Таким образом, кинематограф представляет собой инструмент, способствующий формированию у будущих педагогов-психологов профессионально значимых ценностных установок и конструкта специалиста, ориентированного на гуманистические принципы взаимодействия с внутренним миром личности. Включение регулярных медиаклубов с последующим групповым анализом экранного материала в образовательный процесс повышает качество профессиональной подготовки, поскольку образы на экране обеспечивают моделирование сложных ситуаций, позволяют понять их причины и выработать адаптивные стратегии поведения. Коллективный просмотр и обсуждение фильмов в студенческой среде способствуют формированию профессиональных норм и компетенций, стимулируют мотивацию к обучению и создают пространство для дальнейшего роста.

Библиографический список

1. Арабов Ю.Н. Кинематограф и теория восприятия : учебное пособие / Ю.Н. Арабов. – Москва : ВГИК, 2003. – 106 с.
2. Ахмедова А.А. Формирование профессионально-этической культуры студентов педвуза средствами кинопедагогики / А.А. Ахмедова // Педагогическая перспектива. – 2026. – № 1(21). – С. 43–50.

3. Рябченко С.А. Синергетический потенциал игрового кино и кинотренинга в образовательном процессе / С.А. Рябченко // Экономика и социум. – 2016. – № 12(31). – С. 242–248.
4. Тюрина Н.Ш. Кинематограф как инструмент профессиональной подготовки будущих специальных педагогов (дефектологов) системы специального и инклюзивного образования / Н.Ш. Тюрина // Педагогика. – С. 249–251.
5. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования / И.В. Чельшева. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2006. — 206 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : учебное пособие / Э. Эриксон ; пер. с англ. А.Д. Андреева и др. ; общ. ред., предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – Москва : Флинта, 2006. – 339 с.

Е.А. Макарова, О.А. Липовая

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования самооценки будущих педагогов в процессе волонтерской деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных средств гармонизации самооценки студентов как фактора успешного личностного и профессионального самоопределения в условиях социально-экономической нестабильности.

Ключевые слова: психология, самооценка личности, педагогическое волонтерство, будущие педагоги, профессиональная подготовка, студенческий возраст, диагностика самооценки, формирование самооценки, волонтерская деятельность.

E.A. Makarova, O.A. Lipovaya

FEATURES OF SELF-ESTEEM FORMATION IN FUTURE TEACHERS THROUGH VOLUNTEER ACTIVITIES

Abstract. The article examines the problem of forming self-esteem in future teachers in the process of volunteer activity. The relevance of the research is determined by the need to find effective means for harmonising students' self-esteem as a factor of successful personal and professional self-determination in the context of socio-economic instability.

Key words: psychology, self-esteem of personality, pedagogical volunteering, future teachers, professional training, student age, diagnostics of self-esteem, formation of self-esteem, volunteer activity.

В современном обществе, характеризующемся высокой динамикой социально-экономических процессов, ценностной нестабильностью и возрастающей информационной нагрузкой, перед молодёжью с особой остротой встают задачи личностного и профессионального самоопределения. Успешность их решения во многом определяется уровнем и адекватностью самооценки – интегративного личностного образования, которое выступает внутренним регулятором поведения, определяет психологическое благополучие, стрессоустойчивость и мотивацию достижения. Для будущих педагогов самооценка приобретает особую значимость, поскольку она непосредственно влияет на стиль педагогического общения, готовность к рефлексии, способность выстраивать субъект-субъектные отношения с обучающимися и адекватно воспринимать обратную связь от участников образовательного процесса. Вместе с тем традиционная система вузовской подготовки, ориентированная преимущественно на трансляцию теоретических знаний, не всегда создаёт достаточные условия для формирования реалистичного представления о собственных профессиональных возможностях и коррекции самооценочных суждений. В этом контексте особый интерес вызывает волонтерская деятельность, которая предоставляет студентам уникальную возможность «проживания» профессиональных ролей, проверки своих сил в реальных ситуациях взаимодействия с детьми и взрослыми, получения социально значимой оценки и, как следствие, гармонизации самооценки. Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании и эмпирической проверке особенностей формирования самооценки будущих педагогов средствами волонтерской деятельности, а также в выявлении различий в самооценочных характеристиках между студентами, систематически занимающимися волонтерством, и их сверстниками, не имеющими такого опыта.

В настоящее время в научной литературе отсутствует единое общепринятое определение волонтерства, однако большинство исследователей

сходятся в том, что это форма добровольного социального взаимодействия, направленного на безвозмездную помощь окружающим, которая рассматривается как разновидность филантропических практик [8] и как важнейший институт современного социума. Волонтерство давно приобрело статус социально-культурного явления, привлекающего внимание специалистов из различных областей социально-гуманитарного знания. Общетеоретические основания этой деятельности заложены в трудах многих отечественных ученых: В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, Е.Н. Герасимовой, Ф.Ф. Королёва, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др. Отношение молодёжи к общественно-полезной деятельности исследовали Г.Г. Николаев, О.Б. Скрыбина, Е.Л. Федотова, С.Б. Шаргородская, а проблематика развития социальной активности личности представлена в работах В.М. Бейлин, Н.В. Бушмановой, И.Д. Гаврильева, Е.М. Карповой, А.Р. Лопатина, О.В. Соловьёва, В.В. Умановского.

Особый интерес в контексте нашего исследования представляет педагогическое волонтерство. Исследователь Е.В. Акимов отмечает, что педагогическое волонтерство направлено на овладение личностью адекватными средствами решения сложных жизненных ситуаций, развитие ресурсов молодёжи, среди которых – формирование позитивного представления о себе, социальной и педагогической компетентности, ответственности, эмпатии и готовности оказывать поддержку [1]. Исследователи подчёркивают, что студенческий возраст является сензитивным периодом для формирования личности, профессионального мировоззрения, системы ценностей и интересов, а также для развития критического мышления и потребности в применении знаний на практике [2; 3; 4; 5]. Именно в этом возрасте активно формируется самооценка, которая под влиянием разнообразных социальных практик может существенно трансформироваться. Однако до настоящего времени недостаточно изученными остаются вопросы о том, какие именно компоненты самооценки и каким образом изменяются под воздействием волонтерской деятельности, а также о том, существуют ли значимые различия в самооценочных характеристиках между студентами-волонтерами и их

сверстниками, не вовлечёнными в добровольческую работу. Восполнению этого пробела и посвящено наше исследование.

Для диагностики самооценки был использован комплекс методик, позволяющих оценить её различные аспекты: классическая методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, которая включает семь вертикальных шкал (здоровье, ум, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе). А также применялась методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, основанная на ранжировании 20 личностных качеств, отобранных испытуемым из общего списка 48 свойств. Использовалась диагностика уровня самооценки личности С.В. Ковалевой, представляющая собой опросник из 32 суждений с пятибалльной шкалой ответов. Данный комплекс методик обеспечивает многостороннюю оценку самооценки: её уровень, адекватность, соотношение с идеальными представлениями и эмоциональное отношение к себе.

Эмпирическая база исследования – Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал РГЭУ (РИНХ)), в котором в учебные планы будущих педагогов включены дисциплины «Волонтёрская деятельность» и «Педагогическая практика», а также функционируют волонтёрские объединения. В исследовании приняли участие 104 студента старших курсов (3–4 курсы), систематически вовлечённых в волонтёрскую деятельность на протяжении не менее одного года (экспериментальная группа), и 100 студентов первого курса, не имеющих опыта волонтёрской работы (контрольная группа). Все респонденты обучаются по педагогическим направлениям подготовки. Диагностика проводилась в стандартных условиях, инструкции предъявлялись единообразно. Для обработки данных применялся пакет статистических программ SPSS.

Полученные данные свидетельствуют о том, что систематическое участие в волонтёрской деятельности способствует формированию более адекватной, реалистичной и устойчивой самооценки, уменьшает разрыв между идеальными представлениями о себе и реальным самовосприятием, а также снижает уровень

внутриличностного конфликта, связанного с несовпадением притязаний и возможностей.

На наш взгляд, особенности формирования самооценки будущих педагогов средствами волонтерской деятельности могут быть объяснены через ряд психологических механизмов. Во-первых, волонтерская деятельность предоставляет студентам возможность непосредственного взаимодействия с реальными субъектами образовательного процесса – детьми, подростками, коллегами, что позволяет получать обратную связь, основанную на результатах их действий, а не на формальных оценках преподавателей. Такая обратная связь является более объективной и ситуативно обусловленной, что способствует корректировке завышенных или заниженных самооценочных суждений. Во-вторых, добровольческий труд сопряжен с ответственностью за результат, что требует от студента мобилизации собственных ресурсов и рефлексии своих сильных и слабых сторон, а успешное выполнение социально значимых задач повышает чувство компетентности и самоэффективности. В-третьих, волонтерство создает условия для социального сравнения в благоприятном контексте: студенты видят свои достижения на фоне достижений других, но при этом акцент делается на сотрудничестве, а не на конкуренции, что снижает тревожность и способствует формированию реалистичного взгляда на себя. В-четвертых, регулярное участие в волонтерских проектах развивает эмпатию, коммуникативные навыки и толерантность, что косвенно влияет на самооценку через повышение социальной принятости и укрепление позитивной Я-концепции. Важно также отметить, что волонтерская деятельность, будучи добровольной и внутренне мотивированной, усиливает переживание автономии и субъектности, что, согласно теории самодетерминации, является ключевым фактором формирования здоровой самооценки. Мы полагаем, что волонтерство выступает не только средством приобретения профессиональных навыков, но и мощным психолого-педагогическим ресурсом личностного развития, особенно значимым для будущих педагогов, чья профессия требует высокой степени рефлексивности и адекватной самооценки.

Таким образом, проведённое исследование позволяет утверждать, что волонтерская деятельность является действенным средством формирования адекватной, устойчивой и реалистичной самооценки будущих педагогов. Студенты-волонтеры старших курсов демонстрируют более высокие показатели по всем параметрам самооценки по сравнению с первокурсниками, не имеющими волонтерского опыта, что проявляется в меньшем расхождении между уровнем притязаний и самооценкой, более тесной связи между реальным и идеальным «Я», а также в общем повышении уровня самооценки. Эти различия не могут быть объяснены исключительно возрастными факторами, поскольку и в той, и в другой группе представлены студенты разных курсов; скорее, они обусловлены именно включённостью в добровольческую деятельность, которая создаёт уникальные условия для самопознания, самопроверки и коррекции самооценочных суждений. Включение волонтерских практик в образовательный процесс педагогического вуза, на наш взгляд, должно рассматриваться не как дополнительная нагрузка, а как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки, способствующий не только развитию компетенций, но и гармоничному личностному становлению будущего учителя, здоровому, адекватному отношению к себе как к субъекту педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Акимова Е.В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 21 с.
2. Анисимова О.С., Радаев Е.В. Роль волонтерского опыта в формировании компетенций будущих педагогов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2026. № 4. С. 79–82.
3. Каитов А.П. Волонтерская деятельность как фактор развития профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2024. Т. 23. № 1. С. 93–105.
4. Липовая О.А. Психология человека. Ч. 2: Учебное пособие. Часть 2. Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – 177 с. // URL: tgpi_bibl@list.ru

5. Липовая О.А. Ценностные и смысложизненные ориентиры будущих педагогов, вовлеченных в добровольческую деятельность // Журнал «International Journal of Medicine and Psychology / Международный журнал медицины и психологии». – Т. 8. - № 3. – 2025. – С. 166-173. URL:<https://ijmp.ru/archives/category/publications> (дата обращения: 02.07.2026).
6. Макарова Е.А., Липовая О.А. Особенности проявления эмпатии, коммуникативных и организаторских склонностей при реализации волонтерской деятельности у студентов педагогических профилей подготовки // International Journal of Medicine and Psychology. 2025. Т. 8. № 6. С. 152–157 (дата обращения: 02.07.2026).
7. Макарова Е.А., Липовая О.А. Формирование смысложизненных ориентиров будущих педагогов средствами волонтерской деятельности // Эффективные практики профорientационной работы в образовательных организациях [Электронный ресурс]: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (12 февраля 2026 г., г. Якутск). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2026. – С. 238-244.
8. Мерсиянова И.В. Волонтерство: понятие и эмпирическая верификация // Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО: учебник / А.П. Метелев, Ю.С. Белановский, Н.И. Горлова и др.; отв. ред. И.В. Мерсиянова; Нац. Исслед. Ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – С. 35-40.
9. Петошина С.И., Рыжкова И.В., Тегалева Т.Д. Педагогическое волонтерство в образовательных учреждениях как фактор развития социальных и профессиональных компетенций студенческой молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23397> (дата обращения: 02.07.2026)
10. Потенциал и пути развития филантропии в России / Под ред. И.В. Мерсияновой, Л.И. Якобсона. – М.: Изд. дом Гос. ун-та. – ВШ, 2010. – С. 15.
11. Салаватулина Л., Резникова Е. Диагностика готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству // Казанский педагогический журнал. 2023. № 2. С. 83–88.

О.А. Кочергина

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ ЛАБОРАТОРИИ ПО ПРОБЛЕМАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации научно-исследовательской деятельности студентов вуза: направления, содержание, практический инструментарий. Особое внимание уделяется функционированию исследовательской лаборатории как одной из эффективных форм этого вида деятельности в процессе профессиональной подготовки. Для студентов участие в работе лаборатории является перспективным шагом к более высокому уровню научного исследования. Представлен опыт участия студентов в работе лаборатории по вопросам педагогического образования родителей.

Ключевые слова: лаборатория, научно-исследовательская деятельность, профессиональная подготовка педагога, студенты, работа с родителями.

O.A. Kochergina

RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS: EXPERIENCE OF THE LABORATORY ON THE PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS

Abstract. The article examines the issues related to organizing research activities of university students: directions, content, and practical tools. Special attention is paid to the functioning of a research laboratory as one of the effective forms of this type of activity in the process of professional training. For students, participation in the laboratory's work is a promising step towards a higher level of scientific research. The experience of students' participation in the laboratory's work on issues related to the pedagogical education of parents is presented.

Key words: laboratory, research activities, professional training of a teacher, students, work with parents.

Процессы модернизации современного образования требуют подготовки педагога, способного к созидательной, преобразовательной, творческой и исследовательской деятельности. Необходим учитель, отличающийся развитым научно-педагогическим мышлением, умеющий критически оценивать

педагогические ситуации, выбирать стратегии поведения. Еще В.А. Сухомлинский писал: «По самой своей логике, по философской основе, по творческому характеру педагогический труд невозможен без элемента исследования... Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования... Становится мастером педагогического труда скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя» [13, 70]. Подготовка такого педагога возможна при активном включении его в научно-исследовательскую деятельность в период студенчества.

Как отмечает Т.А. Яркова, «необходимость в исследовательской направленности профессиональной подготовки будущего педагога обусловлена рядом обстоятельств:

1) ориентацией современной парадигмы образования на функционирование в нем педагога нового типа, способного к нестандартным решениям;

2) необходимостью обеспечения адаптации образовательного процесса к запросам и потребностям личности обучающегося, возможностей ее самораскрытия;

3) требованием постоянного поиска нетрадиционных форм организации и технологий обучения и воспитания, соответствующих разным типам учебных заведений и др.» [15, 217].

В.А. Сластёнин считает, что педагогический поиск строится по общепринятым правилам эвристики – области науки, изучающей специфику творчества. Ее процесс имеет следующие характеристики:

1) исследовательская деятельность учителя происходит в ограниченных временных рамках и носит оперативный характер;

2) учитель в своей исследовательской деятельности должен уметь прогнозировать возможный результат;

3) учитель осуществляет свою исследовательскую деятельность публично [12].

Изучение проблем научно-исследовательской деятельности студентов, ее организации по различным направлениям нашли отражение в работах ученых и практиков.

В.Н. Литовченко, занимаясь проблемами формирования исследовательских умений студентов, отмечает, что оно должно быть поэтапным, для этого необходимы оптимальные педагогические условия, многообразие форм учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов [6]. По мнению Е. Сахарчук, подготовка студентов к исследовательской деятельности должна быть целенаправленной, определяются наиболее результативные формы ее организации (индивидуальную, кружковую, проблемные группы и др.) [10]. С.В. Нужнова в своей работе определяет специфику учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, выделяет этапы научно-исследовательской работы [8].

Оригинальные формы привлечения студентов к исследовательской деятельности рассматривала А.В. Ростова [9]. Ряд авторов (С.Г. Коротков, Д.А. Крылов, Е.С. Бахтина) исследуют вопросы организации научно-исследовательской деятельности студентов во время проведения внеаудиторных занятий [3].

Сегодня исследовательская деятельность обучающихся высшей школы является обязательной в процессе профессиональной подготовки. По мнению Н.В. Бариновой, «проведение мероприятий по различным направлениям научной деятельности позволяет студентам и молодым учёным активно развивать свой научный потенциал, что в дальнейшем будет способствовать формированию профессионально-важных качеств» [1, 63].

Т.А. Яркова отмечает, что «в системе научно-исследовательской деятельности студентов выделяется три направления: научно-исследовательская деятельность, встроенная в учебный процесс (УИДС); научно-исследовательская деятельность, дополняющая учебный процесс (НИДС); научно-исследовательская деятельность, параллельная учебному процессу (НИРС)» [15].

Научная деятельность осуществляется в различных формах по двум основным направлениям:

- учебно-исследовательская работа студентов (УИРС) как структурный компонент учебного процесса;
- научно-исследовательская работа студентов (НИРС) как структурный компонент внеучебной деятельности [14].

В настоящее время многие вузы в России имеют положительный опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов. Она разнообразна по направлениям, методам и формам:

- круглые столы, научные семинары;
- научные проекты (индивидуальные и групповые);
- научные клубы, кружки, предметные олимпиады;
- курсовые работы, выпускные квалификационные работы;
- конкурсы научных работ;
- договорные НИР, гранты;
- научно-практические конференции различного уровня;
- научные лаборатории при кафедрах;
- публикации научных материалов и др.

Практико-ориентированная направленность подготовки компетентных педагогических кадров предполагает создание оптимальных условий для реализации их личностного потенциала, активное включение в исследовательскую деятельность, которая отличается актуальной направленностью, представлена участием студентов в различных научных форматах, в том числе в условиях лаборатории.

Описывая опыт функционирования лабораторий педагогической направленности по организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузах, А.Н. Гамаюнова, А.А. Милютин, Л.И. Селиванова и др. в своих работах отмечают, что студенты имеют возможность выбрать интересные темы для проведения актуальных исследований; реализовать себя как индивидуально, так и в команде единомышленников; проявить качества научного лидера; приобрести опыт профессиональной и межличностной коммуникации и др. [2; 7; 11].

В Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» функционируют различные лаборатории, в том числе на кафедре общей педагогики. С 2014 года работает лаборатория по проблемам педагогического образования родителей. Педагогическая лаборатория представлена работающими по данному аспекту преподавателями и обучающимися. Цель ее – реализация профессионального потенциала действующих и будущих педагогов.

Степень вовлеченности будущих педагогов в работу лаборатории во многом зависит от их собственной активности и интереса. Основными направлениями ее деятельности являются:

- разработка исследовательского инструментария – анкеты, опросники, программы наблюдений, которые затем применяются для получения необходимой информации;
- проведение исследований по проблемам семьи, педагогического образования родителей (опрос родителей в целях выявления уровня их осведомленности о наиболее актуальных проблемах, возникающих в процессе воспитания детей разного возраста, об организации межличностной коммуникации, о педагогическом инструментарии наказания и поощрения);
- анализ полученных результатов, подготовка аналитических справок;
- внедрение результатов научно-исследовательской работы в деятельность образовательных организаций на основе договоров, грантов;
- организация и проведение мероприятий (конференций, семинаров, совещаний и т.д.) по проблемам педагогического образования родителей;
- подготовка и публикация материалов, в которых отражены результаты проведенных научных исследований [4].

Кроме научно-исследовательской деятельности будущие учителя в рамках лаборатории вовлекаются в проектную (участие в совместном проекте «Системно-комплексная организация повышения педагогической культуры родителей» кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» и Управления образования Администрации Неклиновского района Ростовской области, в рамках которого осуществляется родительский всеобуч в дошкольных и общеобразовательных

организациях); учебно-методическую (участие в реализации учебного курса «Школа будущего родителя» в целях повышения готовности подрастающего поколения к семейной жизни; формирования у них знаний в области педагогики и психологии семейных отношений, позитивных установок на создание прочной семьи, они проводят занятия по вышеназванному курсу во внеурочной деятельности Новобессергеновской СОШ и Федоровской СОШ Неклиновского района Ростовской области) [5]; культурно-просветительскую (участие в проекте «Семейные чтения “Давайте читать вместе”» для родителей и детей разного возраста) деятельности, в которых исследовательская составляющая является важным компонентом.

Таким образом, качественная организация научно-исследовательской деятельности студентов, являющейся важным компонентом профессиональной подготовки будущих учителей, способствует ее эффективности. Она предполагает целенаправленное, системное, непрерывное формирование у них исследовательских умений и навыков по актуальным педагогическим проблемам. Разнообразие практического инструментария (видов, форм и др.), в числе которых научно-исследовательская лаборатория, дает обучающимся в вузе возможность приобретения ценного опыта, столь важного в перспективной научной и практической работе. В целом участие будущих учителей в деятельности вышеназванной лаборатории способствует повышению их исследовательской культуры, освоению технологий научно-педагогических исследований.

Библиографический список

1. Баринова Н.В. Организация и стимулирование научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Проблемы педагогики. 2016. № 12 (23). С. 60–63.
2. Гамаюнова А.Н. Научно-исследовательская лаборатория «Интегрированное обучение детей в современной системе образования» как структурное подразделение Мордовского базового центра педагогического образования // Казанская наука. 2012. № 7. С. 226-230.
3. Коротков С.Г., Крылов ДА., Бахтина Е.С. Педагогические условия организации научно-исследовательской деятельности студентов на

внеаудиторных занятиях в вузе // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 33-40.

4. Кочергина О.А. Актуальные направления подготовки будущих учителей к работе с родителями / Психолого-педагогическое образование родителей: история, современность, перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. О.А. Кочергина [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2023. С.160-163.
5. Кочергина О.А., Кирюшина О.Н., Голобородько А.Ю. Системно-комплексный подход к организации повышения педагогической культуры родителей: учебно-метод. пос. / под ред. О. А. Кочергиной. М.: Перо, 2016. 140 с.
6. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: Дис.... канд. пед. наук. Минск, 1990. 197 с.
7. Милютин А.А., Юздова Л.П., Ермакова Е.Н. Вузовская научно-исследовательская лаборатория в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе» // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 4. С.66-78.
8. Нужнова С.В. Научно-исследовательская работа студентов как необходимое условие подготовки к профессиональной мобильности // Сибирский педагогический журнал. 2012. Выпуск № 8. С. 33-37.
9. Ростова А.В. Формы научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2011. № 7. С. 111-114.
10. Сахарчук Е. Студент-исследователь// Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 145-149.
11. Селиванова Л.И. Опыт организации и планирования работы студенческой научно-исследовательской лаборатории // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. 2014. №7. С.12-18.
12. Сластёнин В.А., Перевалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс // Педагогическое образование и наука. 2005. № 1. С. 25-34.
13. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1990. 288 с.

14. Фоменко Н.В. Воспитательный аспект научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С.259–261.
15. Яркова Т.А. Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С.215–228.

Е.А. Першонкова, И.А. Пасько

ТУРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НОВЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ

Аннотация. В статье осуществляется анализ туристических возможностей новых регионов России: рассматриваются исторические предпосылки их развития, производится оценка современного состояния инфраструктуры, выявляются перспективные направления туризма данных регионов, в том числе образовательного туризма. Отмечаются ключевые сдерживающие факторы, к числу которых относятся инфраструктурные ограничения, последствия боевых действий, экологический ущерб, кадровый дефицит, логистическая уязвимость.

Исследование опирается на анализ официальных данных о социально-экономическом развитии регионов, материалы Международного туристического форума «Путешествуй!» (2025), программы комплексных территориальных схем развития туризма Единого института пространственного планирования РФ, а также на обзор научных публикаций и исторических источников.

Ключевые слова: туристический потенциал, новые регионы России, лечебно-оздоровительный туризм, культурно-познавательный туризм, научно-образовательный туризм, экологический туризм, промышленный туризм, военно-исторический туризм.

E.A. Pershonkova, I.A. Pasko

TOURISM POTENTIAL OF THE NEW REGIONS OF RUSSIA

Abstract. The article analyzes the tourism potential of Russia's new regions: it examines the historical background of their development, assesses the current state of their infrastructure, and identifies promising tourism destinations, including

educational tourism. The article also identifies key constraints, such as infrastructure limitations, the aftermath of military operations, environmental damage, staff shortages, and logistical vulnerabilities. The study is based on the analysis of official data on the socio-economic development of the regions, the materials of the International Tourism Forum «Travel!» (2025), the program of comprehensive territorial tourism development schemes of the Unified Institute of Spatial Planning of the Russian Federation, as well as on a review of scientific publications and historical sources.

Key words: tourism potential, new regions of Russia, medical and wellness tourism, cultural and educational tourism, scientific and educational tourism, environmental tourism, industrial tourism, military historical tourism.

Вступление новых регионов в экономическое и социокультурное пространство Российской Федерации открывает новые возможности для развития внутреннего туризма. Данные территории обладают уникальным сочетанием природных, историко-культурных и промышленных ресурсов, способных конкурировать с туристическими центрами России, а также международного уровня.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения туристического потенциала новых регионов, определения приоритетных направлений его реализации. Туристическая отрасль является стратегическим направлением развития воссоединенных субъектов, реализация которого позволит обеспечить прирост турпотока, улучшить качество жизни населения и обеспечить дополнительные налоговые поступления в бюджетную систему [7].

Данная проблематика актуальна еще и в связи с необходимостью использования возможностей образовательного туризма для осуществления практико-ориентированного патриотического воспитания и расширения кругозора детей и молодежи.

Отметим, что образовательный туризм представляет собой путешествия с целью получения новых знаний, умений и навыков. При этом обучение может являться как основным видом деятельности, так и дополнением к отдыху.

История развития туризма в регионе.

Культурный ландшафт донецкого Приазовья, сформированный благодаря греческому наследию, представляет особый интерес для туристов [3]. Истоки

туристической истории всего Приазовья и Донбасса лежат в периоде освоения Северного Причерноморья Российской империей. В конце XVIII века, после заключения Кючук-Кайнарджийского мирного договора между Российской и Османской империями, императрица Екатерина II инициировала переселение христианского населения из Крыма, преимущественно греков, в Северное Приазовье. Так возникли поселения, получившие названия, напоминающие переселенцам об их малой родине: Ялта, Урзуф (созвучный крымскому Гурзуфу), Мангуш, Сартана, Старый Крым. Позже на этих землях был основан город Мариуполь, ставший культурным и административным центром приазовских греков. По различным оценкам, из Крыма было переселено более 30 тысяч человек. Это историческое наследие сегодня рассматривается как важнейший туристический ресурс. Формирующийся культурно-этнографический комплекс «Малая Греция» призван не только сохранить уникальную историю региона, но и создать привлекательный туристический продукт, основанный на подлинности греческих поселений Приазовья [3].

В советский период регион развивался преимущественно как промышленный центр [1], но туризм не переставал развиваться. На побережье Азовского моря формировалась сеть санаториев и домов отдыха, а уникальные природные объекты: Святогорье, меловые горы, заповедные степи – привлекали любителей природного и познавательного туризма.

Современное состояние: реализованные проекты и инфраструктурные преобразования.

За период после воссоединения с Россией в новых регионах проведена значительная работа по восстановлению и модернизации туристической и сопутствующей инфраструктуры. По прогнозу, к 2044 году совокупный туристический поток на территориях Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской и Херсонской областей может достигнуть 9,4 миллиона человек, а номерной фонд увеличится примерно на 22 тысячи новых отельных номеров, будут запущены единые водный и автомобильный маршруты, а также 35 региональных туристических маршрутов протяженностью более 1000 км [7]. В ДНР выделены четыре ключевых ареала: Донецк, Мариуполь, Мангушский и Новоазовский округа, где предлагается

создать шесть региональных маршрутов общей протяженностью более 130 км. «На данном этапе мы уточняем принципы и подходы к развитию нашего побережья. Всё должно быть в едином стиле. Институт пространственного планирования уже подготовил проект планировки территории прибрежной зоны, чтобы там не было так называемого «шанхая». Порядок с участками наведем с помощью программы комплексного развития территорий», – заявил Глава ДНР Д.В. Пушилин [4].

Важным этапом стало участие ДНР в международном туристическом форуме «Путешествуй!» на ВДНХ в 2025 году, где республика впервые представила проекты «Малая Греция» и «Экологический оазис Донбасса». Это поможет выйти новым регионам на общероссийский и международный туристический рынок [5].

Проблемы развития туристической сферы.

Несмотря на позитивную динамику, развитие туризма в новых регионах сталкивается с рядом серьезных проблем, требующих решения:

1. Инфраструктурные ограничения: значительная часть туристической инфраструктуры требует восстановления или капитального ремонта. В приоритете стоит вопрос состояния дорожной сети, гостиничного фонда и объектов придорожного сервиса. Планируется строительство и реконструкция более 230 км автодорог.
2. Экологические проблемы: из-за интенсивного промышленного освоения региона они проявляются в загрязнении воздуха и водных объектов, нарушении природных ландшафтов при добыче полезных ископаемых.
3. Последствия военных действий: экосистемы региона пострадали в ходе боевых действий и требуют проведения специальных мероприятий по экологическому восстановлению и разминированию территорий, перспективных для туристического использования.
4. Кадровый дефицит: развитие современной туристической отрасли требует квалифицированных кадров – от специалистов гостеприимства до гидов-экскурсоводов со знанием иностранных языков.
5. Логистическая уязвимость: зависимость туристического потока от стабильности транспортного сообщения, включая авиаперевозки, которые на

данный момент не могут быть реализованы, требует формирования альтернативных маршрутов и развития наземной транспортной инфраструктуры.

Природные предпосылки развития туризма. Новые регионы России обладают уникальным природно-рекреационным потенциалом, включающим разнообразие ландшафта, климатических условий и биологических ресурсов.

Азовское побережье. Приазовье представляет собой обширную рекреационную зону с мягким климатом, песчаными косами и мелководным морем. В ДНР выход к Азовскому морю имеют три муниципалитета – Мариуполь, Мангушский и Новоазовский округа. Только Мангушский округ за летний сезон 2024 года посетили около 300 тысяч туристов. Есть все возможности для развития лечебно-оздоровительного туризма на базе приморских курортов.

Лесные массивы и меловые горы. Долина Северского Донца представляет собой уникальный край, где сосновые боры встречаются с меловыми обнажениями. Национальный природный парк «Святые Горы» (общая площадь 40589 га) включает меловые горы, реликтовые сосновые боры, степные зоны и пойменные леса.

Заповедные территории и эндемики. Регион характеризуется высоким биоразнообразием и наличием эндемичных видов. В национальном парке «Святые Горы» произрастает 943 вида растений, из которых 48 занесены в Красную книгу, включая 20 эндемических видов. Фауна насчитывает 256 видов животных, 50 из которых – краснокнижные (орлан-белохвост, осоед, серый журавль, малый подорлик; дрок донской, сосна меловая, фиалка Лавренко). Особую ценность представляют реликтовые боры сосны меловой и растительные группировки на меловых обнажениях.

Голубые озера (Краснолиманский район). Голубые озера – уникальный пример антропогенного ландшафта, приобретшего высокую туристическую значимость. Озера образовались в начале 1960-х годов на месте песчаных карьеров Краснолиманского карьероуправления, которые заполнились чистой родниковой водой. Расположенные в сосновом лесу, озера отличаются высокой прозрачностью воды, которая не застаивается благодаря постоянному подтоку

из подземных источников. В районе Голубых озер и близлежащего поселка Щурово сформировалась инфраструктура отдыха: базы отдыха, пансионаты, объекты культурного досуга. Озера используются для разведения рыбы, что создает предпосылки для развития рыболовного туризма; объект обладает высоким потенциалом для развития туризма выходного дня.

Хомутовская степь. Эталонный участок целинной разнотравно-типчаково-ковыльной степи, имеющий мировое научное значение. Расположенная на крайнем юго-востоке края в 20 км от Азовского моря, заповедная территория занимает площадь 1030,4 га. Особую ценность представляет 90-гектарный абсолютно заповедный участок, которого никогда не касалось сельское хозяйство и где на протяжении 70 лет не проводились выпас скота и сенокошение. Флора заповедника включает 604 вида сосудистых растений, 59 видов мхов, 46 видов лишайников и свыше 270 видов грибов. Среди растений 19 видов являются эндемичными. В 1926 году Мариупольский окружной исполком принял постановление об организации местного заповедника. Хомутовская степь может стать ключевым объектом научного и экологического туризма.

Туристические маршруты.

Рассмотрим некоторые из возможных экологических и научно-образовательных туристических маршрутов с посещением природных объектов.

1. «Меловые боры и эндемики».

Объекты:

- Национальный парк «Святые Горы» – меловые обнажения, реликтовые сосняки.
- Голубые озёра (п. Щурово) – затопленные родниками песчаные карьеры.

Что включают:

- Геологическая характеристика меловых пород, возраст отложений.
- Ботанические учёты эндемиков (сосна меловая, фиалка Лавренко, дрок донской).
- Зоонаблюдения (орлан-белохвост, малый подорлик), работа с определителями.
- Гидрогеологический обзор: происхождение и чистота родниковых вод.

2. «Остров Хортица и Великий Луг».

Объекты:

- Национальный заповедник «Хортица»: геологический музей под открытым небом (граниты возрастом >2 млрд лет), реконструкция Запорожской Сечи.
- Восстановленные участки Великого Луга – плавневые экосистемы в условиях нового гидрорежима.

Что включают:

- Определение состава и возраста кристаллических пород, работа с геологической картой.
- Историческое погружение: казацкое войско, дипломатия, быт XVI–XVIII вв.
- Гидробиология и экология плавней: учёт водоплавающих, гидрохимические пробы, прогноз динамики биоразнообразия.

3. «Степной меридиан».

Объекты:

- Учебная астрономическая обсерватория при Бердянском педагогическом университете.
- Триангуляционные пункты и маяки на побережье.
- Степные площадки с минимальной световой засветкой.
- Что включают:
 - Наблюдения в телескоп: планеты, Луна, зарисовка лунного рельефа.
 - Определение координат по высоте Полярной звезды и геодезическим знакам, простейшая полярная съёмка местности.
- Оценка астроклимата: прозрачность атмосферы, связь с влажностью и температурой.

При прохождении данных маршрутов со школьниками и студентами может быть реализован целый ряд образовательных и воспитательных направлений. Назовем некоторые из них.

1. Экологическое воспитание. Можно обсудить особенности антропогенной нагрузки на природную зону Голубых озер, динамику биологического баланса плавневых экосистем Великого Луга.

2. Историко-культурная реконструкция на базе междисциплинарного подхода. Такие возможности предоставляет посещение национального заповедника «Хортица»: это и геологический музей, и музей истории Запорожской Сечи; предполагается также приобретение и актуализация знаний по гидрологии.

3. Научные полевые исследования. Это пробы грунта, гидрологические замеры, составление и анализ определителей растений и т.п.

4. Работа с географическими картами разного формата.

Велики возможности культурно-познавательного, научно-образовательного, военно-исторического и промышленного туризма. Одним из центров культурно-познавательного и паломнического туризма является Свято-Успенская Святогорская Лавра. Расположенная на меловых берегах Северского Донца, обитель привлекает не только паломников, но и широкий круг туристов, интересующихся историей, архитектурой и духовной культурой [2]. В Лавре хранятся Святогорская икона Божией Матери, почитаемая чудотворной, и мощи преподобных отцов, во Святых Горах просиявших.

Одним из ключевых объектов военно-исторического туризма является мемориальный комплекс на кургане Саур-Могила. Эта возвышенность (277,9 м над уровнем моря) представляет собой одну из высочайших точек Донецкого края, видимую на расстоянии 30–40 километров, а в хорошую погоду с вершины кургана можно увидеть Азовское море, находящееся за 90 километров к югу. Курган имеет древнюю историю: его верхняя часть была насыпана во втором тысячелетии до нашей эры племенами срубной культуры. В годы Великой Отечественной войны Саур-Могила стала местом ожесточенных боев: здесь проходила линия обороны Миус-фронта, а высота имела важное тактическое значение. В 1967 году на этом месте был открыт мемориальный комплекс, включавший 36-метровый обелиск и скульптуру Советского солдата. В ходе боев лета 2014 года мемориальный комплекс был практически разрушен. В 2022 году силами Российского военно-исторического общества и Министерства обороны РФ мемориал был восстановлен и расширен, открытие состоялось 8 сентября 2022 года. В сентябре 2023 года была открыта вторая очередь реконструкции, включающая новые скульптурные композиции,

посвященные защитникам Донбасса, погибшим в 2014 году, а также благоустроенное кладбище, где похоронены красноармейцы времен Великой Отечественной войны и ополченцы. Сегодня Саур-Могила рассматривается как ключевой объект концепции военно-исторического туризма. В ноябре 2025 года фонд «Защитники Отечества» совместно с «Юнармией» запустили проект «Дорогами воинской славы» – организованные экскурсии на Саур-Могилу для ветеранов боевых действий и членов семей погибших военнослужащих. Маршрут включает остановку в селе Степановка у памятника Герою Советского Союза, самой результативной летчице Великой Отечественной войны Лидии Литвяк.

Приведем пример одного из наиболее востребованных научно-образовательных и военно-исторических маршрутов, который можно предложить школьникам и студентам. Данный маршрут представляет собой удачный вариант экскурсии с целью актуализации знаний по истории и патриотического воспитания детей и молодежи.

«Курганы, крепости и линии обороны».

Объекты:

- Мемориал «Саур-Могила» - древний курган срубной культуры, позиция Миус-фронта, реконструированный комплекс.
- Памятник Лидии Литвяк в с. Степановка.
- Безыменские курганы - группа более 20 насыпей эпохи бронзы и раннего железа.
- Музей «Миус-фронт» в Снежном с подлинными укреплениями.
- Что включают:
 - Археологическая разведка: методика осмотра и описания курганов, работа с картами.
 - Анализ тактического значения высот, система укреплений Миус-фронта.
 - Музейное занятие: атрибуция предметов военного быта, составление каталожных карточек.

Промышленный туризм с элементами образовательного маршрута связан прежде всего с предприятием «Артемсоль» в городе Соледар. Это одно из крупнейших в Европе месторождений каменной соли. Уникальные соляные

шахты, где на глубине сотен метров созданы впечатляющие подземные ходы, представляют огромный интерес для промышленного туризма [1]. В советский период здесь существовала развитая система экскурсионного обслуживания: посетители спускались в шахты, знакомились с технологией добычи соли, наблюдали подземные скульптуры из соляного камня. Микроклимат соляных выработок обладает лечебными свойствами, что создает предпосылки для развития спелеотерапии. Возрождение экскурсионных программ на предприятии «Артемсоль» способно стать одним из наиболее востребованных туристических продуктов.

«От соли до стали».

Объекты:

- Соляные выработки предприятия «Артемсоль» – подземные камеры, соляные скульптуры.
- Музей истории Енакиевского металлургического завода.
- Что включают:
- Химия и геология соли: примеси, кристаллизация, расчёт объёмов выработок.
- Эволюция доменного и мартеновского производства, сырьевые связи уголь-руда-металл.

Стоит также упомянуть о таком объекте, как Стадион «Донбасс Арена» в Донецке. Это уникальный объект современной архитектуры и спортивной инфраструктуры, способный стать точкой притяжения для туристов. Открытый в 2009 году стадион рассчитан на 52667 зрителей, что делает его одной из крупнейших арен в России. Архитектурная концепция основана на образе «летающей тарелки в парке»: фасад полностью остеклен и в темное время суток подсвечивается, создавая визуальное сходство с бриллиантом. Стадион построен в соответствии с высшими стандартами УЕФА (категория «Элит»), он принимал матчи чемпионата Европы по футболу 2012 года, включая четвертьфинал и полуфинал турнира. Вокруг арены разбит парк с фонтанами, искусственными прудами и вращающимся 40-тонным гранитным мячом-фонтаном. В 2025 году «Донбасс Арена» победила в народном голосовании конкурса «От южных морей до полярного края» в номинации «Точки

притяжения», что свидетельствует о признании объекта значимой достопримечательностью общероссийского масштаба. Архитектурная и историческая ценность стадиона, его расположение в центральной части Донецка в непосредственной близости от других достопримечательностей (парк кованых фигур, памятник Освободителям Донбасса, Поляна Сказок) создают предпосылки для включения «Донбасс Арены» в культурно-исторические маршруты столицы ДНР.

Заключение и перспективы развития.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о значительном, но пока недостаточно реализованном туристическом потенциале новых регионов. Области обладают весомыми предпосылками для формирования многопрофильного туристического кластера, сочетающего возможности лечебно-оздоровительного, культурно-познавательного, научно-образовательного, экологического, военно-патриотического и промышленного туризма. Достойный вклад развитие туризма в регионе может внести в работу по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Ключевыми условиями успешного развития туризма в регионе выступают:

- завершение восстановительных работ и ввод в эксплуатацию объектов туристической инфраструктуры;
- интеграция региональных маршрутов в общероссийские туристические программы;
- подготовка квалифицированных кадров;
- обеспечение безопасности туристов и стабильного транспортного сообщения;
- сохранение и рациональное использование уникального природного и историко-культурного наследия.

Реализация Комплексных территориальных схем развития туризма, разрабатываемых Единым институтом пространственного планирования РФ, позволит не только увеличить туристический поток, но и создать новые рабочие места, повысить качество жизни населения и укрепить экономическую базу регионов [7]. При условии последовательной государственной поддержки

и привлечения частных инвестиций новые регионы России способны занять достойное место на туристической карте страны.

Библиографический список

1. Абрамов Р.Н. Туристический потенциал промышленных и научных объектов в контексте культурного гражданства и музейных сообществ // Управление культурой. – 2024. – № 3. – С. 1-18.
2. Баркевич Н. Туристы как посетители православного храма: анализ взаимодействия в пространстве гетеротопии // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2020. – Т. 23. – № 4. – С. 74-102.
3. Булатова Г.Ф., Фахрутдинова Л.Р., Эйдельман Б.М., Гераськина Э.С. Влияние этнического туризма на экономическое развитие регионов // Евразийское пространство: экономика, право, общество. – 2025. – № 12. – С. 89-91.
4. Гушин В. Азовское побережье ДНР будет развиваться по единому мастер-плану // Комсомольская правда. Донецк. 14.10.2025. – URL: <https://www.donetsk.kp.ru/daily/27729/5156579/> (дата обращения: 25.05.2026).
5. ДНР впервые представила на ВДНХ перспективные проекты по развитию туризма – URL: <https://tass.ru/obschestvo/24193673> (дата обращения: 25.02.2026).
6. Тестина Я., Антошина А. К вопросу актуальности научно-популярного туризма // Siberian Journal of Tourism and Economic. – 2025. – № 22-23.
7. Чхотуа И.З., Власюк Л.И. Методические основы разработки стратегических приоритетов развития туризма на территории // Теория и практика стратегирования: Сборник избранных научных статей и материалов VIII Международной научно-практической конференции (16-17 октября 2025 г.) / под науч. ред. В.Л. Квинта. – Екатеринбург: УрГЭУ, 2026. – Т. 19. – С. 64–69.

Раздел 2. Проблемы дошкольного и начального образования

С.Л. Налесная, О.В. Голубенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема снижения интереса младших школьников к чтению художественной литературы. На примере рабочей тетради по литературному чтению описан опыт создания эффективного дидактического средства, позволяющего формировать и развивать читательский интерес у обучающихся.

Ключевые слова: младшие школьники, читательский интерес, рабочая тетрадь.

S.L. Nalesnaya, O.V. Golubenko

THE USE OF A WORKBOOK ON LITERARY READING IN THE PROCESS OF FORMING READING INTEREST AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article examines the current problem of reducing the interest of younger schoolchildren in reading fiction. Using the example of a workbook on literary reading, the experience of creating an effective didactic tool that allows students to form and develop reading interest is described.

Key words: primary school students, reader's interest, workbook.

В связи с изменениями, связанными с цифровизацией образовательной среды, стремительным развитием информационных технологий и искусственного интеллекта, многие дети не видят смысла в обычном чтении художественной литературы. Это приводит к тому, что дети младшего школьного возраста не обладают достаточным уровнем читательских умений,

не могут интерпретировать содержание текста и найти в нем нужную информацию.

«Процесс формирования читательского интереса – это двусторонний процесс. С одной стороны, это целенаправленная педагогическая деятельность, а с другой – внутренний процесс приобщения школьника к чтению, формирующий стойкую потребность в регулярном чтении, уверенность при работе с текстом» [1, 218].

Достаточную эффективность в процессе решения этой задачи приобретает использование подходящей формы для организации образовательного процесса по литературному чтению, в рамках которой школьник может выделять главную мысль, отвечать на вопросы и выбирать правильные ответы из предложенных вариантов, выполнять иллюстрирование, дополнять информацию таблиц, выполнять преобразование текста. Одной из таких форм является рабочая тетрадь по литературному чтению.

По мнению О.А. Нильсон, рабочая тетрадь – это «набор заданий для самостоятельной работы учеников, соответствующий программе курса и освещающий весь курс либо его часть» [2, 34].

Е.А. Привалова отмечает «высокую мобильность рабочих тетрадей (есть возможность быстро внедрить новые достижения методики). Пособия этого жанра позволяют не только самостоятельно добывать знания, но и нацеливают ученика на соавторство и сотворчество» [Цит. по 3, 21].

В процессе организации формирования читательского интереса младших школьников нами был организован педагогический процесс, построенный с регулярным (один раз в неделю) использованием рабочей тетради «Секреты радостного чтения» на уроках литературного чтения.

В процессе разработки рабочей тетради мы учитывали следующие ключевые моменты. Задания, представленные в тетради, распределены по степени трудности: аналитические направлены на самостоятельное исследование текста с опорой на вопросы (базовый уровень); поисковые ориентированы на определение специфических особенностей жанров и стилей (повышенный уровень); проектные задания были основаны на освоении художественных текстов для создания творческого продукта (продвинутый

уровень). Это требование отражено в требованиях к достижению планируемых результатов освоения ООП НОО.

«Современный школьник, живущий в информационную эпоху, должен научиться ориентироваться в потоке информации: уметь осуществлять ее поиск, систематизировать, сопоставлять, обобщать, оперировать информацией, представленной в разных формах» [4, 45]. Поэтому, в тетрадь включены разнообразные виды заданий, направленных на развитие умения работать с информацией, представленной в непривычной форме (работа со словарями, списками, таблицами, рисунками, схемами, диаграммами, пиктограммами).

Основываясь на требованиях ФОП НОО, мы включили в рабочую тетрадь задания, позволяющие ученику самостоятельно контролировать уровень и степень освоения учебного материала.

Основная цель работы с рабочей тетрадью состоит в формировании и развитии читательского интереса у младших школьников. Для этого мы предлагаем «задания разных видов: с открытым ответом, выбором правильного варианта из нескольких предложенных, по рисункам, схемам, таблицам, с привлечением дополнительных источников (словарей, справочников), творческие задания типа «нарисуй», «дорисуй», «придумай и напиши», «составь» и другие» [2, 23].

В процессе составления рабочей тетради мы очень внимательно подходили к выбору текстов, на основе которых были предложены задания для младших школьников. Обязательным условием включения их в тетрадь являлось соответствие возрастным особенностям младших школьников. Также мы старались включить произведения художественной литературы разных жанров и стилей, чтобы продемонстрировать разнообразие и широту образцов русской классики и учитывать читательские предпочтения каждого ученика.

«При отборе художественных текстов мы отдавали предпочтение тем образцам, которые способны вызвать эмоциональный отклик, понятны ученикам, вызывают желание прочитать текст полностью, если он дан в отрывках. Так, важным критерием для младшего школьника является наличие «смешного», наличие ярких деталей в тексте» [3, 34].

Наличие иллюстрации в рабочей тетради не только соответствует возрастным особенностям младших школьников, но и имеет определенный содержательный аспект. Иллюстрирование создает визуальную поддержку текста, задает направление в поиске правильного ответа, способствует осмыслению рассматриваемых проблем, позволяют развивать внимание, умение анализировать, сопоставлять информацию, представленную в разном виде.

Рассмотрим некоторые задания, представленные в тетради для обучающихся 3 класса. Приведем пример аналитической задачи, направленной на определение характера героя литературного произведения. Учитель задает нестандартный подход и создает проблемную ситуацию: как можно определить характер литературного героя на основе его разговора с собакой. Затем ученики читают фрагмент произведения, представленного в тетради, и выполняют задания:

1. Выберите нужную интонацию для чтения слова-обращения героя к собаке. Какие эмоции герой испытывает по отношению к собаке?
2. Найдите в тексте слова героя, которые позволяют оценить его поведение.
3. Внимательно перечитайте реплики героя, какие фразы помогают понять его характер.
4. Выберите из предложенных вариантов заголовков, подходящий к данному отрывку.
5. Помести прочитанный текст в подходящую книгу: «Сказки народов России», «Рассказы русских писателей», энциклопедию «Собаки» (рис.1).

Затем школьникам предлагалось прочитать рассказы Евгения Чарушина о животных, были даны конкретные рекомендации.



Тебе предстоит непростая работа: по маленькому отрывку из текста понять характер человека, который разговаривает с собакой. Прочитай текст очень внимательно.

– Ты откуда? Я тебя ушиб? О, бедная, бедная... Ну, не сердись... Виноват.

Каштанка поглядела на незнакомца сквозь снежинки, нависшие на ресницы, и увидела перед собой коротенького человечка с бритым пухлым лицом, в цилиндре и в шубе нараспашку.

– Что же ты скулишь? – продолжал он, сбивая пальцем с её спины снег. – Где твой хозяин? Должно быть, ты потерялась? Ах, бедный пёсик! Что же мы теперь будем делать?

Уловив в голосе незнакомца тёплую, душевную нотку, Каштанка лизнула ему руку и заскулила ещё жалостнее.

– А ты хорошая, смешная! – сказал незнакомец. – Совсем лисица! Ну, что ж, делать нечего, пойдём со мной. Может быть, ты и сгодишься на что-нибудь... Ну, фюйть!

Он чмокнул губами и сделал Каштанке знак рукой, который мог означать только одно: «Пойдём!».

Каштанка пошла.



14

1. Перечитай второй абзац. Как ты думаешь, о каком цилиндре идёт речь? Закрась ☐ любимым цветом.

☐ вид обуви

☐ головной убор

☐ геометрическая фигура

2. Что можно сказать о незнакомце, герое данного произведения? Отметь ☒ ответ.

☐ Он смелый, храбрый, он не боится собак.

☐ Он очень добрый, отзывчивый человек.

☐ Он человек очень равнодушный, думает только о себе.

3. Внимательно перечитай текст и подчеркни те слова, выражения, которые помогли тебе понять характер незнакомца.

4. Выбери и обведи заголовок к этому отрывку.

Домашние питомцы

Встреча

Собака – друг человека

5. Заполни строки таблицы: «+» (да), «–» (нет).

Как определить характер героя

Надо внимательно рассмотреть поступки героя	
Надо вычитать, ЧТО говорит герой и КАК он говорит	
Надо узнать имя и фамилию автора произведения	

15

Рисунок 1 – Работа 3

Примером поисковой задачи может служить следующий кейс: «На уроке литературного чтения ученикам было предложено перечислить народные сказки, главные герои которых животные с необычными способностями. Ребята предложили варианты: «Колобок», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Теремок».

Задания:

1. Согласны ли вы с ответами ребят? Обоснуйте свой ответ. Можно ли с научной точки зрения объяснить, почему рыбка золотая?

2. Назовите авторскую сказку, в которой животные имеют необычные свойства.

3. Вспомните народные волшебные сказки, какие признаки указывают на то, что они волшебные.

4. Составьте алгоритм действий для правильного выполнения задания 3 (перечень действий дан).

5. Нарисуйте иллюстрацию к любимой авторской волшебной сказке.

Особое внимание при составлении рабочей тетради мы уделяли творческим заданиям, поскольку оно нечасто встречаются в традиционных учебниках, но более других способствуют формированию читательского интереса у младших школьников.

Были использованы следующие задания:

1. Создайте буктрейлер книги писателя «Читаем Чехова. Электронная реклама книги» (рис.2).



Рисунок 2 – Образцы слайдов буктрейлера

2. Нарисуйте иллюстрацию к понравившемуся произведению и подберите из него фразу, выражающую определенное нравственное правило (рис. 3).



Рисунок 3 – Пример из повести-сказки «Старик Хоттабыч»

3. Найдите в художественных произведениях рецепты наиболее понравившихся вам блюд (рис.4).



Рисунок 4 – Рецепт плюшек с корицей

из сказка «Карлсон, который живет на крыше»

4. Создайте листикл на тему «Пять книг, которые я взял бы на необитаемый остров» (рис.5).



Рисунок 5 – Образец листикла

5. На каждую (определенную) букву алфавита подберите произведение русского писателя, название которого начинается с указанной буквы (рис.6).



Рисунок 6 – Пример на букву В из «Чеховской азбуки»

6. Расшифруйте фамилию писателя, считая, что это аббревиатура (рис.7).

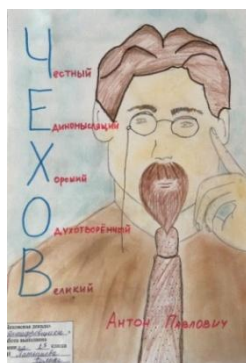


Рисунок 7 – Образец расшифровки фамилии Чехов

7. Зашифруйте сюжет художественного произведения, используя символику эмодзи (рис.8).



Рисунок 8 – Образец выполнения

8. Сочините новогоднюю сказку «Колобок покати́лся зимой...», напишите сказки «О чем мечтает сосулька?», «Почему у снеги́ря грудка красная?».

9. Выполните проект на тему «Правила этикета для общения с друзьями». Прочитайте рассказ «Волшебное слово», в котором автор В. Асеева показывает важность соблюдения правил общения в процессе взаимодействия с другими людьми. Почему рассказ имеет такое название? Какие еще «волшебные слова» вы знаете? Составьте правила этикета для общения с друзьями.

В процессе работы с рабочей тетрадью у младших школьников развивается читательский интерес и различные виды универсальных учебных действий: умение работать с разными видами текстов, умение понимать текст, выбирать стратегию чтения в зависимости от поставленных задач; умение анализировать текст, формирование потребности в чтении художественной литературы и способности самостоятельно ориентироваться в мире литературы.

Библиографический список

1. Налесная С.Л., Декало И.П. Реализация проекта по формированию читательской грамотности младших школьников «Семью сплотит сумеет мудрость книг». В сборнике: Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века. – Таганрог, 2024. – С. 216-224
2. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся/ О.А. Нильсон. – Таллин: Валгус, 1976. – 123 с.
3. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. Методическое пособие для учителя / М.И. Оморокова. – М.: АРКТИ, 2019. – 160с.
4. Чабанова Т.А. Формирование читательской компетентности учащихся начальной школы // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. – М., 2007. – 310с.

Д.Ю. Титова

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО
РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА (НА ПРИМЕРЕ
ДОНСКОГО КРАЯ)**

Аннотация. В статье представлены основы методической работы по развитию речи младших школьников средствами донского историко-краеведческого материала. Представлено теоретическое осмысление и методическое проектирование работы с младшими школьниками, которая объединяет речевое развитие и краеведение. В статье обосновывается необходимость планомерного включения национальных традиций и региональной лексики в образовательный процесс.

Ключевые слова: младшие школьники; развитие речи; культурно-исторический подход; краеведческий материал; Донской край.

D.Yu. Titova

**THEORETICAL BASIS OF METHODOLOGICAL WORK ON THE
DEVELOPMENT OF SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING
HISTORICAL AND REGIONAL HISTORY MATERIAL (USING THE
EXAMPLE OF THE DON REGION)**

Abstract. This article presents the fundamentals of methodological work on speech development in primary school students using Don historical and local history materials. It presents a theoretical understanding and methodological design for work with primary school students that integrates speech development and local history. The article substantiates the need for the systematic inclusion of national traditions and regional vocabulary in the educational process.

Key words: primary school students; speech development; cultural-historical approach; local history material; Don region.

Актуальность обращения к теоретическому обоснованию развития речи учащихся начальных классов через приобщение к наследию малой родины диктуется современными образовательными реалиями. Действующий федеральный государственный стандарт начального общего образования среди

ключевых требований выделяет сформированность коммуникативных универсальных учебных действий, что напрямую связано с качеством связной речи школьника. Вместе с тем существующая практика обучения русскому языку, при всех её несомненных достоинствах, далеко не всегда полноценно использует воспитательные и языковые ресурсы региональной культуры. Между тем культурно-историческое наследие Донского края – его казачьи традиции, своеобразная топонимика, обширный диалектный пласт, легенды и песенный фольклор – образует богатейшую содержательную основу, способную питать детскую речь, расширять словарь и формировать ценностное отношение к «малой родине». Именно это обстоятельство делает теоретическое осмысление и методическое проектирование работы, объединяющей речевое развитие и краеведение, исключительно значимым. Настоящая статья ставит своей задачей охарактеризовать теоретико-методологический фундамент подобной работы, объяснить, за счёт каких психолого-педагогических механизмов краеведческий материал влияет на детскую речь, а также представить структурную модель речевого развития, адаптированную к данному содержанию.

Анализ методической литературы, посвящённой преподаванию русского языка в начальных классах, показывает, что развитие речи традиционно интерпретируется как поступательное овладение языковыми средствами разных уровней (фонетического, лексического, грамматического) в сочетании с формированием коммуникативных умений, позволяющих ребёнку успешно реализовывать основные функции речи – общение, познание и воздействие на окружающих. Как подчёркивает Т.А. Ладыженская [6], связная речь не возникает в результате выполнения разрозненных упражнений; необходим целостный, системный подход, включающий разнообразные виды речевой практики и непременно опирающийся на мотивационную сферу ученика. Именно здесь кроется точка сопряжения традиционной методики с краеведческим содержанием. Материалы об истории и культуре Дона (легенды о происхождении названия реки Дон, описание казачьего быта и куреня, рассказы о подвигах казаков) обладают для ребёнка личностным смыслом. Они связаны с местом его проживания, семьёй, ближайшим окружением. В отличие

от отвлечённых, абстрактных тем сочинений, таких как, например, «Как я провёл выходные» или «Моя любимая игрушка», – краеведческая тематика погружает школьника в мир его малой родины, превращает речевую деятельность из обязательного учебного действия в акт культурного бытия. Однако эпизодическое использование такого материала не даёт полноценного эффекта. Здесь требуется теоретически выверенный фундамент, объединяющий данные психологии, лингводидактики и культурологии.

Таким фундаментом для нашего исследования послужила культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, ключевые положения которой являются важными для понимания механизмов речевого развития детей. Согласно Л.С. Выготскому [3], высшие психические функции, включая произвольную осознанную речь, возникают первоначально в социальном, внешнем плане, как форма взаимодействия между людьми, и лишь затем переходит во внутренний план, становясь средством мышления, саморегуляции и организации поведения. Младший школьный возраст с его повышенной восприимчивостью к культурным знакам и образцам представляет собой тот сенситивный период, когда активное вхождение в мир культуры через овладение её знаковыми системами наиболее естественно и плодотворно. Краеведческие единицы (топонимы, диалектизмы, фольклорные обороты), такие как слова «курень», «баз» «гутарить» для ребенка не просто свои. Они услышаны в жизни и стали уже элементом внутренней речи, поэтому необходимо, чтобы ребёнок употребил их в живой, мотивированной коммуникации. Механическое заучивание дефиниций, как подчёркивал Выготский, не ведёт к интериоризации; требуется активное действие – диалог, пересказ, сочинение, ролевая игра, где эта лексика оказывается востребованной по естественным коммуникативным причинам [3]. Зона ближайшего развития в данном контексте обнаруживает себя как разрыв между пассивным узнаванием регионального слова и умением включить его в собственное высказывание. Преодолеть этот разрыв призвана специально организованная речевая практика, где учитель выступает не как контролёр, а как организатор коммуникативных ситуаций, в которых диалектизмы и топонимы становятся необходимыми.

В тесной связи с культурно-исторической теорией находится теория речевой деятельности, разработанная А.А. Леонтьевым, Н.И. Жинкиным, И.А. Зимней. Согласно этому подходу, речь – не сумма автоматизированных навыков, а целенаправленная, мотивированная деятельность, разворачивающаяся поэтапно: от возникновения мотива через ориентировку в условиях общения и планирование к реализации высказывания и последующему контролю. Из этой концепции вытекает принципиально важный для нашего исследования вывод: вне устойчивой, внутренне принятой мотивации эффективное речевое развитие невозможно. Краеведческий материал, пропущенный через личный опыт ребёнка (его семья, его дом, его улица, его станица), как раз и способен породить такую внутреннюю потребность высказаться. Сравним две учебные ситуации. При традиционном подходе ученик получает задание написать сочинение на тему «Красота природы». Мотивом здесь часто служит лишь внешняя оценка учителя. В разработанной нами системе ребёнок сначала вместе с классом отправляется на экскурсию к Дону, слышит шум воды, ощущает степной ветер, а затем получает предложение: «Расскажи тем, кто не был с нами, что ты увидел и почувствовал». Здесь мотив – желание поделиться впечатлением, быть услышанным, выступить в роли гида – является подлинным, внутренним.

Таким образом, краеведческий материал выступает смыслообразующей основой речевой деятельности, а не иллюстративным дополнением к ней. Более того, теория речевой деятельности акцентирует этап ориентировки: прежде чем говорить или писать, ребёнок должен осознать, кому адресовано его высказывание, какова цель, какие слова будут наиболее точны и убедительны. Работа с краеведческими текстами, требующая ответов на вопросы «Кто меня слушает?», «Что именно я хочу донести?», «Какие местные слова помогут сделать рассказ выразительнее?», как раз и формирует у младших школьников коммуникативную рефлексия – драгоценное умение учитывать адресата речи, составляющее сердцевину коммуникативной компетенции.

Третьим важным методологическим ориентиром выступил коммуникативно-ориентированный подход, представленный в трудах Т.А. Ладыженской, О.С. Ушаковой [6; 10]. Его стержневая идея – приоритет

развития связной речи в ситуациях, максимально приближенных к естественному общению. В классической методике это реализуется через систему речевых упражнений, риторический анализ текстов, изучение разных жанров высказываний. Однако на практике, как показывает анализ уроков, такие упражнения нередко выполняются на материале, далёком от реального жизненного опыта учащихся. Включение краеведческого содержания позволяет этот разрыв ликвидировать. Например, при изучении описания предмета традиционно используют игрушку или школьную принадлежность. В нашей системе таким объектом становится чугунок или рушник из казачьего быта, а само описание встраивается в контекст – ребёнок не просто называет признаки, а готовится к роли экскурсовода в школьном мини-музее. Коммуникативная направленность обучения требует также серьёзного внимания к диалогической речи. Здесь краеведческий материал открывает необозримые возможности для ролевых игр: «Казачья ярмарка», «В гостях у станичника», «Встреча гостя в курене». В ходе этих игр дети не только запоминают и употребляют диалектную лексику, но и осваивают традиционные формулы речевого этикета – приветствия, приглашения, благодарности («Здорово дневали!», «Чем богаты, тем и рады»). Речевое развитие, таким образом, органично сливается с освоением культурных норм общения, что особенно ценно для формирования поликультурной личности.

Этнолингвистический подход обосновывает необходимость планомерного включения регионально маркированной лексики в образовательный процесс. В методике русского языка долгое время господствовал строгий нормативный взгляд: диалектизмы рассматривались как отклонение от литературной нормы, их следовало избегать. Однако современные исследования пересматривают эту позицию. Диалектная лексика – это не «неправильные» или «устаревшие» слова, а живые свидетельства культурного своеобразия территории, её языкового ландшафта. Для Донского края этот пласт исключительно богат: *курень* (дом), *баз* (двор), *люлька* (трубка), *чига* (мелкая рыба), *струг* (лодка), *гутарить* (говорить). Знакомство с ними не только расширяет словарный запас, но и развивает «языковое чутьё» – способность к различению стилистических оттенков,

понимание того, что выбор слова зависит от ситуации общения. Однако простое предъявление списка диалектизмов бесполезно. Как показывают исследования детской речи, младшие школьники легко и с удовольствием осваивают диалектизмы, если они поданы в ярком, эмоциональном контексте – в песне, сказке, пословице, в устах колоритного персонажа. Этимологический анализ («курень» от тюркского «круглый дом») превращает запоминание в увлекательное историческое расследование, приобщая ребёнка к истории межкультурных контактов на Дону.

Нельзя обойти вниманием и психологические особенности младшего школьного возраста, которые делают краеведческий материал особенно уместным. В трудах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.И. Божович убедительно показано, что именно в 7–11 лет происходит закономерный переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, активно развиваются произвольные память и внимание, существенно расширяется социальный опыт ребёнка. Эти процессы вызывают у ребёнка острый познавательный интерес к слову, его происхождению, многозначности, образной силе. Дети этого возраста с живым любопытством воспринимают объяснения: почему реку называли Калитвой, откуда взялось слово «папах», что означает казачья поговорка. Краеведческий материал позволяет этот естественный интерес не только удовлетворить, но и направить в русло речевого развития. В то же время игра пусть и утрачивает роль ведущей деятельности, но остаётся важнейшим психологическим механизмом освоения нового, особенно – нового языкового материала. Поэтому в предлагаемой системе широко применяются ролевые, дидактические, подвижные игры на краеведческую тематику: «Путешествие по Дону на струге», «Казачья ярмарка», лингвистические квесты. Игра снижает тревожность, создаёт ситуацию, где ребёнок вынужден говорить спонтанно, без заучивания, – а это наивысший уровень владения речью.

Интеграция описанных теоретических подходов позволила нам построить трёхкомпонентную структурную модель речевого развития в контексте краеведческой работы. Когнитивный компонент – это, прежде всего, объём и качество усвоенных сведений об истории, культуре, природе Донского края, а также степень владения регионально маркированной лексикой. Формируется он

через словарную работу, анализ краеведческих текстов, этимологические экскурсии и лексико-семантические упражнения. Ценностно-смысловой компонент – это эмоционально-оценочное отношение ребёнка к родному краю, степень его идентификации с местной историей и культурой. Он развивается в ходе экскурсий, встреч с носителями традиций (ветеранами, краеведами, старожилами), обсуждения героических событий, проектной деятельности, где ребёнок выступает хранителем семейной или локальной памяти. Деятельно-коммуникативный компонент – это практическое умение создавать связные устные и письменные высказывания на краеведческом материале: рассказы-описания, пересказы легенд, диалоги, сочинения. Все три компонента тесно переплетены: без когнитивной базы речь бессодержательна; без ценностного отношения она безлична; без деятельностной практики она остаётся пассивным знанием. Традиционная методика делает акцент на когнитивном и отчасти деятельностном компонентах, часто упуская ценностно-смысловой. Однако именно последний, как показывает наше исследование, является двигателем устойчивой мотивации, без которой любая методическая работа буксует.

Эффективная реализация этой модели требует соблюдения ряда педагогических условий, выделенных нами на основе анализа работ М.А. Денисовой, В.Б. Алферьевой-Термсихос [1; 4] и апробации в реальном учебном процессе. Во-первых, необходим тщательный отбор дидактического материала, обладающего «россиеведческой» ценностью, то есть подлинными культурными и историческими фактами. Для Донского края – это адаптированные отрывки из произведений М.А. Шолохова, сборники казачьих сказок и легенд, словари донских говоров. Во-вторых, следует обеспечить наглядность, «живое» наблюдение. Краеведение, сведённое к чтению, мертво. Экскурсии в степь, на берег Дона, в музей, к памятникам дают сенсорный опыт, который затем вербализуется, становится плотью речи. В-третьих, необходима интеграция урочной и внеурочной деятельности. Урок закладывает базу, алгоритмы, образцы. Внеурочная деятельность (кружок, проекты, экскурсии, игры) создаёт ситуации для свободного, творческого применения этих знаний. В-четвёртых, важно культивировать речевую среду, пробуждающую «языковое чутьё» с учётом региональной специфики. Это означает доброжелательное,

уважительное отношение к диалектной лексике, поощрение её уместного использования (например, казачьи приветствия на уроках). В-пятых, необходимо активное взаимодействие с семьёй. Родители – главные хранители традиций; их помощь в сборе материалов, интервью, совместных проектах создаёт единую речевую среду, подкрепляющую школьные усилия.

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что синтез культурно-исторической теории, теории речевой деятельности, коммуникативно-ориентированного и этнолингвистического подходов образует прочный методологический каркас для конструирования методической работы по развитию речи младших школьников на материале истории и культуры Донского края. Предложенная трёхкомпонентная модель (когнитивный, ценностно-смысловой, деятельно-коммуникативный компоненты) служит одновременно и диагностическим инструментом, и ориентиром для выстраивания системы обучения. Выделенные педагогические условия – отбор культурно ценного контента, наглядность, интеграция урочных и внеурочных форм, создание региональной речевой среды, партнёрство с семьёй – представляют собой необходимые предпосылки успеха. Разработанные на этой теоретической основе модули («Донская топонимика», «Казачий быт и традиции», «Природа Донского края в слове», «Легенды и герои Дона») и методы (лингвистическое наблюдение, речетворческие упражнения, проекты, игровые драматизации, языковое портфолио) прошли успешную апробацию. Перспектива дальнейших изысканий видится в адаптации предложенной модели для других регионов РФ, а также в создании дифференцированных методических рекомендаций для детей с разным уровнем речевого развития.

Библиографический список

1. Алферьева-Термсинос В.Б. Культуроведческий подход в обогащении речи младших школьников словами краеведческой тематики / В.Б. Алферьева-Термсинос // Вестник Поморского университета. – 2011. – № 3. – С. 132–137.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – 152 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва: Лабиринт, 2007. – 352 с.
4. Денисова М.А. Лингвокраеведческая работа в начальной школе / М.А. Денисова // Начальная школа. – 2018. – № 6. – С. 45–49.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – Москва: Наука, 2001. – 159 с.
6. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 2018. – 240 с.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – 4-е изд., стер. – Москва: КомКнига, 2010. – 216 с.
8. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – Москва: Просвещение, 2015. – 431 с.
9. Спиридонова Н.В. Коллективный речевой портрет младших школьников в процессе обучения математике / Н.В. Спиридонова // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18, № 1. – С. 45–57.
10. Ушакова О.С. Развитие речи детей 5–7 лет / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – 3-е изд., перераб. – Москва: Творческий Центр Сфера, 2017. – 272 с.
11. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 416 с.

Раздел 3. Семья и образовательная организация

Д.А. Грохотова, А.М. Стрельникова, Е.Р. Тороп

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ИГРОВОГО КИНО

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают воспитательную функцию игрового кинематографа в процессе эстетического и нравственного развития личности старших школьников. Авторы отмечают необходимость формирования представлений о семье, образа родительства на примере кинофильмов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, медиаобразование, семейные ценности, образ семьи, игровое кино.

D.A. Grokhotova, A.M. Strelnikova, E.R. Torop

FORMATION OF VALUE ATTITUDES OF SENIOR SCHOOLCHILDREN TOWARDS FAMILY LIFE IN THE PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION BASED ON THE MATERIAL OF FEATURE FILM

Abstract. In this article, the authors examine the educational function of feature films in the aesthetic and moral development of high school students. They note the importance of shaping ideas about family and parenting through the example of films.

Key words: aesthetic education, media education, family values, family image, feature films.

В современном мире институт семьи претерпевает трансформацию, связанную с увеличением количества разводов, уменьшением авторитета старшего поколения, смещением акцента в воспитании детей с коллективистских на индивидуалистические традиции. Возникает

необходимость поиска педагогических ресурсов для решения актуальной проблемы нравственного воспитания и формирования образа семьи у подрастающего поколения. Одним из инструментов в этом процессе является эстетическое воспитание на материале игрового кино, направленное не только на развитие чувства прекрасного, но и на целенаправленное формирование ценностно-смысловых ориентиров личности. Кинематограф оказывает комплексное воздействие на эмоциональную и когнитивную сферу зрителя, передавая образы поведения в обществе, межличностные отношения героев, жизненные сценарии и образы семьи. Как писал С.Н. Пензин: «Кино воспитывает у молодого поколения взгляды на жизнь, общество, принципы, способствует формированию внутренних образцов поведения» [4, 105]. Важно помочь школьникам сформировать эстетический вкус и научиться критически подходить к выбору фильмов для просмотра, так как в современном мире накоплено огромное количество деструктивной информации.

Подрастающее поколение сталкивается с вызовами современности, такими как глобализация и популяризация ценностей общества потребления, эксплуатация маркетинговых механизмов внушения, распространение образов морального и физического насилия в СМИ, принижение человеческого достоинства и семейных ценностей на фоне роста престижа гедонистического образа жизни. По наблюдениям С.П. Акутиной и В.В. Николиной: «Изменения, произошедшие за последние десятилетия в российском обществе, деструктивно повлияли на экономическую стабильность семьи и ее духовную целостность, о чем свидетельствуют такие явления нашей жизни, как сокращение населения, рост числа разводов и незарегистрированных браков, малодетность семей, отказ от детей, беспризорность. Происходит девальвация семейных ценностей, снижается социальная значимость материнства и отцовства» [1, 34]. Для современного человека приоритетными являются профессиональная деятельность, карьерный рост, материальная независимость. Образы персонажей-индивидуалистов, героев-одиночек сходят с экранов и становятся новым образцом для подражания у подрастающего поколения.

Исследователи отмечают, что основным кризисным этапом формирования семьи является начальная стадия, в которой супруги проявляют

психологическую и бытовую некомпетентность. Образ брака скорее продиктован модными тенденциями, а не является результатом полученных знаний и самоанализа. Необходима профилактика, направленная на уменьшение количества разводов, грамотное распределение ролей в паре, формирование финансовой состоятельности каждого члена семьи, повышение готовности к родительству. В связи с этим возникает необходимость в педагогическом сопровождении старшеклассников, проведении просветительской работы с учетом возрастных особенностей старших школьников: кризиса системы ценностей, формирования эго-идентичности личности [6]. Подготовка молодых людей к будущей семейной жизни становится важным вектором в образовании и воспитании.

К качеству основных показателей сформированности позитивного образа семьи и готовности молодых людей к семейной жизни О.Н. Гноевая выделяет: «Знание основ педагогики, психологии и философии семейных отношений; знания и навыки в области организации функциональной жизнедеятельности семьи; знание физиологии и сексологии» [3, 52]. Автор подчеркивает, что, не получая знания в процессе обучения, школьники обращаются к источникам СМИ, содержание информации в которых может включать искаженный взгляд на семью и брак. В связи с этим необходимо организовывать процесс медиаобразования старших школьников, частью которого является групповой просмотр игровых фильмов в формате киноклуба с последующим обсуждением.

В рамках киноклуба школьники знакомятся с игровым кинематографом, учатся формулировать основные идеи режиссера, анализировать художественные выразительные средства и понимать образный язык автора. Кроме того, киноклуб становится для молодых людей площадкой для выбора ролевых моделей поведения в социуме.

Сила кинематографа заключается в активном вовлечении зрителей в сопереживание персонажам. Когда герой сталкивается с трудностями в семье, проходит кризис в построении взаимоотношений, встречается с необходимостью изменить свое поведение, зрители делают выводы о поведении в трудных жизненных ситуациях и учатся понимать мотивы всех персонажей. Для молодых людей экранные образы становятся главным

источником представлений об устройстве быта, характере взаимоотношений между мужчиной и женщиной, отношения к жизни в целом.

Необходимо отметить, что современный игровой кинематограф проходит этап кризиса образов и смыслов, становясь инструментом пропаганды ценностей общества потребления. Героями современных фильмов зачастую становятся не мудрые родители, а амбициозные карьеристы. Нередко основным конфликтом в произведении кинематографа становится разница в профессиональных и семейных интересах, вражда или конкуренция между родственниками. Также в организации семейного быта транслируется модель комедийного хаоса, либо образ «идеальной» жизни без видимых проблем. В современном кино также часто отражаются конфликты созависимых, абьюзивных отношений, обусловленность поведения героев психологическими травмами.

Таким образом игровое кино оказывает воздействие на конструирование реальности в сознании молодых людей. В связи с этим воспитание эстетического вкуса и формирование навыков критического выбора качественных игровых фильмов для просмотра становится важным этапом в образовании и воспитании старшеклассников. Главным критерием подбора медиаконтента, по мнению современных исследователей в области медиаобразования, является ценностное содержание и потенциал для формирования позитивного образа семейной жизни: сюжеты, формирующие образ добровольного счастливого союза между мужчиной и женщиной, воспитания детей, принятия обязанностей и ответственности, регистрации брака в органах ЗАГС; образ семьи как одной из высших ценностей человека, включающей уважение и почитание предков, заботу членов семьи друг о друге, взаимную поддержку [2, 12].

В.В. Солдатов и О.А. Баранов отмечают: «Общение с глубокими по мысли произведениями экранных искусств (часто полифонического, ассоциативного плана) создаёт предпосылки для развития индивидуального мышления, творческого характера, помогает выстоять в ситуации социального, психологического, морального кризиса, в драматических перипетиях бытия» [5, 35]. Образы культуры и искусства становятся ценностным ориентиром.

Ю.Ю. Юрова в качестве целей медиаобразовательной деятельности называет: «Помощь учащимся в понимании художественного языка медиаинформации, развитии критического мышления и способности анализировать художественные образы, эстетическое развитие художественного вкуса» [7, 155].

Таким образом, в условиях трансформации института семьи возрастает значимость целенаправленной педагогической работы по формированию у старших школьников позитивного образа семьи через механизмы идентификации и визуализацию моделей поведения героев игрового кино. На материале кинематографа педагогу важно формировать у старших школьников ценностные ориентиры, эстетический вкус, способность анализировать медиаконтент, критически подходить к выбору фильмов для просмотра. Необходимо создавать пространство для обсуждения игрового кино, групповой рефлексии в классе, что позволит превратить пассивное потребление деструктивных экранных образов в активный процесс формирования осознанной готовности к ответственному созданию семьи и родительству.

Библиографический список

1. Акутина С.П., Николина В.В. Формирование семейных духовно нравственных ценностей у современных школьников: теоретико-методологический анализ проблемы // Современные проблемы воспитания. – С. 34–38.
2. Берлянд Ю.Б., Борисова Т.С., Бояринцева А.В., Буянов А.А., Клемяшова Е.М., Конева М.В., Метлик И.В. Использование современного контента (кино, телепередачи, книги), способствующего формированию ценностного отношения обучающихся к семье и готовности к родительству: методические рекомендации / под ред. И.В. Метлика – М.: ФГБНУ «ИИДСВ», 2026. – 66 с.
3. Гноевая О.Н. Становление готовности старших учащихся к семейной жизни в условиях деятельности психолого-педагогического отделения реабилитационного центра : дис. ... канд. пед. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2006. – 232 с.
4. Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. – М., 2001. – 125 с.

5. Солдатов В.В., Баранов О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – 216 с.
6. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис : учеб. пособие / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых; пер. с англ. А.Д. Андреева и др. – 2-е изд. – Москва: Флинта, 2006. – 339 с.
7. Юрова Ю.Ю. Актуальность нравственно-эстетического развития воспитанников интернатных учреждений средствами кино // Книжная полка. – С. 152–158.

О.Н. Филиппова, Ю.Р. Михайлова

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена роли родителей в подготовке к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Рассматриваются предпосылки готовности к грамоте, специфика нарушения при ОНР, направления взаимодействия логопеда и семьи, а также конкретные формы домашней работы родителей, направленные на развитие фонематических процессов, звуко-слогового анализа и синтеза, связной речи и мелкой моторики как базовых компонентов успешного овладения чтением и письмом.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, обучение грамоте, готовность к грамоте, фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ, взаимодействие с семьёй, домашнее задание, логопедическая работа.

O.N. Filippova, Yu.R. Mikhailova

THE ROLE OF PARENTS IN PREPARING PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT FOR LITERACY ACQUISITION

Abstract. The article examines the role of parents in preparing preschool children with general speech underdevelopment (GSD) for literacy acquisition. The article discusses the prerequisites for literacy readiness, the specific features of their

impairment in GSD, the directions of interaction between the speech therapist and the family, as well as concrete forms of home activities aimed at developing phonemic processes, sound-syllabic analysis and synthesis, coherent speech and fine motor skills as basic components of successful reading and writing acquisition.

Key words: general speech underdevelopment, literacy acquisition, literacy readiness, phonemic perception, sound-syllabic analysis, family interaction, home activities, speech therapy.

Обучение грамоте является одним из ключевых этапов в развитии ребёнка, закладывающим основу для всего последующего школьного образования. Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) этот этап сопряжён со значительными трудностями: системное недоразвитие всех компонентов речи создаёт серьёзные препятствия для овладения чтением и письмом.

Научные работы Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других исследователей убедительно доказывают, что нарушения фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза, бедность лексики и несформированность грамматического строя у детей с ОНР закономерно приводят к стойким нарушениям письменной речи в школьные годы [4; 8]. В этой связи особую значимость приобретает ранняя и систематическая подготовка к грамоте, которая не может ограничиваться только рамками логопедических занятий. Роль семьи, и прежде всего родителей, в этом процессе трудно переоценить.

Готовность к обучению грамоте представляет собой совокупность речевых и неречевых предпосылок, без сформированности которых овладение чтением и письмом принципиально затруднено. К речевым предпосылкам относятся: достаточный уровень развития фонематического восприятия и фонематических представлений, сформированность навыков звуко-слогового анализа и синтеза, достаточный словарный запас и грамматический строй, развитая связная речь; к неречевым – зрительно-пространственные функции, достаточный уровень развития мелкой моторики, устойчивость произвольного внимания и памяти [2].

При ОНР III уровня речевого развития все названные предпосылки у детей сформированы в недостаточной мере [7]. Они испытывают затруднения в

различении акустически близких звуков, не могут самостоятельно провести полный звуко-слоговой анализ слова, допускают ошибки в словообразовании и словоизменении, строят связные высказывания с опорой на конкретную ситуацию, но испытывают затруднения в планировании монолога. Логопедическая работа по подготовке к грамоте охватывает все перечисленные направления, однако её эффективность определяется не только качеством занятий в дошкольном учреждении, но и тем, насколько полно усвоенные навыки закрепляются и переносятся в повседневную речевую практику ребёнка. Именно здесь незаменима роль родителей.

Семья – это главная речевая среда ребёнка: именно в семье он слышит образцы речи, получает опыт общения, играет и действует с определенными предметами, усваивая их названия, наименование действий с ними и их качества. Если в этой среде систематически создаются условия для речевого развития, динамика коррекционной работы существенно возрастает. По данным проведенных исследований, дети, родители которых активно участвуют в выполнении домашних заданий и осознанно поддерживают работу логопеда, достигают готовности к грамоте в среднем на 1,5 – 2 месяца быстрее, чем дети без систематической домашней поддержки [5].

Родители должны понимать, что такое фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ и почему именно эти навыки являются фундаментом грамотности. Ребёнок с ОНР слышит речь, но не всегда способен точно дифференцировать близкие по звучанию фонемы (например, «с – з», «ш – ж», «р – л» и др.), что впоследствии ведёт к специфическим заменам при письме. Понимание этого механизма помогает родителям воспринимать домашние задания не как формальность, а как необходимое звено системы.

Логопед демонстрирует родителям конкретные приёмы и игровые упражнения, которые они могут выполнять дома без специальной подготовки. Важным этапом коррекционного процесса является регулярное обсуждение динамики, разбор типичных ошибок, корректировка домашних заданий по мере продвижения ребёнка [3].

Центральным направлением домашней работы является развитие фонематических процессов. Родители могут существенно поддержать этот

процесс, не прибегая к специальным пособиям: достаточно включить речевые игры в повседневные ситуации. Игра «Поймай звук»: взрослый называет слова, ребёнок хлопает в ладоши, когда слышит заданный звук, отрабатывается слуховое внимание и фонематическое восприятие. Игра «Первый и последний»: «Какой первый звук в слове «кот»? Какой последний?», формируется навык звукового анализа. Игра «Придумай слово на звук»: взрослый называет звук, ребёнок подбирает слово, так закрепляются фонематические представления. Важно, что все эти упражнения не требуют специально отведенного для занятий времени: их можно выполнять в дороге, во время прогулки, за ужином и т.д. [1].

Не менее значимым направлением является развитие навыков звуко-слогового анализа и синтеза. Эти навыки непосредственно обеспечивают технику чтения и письма: ребёнок должен уметь делить слово на слоги, определять количество звуков в слове, их последовательность и позицию. Родителям рекомендуется использовать доступные визуальные опоры: разложить на столе фишки или пуговицы, по одной на каждый звук в слове; «прохлопать» слоги; разложить картинки по количеству слогов в их названиях. Такие задания превращаются в игру и не воспринимаются ребёнком как учёба, что особенно важно: дети с ОНР нередко испытывают речевой негативизм, связанный с накопленным опытом неудач, а игровая форма снижает тревожность, повышает мотивацию. При выполнении заданий родителям следует строго соблюдать последовательность, рекомендованную логопедом: анализ начинается с коротких односложных слов (мак, дом, кот), затем можно переходить к двусложным и трёхсложным словам. Важно помнить, что преждевременное усложнение материала закрепляет ошибки [6].

Развитие связной речи – это ещё одно направление, где участие родителей незаменимо, поскольку именно в семье ребёнок получает основной опыт развёрнутого высказывания. Дети с ОНР, как правило, способны отвечать на конкретные вопросы, но затрудняются в построении самостоятельного монолога: описания, рассказа, пересказа. Родителям рекомендуется ежедневно выделять 5-10 минут для совместного рассматривания картинок и составления рассказа по серии сюжетных картинок: вначале по образцу взрослого, затем с

его помощью, постепенно и самостоятельно. Пересказ прочитанного накануне текста с опорой на картинки формирует у ребёнка умение удерживать план высказывания и последовательно излагать содержание. Чтение вслух само по себе является мощным инструментом речевого развития: текст, произнесённый взрослым медленно и выразительно, насыщает пассивный словарь ребёнка, формирует чувство языка и служит образцом интонационного оформления речи [8].

Важным этапом является также развитие мелкой моторики как предпосылки письма. Это направление коррекционной работы родители нередко недооценивают, воспринимая его как самостоятельную «двигательную» задачу, не связанную с речью. Между тем нейropsychологические исследования доказали, что уровень развития ручной моторики тесно коррелирует с состоянием речи: зоны коры головного мозга, отвечающие за тонкие движения пальцев и за артикуляцию, расположены в непосредственной близости и функционально взаимосвязаны [3].

Лепка, рисование, конструирование, нанизывание бус, работа с мозаикой, застёгивание мелких пуговиц, вырезание не только развивают мелкую моторику, но и косвенно поддерживают речевое развитие. Родителям рекомендуется включать подобные виды деятельности в режим дня не реже трёх-четырёх раз в неделю, постепенно усложняя задания.

Существенным условием эффективности домашней работы является правильная организация занятий. Во-первых, регулярность: ежедневные короткие упражнения (10–15 минут) дают несравнимо больший результат, чем редкие длинные. Во-вторых, согласованность с программой логопеда: родители работают с тем материалом, который отрабатывается на занятиях в данный момент, а не опережают и не отстают. В-третьих, эмоциональная атмосфера: любое исправление ошибок должно быть мягким – взрослый просто произносит правильный вариант и просит ребёнка повторить, не акцентируя внимание на ошибке. Похвала за усилие, а не только за результат, весьма значима для детей с ОНР особенно: их самооценка, как правило, снижена из-за постоянного ощущения речевой несостоятельности [1].

Взаимодействие семьи и логопеда может осуществляться в разнообразных формах: индивидуальные консультации после занятий, тетрадь домашних заданий с подробными инструкциями, открытые занятия с участием родителей, тематические мастер-классы, наглядные памятки с описанием конкретных игр и упражнений. Тетрадь домашних заданий остаётся наиболее распространённым инструментом: она позволяет логопеду фиксировать задание, а родителям видеть точную инструкцию и отмечать выполнение. Современные логопеды дополняют тетрадь короткими видеозаписями правильного выполнения упражнения, что особенно помогает в тех случаях, когда родители не уверены в точности воспроизведения показанного на очном занятии приёма.

Таким образом, роль родителей в подготовке к обучению грамоте детей с ОНР является не вспомогательной, а принципиально необходимой. Системная работа в семье по развитию фонематических процессов, звуко-слогового анализа и синтеза, связной речи и мелкой моторики, при условии её согласованности с программой логопеда и правильной организации, создаёт те условия, которые невозможно воспроизвести в рамках отдельных занятий специалиста. Чем раньше родители осознают своё место в коррекционном процессе и чем активнее включатся в него, тем выше вероятность того, что ребёнок с ОНР к моменту поступления в школу будет готов к успешному овладению чтением и письмом.

Библиографический список

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. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2015. – 112 с.
2. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. – Москва: Просвещение, 1985. – 207 с.
3. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – Москва: Владос, 2003. – 408 с.
4. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007. – 560 с.

5. Мурашова И.Ю. Организация и содержание работы логопеда в детском саду: учеб. пособие / И.Ю. Мурашова. – Иркутск: Аспринт, 2016. – 240 с.
6. Ткаченко Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза / Т.А. Ткаченко. – Москва: ГНОМ и Д, 2005. – 48 с.
7. Филиппова О.Н., Мищенко Е.Н. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи/ О.Н. Филиппова, Е.Н. Мищенко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2022. № 1. С. 156-165.
8. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у дошкольников / Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2004. – 128 с.

Раздел 4. Специальное и инклюзивное образование

Н.В. Макарова, Э.Н. Хансвьярова

ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ВЫЯВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные компоненты и этапы формирования зрительно-пространственных функций. Представлен анализ теоретических подходов к пониманию структуры и иерархической взаимосвязи основных компонентов зрительно-пространственных функций, выявлены основные этапы онтогенетической последовательности в их развитии. В работе определяются специфические особенности зрительно-пространственных расстройств у детей с нарушениями речи, формируется теоретическая модель диагностической программы по их раннему выявлению. Статья предназначена для педагогов и специалистов, занимающихся проблемой формирования и коррекции зрительно-пространственных процессов у детей.

Ключевые слова: зрительно-пространственные представления, онтогенез, дети дошкольного возраста, пространственная ориентировка, квазипространственные представления, нарушения речи, диагностика.

N.V. Makarova, E.N. Khansvyarova

VISUAL-SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS: STRUCTURE, FEATURES OF FORMATION AND IDENTIFICATION

Abstract. The article discusses the main components and stages of the formation of visual-spatial functions. The analysis of theoretical approaches to understanding the structure and hierarchical interrelation of the main components of visual-spatial functions is presented, the main stages of the ontogenetic sequence in their development are identified. The paper identifies the specific features of visual-spatial disorders in children with speech disorders, and forms a theoretical model of a

diagnostic program for their early detection. The article is intended for teachers and specialists dealing with the problem of formation and correction of visual-spatial processes in children.

Key words: visual-spatial representations, ontogenesis, preschool children, spatial orientation, quasi-spatial representations, speech disorders, diagnostics.

Проблема зрительно-пространственных представлений занимает одно из центральных мест в современной психолого-педагогической науке, поскольку эти процессы лежат в основе успешного овладения письмом, чтением, счётом, конструктивной деятельностью и в целом определяют возможности социальной адаптации и познавательного развития ребёнка.

Актуальность изучения зрительно-пространственных нарушений у детей с речевыми проблемами связана с тем, что эта тема находится на стыке разных наук – логопедии, нейропсихологии и педагогики, но до сих пор нет единой системы работы с такими детьми. В настоящее время отчетливо прослеживается тенденция к усложнению структуры речевого дефекта: все реже встречаются изолированные фонетические трудности и все чаще диагностируются системные нарушения речи, сочетающиеся с недостаточностью высших психических функций. Зрительно-пространственные расстройства занимают в этой структуре особое место, поскольку они носят скрытый характер и долго остаются незаметными для взрослых. При этом они вызывают дефицит познавательно-речевого развития и отрицательно влияют на качество обучения, что актуализирует вопросы их раннего выявления.

Изучением вопросов формирования зрительно-пространственных процессов у детей занимались виднейшие психологи, физиологи, нейропсихологи, логопеды и педагоги: Н.А. Бернштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго и многие другие. Авторы показали, что своевременное и успешное развитие указанных функций зависит от взаимосвязанной деятельности различных анализаторов: зрительного, двигательного, вестибулярного, кинестетического. При этом важную роль играет практическое взаимодействие ребенка с окружающим миром, представляющим сочетание объектов живой природы, бытовых предметов и событий реальной действительности. В работах учёных показано,

что недостаточность сформированности пространственных представлений у ребёнка напрямую влияет на уровень его психоречевого и когнитивного развития, в связи с чем в исследованиях подчёркивается необходимость ранней диагностики и коррекции указанных представлений.

В научной литературе зрительно-пространственные представления определяются как сложный системный психический процесс, включающий восприятие, анализ, переработку и воспроизведение информации о пространственных свойствах и отношениях объектов окружающего мира, а также способность ориентироваться в пространстве собственного тела и во внешнем пространстве, оперируя этими отношениями во внутреннем плане.

Основоположник отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия обосновал концепцию системного строения высших психических функций и выделил пространственный анализ и синтез как важнейший нейропсихологический фактор – физиологическую основу, обеспечивающую работу определённых мозговых структур и реализацию соответствующих психических процессов [2]. Развивая его наследие, Н.К. Корсакова подчёркивает функциональную многозначность пространственного фактора и необходимость его дифференцированного изучения в соответствии с различными структурными составляющими [1].

В зарубежной психологии значительный вклад в изучение пространственных представлений внёс Жан Пиаже. Он подробно раскрыл последовательность их формирования в онтогенезе и показал, что развитие идёт от топологических отношений (близость, отдельность, порядок следования) к проективным (учёт точки зрения, перспектива) и лишь затем к евклидовым (метрическим) представлениям, что противоречило историческому порядку развития научной геометрии [5].

В российской психологии практические аспекты формирования пространственных представлений детально разработаны М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, которые описали пространственные представления как сложную многоуровневую систему, включающую способность воспринимать, воспроизводить и оперировать отношениями между объектами и собственным телом в пространстве, а также выражать эти отношения в речи [7].

Современная нейропсихология рассматривает оптико-пространственные функции в контексте работы различных мозговых структур: преимущественно правого полушария, теменной доли, нижнемедиальных отделов височной доли, затылочной коры и базальных ганглиев. Учеными экспериментально подтверждено существование двух функционально и анатомически разделённых потоков обработки зрительной информации: вентрального («что?» – распознавание объектов) и дорсального («где?» – локализация объектов в пространстве) [11].

Известно, что в монографии Н.А. Бернштейна «О построении движений» структура зрительно-пространственных представлений рассматривается как многоуровневое иерархическое образование, в котором каждый уровень определяется сложным сочетанием отдельных сенсорных систем и двигательной координации движений тела или конечностей.

Формирование зрительно-пространственных представлений в онтогенезе – длительный процесс, начинающийся с младенчества и продолжающийся до подросткового возраста. Согласно концепции Ж. Пиаже, выделяются три типа представлений: топологические (до 3-4 лет) – восприятие общих свойств взаимного расположения объектов; проективные (4-7 лет) – способность учитывать перспективу; евклидовы (с 7-10 лет и старше) – понимание системы координат, точные измерения. Полное развитие пространственных представлений завершается лишь к 15 годам [4].

Анализируя развитие зрительно-пространственных функций в онтогенезе, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго определили следующую последовательность, включающую четыре уровня:

1. Пространственные представления о собственном теле (схема тела) – базовый уровень, предполагающий осознание расположения частей лица и тела.

2. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела – включает эгоцентрическую и аллоцентрическую системы координат.

3. Вербализация пространственных представлений – закрепление пространственных понятий через слово, освоение предлогов и пространственной лексики.

4. Квазипространственные представления – понимание логико-грамматических конструкций, счётных операций, временных [7].

Важно отметить, что М.М. Семаго и Н.Я. Семаго систематизировали данные для детей дошкольного возраста и описали следующую возрастную периодизацию: в 3-4 года у ребёнка формируются представления о собственном лице и теле по вертикальной оси; в 4-5 лет развивается горизонтальная организация пространства; в 5-6 лет происходит формирование ориентировки в понятиях «право-лево». Целостное представление о пространстве, включая понятие «сзади», достигается у ребёнка к 6-7 годам.

Указанная иерархическая последовательность имеет важное прикладное значение и позволяет грамотно осуществлять развивающее взаимодействие с нормотипичными детьми, опираясь на сензитивные этапы онтогенеза: первоначальная ориентировка в схеме собственного тела, ориентации во внешнем пространстве относительно себя, затем – восприятие пространства между объектами (аллоцентрическая система координат) и, наконец, вербализация пространственных отношений и понимание квазипространственных конструкций. Однако специфика логопедической помощи нуждается в дальнейшей научной разработке методического сопровождения диагностики детей, имеющих речевые расстройства.

По мнению Н.Г. Манелис, пространственное восприятие можно охарактеризовать существованием следующих компонентов (свойств), которые определяют онтогенетический ход развития каждого ребёнка и характеризуются полимодальностью и, соответственно, гетерохронностью развития:

- топологический – способность устанавливать порядок следования объектов;
- координатный – ориентация в системе координат («верх-низ», «право-лево»);

- метрический – оценка расстояний, размеров, пропорций;
- проективный – понимание перспективы, способность мысленно изменять точку наблюдения [3].

Таким образом, к моменту поступления в школу у ребёнка в норме должны быть сформированы: ориентация в схеме собственного тела и в окружающем пространстве; понимание предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения; способность копировать простые графические образцы, а также ориентация на листе бумаги. Признаками недостаточной сформированности обозначенных процессов являются трудности понимания логико-грамматических конструкций, зеркальное написание букв и цифр, проблемы с пониманием пространственных понятий, сложности ориентировки на листе бумаги. Указанные специфические особенности развития достаточно долго имеют скрытый характер и нуждаются в качественной верификации специалиста.

У детей с нарушениями речи формирование пространственных представлений имеет специфические особенности. Согласно наблюдениям Л.С. Цветковой, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) старшего дошкольного возраста наблюдаются серьёзные сложности с ориентацией в пространстве, что отражается в следующем: «...у детей с ОНР старшего дошкольного возраста возникают трудности в определении сторон пространства, не сформированы элементарные уровни владения пространством, отсутствует понимание пространственных отношений между предметами, вербальный уровень развития пространственных отношений не развит» [8, с. 12].

Согласно данным М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, недостаточность пространственных представлений у детей данной категории проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела: формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников [6]. Дети с речевыми нарушениями демонстрируют неустойчивость пространственных представлений, испытывают сложности в игре, рисовании, конструировании, овладении графическими навыками, понимании схем и знаковых систем, в том числе букв.

Дошкольники данной группы также испытывают затруднения при составлении рассказа по картинке: им требуются наводящие вопросы, они делают длительные паузы, не могут самостоятельно выстроить логику событий, так как не улавливают пространственные отношения между персонажами и предметами. В результате рассказ сводится к простому перечислению отдельных деталей [6].

Особенно заметна связь пространственных представлений с усвоением предложно падежных конструкций. Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина выделяют следующие проявления несформированности пространственных представлений на языковом уровне: грубые ошибки в падежных формах (*«едет машину»* вместо *«на машине»*), отсутствие или искажение предложно-падежных конструкций, замена предлогов и нарушение согласования слов в предложении [7].

Лексическая сторона речи детей с речевыми расстройствами также страдает вследствие недостаточности пространственных представлений: дети нередко заменяют прилагательные, описывающие пространственные параметры величины (*«широкий – узкий», «длинный – короткий»*), универсальными обозначениями *«большой»* или *«маленький»*. Замены прилагательных возникают вследствие неспособности дифференцировать признаки величины, высоты, ширины и толщины.

В публикациях М.М. Семаго и Н.Я. Семаго показано, что для дошкольников с нарушениями речи характерна незрелость зрительного восприятия: затруднено узнавание контурных и наложенных изображений, наблюдаются искажения при копировании (копирование рисунка справа налево, неточное расположение фигуры либо её деталей в пространстве, часто дети копируют только элементы правой части фигуры). Также сложности возникают при восприятии игрушек, изображающих животных: их пространственная схема не совпадает с человеческой, что мешает ребёнку выделять и обозначать части тела персонажа при рисовании, описании или конструировании разрезных картинок [6].

И.Н. Моргачёва подчёркивает, что пространственные представления появляются в онтогенезе одними из первых, и их своевременное

формирование – одно из важнейших условий полноценного физического развития. При недостаточном развитии пространственных представлений детям трудно сориентироваться в различении левых и правых сторон пространства, выполнить задания по инструкции, содержащей слова с пространственным значением [3].

Формирование навыков ориентировки в горизонтальном пространстве положено в основу методики обучения грамоте, что обосновано в работах ученых-нейрофизиологов и нейропсихологов. И.Н. Садовникова показала, что временная последовательность фонем устной речи передается на письме через пространственное расположение букв. Ребёнок должен осознать слово как линейный ряд фонем, имеющий начало, середину и конец [5].

Исследования Д.Б. Эльконина, Л.Е. Журовой, Р.Е. Левиной и Г.А. Каше подтверждают, что достаточный уровень сформированности фонематических процессов необходим для полноценного овладения грамотой [9]. Однако у детей с недоразвитием речи при выполнении действий фонемного анализа часто возникают ошибки, связанные с недостаточным уровнем пространственных представлений.

Все перечисленные исследователями недостатки в развитии детей приводят к негативным последствиям в процессе школьного обучения: дети испытывают трудности при ориентировке на листе бумаги и долго не могут усвоить различные элементы оформления письменных работ: пропуск определённого количества строчек или клеточек, правило выделения красной строки и соблюдения полей, равномерное заполнение листа текстом и расположение записей в два три столбика. В процессе письма у них наблюдается зеркальное написание букв и цифр, смешение сходных по начертанию символов, неправильное расположение элементов внутри буквы, что напрямую связано с недостаточной сформированностью зрительно-пространственных функций.

Представленная типология недостаточности зрительно-пространственных представлений охватывает различные уровни познавательно-речевой деятельности детей-логопатов и затрагивает важные компоненты высших психических процессов: оптико-пространственный гнозис, анализ и синтез;

зрительное внимание и память, а также зрительно-моторную координацию. Для адекватного и грамотного выявления дефицита указанных функций важное значение приобретает ранняя диагностика, которая позволила бы своевременно и точно оценить уровень развития ребёнка-логопата.

Учитывая теоретические положения и выводы, изложенные в работах учёных, нами была разработана модель диагностической программы, основными разделами которой являются следующие:

1. Сомато-пространственный гнозис: исследуются ориентация в схеме тела, способность различения правой и левой сторон, ориентировка в инструкциях с пространственными предлогами.
2. Зрительный гнозис: исследуется узнавание графичных и контурных изображений, а также наложенных, зашумлённых и недорисованных предметов.
3. Зрительно-пространственные обозначения на вербальном уровне: исследуются понимание логико-грамматических конструкций и навыки употребления предлогов в самостоятельной речи.
4. Конструктивный праксис и зрительно-моторная координация: исследуются возможности восприятия разрезных картинок, копирования геометрических фигур и плоскостных изображений.
5. Ориентировка на листе бумаги: исследуется путем проведения диктанта пространственных отношений и при работе с координатной сеткой.

Данная диагностическая модель рассчитана на индивидуальную форму работу с детьми в возрасте от 5 до 7 лет. Подбор диагностических заданий проводится с учётом методических рекомендаций А.Р. Лурии, Т.В. Ахутиной, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, Л.С. Цветковой. Критерии оценивания полученных материалов обследования включают количественно-качественную обработку и последующее распределение участников диагностики на группы в зависимости от уровня сформированности зрительно-пространственных функций.

Использование представленной диагностической программы позволит провести комплексную оценку основных компонентов высших психических процессов, участвующих в формировании познавательно-речевой деятельности детей дошкольного возраста; выявить возможные отставания и трудности, а

также подготовить необходимую базу для разработки адекватного образовательного маршрута, который должен включать:

- развитие познавательной деятельности: мыслительных операций сравнения, обобщения, классификации, анализа и синтеза, а также зрительного восприятия, внимания и памяти;
- формирование пространственно-временных представлений о сторонах тела, временах года и частях суток, выраженных существительными, наречиями и предлогами;
- развитие представлений о сенсорных эталонах;
- формирование пространственного праксиса и зрительно-моторной координации.

Основными выводами проведённого исследования являются следующие:

- 1) зрительно-пространственные функции представляют собой сложное многоуровневое образование, которое является важным компонентом познавательной деятельности и формируется с участием многих сенсорных систем, различных двигательных актов и важнейших мыслительных процессов;
- 2) онтогенетическая последовательность развития зрительно-пространственных представлений имеет строгую иерархию и временные границы, выраженные от рождения до подросткового возраста, то есть к 15 годам;
- 3) ключевыми понятиями в развитии зрительно-пространственных функций являются представления о схеме тела (о частях тела и их расположении относительно вертикальной оси), о взаимоотношении внешних объектов и тела человека (то есть ориентировка в окружающем пространстве), вербализация пространственных знаний и понятий через определённые части речи (наречия, предлоги, прилагательные), а также квазипространственные связи между отдельными словами и логико-грамматическими отношениями;
- 4) у детей с нарушениями речи формирование пространственных представлений имеет специфические особенности, представленные трудностями ориентации в окружающем пространстве и сторонах тела; неверном понимании графических символов и схем; речевыми ошибками в

употреблении предложно-падежных конструкций и построении связного высказывания, что приводит к низкому уровню готовности в усвоении грамоты и графических навыков;

5) указанные специфические расстройства вызывают дефицит познавательно-речевого развития и отрицательно влияют на качество обучения, что актуализирует вопросы их раннего выявления;

6) представленная теоретическая модель диагностической программы включает 5 разделов, которые позволяют оценить основные компоненты зрительно-пространственного развития: оптико-пространственный гнозис, анализ и синтез; зрительное внимание и память, а также зрительно-моторную координацию;

7) грамотное использование описанной диагностической программы позволит провести комплексную оценку основных компонентов высших психических процессов, участвующих в формировании познавательно-речевой деятельности детей дошкольного возраста; выявить возможные отставания и трудности, а также подготовить необходимую базу для разработки дальнейшего адекватного образовательного маршрута.

Перспективы дальнейших исследований связаны с необходимостью эмпирической проверки и верификации предложенной модели, а также с уточнением условий и факторов, обеспечивающих ее практическую эффективность.

Библиографический список

1. Корсакова Н.К. Нейропсихологический фактор: наследие А.Р. Лурия и задачи развития нейропсихологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 8-15.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: МГУ, 1969. – 368 с.
3. Манелис Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития // Школа здоровья. – 1999. – № 1. – С. 8-25.
4. Моргачёва И.Н. Ребёнок в пространстве: подготовка дошкольников с ОНР к обучению письму через развитие пространственных представлений. – СПб.: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2014. – 212 с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – М.: Педагогика Пресс, 1999. – 528 с.

6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 2012. – 272 с.
7. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 373 с.
8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи. – М.: Просвещение, 2004. – 211 с.
9. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и воспитание. – М.: Воронеж, 2000. – 304 с.
10. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М.: Просвещение, 2004. – 96 с.
11. Mishkin M., Ungerleider L.G., Macko K.A. Object vision and spatial vision: two cortical pathways // Trends in Neurosciences. – 1983. – Vol. 6, No. 10. – P. 414–417.

Н.А. Минаева, А.А. Голикова

РЕФЛЕКСИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ У ДЕТЕЙ С РАС: ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ СРЕДСТВАМИ ФОТОФИКСАЦИИ И РИСОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития рефлексивных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) как основы формирования саморегуляции. Представлена оригинальная диагностическая методика, основанная на использовании фотофиксации и рисования как естественных для ребенка видов деятельности. Описаны критерии оценки, уровневая шкала, процедура проведения диагностики. Предложена комплексная программа развития рефлексивных способностей, включающая тематическое планирование, содержательные модули и методические рекомендации для специалистов и родителей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, рефлексивные способности, саморегуляция, диагностика, коррекционная программа, фототерапия, арт-терапия.

DEVELOPMENT OF REFLEXIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AS A BASIS FOR SELF-REGULATION (THROUGH PHOTOGRAPHS AND REDRAWING)

Abstract. The article deals with the problem of developing reflexive abilities in children with autism spectrum disorders (ASD) as a basis for the formation of self-regulation. An original diagnostic technique based on the use of photography and drawing as natural activities for a child is presented. Assessment criteria, a level scale, and the diagnostic procedure are described. A comprehensive program for the development of reflexive abilities is proposed, including thematic planning, content modules and methodological recommendations for specialists and parents.

Key words: autism spectrum disorders, reflexive abilities, self-regulation, diagnostics, correctional program, phototherapy, art therapy.

В современных условиях наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), что актуализирует проблему разработки эффективных методов их психолого-педагогического сопровождения. Одной из ключевых трудностей, существенно ограничивающих адаптационные возможности этой категории детей, является недостаточная сформированность рефлексивных способностей, которая затрудняет развитие саморегуляции поведения, эмоциональной сферы и познавательной деятельности. Проблема изучения особенностей развития детей с РАС получила отражение в трудах К.С. Лебединской [5] и О.С. Никольской с соавторами [6].

Особое значение в работе с детьми с РАС приобретает использование наглядных и визуальных средств, поскольку визуальное восприятие зачастую является их сильной стороной. Применение фотографий и перерисовок позволяет ребёнку возвращаться к собственному опыту, анализировать ситуации, осознавать эмоциональные состояния и формировать навыки самоконтроля. Данный подход учитывает специфику переработки информации при аутистических расстройствах: трудности центральной когезии, дефицит теории сознания и особенности сенсорной интеграции, описанные в работах У.

Фрит [8] и С. Барон-Козна [2]. Эти данные были учтены при разработке диагностической процедуры и коррекционной программы.

Предлагаемая диагностическая и коррекционная методика разрабатывалась в несколько этапов в период с 2024 по 2026 год на базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения Ростовской области «Таганрогская специальная школа № 19» города Таганрога. Исходным материалом для создания методики послужили результаты наблюдений за детьми с РАС в процессе их повседневной деятельности, а также анализ существующих диагностических подходов, используемых в отечественной и зарубежной специальной психологии.

На первом этапе был проведён анализ теоретических подходов к изучению рефлексии и саморегуляции у детей с нарушениями развития. Установлено, что большинство существующих диагностических методик ориентировано на оценку когнитивных функций (память, внимание, мышление) и не учитывают специфику эмоционально-личностной сферы детей с РАС. Существующие коррекционные программы, как правило, направлены на развитие коммуникативных навыков и бытовых компетенций, в то время как формирование рефлексивных способностей остаётся недостаточно разработанной областью.

В ходе анализа было выявлено, что визуальные средства обучения и коррекции широко применяются в работе с детьми с РАС, однако их потенциал в развитии рефлексии используется фрагментарно. Фотография и рисование преимущественно применялись как вспомогательные методы, а не как системный инструмент диагностики и коррекции. Это определило направление дальнейшей разработки.

Методика базируется на интеграции нескольких теоретических подходов. В качестве методологической основы выступает культурно-историческая теория Л.С. Выготского [3], согласно которой высшие психические функции, включая рефлексии и произвольную регуляцию, формируются в процессе интериоризации внешних социальных отношений и знаково-символических средств. Как отмечал Л.С. Выготский, «аутистическая мысль подсознательна... она не приспособляется к внешней действительности, а создает сама себе

воображаемую действительность... она не может быть выражена непосредственно речью» [3, 95]. В контексте данного подхода фотография и рисунок рассматриваются как культурные знаки-посредники, которые опосредуют процесс осознания ребёнком собственных переживаний и действий. Идея интериоризации реализуется в процедуре через постепенный переход от внешнего, развёрнутого действия (фотофиксация) к внутреннему, свёрнутому (осознание и вербализация эмоций).

Второй теоретической опорой выступает теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [9; 10]. Согласно П.Я. Гальперину, «формирование умственного действия проходит следующие основные этапы: составление ориентировочной основы действия; формирование материальной формы этого действия; формирование речевой формы этого действия; формирование этого действия как умственного акта» [10, 112]. Предложенная методика выстроена как последовательное освоение действий от материальной формы (выбор объекта, фотографирование) через внешнеречевую (обсуждение фотографий, называние эмоций) к умственной (самоанализ, самостоятельная регуляция). Каждый этап программы (фотофиксация, анализ, перерисовка, рефлексия) соответствует логике интериоризации и обеспечивает формирование внутреннего плана действий.

Третьим теоретическим основанием выступает деятельностный подход С.Л. Рубинштейна [7], согласно которому психические явления формируются в деятельности и через деятельность. Как подчёркивал С.Л. Рубинштейн, «сознание – это осознанное бытие, единство субъективного и объективного» [7, 112]. Именно включённость в значимую деятельность (рисование, фотофиксация) обеспечивает возникновение личностного смысла и мотивации, что критически важно для детей с РАС, у которых часто нарушена произвольная регуляция поведения.

Структура диагностической процедуры была разработана на основе гипотезы о том, что рефлексивные способности у детей с РАС могут быть выявлены через анализ их деятельности по фиксации, осмыслению и переработке собственного визуального опыта. Диагностические параметры были выделены на основе теоретического анализа структуры рефлексии и

данных эмпирических наблюдений. В качестве критериев были отобраны: характер рисунка, вербализация при анализе и уровень саморегуляции. Выбор этих параметров обоснован теоретическими представлениями о структуре рефлексивной способности, включающей когнитивный (способность к анализу), эмоциональный (дифференциация переживаний) и регуляторный (контроль поведения) компоненты.

Четырёхбалльная шкала оценки была разработана на основе метода градуирования, позволяющего зафиксировать качественные различия в проявлении каждого параметра. Описание уровней основано на наблюдениях за поведением детей с РАС в различных ситуациях и согласовано с клиническими критериями, используемыми в специальной психологии.

Коррекционная программа создавалась как логическое продолжение диагностической процедуры. Структура программы (последовательность модулей) была выстроена в соответствии с логикой развития рефлексивной способности: от внешнего восприятия и выбора через осознание эмоций к символизации и саморегуляции. Содержание каждого модуля разработано на основе данных диагностики – выявленные трудности (несформированность эмоциональной дифференциации, недостаточность телесного осознания, слабость символизации) стали мишенями коррекционного воздействия.

Методика включает пять модулей, каждый из которых направлен на развитие определённого компонента рефлексивной способности и предполагает постепенное усложнение заданий.

Диагностическая методика построена на основе операционализации конструкта «рефлексия» через три измеримых параметра: характер рисунка, вербализация при анализе и уровень саморегуляции. Оценка производится по четырёхбалльной шкале от 0 до 3 баллов. Нулевой уровень (низкий) характеризуется случайным выбором, отсутствием названия эмоций, неспособностью установить причину, отсутствием дифференциации телесных реакций, формальным копированием в рисунке, отказом от обсуждения и реактивным поведением. Первый уровень (ниже среднего) предполагает выбор без объяснения, использование минимальных оценок «нравится/не нравится», формулирование причины только после подсказки, ответы о телесных

ощущениях после наводящих вопросов, частичное срисовывание, краткие ответы и успокоение только при помощи взрослого. Второй уровень (средний) включает выбор с частичным объяснением, называние базовых эмоций, самостоятельное связывание объекта и эмоции, описание простых телесных ощущений, добавление субъективных элементов в рисунок, использование простых фраз и применение предложенного способа регуляции. Третий уровень (высокий) характеризуется осознанным выбором с аргументацией, называнием оттенков эмоций, установлением причинно-следственных связей, дифференциацией телесных ощущений и их связью с эмоциями, символической переработкой в рисунке, развёрнутым комментарием с самоанализом и самостоятельным предложением способов снижения напряжения.

Процедура диагностики включает несколько последовательных этапов. На подготовительном этапе специалист готовит все необходимые материалы, заряжает фотоаппарат, проверяет наличие свободной памяти, подготавливает бланк диагностической карты, показывает ребенку фотоаппарат и объясняет, как делать снимки, дает возможность сделать 1–2 пробных снимка.

Этап фотофиксации начинается с инструкции: «Сейчас мы пойдем гулять на улицу. Ты можешь взять фотоаппарат и сфотографировать всё, что захочешь. Можно сфотографировать то, что тебе нравится. А ещё можно сфотографировать то, что тебе не нравится или даже немного пугает. Снимай всё, что захочешь. Я буду рядом». В процессе фиксируются количество снимков, темп движения, остановки и их локализация, объекты избегания, эмоциональные реакции, инициативность, спонтанные комментарии.

На этапе анализа фотографий ребенку предлагается: «Давай посмотрим, что у тебя получилось. Я буду показывать фотографии, а ты рассказывай про них». По каждой фотографии задаются вопросы: «Что здесь изображено?» (проверка узнавания), «Почему ты это сфотографировал?» (выявление мотива выбора), «Что ты чувствовал, когда снимал?» (называние эмоции), «А почему ты так чувствовал?» (понимание причины), «Твое тело было спокойным или напряженным?» (телесное осознание), «Тебе хочется к этому подойти или отойти?» (оценка отношения). При затруднениях используются карточки

эмоций, предлагается выбор из двух вариантов, допускаются невербальные ответы.

Этап перерисовки сопровождается инструкцией: «А теперь попробуй нарисовать эту фотографию. Но рисовать нужно не точно, как на фото, а так, как ты это чувствуешь. Можно рисовать линиями, пятнами, любыми цветами. Главное – передать своё ощущение». Фиксируются время начала рисования, характер действий, используемые цвета, размер изображения, детализация, комментарии в процессе, время завершения, отношение к результату.

На этапе анализа рисунка ребенку предлагается рассказать о своем рисунке. Задаются вопросы: «Что здесь самое главное?», «Почему ты нарисовал именно это?», «Эти линии спокойные или злые?», «Этот цвет приятный или тяжелый?», «Если бы рисунок умел говорить, что бы он сказал?», «Хочется что-то изменить?», «А теперь нарисуй, как бы ты хотел себя чувствовать рядом с этим».

Результаты фиксируются в авторской карте наблюдения, где для каждого объекта отмечается тип выбора (позитивный, негативный или нейтральный) и выставляются баллы по всем критериям. Это позволяет получить количественную и качественную картину уровня развития рефлексивных способностей ребенка.

Апробация диагностической методики и коррекционной программы проводилась на базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения Ростовской области «Таганрогская специальная школа № 19» города Таганрога. Данное образовательное учреждение является базой реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании приняли участие 5 детей с диагнозом РАС в возрасте от 10 до 16 лет. Критериями включения в выборку являлись: наличие заключения ПМПК с диагнозом «расстройство аутистического спектра» (F84.0), уровень интеллектуального развития, позволяющий понимать инструкцию и выполнять действия с фотоаппаратом, отсутствие тяжёлых сенсорных нарушений. Все участники были включены в экспериментальную группу. Диагностическое

обследование проводилось дважды: до начала коррекционной работы (констатирующий этап) и после завершения программы (контрольный этап).

Первичное диагностическое обследование, проведённое до начала коррекционной работы, позволило установить исходный уровень развития рефлексивных способностей у детей экспериментальной группы. Анализ полученных данных показал, что у 60% детей преобладал нулевой и первый уровни развития рефлексивных способностей, что свидетельствует о выраженной несформированности рефлексивных процессов у большинства участников исследования.

Распределение детей по уровням развития рефлексии выглядело следующим образом: нулевой уровень (низкий) был выявлен у 20% детей (1 ребёнок), первый уровень (ниже среднего) – у 40% детей (2 ребёнка), второй уровень (средний) – у 20% детей (1 ребёнок), третий уровень (высокий) – у 20% детей (1 ребёнок). Таким образом, 60% детей демонстрировали недостаточный уровень сформированности рефлексивных способностей, требующий коррекционного вмешательства.

Наиболее выраженные трудности у всех участников исследования фиксировались по параметру «вербализация эмоциональных состояний». 80% детей не могли самостоятельно назвать эмоцию, которую они испытывали при съёмке или просмотре фотографий, либо использовали предельно обобщённые оценки («хорошо», «плохо», «нравится», «не нравится»). Дети испытывали значительные затруднения при попытке описать своё состояние словами: их ответы были односложными, недифференцированными, часто сводились к повторению вопроса или жесту. В тех случаях, когда ребёнок пытался дать развёрнутый ответ, он испытывал трудности в подборе лексических средств для обозначения эмоциональных оттенков, что отражает несформированность эмоционального словаря и недостаточность речевого опосредования эмоционального опыта.

По параметру «характер рисунка» у 60% детей отмечалось формальное копирование фотографического изображения без внесения субъективных элементов. Дети механически воспроизводили контуры объектов, не добавляя цветовых или графических элементов, отражающих их эмоциональное

отношение к изображаемому. Рисунки отличались схематичностью, отсутствием деталей, не содержали признаков символической переработки впечатления. Это свидетельствует о недостаточной способности к образному опосредованию опыта и трудностях в использовании рисунка как средства выражения эмоциональных состояний.

По параметру «саморегуляция» у 60% детей поведение оставалось реактивным, без попыток использования средств регуляции. Дети импульсивно реагировали на стимулы, не делали пауз между восприятием объекта и реакцией на него, не проявляли инициативы в поиске способов совладания с эмоциональным напряжением. При столкновении с эмоционально значимыми объектами поведение детей характеризовалось либо избеганием, либо чрезмерной фиксацией без попыток регуляции собственного состояния. Только 20% детей демонстрировали применение простейших способов саморегуляции, преимущественно по подсказке взрослого.

Программа коррекции включала пять содержательных модулей, последовательно развивающих различные компоненты рефлексивной способности.

Модуль «Я выбираю» (занятия 1–4) направлен на знакомство с фотоаппаратом, освоение процедуры выбора и первичное различение «нравится – не нравится». На этом этапе формируется способность к осознанному предпочтению и фиксации значимых стимулов среды.

Модуль «Я чувствую» (занятия 5–8) предполагает знакомство с базовыми эмоциями, обучение называнию эмоциональных состояний, установление связи между объектом и эмоцией. Вводится эмоциональный словарь, формируется способность к эмоциональной дифференциации.

Модуль «Моё тело» (занятия 9–12) направлен на развитие телесного осознания. Дети знакомятся с телесными ощущениями, учатся различать состояния «спокойно – напряженно», устанавливать связь телесных ощущений с эмоциями.

Модуль «Я рисую чувство» (занятия 13–16) посвящен освоению символического рисования, передаче эмоций через цвет и линию.

Осуществляется переход от копирования к субъективному выражению, формируется способность к образному опосредованию опыта.

Модуль «Я управляю» (занятия 17–20) предполагает знакомство со способами регуляции, выбор индивидуальных стратегий снижения напряжения и самостоятельное применение навыков саморегуляции.

В программе использовались следующие методы: наблюдение, беседа, объяснение, демонстрация, практическая деятельность, игровые методы, проективные методы, релаксационные методы. Специальные приёмы включают альтернативный выбор для облегчения вербализации («Тебе было страшно или спокойно?»), визуальную опору в виде карточек эмоций, телесное сканирование («Где в теле это чувство?»), цветовые ассоциации («Какого цвета радость?»), графический диалог в форме совместного дорисовывания, контролируемую экспозицию для снижения тревоги через постепенное приближение к пугающему объекту.

После завершения коррекционной программы было проведено повторное диагностическое обследование, результаты которого зафиксировали положительную динамику по всем параметрам.

Распределение детей по уровням развития рефлексии изменилось следующим образом: нулевой уровень не был зафиксирован ни у одного ребёнка (снижение с 20% до 0%); первый уровень сохранился у 20% детей (снижение с 40% до 20%); доля детей со вторым уровнем выросла с 20% до 60%; третий уровень остался на прежнем уровне – 20% детей. Таким образом, удалось полностью устранить низкий уровень развития рефлексивных способностей и существенно увеличить долю детей со средним уровнем (с 20% до 60%).

По параметру «вербализация эмоциональных состояний» средний балл увеличился с 1,2 до 2,2 (прирост составил 83%). Дети стали значительно чаще использовать слова для обозначения эмоций, расширился их эмоциональный словарь: на смену обобщённым оценкам «хорошо/плохо» пришли дифференцированные названия эмоций – «радость», «грусть», «страх», «удивление», «спокойствие». Увеличилась развёрнутость речевого сопровождения: дети стали давать более полные ответы на вопросы о причинах

эмоциональных состояний, появилась способность связывать эмоцию с конкретной ситуацией. Наиболее значительные изменения зафиксированы у детей, которые на констатирующем этапе не могли назвать ни одной эмоции: к концу программы они овладели базовым набором эмоциональных понятий и научились применять их в речевой практике.

По параметру «характер рисунка» средний балл увеличился с 1,0 до 2,0 (прирост составил 100%). В рисунках детей стали появляться субъективные элементы: использование цвета для передачи эмоционального состояния (например, яркие, тёплые тона для радостных объектов и тёмные, холодные – для пугающих), добавление деталей, не присутствующих на фотографии (солнце, облака, фон), изменение пропорций и формы объектов в соответствии с эмоциональным отношением к ним. Дети стали проявлять инициативу в выборе изобразительных средств, экспериментировать с цветом и линией. У 60% детей в рисунках появились элементы символической переработки, что свидетельствует о развитии способности к образному опосредованию эмоционального опыта.

По параметру «саморегуляция» средний балл увеличился с 1,2 до 2,0 (прирост составил 67%). Дети стали чаще делать паузы между стимулом и реакцией, использовать слова для обозначения своего состояния, обращаться за помощью при эмоциональной перегрузке. Наиболее значимые изменения проявились в появлении самостоятельных попыток регуляции: дети начали применять предложенные в ходе программы способы снижения напряжения (дыхательные упражнения, отвлечение, визуализация). У 60% детей поведение перестало быть исключительно реактивным – они стали проявлять элементы произвольного контроля, особенно в ситуациях, связанных с эмоционально значимыми объектами.

Когнитивные результаты включают понимание наличия разных эмоциональных состояний, способность называть базовые эмоции, устанавливать связь между ситуацией и состоянием, различать телесные ощущения. Поведенческие результаты предполагают появление паузы между стимулом и реакцией, использование слов для обозначения состояния, обращение за помощью при перегрузке, применение способов регуляции.

Эмоциональные результаты проявляются в интересе к собственным переживаниям, снижении тревожности в сенсорно-насыщенной среде, уменьшении избегания тревожных стимулов, повышении чувства контроля. Творческие результаты выражаются в использовании цвета и линии для выражения эмоций, внесении субъективных элементов в рисунки, инициативности в создании образов.

Для специалистов рекомендуется соблюдать принцип постепенности, двигаться в темпе ребенка, принимать любой его выбор, не интерпретировать рисунки вслух, задавая открытые вопросы, фиксировать даже незначительные изменения, поддерживать связь с родителями, создавать ситуацию успеха.

Представленная диагностическая методика и программа развития рефлексивных способностей у детей с РАС учитывают специфические особенности данной категории детей и используют естественные для ребенка виды деятельности – фотофиксацию и рисование. Единство методологических оснований и преемственность процедур обеспечивают плавный переход от диагностики к коррекционной работе. Комплексный подход, включающий оценку эмоциональной дифференциации, телесного осознания, способности к символизации и саморегуляции, позволяет получить целостное представление об уровне развития рефлексивных способностей и выстроить индивидуализированную программу коррекции. Апробация методики показала её эффективность: зафиксирована положительная динамика по всем параметрам. Полученные данные позволяют рекомендовать предложенный диагностический и коррекционный инструментарий для использования в практике педагогов-психологов, логопедов, дефектологов и других специалистов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Библиографический список

1. Барон-Коэн С. Слепота к чужим мыслям: очерк об аутизме и теории сознания / С. Барон-Коэн. – Кембридж, Массачусетс: Изд-во Массачусетского технологического института, 1995. – 192 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Выготский Л.С. Проблема развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 198 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2002. – 336 с.
5. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1966. – 248 с.
6. Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском возрасте / К.С. Лебединская. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
9. Фрит У. Аутизм: разгадка тайны / У. Фрит. – 2-е изд. – Оксфорд: Блэквелл, 2003. – 264 с.

Сведения об авторах

Голикова А.А. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Голубенко О.В. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Грохотова Д.А. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Кочергина О.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Куikliна Т.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Лазовская З.Э. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Липовая О.А. – кандидат филологических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Макарова Е.А. – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»

Макарова Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Минаева Н.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Михайлова Ю.Р. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Налесная С.Л. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Пасько И.А. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Першонкова Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», магистрант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Центр научных исследований «Инструментальные, математические и интеллектуальные средства в экономике»

Стрельникова А.М. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Титова Д.Ю. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Торон Е.Р. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Филиппова О.Н. – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Хансварова Э.Н. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Педагогическое образование: традиции и инновации

Главный редактор С.А. Петрушенко

Научный редактор О.А. Кочергина

Ответственный редактор О.Н. Филиппова

Корректura, верстка, подготовка электронной версии В.А. Руднева

Издательство ИП О.И. Волошина

Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

Подписано к использованию 10.12.2025

Учредитель журнала

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»