

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

№ 2/2026

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 ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Приазовского государственного технического университета (филиала) ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», а также педагогами МАОУ СОШ №96 «Эврика-Развитие».

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

Содержание

Вступительное слово

Петрушенко С.А., Кочергина О.А.	5
--------------------------------------	---

Раздел 1. Психолого-педагогические проблемы в образовании

Астахова П.В.

Эстетическая парадигма отечественного медиаобразования: историко-педагогический анализ.....	6
---	---

Тимофеев В.А., Проценко И.А.

Специфика проявления информационного экстремизма среди молодежи: психолого-педагогический анализ.....	17
---	----

Тимофеев В.А., Мангадаш Д.А.

Институт самоуправления в сфере образования: региональный аспект.....	22
---	----

Шолохов А.В., Епанчинцев А.О.

Феномен отчуждения и его объективация в высшей школе в аспекте массового внедрения «цифровых» технологий в учебный процесс.....	27
---	----

Раздел 2. Педагогические технологии в образовательном процессе

Донских С.А., Курганский И.С.

Применение аддитивных технологий для физического практикума в рамках внеурочной деятельности в школе на примере изучения законов Ньютона.....	43
---	----

Кротова И.Н.

Тьюторские технологии как средство развития саморегуляции младших школьников с расстройствами аутистического спектра на занятиях адаптивной физической культуры.....	56
--	----

Раздел 3. Проблемы начального образования

Налесная С.Л., Ковалёва А.С.

Развитие культуры речевого общения у младших школьников как компонента читательской грамотности.....	63
--	----

Титова Д.Ю.

Теоретико-методологический анализ системы методической работы по развитию речи младших школьников на материале истории и культуры Донского края..... 67

Макарова Н.В., Вершинина В.Д., СклЯрова К.А.

Основные аспекты изучения речи младших школьников..... 76

Раздел 4. Специальное и инклюзивное образование

Макарова Н.В., Лощенко Е.Е.

Понятие и классификация дисграфии в современном научном дискурсе... 83

Макарова Н.В., Недзельская Л.А.

Словарный запас существительных у детей: структура и особенности развития..... 89

Минаева Н.А., Иваненко В.И.

Арт-педагогические техники в формировании лексики у детей с общим недоразвитием речи: методический аспект..... 97

Раздел 5. Нормативно-правовые проблемы образования

Стеценко И.А., Пастухова Л.Ю.

Правовая культура: нормативно-правовое регулирование, сущность, взаимовлияние базовых категорий..... 105

Стеценко И.А., Ерашова М.А.

Патриотическое воспитание в Российской Федерации: нормотворчество и перспективы развития..... 113

Сведения об авторах..... 123

Вступительное слово

В этом выпуске журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» нашли отражение актуальные проблемы современного образования.

В номер включены разделы «Психолого-педагогические проблемы в образовании», «Педагогические технологии в образовательном процессе», «Проблемы начального образования», «Специальное и инклюзивное образование», «Нормативно-правовые проблемы образования».

В разделе «Психолого-педагогические проблемы в образовании» проведен историко-педагогический анализ эстетической парадигмы отечественного медиаобразования; психолого-педагогический анализ специфики проявления информационного экстремизма среди молодежи и т.д. Авторы статей, включенных в раздел «Педагогические технологии в образовательном процессе», рассматривают аддитивные технологии для физического практикума в рамках внеурочной деятельности в школе, а также специфику тьюторских технологий как средства развития саморегуляции младших школьников с расстройствами аутистического спектра на занятиях адаптивной физической культуры. В разделе, представляющем проблемы начального образования, внимание сосредоточено на развитии культуры речевого общения у младших школьников как компонента читательской грамотности, проведен анализ системы методической работы по развитию речи младших школьников на материале истории и культуры Донского края, а также рассмотрены основные аспекты изучения речи младших школьников. В разделе «Специальное и инклюзивное образование» описаны актуальные арт-педагогические техники, их роль в формировании лексики у детей с общим недоразвитием речи, проанализировано понятие дисграфии в современном научном дискурсе и другое. В разделе «Нормативно-правовые проблемы образования» акцент сделан на правовой культуре обучающихся, нормотворчестве в сфере патриотического воспитания в Российской Федерации.

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

С.А. Петрушенко, О.А. Кочергина

Раздел 1. Психолого-педагогические проблемы в образовании

П.В. Астахова

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОТЕЧЕСТВЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье выполнен историко-педагогический анализ эстетической парадигмы отечественного медиаобразования в СССР, сформировавшейся как педагогически организованная работа с кинематографом и экранной культурой в логике художественного воспитания. На основе анализа источников и практик показано, что парадигма разворачивалась на пересечении трёх линий развития: школьно-клубной, методико-институциональной и интегративной (связь кино с гуманитарным образованием). Выявлены её теоретические опоры (теория эстетического воспитания, киноэстетика и семиотика, психолого-педагогические исследования восприятия) и вклад ключевых представителей (Ю.М. Рабинович, О.А. Баранов, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов). Обоснованы базовые принципы эстетического медиаобразования: учёт художественной специфики фильма, поэтапность формирования зрительской культуры, коллективная интерпретация и переход к творческой медиапрактике.

Ключевые слова: медиаобразование, эстетическая парадигма, кинообразование, эстетическое воспитание, зрительская культура, киновосприятие, киноклубы и кружки, аудиовизуальная грамотность.

P.V. Astakhova

THE AESTHETIC PARADIGM OF RUSSIAN MEDIA EDUCATION: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article provides a historical and pedagogical analysis of the aesthetic paradigm of Russian media education in the USSR, which was formed as a pedagogically organized work with cinematography and screen culture in the logic of artistic education. Based on the analysis of sources and practices, it is shown that the paradigm unfolded at the intersection of three lines of development: school-club, methodological-institutional and integrative (the connection of cinema with humanitarian education). Its theoretical pillars (the theory of aesthetic education, kinoesthetics and semiotics, psychological and pedagogical studies of perception) and

the contribution of key representatives (Yu.M. Rabinovich, O.A. Baranov, S.N. Penzin, Yu.N. Usov) are revealed. The basic principles of aesthetic media education are substantiated: taking into account the artistic specifics of the film, the gradual formation of audience culture, collective interpretation and the transition to creative media practice.

Key words: media education, aesthetic paradigm, film education, aesthetic education, audience culture, film perception, film clubs and clubs, audiovisual literacy.

Эстетическое направление отечественного медиаобразования в СССР сформировалось как педагогически организованная работа с кинематографом и шире – экранной культурой – в логике художественного воспитания, где медиатекст трактовался, прежде всего, как произведение искусства и средство развития личности через восприятие формы, образа, эмоции и ценностную оценку, а не как иллюстрация к «готовым» знаниям. Именно в этой рамке кинообразование стало не набором эпизодических показов фильмов, а особой системой: от отбора репертуара и подготовки восприятия до обсуждения, анализа выразительных средств и перехода к творческой практике. Педагогический смысл эстетической парадигмы заключался в переводе массового зрительского опыта в культуру восприятия и интерпретации, то есть в воспитании «квалифицированного зрителя», способного видеть художественную конструкцию фильма и соотносить ее с нравственными и мировоззренческими ориентирами [1].

Историко-педагогический анализ показывает, что эстетическая парадигма не была изолированной «ветвью» советской педагогики, а разворачивалась внутри более широкой линии художественно-эстетического воспитания школьников, где эстетическое развитие рассматривалось как часть формирования всесторонне развитой личности. В позднесоветских и постсоветских обобщениях истории медиаобразования это фиксируется как отдельный этап («эстетически ориентированное медиаобразование»), а также как совокупность практик и концепций, связанных с ключевыми фигурами кино-образовательного движения [14].

Внутренняя логика эстетической парадигмы особенно хорошо видна на пересечении трех линий, которые в советской традиции существовали параллельно и постепенно сближались: школьно-клубная линия (кружки, киноклубы, школьные кинотеатры), методико-институциональная линия (НИИ художественного воспитания АПН СССР и связанные с ним исследования восприятия), а также «интегративная» линия, связывавшая кино с литературой и гуманитарным образованием (то, что в историографии часто связывают с

курганской школой и именем Ю.М. Рабиновича). Эти линии не просто сосуществовали: они задавали разные педагогические механизмы эстетического воспитания, от «коллективной увлеченности искусством» до научно обоснованного управления развитием восприятия.

В процессе стихийного приобщения к искусству кино подростки к 10-11 годам успевают просмотреть 300 – 500 фильмов и более [4]. На ранних этапах становления кинообразовательного движения (по крайней мере, в реконструкциях позднесоветских методических текстов) проблема ставилась как противоречие между массовостью кино и низким уровнем осмысленного восприятия: подростки успевали посмотреть сотни фильмов, но их нравственно-эстетическое восприятие не росло автоматически вместе с количеством просмотров; возникала «перенасыщенность впечатлениями» и установка на кино как на зрелище и развлечение. В результате кино в школе чаще использовалось как наглядное пособие, а не как искусство, а систематический педагогический опыт накапливался главным образом за счет учителей-энтузиастов, причем масштабы были малы (в источнике приводятся доли посещаемости школьных лекций/факультативов и кинокружков). Именно этот разрыв между массовым потреблением и культурой восприятия выступил одним из главных исторических мотивов эстетической парадигмы: она возникала как ответ на необходимость «культурного посредничества» между фильмом и зрителем.

Если в современных дискуссиях эстетическое иногда ошибочно сужается до темы «прекрасного», то в советской кино- и медиапедагогике эстетическое имело прикладной педагогический профиль: оно задавало, во-первых, ориентацию на художественную форму как носитель смысла; во-вторых, обязательность коллективного обсуждения и интерпретации как метода воспитания эстетического суждения; в-третьих, идею постепенности и возрастной адресности в развитии восприятия. Эту установку прямо поддерживают источники 1970–1980-х годов: в них подчеркивается, что восприятие фильма – активный, творческий процесс и особый вид эстетической деятельности, требующий теоретической и практической подготовки, а школа должна играть первостепенную роль в такой подготовке [5].

Характерно, что в конце 1970-х годов уже фиксируется институциональная попытка перевести кинообразование из зоны разрозненных инициатив в рамку рекомендованных программ: упоминаются факультативные занятия по экспериментальной программе, подготовленной советом по кинообразованию при Союзе кинематографистов СССР (в числе авторов

названы Ю.М. Рабинович, Ю.Н. Усов, М. Шатерникова, редактора И.В. Вайсфельда), и указывается, что с 1976-1977 учебного года рекомендовано ввести факультатив «Основы киноискусства» для старшеклассников. Историко-педагогическое значение этого шага двояко: с одной стороны, он подтверждает зрелость эстетической парадигмы (появление программного ядра), с другой – обнаруживает ее слабое место (в тексте одновременно подчеркивается отсутствие системной работы для младших подростков, самых активных зрителей).

Важным элементом советского этапа было постепенное уточнение педагогической цели: от общего «использования кино» к воспитанию зрительской культуры как способности видеть художественную природу фильма. В позднесоветской методической рефлексии прямо говорится, что невнимание к фильму как произведению искусства культивирует представление о кино как о самом элементарном, не требующем подготовки, и тем самым снижает воспитательное воздействие. Это принципиально отличает эстетическую парадигму от иллюстративно-наглядного применения кино: в эстетической рамке фильм становится объектом изучения, а не просто средством «оживить урок» [3].

Собственно «теоретические основания» эстетической парадигмы в СССР складывались из трех взаимосвязанных блоков. Первый блок – общая теория эстетического воспитания в школе, где эстетическое развитие понимается как целенаправленный педагогический процесс (и в этом смысле кинообразование включается в более широкий контур эстетического воспитания). В корпусе советских учебных и методических изданий по эстетическому воспитанию фиксируется самостоятельность этой проблематики как направления педагогики и наличие специализированных учебных пособий по эстетическому воспитанию школьников [7].

Второй блок оснований – искусствоведческо-языковой: признание специфики кино как особого языка (аудиовизуального, монтажного, знакового). Здесь важна не только педагогика, но и теоретическая киноэстетика и семиотика кино, которые давали аппаратуру для разговора о форме как о механизме смыслообразования. Показательно, что в доступных электронных собраниях по медиаобразованию присутствуют фундаментальные тексты по киноэстетике, в частности, работа Ю.М. Лотмана, прямо задающая рамку разговора о киноязыке и киноэстетике [8].

Третий блок оснований – психолого-педагогический: исследование реального восприятия экранного образа детьми и подростками и разработка

средств формирования восприятия. В материалах НИИ художественного воспитания АПН СССР фиксируется анализ недостатков детского восприятия кино (например, тенденция воспринимать экранное как «реально происходящее на самом деле», не различая материал действительности и его художественное преобразование), что напрямую обосновывает необходимость эстетически ориентированной педагогики кино: она должна формировать способность видеть преобразующую роль искусства, иначе воспитательные возможности фильма остаются неиспользованными [2].

Баранов показывает нам эстетическую парадигму в виде такой системы, которая значительно развернута в форме воспитательной работы, а происходит это в такой связке, когда дети начинают самостоятельно анализировать фильмы, а после этого даже решаются на свои собственные любительские проекты. Так школа развивает любовь к киноискусству [1]. Ключевая мысль, которую заложил Баранов в своей книге, заключается в постепенном усложнении, от простого просмотра к детальному анализу.

Особую ценность для «классического блока» имеет то, что Баранов прямо связывает свой опыт с курганской линией и именем Ю.М. Рабиновича (в книге упоминается его деятельность как руководителя кружка любителей киноискусства). Для историко-педагогического анализа это не просто «ссылочная» деталь: она показывает существование сети локальных школ эстетически ориентированного кинообразования, объединенных общими целями (воспитание зрителя) при различии организационных форм (интернатский киноклуб, кинофакультатив, кружок).

Ю.М. Рабинович как ключевая фигура эстетического направления важен именно своей «интегративной» педагогической логикой, связывающей кино и школьное гуманитарное образование (в историографии это часто описывают как движение от кинообразования к более широкому медиаобразованию в рамках курганской школы). Минимально необходимый опорный первоисточник, позволяющий удерживать историческую конкретику этой линии, – методические материалы «Принципы изучения кино в школе» (1969), где уже в самом библиографическом описании зафиксирована двойная привязка темы: «кино – изучение в школе» и «эстетическое воспитание в школе». Даже без пересказа содержания этот документ важен как маркер того, что эстетическая парадигма в 1960-е годы оформлялась именно как методика школьного изучения кино, а не как факультативная «культурная беседа» [11].

Теоретико-методологическое углубление эстетической парадигмы в 1980-е годы ярко представлено в монографии С.Н. Пензина «Кино и эстетическое

воспитание» (1987). Здесь отчетливо сформулирована проблема, которая и сегодня сохраняет актуальность: «многогранный мир кино» для значительной части зрителей сводится к развлечению; зритель ориентируется лишь в сюжете и остается на начальной стадии «кинограмотности»; серьезный фильм не удерживает аудиторию, приученную к развлекательным зрелищам. В педагогическом отношении это обосновывает необходимость кинопедагогики как посредника между искусством и массовой аудиторией, причем адресат в первую очередь – школьники и молодежь как основная аудитория кино [10].

Историко-педагогическое значение позиции С.Н. Пензина состоит в том, что эстетическая парадигма у него не противопоставляется «критичности» и не сводится к «любви к шедеврам»: она задается как дидактически организованное вхождение в серьезное кино через методику отбора, повторного просмотра, обсуждения, формирования потребности в художественно значимых фильмах. Показательно, что он прямо говорит о необходимости не запретов и «декретов», а борьбы за зрителя через развитие зрительской культуры, то есть через педагогически построенное «создание публики», способной понимать искусство. В этом месте эстетическое направление проявляется как социально значимая педагогическая технология, а не как эстетская привилегия.

Материалы НИИ художественного воспитания АПН СССР позволяют увидеть, как эстетическая парадигма опиралась на исследование восприятия и встраивалась в систему возрастного развития [12]. Анализ литературы по кинообразованию и киновоспитанию и собственная опытно-экспериментальная работа позволяют выявить недостатки восприятия детьми кинофильмов. В цитируемом фрагменте принципиально важна не только констатация, но и педагогическая причинность: если ребенок не различает реальность и художественное преобразование, он не способен увидеть преобразующую роль искусства и выстроить эстетическое отношение, а, значит, требуется специальная педагогическая работа по развитию киновосприятия [3].

К концу 1980-х годов эстетическое направление в советском кинообразовании достигло своей высшей точки. Ю.Н. Усов обозначил в своей работе эстетическую парадигму в виде официальной академической статус. Её признали полноценной научно-педагогической концепцией, а не просто увлечением отдельных энтузиастов [13].

Перестроечный период (1986–1991) в современной историографии отечественного медиаобразования трактуется как этап государственной поддержки медиаобразовательного движения и одновременной трансформации школьных моделей. В открытом доступе на КиберЛенинке представлено

описание исследования, где синтезирована обобщенная теоретическая модель школьного медиаобразования периода перестройки, а также фиксируется обращение к теме трансформационных процессов. Для настоящей статьи важно подчеркнуть: перестройка не отменила эстетическую парадигму, но усилила ее диалогическую и личностно-ориентированную сторону (в логике педагогики сотрудничества), что исторически подготовило дальнейшее «сшивание» эстетического подхода с социокультурными и культурологическими рамками 1990–2000-х [9].

Историческая траектория эстетической парадигмы, таким образом, выглядит не как линейное «возникновение – расцвет – исчезновение», а как последовательность сменяющихся механизмов педагогического действия. В 1960-е годы ключевым механизмом было методическое освоение кино в школе (в том числе через интеграцию с литературой и гуманитарным циклом, что связано с фигурой Рабиновича). В 1970-е годы усиливается кружково-клубная инфраструктура и формируется идея систематического киновоспитания, где эстетическое переживание переводится в коллективное обсуждение и оценку (что ярко демонстрирует Баранов). В 1980-е годы эстетическая парадигма опирается на исследования восприятия и возрастной психологии и поднимается до уровня научной концепции (НИИ АПН СССР, Усов). Перестройка добавляет к этому диалогическую форму и гуманистическое основание, делая эстетическое воспитание менее директивным и более интерпретативным.

Педагогическое значение эстетического направления в СССР особенно ясно проявляется через типичные «ошибки» и риски, которые фиксируют классические тексты. С.Н. Пензин подробно описывает «ловушки» кинообразования: ожидание развлечения вместо учебной работы, сопротивление лекции в кинотеатре, трудность увидеть отсроченные результаты воспитания, различие восприятия подростка и взрослого, конкуренция семьи/сверстников/ТВ с воздействием фильма и занятий. В историко-педагогической перспективе это важный материал: он показывает, что эстетическая парадигма осознавала собственную методическую сложность и не строилась на наивной вере в «самоочевидную» воспитательную силу искусства. Она строилась как технология управления условиями восприятия и осмысления [12].

Если обобщить теоретические основания эстетической парадигмы в виде педагогической схемы, то в советской традиции она опиралась на четыре взаимосвязанных принципа. Первый – принцип художественной специфики: фильм изучается как искусство со своим языком, а не как «сюжет» или

«информация», и отсюда необходимость эстетического анализа формы. Второй – принцип постепенного формирования восприятия: зрительская культура развивается поэтапно, что требует программ, методик и диагностики недостатков восприятия. Третий – принцип коллективной интерпретации: эстетическое суждение формируется в обсуждении и соотнесении оценок, иначе оно остается неоформленным переживанием. Четвертый – принцип перехода к творческой практике: создание медиатекста (любительская съемка, проекты, музей, выставка, стенд) понимается как способ присвоения языка искусства и ответственности формы. Все четыре принципа прямо подтверждаются корпусом классических источников (Баранов, Пензин, материалы НИИ).

На уровне историко-педагогической интерпретации важно подчеркнуть, что эстетическая парадигма в СССР выполняла одновременно культурную и «медиа-регулятивную» функцию, хотя этот термин тогда не употреблялся. Она формировала культурный фильтр восприятия массовой экранной продукции, но делала это не через запреты и идеологическую маркировку, а через развитие способностей: видеть выразительные средства, различать художественное и нехудожественное, понимать роль повторного просмотра, отличать «силу» развлекательной привлекательности от художественной значимости. Это позволяет иначе прочесть советское наследие: эстетическая парадигма была историческим ответом на медиатизацию повседневности до цифровой эпохи [10].

Современный взгляд на проблему важен не для того, чтобы «подменить» исторический анализ актуальными трендами, а для того, чтобы уточнить смысл исторического наследия. В статье А.В. Федорова [10] эстетическая модель фиксируется как одна из основных теоретических концепций медиаобразования и дается ее определение как модели, ориентированной, прежде всего, на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры.

Там же показано, что глобализационные тенденции постепенно делают позиции эстетически ориентированного медиаобразования менее прочными, усиливая социокультурные и культурологические подходы, и обсуждается критика эстетической модели со стороны Л. Мастермана (сомнение в существовании убедительных критериев эстетического качества и акцент на критической автономии аудитории). Для историко-педагогического анализа это дает важное уточнение: «снижение доминанты» эстетической модели в XXI

веке не означает ее методической несостоятельности; это означает смену языка обоснования и образовательных приоритетов.

Эстетическая парадигма в СССР была построена вокруг художественного кино как относительно устойчивого культурного объекта. Современная медиасреда – фрагментирована, платформенна, алгоритмизована, и «кино» стало лишь одной из форм аудиовизуальной культуры. Однако педагогический механизм воздействия не исчез: эмоционально-образная организация медиатекста продолжает быть ключевым способом влияния на мировоззрение и ценности. Следовательно, историческое наследие эстетической парадигмы следует понимать не как «любование шедеврами», а как раннюю форму того, что сегодня можно назвать аудиовизуальной грамотностью и эмоционально-когнитивным чтением медиатекста.

В «Глобальных стандартах ЮНЕСКО по разработке учебных программ медийно-информационной грамотности» фиксируется институциональная рамка МИЛ/МИГ как глобального движения, опирающегося на декларации и программы (включая Грюнвальдскую декларацию по медиаобразованию 1982 года и последующие документы) [16]. Это позволяет трактовать отечественную эстетическую парадигму не как автономный советский феномен, а как национальный вариант более широкой мировой тенденции: включать медиа в образование не только технологически, но и культурно-ценностно, через понимание того, как медиа функционируют и воздействуют. Советская эстетическая парадигма оказывается исторически созвучной современным международным трактовкам film literacy, где кино понимается и как ресурс обучения, и как объект формирования критического зрителя [17].

Эстетическая парадигма отечественного медиаобразования рассматривается не как завершённый исторический этап, а как основание, которое в современных условиях трансформировалось в комплексную медиапедагогическую модель, включающую медиаграмотность, медиакультуру, аудиовизуальную грамотность, проектные медиапрактики и институциональные формы типа медиацентров и медиастудий; эта трансформация прослеживается на пересечении историко-педагогического и современного исследовательского дискурса. Исторический материал СССР (Баранов, Пензин, Рабинович, Усов, материалы НИИ) позволяет описать исходные педагогические механизмы эстетического направления, а современные и международные источники (ЮНЕСКО, MDPI) позволяют показать, что эти механизмы не исчезли, а переописались и расширились, получив новые основания и задачи в цифровой медиасреде.

Ключевые следствия для историко-педагогической науки и практики подготовки педагогов состоят в следующем. Во-первых, историческая реконструкция эстетического направления медиаобразования в СССР требует рассматривать «кинообразование» не как частную область художественного образования, а как предшественника современных моделей аудиовизуальной грамотности, поскольку оно решало задачу культурной регуляции массового медиапотребления через развитие способности к анализу формы и к самостоятельному суждению. Во-вторых, советская эстетическая парадигма демонстрирует зависимость эффективности от инфраструктуры: там, где есть программы, методические средства, подготовка педагогов и исследовательская база восприятия, эстетическое воспитание средствами кино становится воспроизводимой практикой, а не редкой инициативой. В-третьих, в современной медиасреде эстетическая составляющая медиаобразования становится не «дополнительной», а функционально необходимой: без понимания формы и эмоций медиатекста медиаграмотность легко превращается в узкий навык проверки фактов, пропускающий воздействие, встроенное в выразительную организацию аудиовизуального сообщения.

Наконец, сам исторический вектор эстетического направления в СССР позволяет уточнить научный тезис о его ключевых этапах становления. На первом этапе фиксируется осознание разрыва между массовым просмотром и культурой восприятия и попытки локальных инициатив; на втором – формирование сетей энтузиастов и организационных форм (клубы, факультативы, музеи), где создается коллективная среда эстетического воспитания; на третьем – институционализация через программы и научно-исследовательскую базу восприятия (НИИ АПН СССР, диссертационные концепции, методические разработки); на четвертом – перестроечная трансформация, усиливающая диалогичность, гуманистическую основу и расширяющая понятие медиаобразования. В этой логике эстетическая парадигма выступает «сквозной матрицей» отечественного медиаобразования: меняется медиасреда и язык научного описания, но сохраняется педагогическая необходимость формировать культуру аудиовизуального восприятия и интерпретации.

Библиографический список

1. Баранов О.А. Экран становится другом: из опыта работы учителя. – М.: Просвещение, 1979. – 96 с.
2. Гутова И.В. Особенности восприятия художественных кинофильмов младшими школьниками // Роль киноискусства в воспитании школьников. – Куран, 1978. – С. 122–123.
3. Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 203 с.
4. Исследование художественных интересов школьников. – М., 1974. – 156 с.
5. Кино и дети // Правда. – 1976. – 29 авг.
6. Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975. – 24 с.
7. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
8. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: Ээсти Раамат, 1973. – 92 с.
9. Мурюкина Е.В. Обобщенная теоретическая модель школьного медиаобразования периода перестройки в советской России // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2020. – № 4 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obobschennaya-teoreticheskaya-model-shkolnogo-mediaobrazovaniya-perioda-perestroyki-v-sovetskoy-rossii> (дата обращения: 16.04.2026).
10. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
11. Рабинович Ю.М. Принципы изучения кино в школе. – Курган, 1969. – 48 с.
12. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1995. – 34 с.
13. Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). – М., 1995. – 18 с.
14. Федоров А.В. Эволюция российских научных исследований в области медиаобразования // Медиаобразование. – 2009. – № 2. – С. 5–23.
15. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
16. UNESCO. Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines (RU). – Paris: UNESCO, 2022.
17. MDPI. Media Education and Digital Literacy [б. м.: б. и., б. г.]. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска.

В.А. Тимофеев, И.А. Проценко

**СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ЭКСТРЕМИЗМА
СРЕДИ МОЛОДЕЖИ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Аннотация. В статье будет рассмотрен феномен информационного экстремизма, его распространение в интернет-среде; кто стоит за его распространением. Рассмотрены различные причины того, почему молодежь становится жертвой информационного экстремизма, и последствия этих событий, влияющие на их дальнейшую жизнь, какие методы и решения помогают в защите от экстремистской информации, какую роль в этом играют образовательные организации, общество и семья.

Ключевые слова: молодёжь, право, информация, семья, образовательная организация, экстремизм, интернет среда.

V.A. Timofeyenko, I.A. Protsenko

**SPECIFIC CHARACTERISTICS OF INFORMATION EXTREMISM
AMONG YOUNG PEOPLE:
A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS**

Abstract. The article will examine the phenomenon of information extremism, its spread in the online environment, and who is behind its dissemination. Various reasons why young people become victims of information extremism, as well as the consequences of these events that affect their future lives, will be considered. The article will also look at what methods and solutions help protect against extremist information, and what role educational organizations, society, and the family play in this.

Key words: youth, educator, culture, law, family, educational organization, pedagogical environment, morality, education.

Живя в современном обществе, где информация является главным аргументом просвещения, появляются и свои проблемы, связанные с информацией, её доступностью той части общества, которая активно пользуется Интернетом. Не вся информация в нем защищена и проверена, и, порой, люди верят не подтвержденной официально статье в непроверенном новостном источнике, попадая тем самым под негативное влияние экстремистской информации, что оказывает отрицательное воздействие на их мнение и приводит к негативному формированию и изменению личностных

характеристик и мировоззрения. Под данный эффект зачастую попадаем молодежь, ведь с развитием информационной среды и компьютеризации в России наблюдается и рост пользователей сети интернет, естественно активно информацию в интернете будут потреблять и молодежь, у которых личностные характеристики только начинают формироваться.

Борьба с молодёжным экстремизмом обусловлена широким использованием различного информационного пространства подростками, различные социальные сети, форумы, и другие, различные площадки для высказывания любого мнения, что в условиях легкой доступности к информации делает молодежь очень легкодоступной для различной экстремистской, непроверенной информации, что может очень негативно влиять на искажение их мировоззрения и подвергать различным негативным последствиям, таким как интерес к различным экстремистским группам и поступкам. Последствия увлеченности различным экстремистским контентом приводят к таким трагедиям, как террористический акт в «Крокус Сити Холл», что недопустимо для современного общества и его будущего. По этим причинам видится необходимость провести исследование, которое будет направлено на поиск эффективных методов профилактики информационного экстремизма среди молодежи чтобы помочь им научиться анализировать информацию, развить собственное критическое мышление, умение понимать происходящее и всю его серьезность, для дальнейшей успешной адаптации в обществе как индивидуальной личности.

Начиная со второй половины XX века информационная среда становится все шире и доступнее с каждым днем, если раньше интернет позиционировался как средство быстрой коммуникации среди военных и использовалось в различных секторах обороны государства, то с началом 80-х годов он начинает превращаться в глобальную сеть набирающую всё большую популярность среди людей. Происходит формирование информационного общества, глобальная сеть обеспечивает людей большим объемом знаний в кратчайшие сроки, но, как и у всего, что было придумано и открыто, интернет обладает не только положительными свойствами для человечества, но и отрицательными. Как интернет приводит к быстрому поиску и получению знаний, так он и приводит к дезинформации, различному неподобающему контенту, экстремистской информации, от которой должно в особенной степени быть защищено подрастающее поколение в связи с только формирующимися личностными характеристиками. Информационный экстремизм широко используется для формирования различных радикальных идей в общественной

среде: национализма, вербовка в различные незаконные радикальные организации, осуществление различных кибератак и т.п. Вследствие чего формируются различные экстремистские группы, приводящие к ещё большему общественному экстремизму, молодежь, попавшие под влияние такого негативного эффекта, могут принять радикальные идеи, что в свою очередь приведет к долгосрочным негативным последствиям для общества.

Понятие экстремистской деятельности дается в Федеральном законе от 25 июля 2002 г. «О противодействии экстремистской деятельности» [2]. Есть много причин распространения и развития информационного экстремизма, но одна из главных, это легкодоступность любой информации в интернет-пространстве. Интернет предоставляет любому человеку высказаться, в каждом месте информационного пространства, приводя к тому, что некомпетентный в сфере человек выскажет свое непрофессиональное мнение, а другие же просто поверят в его личные суждения, это приводит к информационной дезориентации среди множества мнений общества, что так же позволяет различным экстремистам распространять свою идеологию и пропаганду.

Ещё одной огромной проблемой информационного экстремизма является критическое мышление у пользователей глобальной сети, многие люди не обладают всей той базой знаний и навыками чтобы проанализировать и оценить ту информацию, которую они получают в интернете. По этой причине общество легко может поддаться на какую-либо манипуляцию и посчитать какие-либо искаженные или ложные факты за правду, что приводит к росту экстремистских идей.

Стоит отметить ещё одну очень важную роль в развитии информационного экстремизма: факторы социального и экономического характера. Различные степени неравенства, социальной несправедливости и отсутствие каких-либо положительных перспектив на будущее у молодежи, так же создают почву для различных экстремистских идей.

Информационный экстремизм появился ещё довольно давно, с появлением различных средств распространения информации, такие как: печать, радио, экстремистские идеологии также начинают набирать популярность в следствии своей доступности всё более широкой аудитории. Новый виток в истории информационный экстремизм получает в начале 2000-х, с развитием различных социальных сетей, таких, как: YouTube, VKontakte, Telegram и другие различные площадки, где есть широкий простор для разгула экстремизма, для вербовки в различные экстремистские, террористические организации, которые в свою очередь угрожают безопасности как населению,

так и самому государству. Пример такого экстремизма наблюдался и совсем недавно, «Крокус Сити Холл» в котором произошел теракт, унесший жизни людей, такие события недопустимы в современном обществе. Преступники организовывали свои преступления через соц. сети и имели в них свои профили.

Чтобы избежать подобных трагедий, стоит и бороться с информационным экстремизмом, давать подросткам образование, развивать в них критическое мышления, учить находить и опираться на проверенные источники, именно это и поможет избежать похожих результатов. Не стоит обходить стороной и самую обычную безопасность, такую как различные проверки, металлодетекторы в публичных местах, ведь когда-то и в аэропортах, которые сейчас сильно улучшили свою безопасность различными методами проверок, не было всего этого, именно экстремизм и терроризм заставляет и вынуждает общество всё больше делать упор на безопасность, тем самым обеспечивая себя и человечество от различных происшествий.

Причин информационного экстремизма существует огромное многообразие, будь то молодежь, которые по необученности, ища свое место в мире, попадает под влияние какой-либо экстремистской идеи, или же бедность населения, приводящая к неуверенности в завтрашнем дне, приводящая так же к росту экстремистских идей. Пропаганда экстремизма может содержаться во множестве различного контента, СМИ играют в этом огромную роль, ведь новостные заголовки формируют у людей мнения, главный заголовок не обозначает суть всей статьи, зачастую СМИ делают «кричащие заголовки» чтобы заинтриговать читателя. Данный метод приводит зачастую к тому, что человек, прочитавший краткое содержание исказит правдивость статьи и при дальнейшем распространении станет носителем дезинформации, что в дальнейшем может привести к распространению экстремизма. Поэтому важно формировать в подростках критическое мышление, обучать проверять информацию, которую они читают и полагаться на проверенные источники, чтобы избежать влияния различной дезинформации и экстремистской пропаганды [2].

Ещё причиной распространения информационного экстремизма может послужить негативное влияние окружения молодежи. Находясь в окружении общества, где присутствуют различные экстремистские влечения, молодежь так же может подвергнуться данному течению различными методами, будь то интерес к неизвестному, или же давление со стороны, негативно настроенной группам сверстников, помимо этого, к нежелательным увлечениям может привести и низкая поддержка, и понимание со стороны взрослых, среди

учителей, родителей. Поэтому молодёжь и будет искать поддержки и признания в тех местах, где как ему кажется он нужен.

Под определением информационного экстремизма стоит понимать различный спектр деятельности, направленной на разрастание различных радикальных идей. Всё это относится к активному участию в различных экстремистских группах, либо же к пассивному потреблению различного экстремистского контента. Информационный экстремизм активно разрастается в социальных сетях: различные видеоролики или аудиозаписи, различные форумы или фото, и другие средства, с запрещенным для большинства контентом. Стоит отметить, что одним из важных аспектов информационного экстремизма является его попытки манипуляцией людей. Для этого различные экстремистские группы используют различные методы для перетягивания молодежи на свою сторону.

Молодежь, попавшая под влияние экстремистских идей, испытывает серьезные проблемы с будущим личностным развитием. Потеря понимания реальности происходящего, изоляция от общества, появление различных психологических проблем, к примеру, депрессия, низкая самооценка, всё это за собой влечет увлечение экстремистскими идеями. Также ими смогут легко манипулировать различные экстремистские группы, ведь они пойдут на любое действие для получения нужных им целей, даже участие в террористических актах. Виды экстремистской деятельности, которые были описаны в ст. 1 Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности» имеют одну схожую черту, идея связывает все эти виды. Без идеи, которая будет выражаться в различных отрицаниях фактов и пытаться навязывать свои взгляды всё большему количеству людей, нельзя построить масштабную сеть экстремизма, а как мы знаем, экстремистские группировки способны на всё, что угодно ради достижения своих целей. По этим причинам важно бороться с информационным экстремизмом, разрабатывать различные методы борьбы и поддержки граждан, которые запутались на своем пути.

Библиографический список

1. Масалков А.С. Особенности киберпреступлений. Инструменты нападения и защита информации. М., ДМК Пресс. 2024.
2. Трофимова Д.Н., Безавлуцкая С.В. Киберпреступность в Российской Федерации: пути предупреждения // Молодой ученый. 2020. №15.

В.А. Тимофеевко, Д.А. Мангадаш

ИНСТИТУТ САМОУПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Данная статья рассматривает, что в современных условиях модернизации системы образования Российской Федерации особую актуальность приобретает исследование правового регулирования полномочий органов местного самоуправления в образовательной сфере. Изменения законодательства, включая принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», создали необходимость детального изучения вопросов реализации компетенции муниципальных органов власти в сфере образования

Ключевые слова: местное самоуправление, образование, органы власти, правовое регулирование, муниципальная власть, образовательная политика, компетенция, нормативно-правовые акты, региональная специфика, право, закон.

V.A. Timofeenko, D.A. Mangadash

THE INSTITUTE OF SELF-GOVERNMENT IN THE FIELD OF EDUCATION: A REGIONAL ASPECT

Abstract. This article examines that in the current conditions of modernizing the education system of the Russian Federation, the study of legal regulation of the powers of local self government bodies in the field of education is becoming particularly relevant. Changes in legislation, including the adoption of the Federal Law «On Education in the Russian Federation», have created the need for a detailed examination of issues related to the implementation of the competence of municipal authorities in the sphere of education.

Key words: local government, education, powers of the authorities, legal regulation, municipal government, educational policy, competence, regulatory legal acts, regional specifics, the right to education.

Происходящие в российском обществе изменения, которые отражают новые внешне политические и внутригосударственные реалии, несомненно, требуют от современных исследователей обратить серьёзное внимание на сам феномен правосознание и на те проблемы, с которыми связан процесс его формирования в среде молодёжи и в том числе в среде студенческой молодёжи. Ведь именно из среды студенческой молодёжи рекрутируется основной состав тех будущих кадров, которые определяют вектор и характер развития нашего общества, который влияет на остальное население нашей страны и во многом

его определяет. Поэтому роль высшей школы в деле формирования определённого типа правосознания невозможно переоценить. Именно поэтому проблемам правосознания посвящено столько работ обществоведов самых различных отраслей науки. Это работы, социологов и правоведов, работы политологов и педагогов, и конечно, социально-философские работы.

Конечно же, на эту проблему не могли не обратить своего внимания и педагоги-исследователи. И прежде всего, следует указать на педагогические работы, в которых рассматриваются и разрабатываются новые, более эффективные педагогические подходы и приёмы, направление на формирование социально зрелого правосознания у подрастающего поколения, в том числе у студенческой молодёжи высшей школы. Так, в работах Г.Ш. Бибарсовой мы можем увидеть успешные наработки по выделению специфических особенностей у студентов-юристов как будущих профессионалов в правовой сфере правового сознания. А, например, Т.Ю. Годнева проводила аналогичные исследования в отношении будущих профессионалов в сфере общественных коммуникаций.

Противоречия между требованиями общества в целом и отдельными работодателями к уровню подготовленности, в том числе правовой, приходящих на рабочие места молодых специалистов – вчерашних выпускников и их явно недостаточной правовой компетентностью, и как следствие, неготовности в решении правовых аспектов в сфере их предметной профессиональной деятельности, а также осознание этой проблемы как со стороны государства в целом, так и со стороны отдельных работодателями с необходимостью разрешения этой проблемы позволили автору сформулировать проблему настоящего исследования как выход на формулировку теоретических, организационных и технологических оснований для формирования правосознания студентов в ходе процесса обучения.

Правосознание студента рассматривается как личностная структура, включающая когнитивный, ценностно-ориентированный, поведенческий компоненты, которые развиваются в их диалектическом единстве; как основание правовой защищенности студентов в профессиональной деятельности и общественной жизни. Формирование правосознания студентов представляет собой процесс становления жизненно важных позиций студента: «Я – личность» (правосознание личности, способной критически мыслить, искать пути рационального решения правовых вопросов, уметь выходить из конфликтных ситуаций, руководствуясь нормами права), «Я – гражданин» (правосознание гражданина, знающего и уважающего законы своей страны,

занимающего активную гражданскую позицию), «Я – профессионал» (правосознание будущего специалиста, способного организовывать профессиональную деятельность, осуществлять поиск решения профессиональных ситуаций в соответствии с нормами права).

Методологическими основаниями проектирования организации учебно-профессиональной деятельности студентов, направленной на формирование у будущих специалистов правосознания, являются идеи личностного подхода (учет законов личностного развития, интересов, субъектного опыта студентов); деятельностного подхода (активизация учебно-профессиональной деятельности обучающихся, личностное, профессиональное, правовое самоопределение студента в учебно-профессиональной деятельности); аксиологического подхода (развитие профессиональных, аксиологических ориентации, ценностей).

Процессуальный аспект технологии формирования правосознания предполагает применение интерактивных методов организации аудиторной работы (кейс-метод, проектная работа, дискуссии, деловые игры, брейн-ринги) и использование форм внеаудиторной работы (юридическая клиника; встреча с работниками правоохранительных органов, судебных органов, проведение круглого стола, участие студентов в рейдах по обеспечению правопорядка), способствующих осмыслению студентами сущности права и активизирующих их участие в поиске решений правовых вопросов в будущей профессиональной и общественной деятельности [2].

Анализ работ, посвящённых проблемам разработки компетентностного подхода в российской высшей школе, включая ретроспективный анализ его развития в других странах, позволяет нам говорить о том, что к настоящему времени сформировался достаточно устойчивый консенсус исследователей в области педагогики относительно содержательного наполнения таких базовых категорий в рамках теорий компетентностного подхода как «компетентностный подход», «компетенция» и «компетентность» [3]. Конечно, совершенно очевидно, что в рамках этой парадигмы будет присутствовать определённый разнобой (или плюрализм) в терминологии, акцентации предлагаемых технологий как наиболее продуктивных с точки зрения образовательного результата, но, тем не менее, все сторонники компетентностного подхода будут достаточно сходным образом рассматривать проблему того, что считать должным результатом образования в высшей школе и что и как надо делать для повышения результативности образования в высшей школе.

Высшая школа и, соответственно, студенты и преподаватели, были форсированным образом переведены на так называемый компетентностный

подход в профессиональном обучении, когда уровень подготовки выпускника в большей степени оценивается не по количеству усвоенных за период обучения знаний (что демонстрирует оценивание на государственных экзаменах), а умением применения этих знаний, сформировавших парадигму профессионального мышления, решать профессиональные задачи в сфере предметной деятельности специалиста данной предметной сферы деятельности.

Правовая компетентность студента как будущего профессионала формируется под влиянием многих детерминант в процессе правового воспитания, а точнее правовой социализации как органической части общего процесса социализации [4]. Но именно воспитательные методы, то есть по сути своей педагогические, играют в этом процессе весьма и весьма значительную роль, поскольку имеют не случайный, а целенаправленный характер, а главное в идеале имеют профессионально поставленное и методически обеспеченное воздействие, которое производится опытными педагогами с учётом возрастных и социальных особенностей молодых людей.

Поскольку право регулирует практически все стороны и сферы жизни общества, то можно, образно выражаясь, сказать, что правовая культура пронизывает собою все остальные компоненты культуры общества, и экономическую, и семейную, и образовательную, и духовную, и, конечно же, политическую. Но ни с одной компонентой она не совпадает и не растворяется в ней [5].

В качестве психолого-педагогического феномена правовую культуру можно интерпретировать как одну из форм или аспектов творческой самореализации личности и как один из фундаментальных механизмов правового саморегулирования своей жизнедеятельности в целом. Правовая культура в своём состоявшемся личностном бытии гражданина представляет интегральный консолидированный комплекс правовых знаний, ценностей жизненных установок отражённых в правосознании в процессе правового мышления.

Таким образом, подводя итог, с уверенностью можно отметить, что правовое сознание есть сложно структурированный комплекс оценок и системных представлений личности о правовой реальности, а высшим уровнем правового сознания следует признать так называемую правовую идеологию.

Правовая компетентность есть внутренняя духовная структура личности, имеющая признаки системности и полиструктурности, притом, что её структурные элементы имеют разноуровневый характер взаимоотношения, представляя различную степень отражения в сознании личности общественного

бытия в целом и конкретно правового бытия. Правовая компетентность студента как будущего профессионала формируется под влиянием многих детерминант в процессе правового воспитания, а точнее правовой социализации как органической части общего процесса социализации. Но именно воспитательные методы, то есть по сути своей педагогические, играют в этом процессе самую решающую роль, поскольку имеют не случайный, а целенаправленный характер, а в идеале имеют профессионально поставленное и методически обеспеченное воздействие на личность. Правовая культура есть идеальная составляющая правовой части государственно устроенного общества, отражающая в целом уровень его правосознания, реализованного через конкретные правовые практики в определённом уровне правовых компетенций. И в первую очередь правовой компетенции самого государства, правовой компетенции правообеспечивающих негосударственных структур, и, конечно правовой компетенции граждан. Через правовое воспитание формирование правосознания учащихся приобретает значительные объёмы и силу воздействия, поскольку позволяет на учебном материале охватить большое количество типичных социальных ситуаций из разных сфер жизни социума, а для студентов акцентировать их рассмотрение и изучения на примерах предметной профессиональной сферы.

Библиографический список

1. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. Инновационные процессы в образовании. – Ставрополь, 2024.
2. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 301-302.
3. Климентов В.Л. Развитие правосознания и правовой культуры в процессе юридического образования // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2021. № 2(50). С. 207–210.
4. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Моделирование процесса формирования профессионального правосознания студентов неюридических специальностей в высшем образовании // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского. Серия «Инновации в образовании». 2022. № 3. – С. 17–24.
5. Кручинина Г.А., Кручинин М.В. Компетентностный подход при изучении правоведения как основа формирования правосознания и правовой культуры специалиста в высшем профессиональном образовании // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста. Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 6. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2017. С. 218–226.

6. Селезнева О.В. Особенности правосознания современной студенческой молодежи // Амурский научный вестник. 2016. № 3. С. 120–125.

А.В. Шолохов, А.О. Епанчинцев

ФЕНОМЕН ОТЧУЖДЕНИЯ И ЕГО ОБЪЕКТИВАЦИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В АСПЕКТЕ МАССОВОГО ВНЕДРЕНИЯ «ЦИФРОВЫХ» ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. Настоящая статья представляет результаты философско-педагогического исследования по проблеме отчуждения и её объективации в образовательном пространстве высшей школы в условиях современных процессов массовой «цифровизации» социальных процессов всех типов и форм при массовом же применении технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: отчуждение, образование, высшая школа, преподаватель, студент, искусственный интеллект (ИИ), ИИ-технологии, управление, менеджеризация.

A.V. Sholokhov, A.O. Epanchintsev

THE PHENOMENON OF ALIENATION AND ITS OBJECTIFICATION IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE WIDESPREAD INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This paper presents the findings of a philosophical and pedagogical study examining the problem of alienation and its objectification within the higher education landscape. The research is contextualized within contemporary dynamics characterized by the pervasive digitalization of social processes across all domains, coupled with the widespread adoption of artificial intelligence technologies.

Key words: alienation, education, higher education, university educator, student, artificial intelligence (AI), AI technologies, management, managerialization.

Актуальность настоящего исследования, результаты которого представлены в статье, во много обусловлена тем, что российская высшая школа переживает глубокий экзистенциальный кризис, находящий свое отражение и в институциональном аспекте. Этот кризис, по мнению авторов, был инспирирован и поддерживается, во-первых, неолиберальными практиками государственного управления и регулирования как во всех сферах жизни общества, так в сфере образования в частности, во-вторых, рыночным

погружением высшей школы под давлением со стороны государства, и, в-третьих, массовой и форсированной «цифровизацией» всех сфер жизни общества, и образовательного процесса, в том числе. Это парадоксальным образом не гуманизирует образовательное пространство для личности, а, наоборот, вгоняет её в жёсткое ложе тейлоризации менеджерального типа, порождая новые формы отчуждения в образовании. Это настоятельно требует осмысления и поиска способ снятия или смягчения последствий такого отчуждения.

Научная гипотеза. В её основу положено представление о том, что массовое внедрение «цифровых» технологий и жёсткая менеджеризация университетского управления порождают новую, тотальную форму отчуждения интеллектуального труда и учебной деятельности в образовательном пространстве, редуцируя субъект-субъектную пару «профессор – студент» до статуса объектов операционного бизнес-процесса. При этом деструкцию классического «университета Гумбольдта» стала практически необратимой, но при этом онтологическая цель образования (*Bildung*) и может, и должна быть сохранена. Мы полагаем, что снятие (или минимизация) отчуждения в условиях массовой высшей школы возможно не через отказ от «цифровых технологий», а через радикальную смену дидактической парадигмы: переход от трансляции готового знания к конструированию проблемных ситуаций, критической верификации результатов ИИ (написание и защита промов) и выстраивание творческого диалога, что возвращает студенту познавательную субъектность, а преподавателю – роль фасилитатора и наставника, преодолевающего барьеры «интеллектуального пролетариата».

Методологический инструментарий исследования включает комплекс общенаучных и специально-научных методов:

- *диалектический метод* (позволяет раскрыть амбивалентность отчуждения как источника как деструктивных, так и прогрессивных социальных изменений);
- *историко-генетический и сравнительно-исторический методы*;
- *метод критического дискурс-анализа и социально-философская герменевтика* (для деконструкции современных управленческих и «цифровых» практик в вузе [менеджеризация, KPI, LMS-прокторинг] и выявления их скрытого отчуждающего потенциала).

Исследование опирается на диалектическую традицию понимания отчуждения не как исключительно патологического феномена, а как

амбивалентного драйвера социальной динамики. Теоретический фундамент составляют:

- классические и неомарксистские концепции отчуждения (К. Маркс, Э. Фромм);
- критическая теория Франкфуртской школы (Т. Адорно, М. Хоркхаймер, Ю. Хабермас), в частности, «Диалектика просвещения» и концепция алгоритмического управления;
- современные социолого-педагогические теории «академического капитализма» (С. Слотер, Л. Лесли) и коммодификации высшего образования;
- философско-педагогические концепты классической немецкой модели университета (В. фон Гумбольдт, И.Г. Фихте) в их исторической ретроспективе и современной адаптации.

Проблема отчуждения принадлежит к числу фундаментальных тем социально-философской мысли, сохраняющих свою актуальность на протяжении последних двух столетий. От классических работ К. Маркса, заложивших основы экономического и социального анализа отчуждения, до современных исследований цифрового общества и неолиберальных трансформаций, феномен отчуждения неизменно привлекает внимание исследователей как один из ключевых индикаторов состояния социальной системы. Однако, несмотря на обширную традицию изучения, в научной литературе преобладает подход к отчуждению как к преимущественно негативному, патологическому явлению, подлежащему устранению. В то же время, как справедливо отмечают исследователи Франкфуртской школы, отчуждение «является одной из движущих сил социальной динамики [2, 5, 9].

Мы согласны с формулой, что в широком смысле отчуждение может быть определено как «феномен, указывающий на потерю контроля того, что было частью тебя самого» [2]. Однако для понимания роли отчуждения в социальных изменениях необходимо учитывать его процессуальный и системный характер. Отчуждение не является статичным состоянием, а представляет собой динамический процесс, в ходе которого результаты человеческой деятельности обретают самостоятельное существование и начинают функционировать по собственным законам, подчиняя себе своего создателя. В социально-философском анализе отчуждение предстаёт как общественное отношение, обладающее амбивалентным характером. Наиболее последовательно амбивалентность отчуждения раскрывается в работах Франкфуртской школы. В «Диалектике просвещения» Т. Адорно и М. Хоркхаймер связывают генезис отчуждения с самим становлением

человеческой цивилизации. Отчуждение, определяемое как некая дистанция между воспринимающим субъектом и смыслами, предлагаемых ему для его понимания, атрибутивно предполагает разделение на субъект и объект [2, 4, 5].

Если рассмотреть отчуждение в качестве определённого смыслового «расстояния» между субъектом, который воспринимает из социального пространства смыслы, пытаясь их понять и отрефлексировать процесс своего понимания, и внешнесредовыми объектами, то подобным образом интерпретируемое отчуждение «находится у истоков всей европейской цивилизации, так как полное подчинение природным явлениям присуще животным, но не человеческому сообществу» [3]. Только нивелирование силы воздействия на личность и на социум законов природы (по мере развития человеческих технологий изменения и преобразования природной среды) позволяет начинать проявляться детерминации человеческого поведения со стороны социальных законов. Другими словами именно отчуждение человеческого от природной среды позволяет продолжить и ускорить человеческую эволюцию, что и доказывает наука и в том числе исторические артефакты. Э. Фромм в работе «Бегство от свободы» развивает эту линию, рассматривая отчуждение как условие становления человеческой личности и свободы. Фромм пишет, что *«Нарушение запрета, грехопадение, в позитивном человеческом смысле является первым актом выбора, актом свободы, то есть первым человеческим актом вообще [выделено автором]. Согласно мифу, формально грех состоял в том, что человек вкусил от древа познания. Таким образом, акт неподчинения, акт свободы прямо связывается с началом человеческого мышления»* [3].

Именно отчуждение от первоначального единства с природой и общиной запускает механизм формирования личности и, следовательно, исторического процесса.

Отчуждение, порождаемое капиталистическими производственными отношениями, создаёт условия для качественного скачка, а именно перехода к новому типу общественных отношений. Как подчёркивает Г. Бонифати, «возникновение новой системы разделения труда как качественной трансформации требует изменения отношений между элементами уже существующей системы разделения труда, что придаёт ей новую функциональность и новое направление» [8].

Современные социальные изменения, связанные с цифровой трансформацией и утверждением неолиберальной модели, порождают качественно новые формы отчуждения, требующие теоретического осмысления.

Например, противоречивый характер цифровых технологий задаёт новую проблематику для социально-философского анализа отчуждения. В условиях цифрового общества ключевыми становятся проблемы, ранее не рассматривавшиеся в классических теориях отчуждения, например, виртуализация жизненного мира индивида, утрата им своей автономии человеческой воли, подчиняемой технологиям алгоритмического управления нейросетей, что в длительной перспективе порождает глубокий кризис идентичности личности индивида. Можно видеть, как алгоритмическое управление, цифровой прокторинг и платформенная экономика инспирируют и формируют ситуации, когда индивид теряет контроль значительной части своей социальной реальности, в том числе в сфере профессиональной деятельности, и при этом формы этого контроля становятся более изощрёнными, жёсткими и тотальными, по сравнению с традиционными формами контроля индустриальной эпохи. Мы видим, как массовое обращение к цифровым технологиям и, прежде всего, сейчас к технологиям искусственного интеллекта (ИИ) сдвигают фокус интеллектуальной деятельности индивида с проникновения в суть явления, представленного понимаемым «текстом» на скорость потребления «контента». В обществе, в котором пытается доминировать, а зачастую и фактически доминирует неолиберальный подход к регуляции социума, формируются специфические, адекватные неолиберализму механизмы отчуждения, приобретающие новые формы и динамику проявления [1, 6, 7].

Ранее приведённые рассуждения позволяют сформулировать ряд теоретических положений о месте и роли отчуждения в механизме социальных изменений. Во-первых, то, что отчуждение является не периферийным или патологическим феноменом, а имманентным свойством социального развития любого человеческого общества. Как можно видеть в работах классиков социологии и социальной философии, прежде всего, Маркса и исследователей Франкфуртской школы, отчуждение сопровождает становление человеческого общества от самых его истоков, выступая необходимым условием перехода от природного к социальному существованию. Во-вторых, отчуждение выполняет конструктивную функцию в механизме социальных изменений общества. Отчуждение при сопротивлении ему, адаптации к нему объектов отчуждения выступает формой проявления и способом снятия общественных противоречий. Без отчуждения, в этом смысле, невозможно появление новых социальных форм, институтов и отношений. В-третьих, амбивалентный характер отчуждения означает, что оно одновременно является источником и

прогрессивных, и деструктивных социальных изменений. Критерий различения этих двух векторов есть степень соответствия результатов человеческой деятельности контролю над ними на социальном и индивидуальном уровнях. В-четвёртых, отчуждение есть неустранимое, то есть атрибутивное (как родовое) свойство феномена «социальности», однако его конкретные исторические формы могут быть предметом целенаправленного адекватного этим формам воздействия. Когда одни формы отчуждения снимаются или смягчаются в своём проявлении или негативе воздействия на социальных субъектов, то это неустранимым образом ведёт к возникновению новых форм отчуждения, приходящих на замену снимаемых форм. В-пятых, при доминировании неолиберальных подходов в политике, экономике и культур так называемая «цифровизация» порождает новые формы отчуждения, связанные с утратой автономии в условиях алгоритмического управления, виртуализацией социальных отношений и интериоризацией рыночных нормативов. Эти трансформации требуют переосмысления классических подходов и разработки новых концептуальных средств анализа. Таким образом, отчуждение должно рассматриваться не как проблема, подлежащая однозначному устранению, а как фундаментальный механизм социальной динамики, требующий осмысления и управления. Задача социальной теории и практики – это далеко не борьба с отчуждением «вообще» до победного конца, а выявление и нейтрализация его наиболее деструктивных, архаизирующих форм при одновременном использовании конструктивного потенциала тех форм отчуждения, которые стимулируют прогрессивные социальные изменения [1, 2, 5, 6].

Оценивая выше приведённый анализ как теоретико-методологическую основу, как отправную точку для дальнейших рассуждений, мы должны указать на тот факт, что именно современный университет как наиболее развитая и зрелая форма современного высшего учебного заведения (вуз) выступает тем социальным полем, где и происходят процессы апробации и фиксации новых форм отчуждения, генерируемых неолиберальными практиками в экономике, политике, экономике и культуре. И, предваряя наши дальнейшие рассуждения, мы сразу обозначаем, что если на макроуровне социума отчуждение наиболее зримо и ярко объективируется посредством виртуализации реальности социального пространства, через жёсткое подчинение воли индивида управленческим алгоритмами и мягкое «увещевание», через формирование воспитуемого «квалифицированного потребителя», то на уровне пространства высшей школы это приобретает форму тотально жёсткой менеджеризации

университетской системы управления и коммодификации знания. Как и зачем учить студента теперь в условиях квазиуниверситета детерминируется не логикой развития научного знания, не логикой инкультурации и профессиональной социализации личности, а внешними по отношению к этим основам метриками менеджерской эффективности, «бухгалтерской» сбалансированности не всегда обоснованных показателей, рыночными, ситуативно изменчивыми запросами [6, 10].

Раньше субъект-субъектная пара «*профессор – студент*» являлись системообразующим и смыслообразующим системным элементами университетского феномена. Теперь субъект-субъектная пара «*профессор – студент*» утратили характеристику смыслообразования существования вуза, превратившись в основной фактор производства в операционной бизнес-деятельности квазиуниверситета, целью которого стало получение дохода от привлечения платы за «образование», которое тоже утрачивает смысл образования, и трансформирует этот смысл в создание эффективного набора профессиональных компетенций, которые должны максимально близко соответствовать потребностям рыночных деловых организаций. Эта пара трансформируется в своем структурно-функциональном содержании в объект учебного процесса, субъектом которого становится университетская система управления, которая, активно используя технологии LMS (Learning Management System), которые особенно активно внедрялись в период пандемии COVID-19, постепенно, но уверенно приобретает менеджерские характеристики, типичные для бизнеса, и таким образом конституируется в качестве доминирующей институциональной структуры в общем институте высшей школы. Причём многие подобного рода платформы, например, Moodle, имеют встроенную, достаточно жёсткую, систему прокторинга. Это хорошо согласуется с трендом на тейлоризацию образовательного процесса в высшей школе. Стоит задать вопрос и ответить на него, а что побуждает систему управления вузов следовать в своей трансформации этой линии эволюции. Наверняка это не является следствием субъективной недобросовестности ректорского сообщества, а детерминируется институциональными императивами выживания в условиях погружения государством университетов в нетипичную для вузов высоко стрессовую среду. Руководитель вуза как нормальный управляющий стремится адаптировать свою организацию к внешнесредовым условиям, в которые их погрузил мегарегулятор и которые сформировались в том виде, в котором они представлены сейчас. И мы видим, что вузы погрузились в квазирыночную среду квазиконкуренции, которую

жёстко формирует им государство как мегарегулятор, которое желает перераспределить средства государственного бюджета и «сбросить» с себя те расходы, которые, по мнению лидеров этого государства, можно сократить, предлагая эти сокращения компенсировать поиском «заработков на стороне». И в этих жёстких условиях руководство университетов активно и настойчиво развивает деятельность по продвижению и инспирированию стартапов как студентами, так и активном участии преподавателей в качестве самостоятельных «стартаперов», так и при активном привлечении преподавателей в студенческие стартапы (вопрос, что при этом делать преподавателям философии, культурологи и т.п. дисциплин остается без ответа, при остающемся требовании к ним со стороны руководства вузов инспирировать свою «предпринимательскую» активность). Знание и сам учебный процесс подвергаются коммодификации, а преподаватель становится продавцом. Ответ на вопрос, правилен ли данный вектор эволюции университета с точки зрения основной функции института образования как института социального воспроизводства, остается «за бортом» [1, 3, 9, 10].

При этом именно образовательная компонента (в первую очередь, сконцентрированная в блоке общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, и частично в блоке общих математических и естественнонаучных дисциплин) подвергается максимальному сокращению в пользу блока общих профессиональных и специальных дисциплин. То есть парадигма учебной подготовки смещается от «человекообразовательной и культуросообразной» к парадигме «компетентностной готовности» при минимально необходимой компоненте социальных и гуманитарных знаний, позволяющих более или менее адекватно ориентироваться в реалиях социума без его критической оценки, будучи рассчитанной на представителей среднего слоя среднего класса и теперь отчасти бедного классов [5, 10].

Мы должны здесь сделать небольшую оговорку, чтобы прояснить отношение авторов к той парадигме и модели высшего образования, которая формировалась в условиях XIX века, когда высшее образование в основном обслуживало социальный заказ среднего и отчасти богатого классов и частично сохранялась в течении XX века. Следует отметить, что доступ к высшему образованию в XIX веке и в первую половину XX века был свободен далеко не всем представителям среднего и даже высшего класса; для женщин, прежде всего, а также представителям небелого населения даже развитых стран получение высшего образования было значительно затруднено. И уж тем более, доступ к высшему образованию для представителей бедных социальных групп

был практически закрыт. Но это не отменяет того факта, что это была именно «человекообразовательная и культуросообразная» парадигма (достаточно близкая по своему сущностному содержанию к тому самому *Bildung* Фихте и Гумбольта), учитывая, конечно, тот момент, что культура, которую воспроизводило высшее образование в те периоды в процессе формирования личности студентов была культура доминирующего правящего класса [3, 9, 10].

И вот высшее образование, изначально бывшее правом богатого и обеспеченного классов, превратилось в массовое, и это со стороны высшего класса стимулировало поиск решения по его дифференциации по принципу «двух коридоров», ранее реализованного им в средней школе в XVIII и XIX веках в европейских и североамериканских государствах. Элитно-элитарные вузы продолжили в XX и XXI веках сохранять прежнюю «человекообразовательную и культуросообразную» парадигму своей деятельности, то есть деятельности образовательной, а массовая высшая школа перешла на модель «второго коридора» средней школы XIX века, конечно с определёнными адаптациями к новым условиям значительно изменившегося социума, однозначно готовя выпускников к выходу в производство на позиции рабочего класса, совершенно не требуя от них каких-либо культурных знаний и тем более компетенций, заменяя их культурными ярлыками и суррогатами. Зато система управления образовательных организаций высшей школы под давлением государства и при его поощрении начала трансформироваться в рамках модели менеджмента, то есть модели управления деловыми организациями, действующих как агенты так называемого рыночного производства, стремящихся расширить свой сегмент (долю) рынка «образовательных услуг», максимизировать продажи и прибыль (в том числе минимизируя издержки), дифференцировать свой продукт под запросы покупателей, тем самым «привязывая» их к своему «товару». Образовательный аспект учебного процесса незаметно, но верно отходит на второй план, вполне естественным образом заменяясь показателями экономической эффективности. Преподавателя всячески под различными предлогами (в том числе под предлогом сохранения своих же рабочих мест) склоняют к исполнению несвойственных ему функций агента по «продажам» учебных мест, и в первую очередь, конечно на места с полной компенсацией затрат на обучение (со стороны студента и/или его родителей). Стоит отметить, что преподаватель, конечно же, как нормальный человек пытается в этих условиях минимизировать для себя лично, и для учебного процесса тот негатив (с его точки зрения), который несет собой менеджеризация учебного процесса. И,

конечно, что-то и когда-то из этих усилий имеет позитивный результат для этих объектов менеджериализации, но такой подход «медленной работы», «работы по правилам» и др. всегда имеет потенциал сдачи позиций [10].

Система управления, ранее имевшая статус «административно-вспомогательного персонала», приобретает статус более важного субъекта в системе организации высшей школы по сравнению с профессорско-преподавательским составом, начиная диктовать преподавателям, как учить, как оценивать, в каких формах проводить занятия и аттестацию, говоря философским языком, начинает действовать в отношении обучающихся и педагогов высшей школы как действенный механизм отчуждения от учебного процесса и, в целом, от образовательной, то есть культуросообразной деятельности [1, 10].

Если вернуться к смысловому ядру социально-философских и конкретно философско-педагогических дискуссий сущностного базиса человеческой личности и той роли, которую играло образование XIX и начала XX веков на разных своих уровнях в процессах формирования личности учащихся соответствующих уровней, то мы можем видеть, что современная высшая школа с соответствующей современному обществу спецификой начинает исполнять примерно ту же функцию, что средняя школа XIX века, а именно стремительно утрачивая под влиянием рыночного и государственного давления функцию формирования культурно целостной и социально адекватной критично-аналитической личности, переходит к формовке наборов (специальности или направления подготовки) комплектов более или менее эффективных инструментов (компетентностей набор), закладываемых в соответствующие носители этих инструментальных комплектов. Та среда LMS, которая призвана была повысить эффективность функционирования системы управления организацией высшей школы (высшим учебным заведением), постепенно становится инспирирующим для этой системы управления фактором по её фундаментальной самотрансформации в систему менеджериального типа, характерную для управления деловыми организациями (или по-другому, организациями бизнеса). И это не случайный «экссесс исполнителя», это закономерный процесс реструктуризации института высшей школы по строительству (образованию – *Bildung*) внутренней духовной, и в том числе профессиональной культуры, обучающейся в ней личности в институт создания инструментально-компетентностно оснащённого работника, чья задача не рефлексировать над социальными и духовными явлениями и не саморефлексировать (что в целом порождает тенденции в личной мотивации на

самосовершенствование и, в том числе, в творческом аспекте профессионализма и его роста), а немедленно приступить к исполнению необходимых операционных функций и быть морально готовым к перформативному своему индивидуальному компетентному набору. Здесь мы видим как бы продолжение процесса отчуждения, когда работник в идеальном варианте для работодателя всегда готов прекратить творческий профессиональный рост в рамках предыдущего компетентного набора (не взирая на личные предпочтения и ранее получаемого удовлетворения в данном направлении профессиональной деятельности от достигнутых в ней вершин мастерства) и сменить на требуемый набор, пусть и далёких от профессиональных навыков и знаний, и в большинстве случаев сформированных уже личных профессиональных предпочтений. Работнику не требуются его личностные позитивные профессионально-квалификационные привязанности и переживания; они излишни, так как создают не нужные «барьеры изменений» при тех или иных стратегических изменениях в структуре бизнеса фирмы, которая тоже не привязывается ни к технологиям, ни к рынкам, ни стране, вообще ни к чему, а только к самому факту генерирования и дохода и прибыли, что является атрибутивным свойством субъекта любого рыночного производства. Университетскую систему перестраивают именно под этот принцип. Можно сказать, обращаясь к критическому дискурсу идей Франкфуртской школы (Адорно, Хабермас), что идёт процесс в чём-то внешне и содержательно похожий на «освоение» европейскими поселенцами индейских территорий, когда самих индейцев либо исключали из пространства «осваиваемых» территорий, либо загоняли в резервации. Профессорско-преподавательский состав университетов как «индейских территорий» загоняется в жёсткие рамки внутреннего контроля и бюрократических рамок, задаваемых системами KPI, эффективными контрактами, учебными планами и графиками учебного плана, жёсткими привязками набора компетенций, которые сами по себе формируются вне преподавательского сообщества, а задаются менеджментом учебно-методических отделов, ориентирующихся, в первую очередь, не на логику содержания учебных дисциплин, логику последовательности их изучения и т.п., а на логику баланса часов, недель, зачётных единиц и т.п. формальные (красивые) нормативные показатели. То есть можно видеть отчуждение интеллектуального труда, выполняемого преподавателем именно на стадии формирования начальных и граничных условий результатов этого труда от его исполнителя-преподавателя. Снимая или резко понижая в этом уровень академических свобод, преподавателя

превращают в «интеллектуального рабочего». Но и увеличение учебной нагрузки до максимальных значений (по сути, за счёт фонда рабочего времени научной работы преподавателя) ведёт к физическому уменьшению количества требуемых преподавательских работников. И тут как раз и начинает проявляться роль современных генеративных нейросетей, когда они, по сути, становятся аналогом механизации, автоматизации, роботизации в современных производственных процессах как в промышленности, так и в аграрном производстве, так и на транспорте, так и в сфере услуг. Однако здесь надо видеть разницу между возможностями классического промышленного рабочего в условиях массовой механизации, автоматизации, роботизации в современных производствах по минимизации негатива для себя, как результата отчуждения, и возможностями преподавателя вуза как «интеллектуального рабочего», который имеет всё же ряд академических возможностей, имплицитно встроенных в характер его трудового процесса [1, 4, 10].

Бессмысленно и заранее обреченным на провал будет пытаться воспроизвести в новых по отношению к XIX – XX вв., современных социальных, культурных, политических и экономических условиях вузовскую модель «университета Гумбольта», который и был адекватен именно тому периоду. И если говорить о сегодняшнем дне, то стоит ещё отметить, что, понимая, что если сам механизм и структура «университета Гумбольта» не воспроизводимы, то результат в том или ином виде, который воспроизводился вузами, соответствующими модели «университета Гумбольта», необходимо взять за некоторый «идеал» при построении модели образовательного результата, который должен воспроизводить современный вуз не только в своём элитно-элитарном сегменте, но и в массовом сегменте, поскольку интеллектуальный работник как выпускник вуза, не сформировавший в его бытность студентом качественное культурное ядро, на первых этапах профессиональной карьеры, «оснащенный» набором современных компетенций возможно и будет эффективным работником, но, не имея культурного базиса, вряд ли способен в долгом горизонте карьеры на формирование своей мотивации к развитию компетенций их возможной перекомбинации и тем более к существенной реструктуризации состава компетенций со сменой на новые элементы. Такого рода перекомбинации и самостоятельное формирование новых комбинаций связано с имеющимися интенциями на творчество (и, как следствие, на инновацию). Но творческие интенции личности в общем случае не являются массовым явлением, присущим от рождения каждому, а в большинстве случаев воспитываются именно в процессе

образовательной инкультурации, которая в своей полной и наиболее сложной для всего института образования форме протекает именно в высшей школе. Именно такая возможность, которую должен давать вуз (и которую нынешний подход к организации учебного процесса в высшей школе во многом нивелирует, исключая из учебных планов не только будущих инженеров, но и гуманитариев, такие дисциплины как культурология, социология, политология и т.п.) и предполагает становление субъектности будущего выпускника как участника производственного процесса в сфере общественного производства [5, 10].

В этом отношении при формировании структуры соотношения лекционных и практических занятий необходимо не просто формально увеличить число часов практических за счёт лекционных, а необходимо изменить саму технологию практических занятий, отказавшись от традиционных форм подготовки заданных вопросов и ответов на них в виде докладов. Следует формировать занятие, которое будет оценивать и засчитывать работу студентов по их активному использованию материала практических занятий по решению теоретических и прикладных задач, а если говорить о ИИ-технологиях, то по написанию квалифицированных промтов, что может свидетельствовать о знании материала практических занятий и умении его применять, то есть о его знании. Такое «вхождение» в учебный процесс во многом снимает отчуждение студента от самого учебного процесса, делая его субъектом этого процесса [1].

Преподаватель должен перестать быть живым транслятором готовой информации (причём, не всегда лучший, в том числе по сравнению и с нейросетями), он должен стать конструктором учебных проблемных ситуаций, решение которых студентами, требует освоение знаний и научение их применению для решения проблемы, он должен стать также фасилитатором студенческих решений и тем самым демонстрировать необходимость критического подхода к своим решениям, показывая их потенциальную слабость или невозможность как принципиальную, так и вследствие недостаточности привлеченных знаний. Возникновение перед студентом проблемы (лучше в парадоксальной форме) инспирирует в сознании студента когнитивный диссонанс, что для нормального человека есть всегда импульс к мыслительному процессу, где мотив понятен – преодоление – собрать знание, которого нет, поскольку осознано незнание как источник непонимания и диссонанса. В это момент начала собирания и усвоения знания студент приобретает субъектность в учебном процессе, в котором, находясь ранее

формально, он был по большей части пассивным объектом, не всегда понимающим, зачем ему это знание. Приобретение студентом субъектности будет во многом способствовать снятию отчуждения от учебного процесса. Однако следует иметь в виду, что студенты массовой высшей школы в рамках общей для этих вузов парадигмы компетентностного подхода настроены на процесс «получить инструмент и применить к указанным в инструкции ситуациям». Однако, если просто заменить получение написанием промтов, то это тоже своего рода некая подмена. После того, как промт выполнен нейросетью, следует настроить студента на защиту этого решения или его опровержение (что тоже должно признаваться позитивным результатом, если студент правильно определил галлюцинирование искусственного интеллекта, или присутствие «ethical flaws», или какие-либо другие уязвимости решения ИИ по промту) [1, 10].

Поэтому проблемный подход, тем более с ИИ-технологиями, которые и так значительно облегчают жизнь студента в учебном процессе по модели «получить инструмент и применить к указанным в инструкции ситуациям», будет очень непривычен и, скорее всего, отторгаем, до тех пор, пока они почувствуют вкус самостоятельного познания и самоосредствления профессиональным инструментарием. Но тут скрыта ловушка имитации, когда перегруженный университетский преподаватель, не входящий в группу «академических капиталистов» своего вуза, будет стремиться облегчить свою участь «интеллектуального рабочего» (именно как это делает классический производственный рабочий), имитируя проблемное обучение, если применение таких технологий будут становиться частью бюрократических требований по KPI (**Key Performance Indicators**). Необходимо всячески предотвращать формализацию применения в учебном процессе технологий проблемного обучения в сочетании с ИИ-технологиями. Иначе получим очередной вариант отчуждения.

Завершая анализ образовательной «инкарнации» отчуждения в современной образовательной ситуации в высшей школе, мы утверждаем, что перспективы снятия отчуждения (или, по крайней мере, минимизации его проявления) можно видеть в создании творческих диалогов как типовой педагогической технологии, способной порождать для студентов смыслы нового знания и смыслы его приращения, что во многом снимает это самое отчуждение. Но и для преподавателя можно видеть процесс снятия отчуждения, так как в процессе освоения такого подхода, преподаватель выходит на подлинный результат обучения, а именно на логику развития, то есть того

самого *Bildung*. Тогда компетентностный подход предстаёт конфигурацией знания и его структурной формой [2, 5, 10].

Если говорить о перспективах дальнейшей работы в поле исследуемых проблем, то можно указать на такие перспективные, с точки зрения авторов, направления как

- построение и анализ конкретных моделей университетского управления, которые способствовали бы децентрализации административной власти управленцев университета и поддерживали реальные академические свободы преподавателей вузов;

- исследование феномена «академического капиталиста» в современных российских вузах, а именно кто и в каком типичном статусе составляют группы преподавателей, интегрированных в структуру «академических капиталистов», и какова их роль в воспроизводстве или подрыве системы отчуждения, какова типичная структура таких групп, распределение ролей в них, отношение этих преподавателей к учебной работе и отношения таких групп с остальными «интеллектуальными рабочими» университетов;

- проведение комплексного философско-педагогического исследования относительно реальной, потенциальной и оптимальной структуры «культурного ядра» в образовательных программах высшей школы в эпоху активного внедрения в социальную практику технологий искусственного интеллекта, виртуализации многих аспектов личной жизни индивида и его социальных взаимодействий с другими социальными субъектами; в том числе исследования дидактических возможностей и императивов «диалога с ИИ» и студентов, и преподавателей университетов.

В заключение представленного анализа авторы предлагают если не окончательную, то завершающую формулу завершения представленного анализа, приглашающую к дискуссии всех специалистов. Авторы считают, что назрела необходимость ясно и недвусмысленно указать на явное противоречие между рыночной логикой функционирования и развития университета, которую предлагает сложившаяся менеджериальная модель управления вузом и онтологической сущностью образования, проложив мост в институциональном поле и дидактическом поле от философского идеала *Bildung* (субъектности и творчества) к жёсткой сложившейся реальностью «интеллектуального пролетариата» в массовом вузе.

Библиографический список

1. Канатаев Д.В. Трансформация понятия «отчуждение» в условиях цифровизации / Д.В. Канатаев, С.С. Курочкин, А.В. Лаптева // Вестник

- Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2025. – Т. 25, № 5. – С. 108–117.
2. Ткаченко О.С. Роль феномена отчуждения в историческом процессе становления общества (на основании работ Франкфуртской школы) // Общество: философия, история, культура. – 2017. – № 2. – С. 45–48.
 3. Фромм Эрих. Бегство от свободы / Пер. с англ. А. Александровой. – М.: АСТ. 2020. – 286 с.
 4. Хоркхаймер Макс, Адорно Теодор В.. Диалектика просвещения. Философские фрагменты. М.: Медиум; СПб.: Ювента, 1997. – 312 с.
 5. Шетулова Е.Д. Социально-философский анализ отчуждения в историческом процессе: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Е.Д. Шетулова. – 2010. – URL: <https://famous-scientists.ru/dissertation/4284> (дата обращения: 21.06.2026).
 6. Шкарин Д.Л. Отчуждение в неолиберальном обществе: к вопросу о трансформации социального субъекта современности / Д.Л. Шкарин // Сибирский философский журнал. – 2018. – Т. 16, № 2. – С. 75–85.
 7. Жилина В.А. Отчуждение и его роль в трансформации заброшенности современного социального субъекта / В.А. Жилина, Д.А. Хныкин // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Философские науки. – 2019. – № 2 (424). – С. 57–61.
 8. Bonifati G. Towards a critical ontology of socio-economic transformation processes: Marx's contribution / G. Bonifati // Cambridge Journal of Economics. – 2020. – № 5. – P. 1031–1053.
 9. Comninel G.C. Alienation and Emancipation in the Work of Karl Marx / G.C. Comninel. – 1st ed. – Singapore : Springer, 2019. – XXVI, 342 p.
 10. Slaughter S., Leslie L. Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997. // URL: <https://www.sci-hub.ru/storage/moscow/3760/0e32298e1b59c332aa76b00052a445a1/rhoades1997.pdf>. Доступ – свободный. Дата обращения – 28.06.2026.

Раздел 2. Педагогические технологии в образовательном процессе

С.А. Донских, И.С. Курганский

ПРИМЕНЕНИЕ АДДИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЗАКОНОВ НЬЮТОНА

Аннотация. Данная статья рассматривает перспективы внедрения аддитивных технологий в школьный курс физики в рамках внеурочной деятельности на примере лабораторной работы по проверке законов Ньютона. В статье проводится анализ теоретических основ исследования роли эксперимента в обучении физике, а также рассматриваются нюансы практической реализации экспериментальных установок с применением 3D-печати.

Ключевые слова: 3D-печать, аддитивные технологии, физический эксперимент, лабораторная работа, законы Ньютона.

S.A. Donskikh, I.S. Kurganskiy

APPLICATION OF ADDITIVE TECHNOLOGIES FOR PHYSICAL PRACTICE AS PART OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT SCHOOL, USING NEWTON'S LAWS AS AN EXAMPLE

Abstract. This article examines the prospects for introducing additive technologies into the school physics course as part of extracurricular activities, using the example of a laboratory work on testing Newton's laws. The article analyzes the theoretical foundations of studying the role of experimentation in physics education and discusses the nuances of practical implementation of experimental setups using 3D printing.

Key words: 3D printing, additive technologies, physical experiment, laboratory work, Newton's laws.

Высокая значимость экспериментов для понимания сути физических явлений заключается в возможности непосредственного наблюдения за процессом. А если обучающийся не просто использует готовую установку, а

сам участвует в изготовлении приборов, то результат улучшается: включается моторная и зрительная память, возможные ошибки становятся наглядными и запоминающимися, а успех воспринимается как личное открытие, порождающее устойчивое понимание физических процессов.

Глубокое изучение школьного курса физики начинается в 9 классе с механики. В частности, законы Ньютона: первый вводит понятие инерциальной системы отсчёта, второй объясняет причину изменения состояния движения тела, а третий говорит о том, что в природе не существует одностороннего действия одного тела на другое, а только их взаимодействие. В рамках данной работы рассмотрим изучение законов Ньютона через домашние лабораторные работы с применением технологии 3D-печати.

В последние годы активно развиваются аддитивные технологии. Аддитивные технологии – это метод, появившийся в начале 1980-х, подразумевающий создание трёхмерных объектов путём послойного добавления материала. 3D-принтеры прошли путь, аналогичный компьютерам: изначально создавались как строго коммерческие машины, а затем стали доступны для повсеместного использования. Самыми доступными считаются принтеры, печатающие пластиком, реже – фотополимерами. Существуют и принтеры, способные печатать пищевые продукты, изделия из гипса и других материалов, например, для печати металлом необходимы промышленные принтеры ценой в миллионы рублей, в то время как стоимость печатающих пластиком принтеров начинается с нескольких десятков тысяч рублей.

Основное преимущество аддитивных технологий – возможность создавать детали практически любой формы. На бытовом уровне – отсутствие острой нужды в ином оборудовании. На практике это позволяет эксплуатировать технологию в домашних условиях, получая любые детали из пластика. Освоив 3D-печать и получив некоторые сопутствующие навыки, такие как 3D-моделирование и создание программ для печати, перед человеком расширяются возможности для творчества. В этой связи можно рассмотреть вопрос о применении технологии 3D-печати при изучении физики. В частности, для демонстрации законов физики.

Очевидным образом прослеживается межпредметная связь между физикой, информатикой и технологией. Данная работа ориентирована в первую очередь на физическую составляющую, однако неизбежно затрагивает и инструментарий информатики, необходимый для проектирования и изготовления экспериментальных установок.

«Физический эксперимент – это наблюдение и анализ исследуемых явлений в определённых условиях, позволяющих следить за ходом явления и воссоздать его всякий раз при фиксированных условиях» [2].

Существуют различные типы физического эксперимента. **Демонстрационный эксперимент** направлен на иллюстрацию теоретических идей, часто озвученных незадолго до проведения демонстрации. Проводится демонстрационный эксперимент учителем, а обучающиеся наблюдают и готовятся к **фронтальному эксперименту**, в ходе которого ученики выполняют простой типовой эксперимент.

Фронтальный эксперимент проводится во время изучения материала и может заключаться в наблюдении физических явлений, изучении приборов, измерении физических величин и других не слишком сложных действиях. Такие эксперименты призваны продемонстрировать связь науки и техники, формировать начальные представления и побуждать обучающихся к дальнейшему изучению.

В полной мере погрузиться в изучение физики через физический эксперимент позволяет **физический практикум**. Характеризуется большей самостоятельностью, нередко требует работы с более сложным оборудованием. Предполагает углубление, обобщение и систематизацию знаний, а также совершенствование экспериментальных умений и навыков.

Физический эксперимент является неотъемлемым компонентом изучения физики, позволяющим закрепить теорию, увидев её реальное проявление, призван исключить формальный подход, пробуждать творческое мышление, развивать самостоятельность и тягу к глубоким знаниям. Как правило, в школе эксперимент проводится в виде лабораторных работ, либо внеурочных занятий.

Следует отметить тенденцию к цифровизации как в образовании, так и в физическом эксперименте, в частности. Несмотря на неоспоримые преимущества такого подхода, очевидна и его негативная сторона, заключающаяся в уходе от наглядности – ключевого достоинства физического эксперимента. Наглядность тем сильнее, чем естественнее и проще явление. Безусловно, многие физические эксперименты предполагают изучение не самого явления, а его модели. Тем не менее модель в руках нагляднее модели в виде изображения на экране.

Отметим также психолого-педагогический аспект. Физика в школьном курсе изучается в 7-11 классах, т.е. теми, кого сложно удивить чем бы то ни было и, тем более, их сложно увлечь цифровыми технологиями, поскольку данное поколение с раннего детства знакомо с различными устройствами. Но

классические физические эксперименты в виде лабораторных работ также не вызывают большого интереса, поскольку были доведены до совершенства десятилетия назад и, в настоящее время, во многом исчерпали свой потенциал развития.

Целесообразность применения аддитивных технологий для физики в школе обосновывается несколькими причинами:

- имеющееся типовое оборудование не всегда удобно для конкретного эксперимента;
- неполная комплектация приборов, затрудняющая осуществление демонстрационного или лабораторного эксперимента;
- создание обучающимися самодельных приборов способствует развитию творческих способностей и формирует практические умения [3].

Обучение физике нельзя свести лишь к теоретическим знаниям без практики. Как нельзя обойти стороной и межпредметность. Это касается как теории (связь с химией, биологией, географией), так и практики (математические расчёты). Внедрение аддитивных технологий в учебный процесс также способствует развитию сопутствующих навыков, таких как работа в программах для 3D-моделирования, а также работа на оборудовании с числовым программным управлением (ЧПУ), актуальном для большинства современных производств.

Значительным преимуществом 3D-печати является стимулирование развития воображения, поскольку любую идею становится проще реализовать. Если рассматривать применимость к школьным предметам, то, например, изготовление объёмных фигур для геометрии, молекул для химии, вспомогательных инструментов для кабинета технологии и, наконец, оборудования для изучения физических явлений. Кроме того, в перспективе 3D-печать способна сэкономить бюджет школы путём самостоятельного изготовления оборудования, которое в ином случае потребовалось бы покупать.

3D-печать трудно отнести к определённому школьному предмету. Она находится где-то на пересечении информатики и технологии. Поэтому, в контексте аддитивных технологий в физическом эксперименте можно выделить межпредметную связь физики с двумя школьными дисциплинами – с информатикой и технологией. Оба предмета выступают в роли инструментов.

Роль информатики. 3D-печать осуществляется на основе трёхмерной модели. Конечно, можно давать обучающимся готовую модель, но значительно интереснее поручить создание или, по крайней мере, возможность доработки, с целью обучения навыку 3D-моделирования. Это позволит ученику лучше

ощутить собственный вклад и повысит заинтересованность. Для 3D-моделирования существуют как платные, так и бесплатные программы: Blender, FreeCAD и др. Многие платные программы позволяют использовать их для учебных целей бесплатно. Например – «КОМПАС-3D Учебная версия».

Непосредственно для печати необходимо загрузить G-код в 3D-принтер. Для преобразования 3D-модели в G-код используется слайсер – программа, в которой задаются все параметры печати. Бесплатные слайсеры: OrcaSlicer, Cura, PrusaSlicer и др. Если цель моделирования – создать оптимальные формы детали, то цель слайсинга – подобрать оптимальные настройки для конкретной детали: расположить на столе, ориентировать в пространстве, задать скорость печати и многие другие параметры, от которых зависит качество печати.

В зависимости от возраста и уровня подготовки обучающимся можно делегировать тот или иной объём работы по проектированию. Например, ученикам средней школы сложно будет самостоятельно создавать 3D-модель экспериментальной установки, с чем могут справиться обучающиеся старшей школы профильного класса.

Роль технологии. Возможно разное оборудование, вариативность настроек, немногочисленные ограничения бытовых 3D-принтеров и прочие нюансы наряду со штучным изготовлением и фактором обучения как важного аспекта процесса неминуемо приведут к необходимости ручной доработки деталей после печати. Такой процесс, по сути являющийся слесарными операциями, тесно связан с уроками технологии.

Для реализации предлагаемых физических экспериментов в рамках внеурочной деятельности возможно два варианта: привлечение кабинета технологии, либо закупка необходимого оборудования в кабинет физики. Первый вариант имеет множество сложностей, начиная с вопроса оснащённости кабинета технологии необходимым инструментом и заканчивая вопросом доступности кабинета в нужный промежуток времени. Вариант с закупкой инструмента в кабинет физики кажется более предпочтительным ввиду большего удобства при небольшой стоимости в сравнении с затратами на покупку 3D-принтера. Заметим также, что в некоторых школах уже есть 3D-принтеры и, возможно, иное оборудование. Поэтому имеет смысл в каждом случае принимать решение исходя из ситуации в конкретной школе.

Усвоение и понимание законов Ньютона имеют важное значение в изучении физики. Впервые с законами Ньютона обучающиеся знакомятся в 9 классе, но с основными понятиями динамики (масса, сила, инерция) ещё в 7 классе. Для изучения темы могут быть использованы различные методы и

приёмы, такие как использование наглядного материала по теме, демонстрационные опыты, экспериментальные работы, игровые приемы, творческие задания, решение практических задач и др.

Лабораторные работы занимают важное место во всех разделах физики, однако, механика и, в частности, законы Ньютона, примечательны тем, что, во-первых, они фундаментальны, и, во-вторых, их демонстрацию несложно сделать наглядной.

Если равнодействующая сил, приложенных к телу, равна нулю, то в силу первого закона Ньютона найдутся такие инерциальные системы отсчёта, в которых движение тела будет равномерным и прямолинейным. Но если равнодействующая не обращается в нуль, то в инерциальной системе отсчёта у тела появится ускорение. Количественную связь между ускорением и силой даёт второй закон Ньютона.

Второй закон Ньютона. Изменение состояния движения тела пропорционально действию на него со стороны других тел:

$$\bar{a} = \frac{\bar{F}}{m}. \quad (1)$$

Третий закон Ньютона. Два тела действуют друг на друга с силами, равными по модулю и противоположными по направлению. Эти силы имеют одну и ту же физическую природу и направлены вдоль прямой, соединяющей их точки приложения:

$$\bar{F}_2 = - \bar{F}_1. \quad (2)$$

Для проверки второго закона Ньютона необходимо установить зависимость ускорения от силы и от массы тела. Для этого используют различные варианты эксперимента. Классическим является эксперимент с тележкой (рис. 1). Для его проведения требуется тележка, неподвижный блок и грузы. Важным требованием является возможность менять массу грузов.

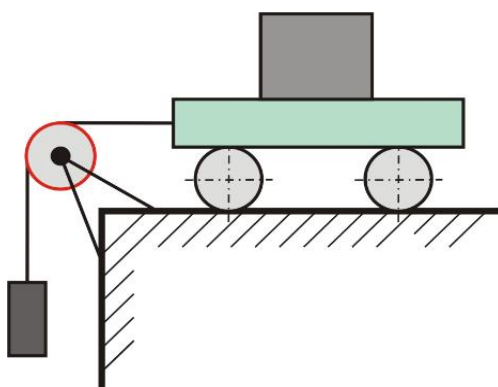


Рисунок 1 – Схема эксперимента по проверке второго закона Ньютона

Для проверки третьего закона Ньютона (рис. 2) требуется вторая тележка с механизмом подпружиненного толкателя.

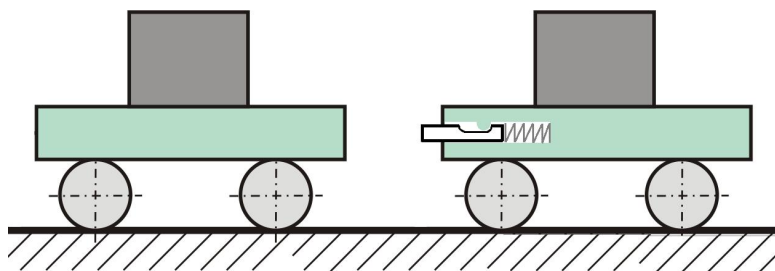


Рисунок 2 – Схема эксперимента по проверке третьего закона Ньютона

Тележка состоит из основания, четырёх колёс и их осей. В качестве осей вращения колёс удобно использовать металлические винты или заклёпки. Особое внимание стоит уделить колёсам. Для минимизации погрешностей эксперимента важны следующие факторы:

- повторяемость. В 3D-печати высока сама по себе за счёт применения числового программного управления. В данном случае отдельное внимание не требуется.
- круговая симметрия колеса. Ввиду конструктивных особенностей 3D-принтеров, круглые сечения получаются слегка овальными, что не критично в большинстве случаев, но не для колёс. Данный дефект печати компенсируется настройкой масштаба по осям X и Y в слайсере;
- сцепление с поверхностью стола. Пластик скользит значительно сильнее, чем резина, из которой делают колёса автомобилей. Сцепление можно увеличить подбором материала (ABS предпочтительнее PETG), добавлением резиновых бандажей на колёса и увеличением площади контакта с поверхностью (увеличение толщины колеса).

Для получения грузов различной массы нерационально применять аддитивные технологии в чистом виде, поскольку на простые детали будет потрачено много ресурсов. Правильнее задействовать субтрактивные методы изготовления или воспользоваться подручными средствами. Например, подойдёт пластиковый стаканчик, наполненный небольшим количеством воды. Меняя количество жидкости, можно добиться изменения как массы тележки, так и силы (путём увеличения массы груза, перекинутого через блок: $\vec{F}_{\text{тяж}} = m\vec{g}$). Во избежание опрокидывания стаканчика, помещённого на тележку, в последней можно сделать выемку нужного размера или бортики.

Значительный недостаток данного способа – риск расплёскивания воды. Решением является использование какой-либо ёмкости с крышкой (стакан из-под кофе), либо её самостоятельное изготовление.

В эксперименте по проверке второго закона Ньютона необходимо менять массу груза на тележке и силу, приводящую её в движение, чтобы убедиться в прямо пропорциональной зависимости ускорения от силы и обратно пропорциональной от массы.

В эксперименте по проверке третьего закона Ньютона необходимо сомкнуть две тележки, сжав пружину толкателя, а затем одновременно отпустить их. Тележки пройдут равные расстояния (равенство модулей сил) в противоположных направлениях (противоположность знаков). Этот же опыт может использоваться для изучения импульса и силы трения.

Дополнительная глубина понимания этих законов может быть достигнута если оборудование для экспериментов обучающийся изготовит сам. Самостоятельное изготовление приборов требует навыков проектирования. Выделим три категории людей: составители работы, учителя и обучающиеся. В случае лабораторных работ можно разделить выполнение работ на пять этапов. Рассмотрим каждый этап с точки зрения участника каждого из них.

Первый этап – осмысление и формулирование идеи, составление текста лабораторной работы. В случае лабораторных работ с использованием 3D-печати, эта функция, как правило, ложится на составителя.

Второй этап – проектирование установки. Возможны два варианта: либо составители предоставляют готовую 3D-модель с подробной инструкцией, либо объясняют принцип устройства, дают схемы, важные размеры, рекомендации и предоставляют обучающемуся возможность самостоятельно собрать установку. Очевидное преимущество первого варианта – доступность, преимущество второго – большая вовлечённость. Часто допустим комбинированный вариант, когда готовая модель есть, но обучающийся может изменить её.

Степень участия обучающегося во втором этапе может варьироваться от простого запуска готовой программы до полного цикла работ в зависимости от степени подготовленности и уровня овладения теми или иными навыками.

Третий этап заключается в непосредственно изготовлении установки, подготовки оборудования. Здесь главная сложность заключается в потенциальном отсутствии каких бы то ни было вспомогательных инструментов. Минимальное количество простейших инструментов (отвёртки, болты, напильники) значительно упрощает процесс физического

осуществления задумки. Их наличие у обучающихся не гарантировано. Однако ввиду необходимости покупки 3D-принтера для реализации рассматриваемых экспериментальных установок, рациональным будет покупка некоторого вспомогательного инструмента.

Четвёртый этап представляет собой выполнение лабораторной работы обучающимся. Данный этап будет отличаться от аналогичного этапа в классической лабораторной работе лишь тем, что наполнение самой работы может варьироваться сильнее, ввиду возможности более простого изменения работы и самостоятельного изготовления приборов.

Аддитивные технологии для изготовления элементов лабораторного оборудования могут быть наиболее эффективно использованы для физического практикума в виде внеурочной деятельности при условии оснащения кабинета физики не только 3D-принтером, но и минимальным набором вспомогательных инструментов. Покупка принтера будет основным расходом, в то время как несколько комплектов прочего инструмента обойдётся в меньшую сумму.

Целесообразно применить аддитивные технологии к разделу «механика». 3D-печать позволяет изготавливать маятники, рычаги, блоки, весы, динамометры и другие простейшие приборы для демонстрации законов механики.

Перечислим этапы изготовления экспериментальной установки:

Теоретическое обоснование установки. Формирование гипотезы, целей и задач.

Создание эскиза. Отображение идеи на бумаге позволит увидеть нюансы и возможные сложности, а также предварительно скорректировать установку.

Выбор материала печати. Существует три типа филамента, доступных для печати на большинстве принтеров: PLA, PETG, ABS. Инженерные пластики, такие как PC (поликарбонат), ASA (акрилонитрил-стирол-акрилат), PEEK (полиэфирэфиркетон) и др. хоть и выдерживают большие нагрузки и температуры, но сложны в освоении и часто требуют дорогого оборудования. Поэтому рассмотрим типы пластика, подходящие для простой печати в рамках школы:

PLA. Самый лёгкий в печати. Не имеет запаха. Основные недостатки – низкая прочность и допустимая температура эксплуатации (до 60°C).

PETG. Значительно прочнее PLA, выдерживает температуру до 80°C. Не имеет запаха, процесс печати несложный. Хорошо скользит, что может быть важно при печати шестерён или блоков. Основной недостаток – сложность постобработки.

ABS. Такой же прочный, как и PETG. Выдерживает температуру до 100°C. Несколько более сложен в печати (имеет усадку), зато отлично поддается как механической, так и химической обработке. Главный недостаток – выделение вредных паров при печати, что требует покупки принтера с закрытым корпусом и проветривания помещения.

Для учебных целей в школе разумно использовать PLA для большинства деталей. Там, где требуется большая прочность – применять PETG. В особых случаях возможно печать ABS-пластиком при условии соблюдения особых мер предосторожности в связи с выделением вредных паров.

Создание 3D-модели. Этап подразумевает перенос эскиза в специальную программу и финальную доработку форм полученной трёхмерной модели.

Подготовка G-кода. Заключается в подборе оптимальных настроек печати конкретной детали в слайсере и экспорт всех настроек в понятный для 3D-принтера формат.

Печать. Роль человека – следить за корректностью работы принтера и, в случае возникновения внештатной ситуации, остановить печать.

Постобработка и сборка. Данный этап тем проще и быстрее, чем правильнее были выполнены все предыдущие.

Выявление недочётов конструкции. На данном этапе может потребоваться повторная печать в случае, если недочёты слишком велики или не поддаются исправлению путём постобработки.

Окончательная сборка установки и проведение лабораторной работы. Заключительная часть всей проделанной работы, которая завершается выводом.

Поэтапно рассмотрим процесс изготовления тележки. Она состоит из каретки, колёс и толкателя. В программе трёхмерного моделирования создаются перечисленные детали:

- основа каретки (рис. 3),

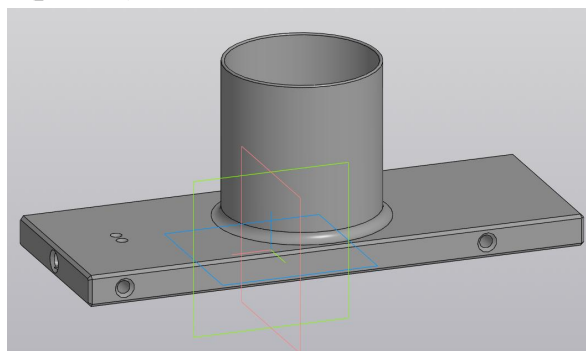


Рисунок 3 – Основа каретки

- колесо каретки (рис. 4),

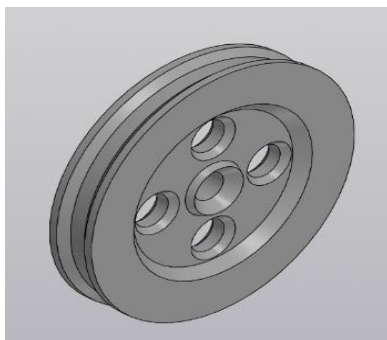


Рисунок 4 – Колесо каретки

- толкатель каретки (рис. 5).

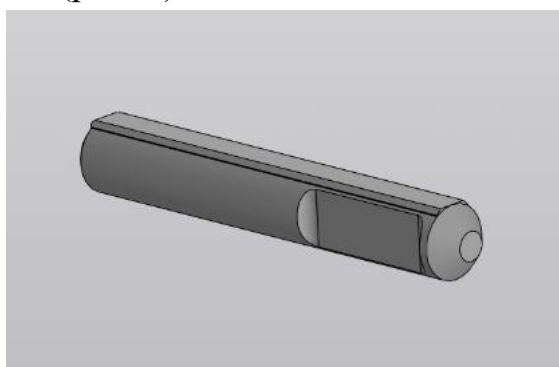


Рисунок 5 – Толкатель каретки

Далее загружаем 3D-модели в слайсер, располагаем детали на столе и настраиваем параметры печати. В данном случае для пластика PETG можно использовать следующие настройки: высота слоя 0,2 мм; позиция шва случайная; сплошная оболочка сверху 1 мм, снизу 0,8 мм, заполнение 5-15 %; поддержки древовидные. Получаем программу для печати (G-код), которую можно загружать в 3D-принтер (рис. 6).

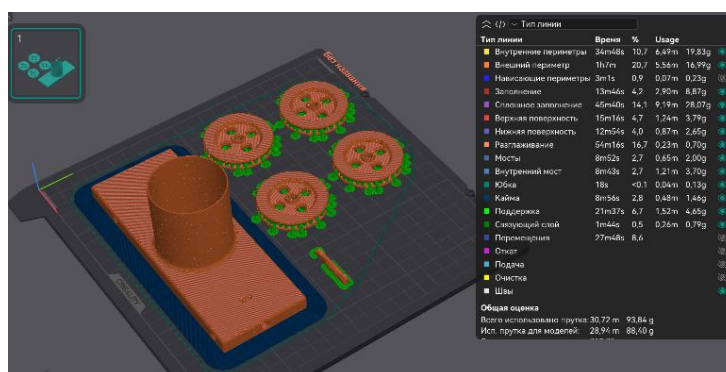


Рисунок 6 – Программа для печати каретки

Такая печать займёт 5 часов и 25 минут. Потребуется 93,84 грамма пластика. Стоимость печати составит 75 рублей при цене пластика 800 рублей за килограмм и без учёта амортизации оборудования. Если использовать 3D-принтер ценой 30 тысяч рублей и при среднем для такого оборудования ресурсе 5000 часов, то к стоимости необходимо прибавить 32,5 рубля. Учитывая косвенные расходы на изготовление оборудования для проверки второго и третьего законов Ньютона потребуется около 300 рублей, что значительно ниже рыночных цен на наборы для лабораторных работ по механике. Однако при печати всех компонентов набора цена может быть сопоставимой.

Аналогично изготавливается и неподвижный блок. Для его крепления к столу печатается трубка. Пример такой конструкции представлен на рисунке 7.

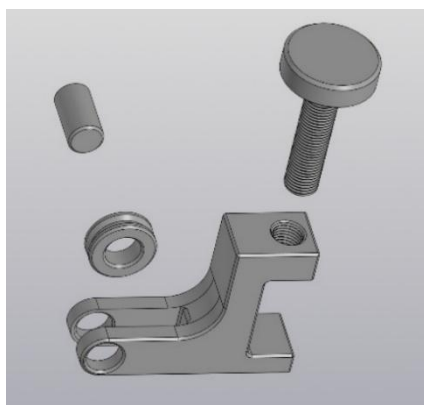


Рисунок 7 – Неподвижный блок со струбиной

Окончательный вид напечатанного оборудования представлен на рисунке 8.

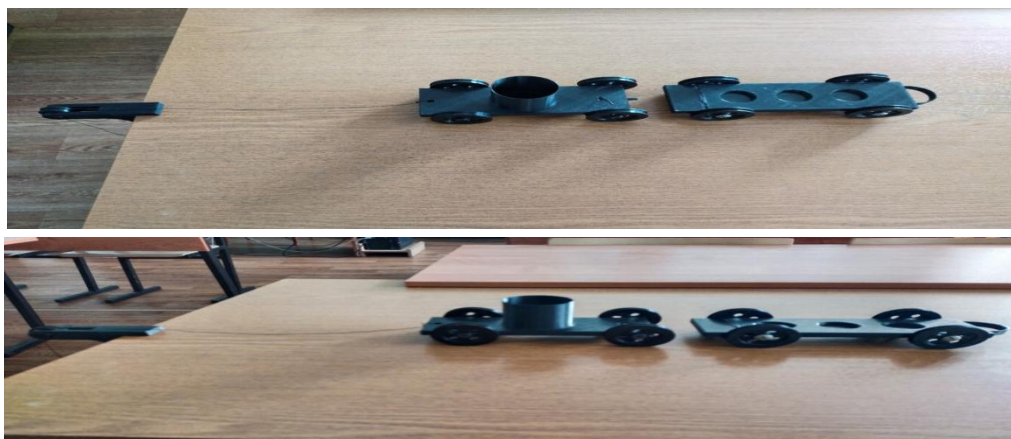


Рисунок 8 – Внешний вид комплекта тележек для изучения второго и третьего закона Ньютона

В статье показана практическая возможность использования аддитивных технологий в школе для изготовления элементов демонстрационного и лабораторного оборудования, а также различных наглядных пособий. В работе

продемонстрирован пример применения 3D-печати для изготовления оборудования для физического практикума по изучению законов Ньютона. В дальнейшем возможно проведение других лабораторных работ по механике как с использованием представленного в статье оборудования, так и с применением изготовленного дополнительно. Логичным продолжением будет распространение аддитивных технологий на другие разделы физики и иные учебные предметы.

Важным фактором является выбор материала. Он определяется конкретными задачами дальнейшего использования напечатанного оборудования. Выбор в настоящее время весьма широк.

Показана роль таких учебных предметов, как информатика и технология, необходимость подбора нужного программного обеспечения, а также оговорены нюансы использования аддитивных технологий в условиях школы. Затронута экономическая составляющая применения 3D-печати для создания школьного лабораторного оборудования. Стоимость печати оборудования для изучения законов Ньютона составляет около 300 рублей при рыночной цене наборов по механике в несколько тысяч рублей. Следовательно, использование 3D-печати наиболее целесообразно при создании небольшого количества предметов.

Ещё одним потенциальным направлением дальнейшего развития данной работы является более детальное изучение цифровой составляющей аддитивных технологий: 3D-моделирования и создания программы печати.

Библиографический список

1. Андреева Н.С. Межпредметные связи при изучении физики // Вестник науки. 2024. №6 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-pri-izuchenii-fiziki> (дата обращения: 25.05.2026).
2. Гаспарян Ю.С. Роль физического эксперимента на уроках физики // Образовательный альманах. 2024. № 1 (76). Часть 2. URL: <https://f.almanah.su/2024/76-2.pdf>. (Дата обращения: 25.05.2026).
3. Горбунов Н.А., Чудинский Р.М. Прикладные аспекты применения аддитивных технологий в общеобразовательной организации // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. №1-3 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnye-aspekty-primeneniya-additivnyh-tehnologiy-v-obsheobrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 25.05.2026).
4. Панченко А.И. Физическая реальность: трансцендентальная физика или экспериментальная метафизика // Философский журнал. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-realnost-transtsendentalnaya-fizika-ili-eksperimentalnaya-metafizika> (дата обращения: 25.05.2026).

5. Полушкина С.В. Экспериментальная деятельность как средство повышения эффективности обучения физике // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. №2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-deyatelnostkak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-fizike> (дата обращения: 25.05.2026).
6. Тораева О., Гайгысызов Ы. Роль и функции экспериментов в школьном курсе физики // Вестник науки. 2024. №10 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-funktsii-eksperimentov-v-shkolnom-kurse-fiziki> (дата обращения: 25.05.2026).
7. https://lpi.sfu-kras.ru/files/s_titulom_7.pdf
8. <https://mathus.ru/phys/newton23.pdf>

И.Н. Кротова

ТЮТОРСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития саморегуляции у младших школьников с расстройствами аутистического спектра на занятиях адаптивной физической культурой. Обосновывается значимость тьюторских технологий как инструмента индивидуализированного сопровождения обучающихся данной нозологии. Представлены результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, направленной на развитие эмоционального, поведенческого, когнитивного и волевого компонентов саморегуляции. Установлено, что систематическое применение тьюторских технологий способствует повышению уровня произвольной регуляции поведения, снижению эмоциональной дезорганизации и увеличению самостоятельности выполнения двигательных заданий. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования апробированного комплекса тьюторских технологий в деятельности педагогов адаптивной физической культуры, тьюторов и специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: тьюторские технологии, саморегуляция, расстройства аутистического спектра, адаптивная физическая культура, сопровождение обучающихся.

TUTOR TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING SELF-REGULATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE CLASSES

Abstract. The article discusses the problem of developing self-regulation in elementary school students with autism spectrum disorders in adaptive physical education classes. The author substantiates the importance of tutor technologies as an instrument for individualized support of students in this field. The results of theoretical analysis and experimental work aimed at the development of emotional, behavioral, cognitive and volitional components of self-regulation are presented. It has been established that the systematic use of tutor technologies contributes to an increase in the level of arbitrary regulation of behavior, a decrease in emotional disorganization and an increase in the independence of performing motor tasks. The practical significance of the research lies in the possibility of using a proven set of tutoring technologies in the activities of teachers of adaptive physical education, tutors and specialists providing psychological and pedagogical support to children with disabilities.

Key words: tutor technologies, self-regulation, autism spectrum disorders, adaptive physical education, student support.

Проблема развития саморегуляции у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) занимает одно из центральных мест в современной коррекционной педагогике. *Актуальность данного исследования* заключается в том, что в условиях стремительного развития инклюзивного образования [1] особое значение приобретает способность обучающихся управлять собственным поведением, эмоциональными реакциями и познавательной деятельностью, а именно уровень сформированности произвольной регуляции ребенка с РАС. *Целью проведенного исследования* стал поиск таких тьюторских технологий для развития саморегуляции у младших школьников с РАС, которые помогут преодолеть возникающие регулятивные барьеры на занятиях адаптивной физической культурой (АФК).

Младший школьный возраст (8–10 лет) связан с переходом к систематической учебной деятельности, предъявляющей повышенные требования к механизмам произвольной регуляции. Однако именно у детей с РАС на данном этапе наиболее отчетливо проявляются выраженные нарушения саморегуляции. Педагогическая практика свидетельствует о том, что данные нарушения находят свое выражение в ригидности поведенческих паттернов,

существенных трудностях переключения внимания, эмоциональной нестабильности и в заметной ограниченности поведенческих стратегий. Без целенаправленной коррекционной работы эти особенности становятся непреодолимым барьером на пути к успешной учебной и социальной адаптации.

В поиске эффективных инструментов коррекционно-развивающего воздействия адаптивная физическая культура (АФК) становится уникальной и высокопродуктивной средой. Двигательная деятельность, организованная с учетом особых образовательных потребностей ребенка с РАС, оказывает комплексное влияние. Она способствует улучшению сенсорной интеграции, стабилизирует эмоциональную сферу и активизирует познавательные процессы. Занятия АФК создают естественные ситуации, требующие от ребенка проявления волевого усилия, переключения внимания и контроля за собственными действиями, что напрямую влияет на развитие механизмов саморегуляции.

Вместе с тем потенциал АФК может быть полностью реализован только при соблюдении основного условия, а именно тьюторского сопровождения. В данной деятельности тьютор [2] выступает связующим звеном, которое обеспечивает настоящую индивидуализацию образовательного маршрута каждого ребенка с РАС. Посредством специальных тьюторских технологий на занятиях АФК становится возможным не просто присутствие ребенка с РАС на занятиях, а его осмысленное активное участие. Тьютор адаптирует инструкции, дозирует нагрузку, помогает переключаться между разными видами деятельности, поддерживает эмоционально устойчивое состояние и постепенно передает ребенку функции контроля и планирования собственных действий. Таким образом, тьюторское сопровождение в структуре занятий АФК превращается из вспомогательной меры в действенное средство целенаправленного развития саморегуляции у младших школьников 8–10 лет с РАС.

В структуре саморегуляции обычно выделяют эмоциональный, поведенческий, когнитивный и волевой компоненты [1], функционирующие во взаимосвязи и обеспечивающие успешность деятельности ребенка. Эмоциональный компонент отражает способность к осознанию, контролю и регуляции эмоциональных состояний. Поведенческий компонент связан с соблюдением социальных норм, правил и инструкций и с управлением собственными действиями. Когнитивный компонент включает процессы планирования, прогнозирования результатов деятельности, постановки целей и выбора способов их достижения. Волевой компонент обеспечивает

произвольную регуляцию поведения, устойчивость внимания, способность к преодолению препятствий и достижению поставленных целей.

У младших школьников с РАС наблюдаются выраженные нарушения функционирования всех компонентов саморегуляции. Особенности эмоциональной сферы проявляются в повышенной чувствительности к внешним раздражителям, трудностях распознавания и интерпретации собственных эмоциональных состояний. Нарушения поведенческой регуляции выражаются в склонности к стереотипным формам поведения, а когнитивный компонент характеризуется ограниченной гибкостью мышления, трудностями планирования и организации деятельности. Недостаточная сформированность волевой регуляции проявляется в сниженной устойчивости внимания и трудностях произвольного контроля поведения [3]. Таким образом, совокупность указанных особенностей осложняет процесс социальной адаптации и образовательной интеграции младших школьников с РАС и обуславливает поиск действенных средств развития их саморегуляции.

Для подтверждения выдвинутых теоретических положений нами было проведено исследование, направленное на изучение возможностей тьюторских технологий в развитии саморегуляции у обучающихся с РАС в процессе занятий АФК. Экспериментальная работа осуществлялась на базе МАОУ «Школа №96 Эврика-Развитие имени М. В. Нагибина» г. Ростова-на-Дону. В исследовании принимали участие 8 обучающихся с РАС в возрасте 8–9 лет. В процессе исследования был реализован комплекс тьюторских технологий, ориентированный на поэтапное развитие эмоционального, когнитивного, поведенческого и волевого компонентов саморегуляции средствами АФК, а также на обеспечение постепенного перехода обучающихся от внешней педагогической поддержки к более самостоятельному осуществлению деятельности и контролю собственного поведения.

Коррекционно-развивающая работа осуществлялась в течение учебной четверти в рамках систематических занятий АФК и строилась на принципах индивидуализации, последовательности, структурированности образовательной среды и постепенного снижения объема внешней помощи.

При разработке содержания занятий учитывались индивидуальные особенности обучающихся уровень сформированности их коммуникативных навыков, степень выраженности поведенческих трудностей и особенности сенсорной чувствительности. Тьюторское сопровождение было ориентировано не только на освоение двигательных действий, но и на формирование навыков

произвольной регуляции поведения, эмоционального контроля и самостоятельной организации деятельности.

На начальном этапе особое внимание уделялось формированию базовых двигательных навыков и снижению тревожности, возникающей при выполнении новых упражнений. Для достижения этой цели применялось моделирование двигательных с опорой на метод прямой физической поддержки «рука в руке». На начальном этапе взрослый полностью направлял движения ребенка, совместно выполняя каждый элемент упражнения. Например, захват мяча, перенос центра тяжести, шаг вперед.

Этот прием обеспечивал правильную реализацию двигательного алгоритма и формировал у детей представление о последовательности необходимых операций [4]. По мере овладения упражнением, обычно после 2–3 совместных повторений, мы постепенно снижали объем физической поддержки и переходили от полного ведения к поддержке за локоть, затем к касанию кисти и, наконец, к сопровождению только словесной инструкцией. Такое поэтапное уменьшение помощи развивало самостоятельность детей и способствовало формированию у них навыков самоконтроля.

Для повышения доступности учебного материала и оптимизации когнитивной нагрузки мы сопровождали каждое задание визуальными опорами. В ходе занятий использовались карточки-подсказки (например, изображение нужного положения рук или ног для конкретного упражнения), пиктограммы (обозначение действий «бежать», «прыгать», «бросать мяч»), визуальные алгоритмы упражнений (пошаговые схемы из 3–5 картинок, последовательно отображающие двигательную задачу) и элементы визуального расписания (карточки с порядком смены видов деятельности в течение занятия).

Применение этих средств позволило нам обеспечить понимание последовательности действий, упростить ориентировку в структуре занятия. Таким образом, ребенок видел, что за чем следует, и снижал количество ошибок, вызванных непониманием устной инструкции, в среднем на 40% по итогам наблюдений.

Мы рассматривали систематическое повторение двигательных упражнений в разных организационных условиях (в спортивном зале, на уличной площадке, в сенсорной комнате, а также при изменении пространственного расположения оборудования) как важное условие формирования саморегуляции. Регулярное повторение детьми освоенных действий, а именно воспроизведение каждого упражнения около 3–4 раз в течение занятия, способствовало закреплению двигательных навыков,

развитию произвольного внимания и формированию устойчивых моделей адаптивного поведения.

Для поддержания мотивации обучающихся мы применяли различные формы позитивного подкрепления. Наиболее эффективной оказалась словесная похвала, такая как «Ты правильно перенес вес тела при броске», «Молодец, что дождался своей очереди», и система поощрения стикерами, когда за каждое успешно выполненное задание ребенок получал стикер, а набор из 5 стикеров давал ребенку право выбирать вид деятельности на занятии. В то же самое время каждое успешное выполнение упражнения предоставляло обучающемуся с РАС возможность выбрать вид деятельности, который ему больше нравится, например, 5 минут поиграть с сенсорным мячом или просмотреть короткий видеоролик [5].

Таким образом, в конце четверти наблюдалось сокращение количества отказов от выполнения заданий в среднем на 50%, а длительность активного участия детей с РАС в занятии увеличилась с 10–12 минут до 20–25 минут, тем самым способствуя закреплению социально одобряемых форм поведения.

Немаловажным для формирования навыков саморегуляции оказались организация образовательного пространства и временная структура занятия. Последовательность этапов каждого занятия была строго фиксированной, а именно занятие начиналось с разминки, потом следовала основная часть занятия, обязательно проводилось дыхательное упражнение и завершалось занятие релаксацией. Все этапы обозначались с помощью визуального расписания в виде отдельных карточек-пиктограмм, закрепленных на магнитной доске. Завершая действие, ребенок мог самостоятельно снять эту карточку или перевернуть.

Наибольший интерес у младших школьников с РАС вызвали таймеры. На занятиях использовались два типа таймеров, механический песочный, ориентированный на 1, 3 и 5 минут, и визуальный электронный таймер с цветной шкалой, которая уменьшалась по мере истечения времени. Данный методический прием помогал формировать у детей с РАС представления о временных границах деятельности [6].

В заключение следует отметить, что применение тьюторских технологий на занятиях АФК с младшими школьниками с РАС положительно влияет на развитие всех компонентов их саморегуляции. Данные наблюдений в процессе занятий подтверждают эффективность выбранных технологий, обеспечивающих переход от внешней поддержки и контроля к внутренним механизмам регуляции поведения. Таким образом, тьюторские технологии

становятся важным инструментом персонализации инклюзивного образовательного процесса, учитывая особые образовательные потребности младших школьников с РАС и создавая комфортные условия для их успешной социальной адаптации.

Библиографический список

1. Тарбаева О.С. Особенности саморегуляции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / О.С. Тарбаева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2024. – № 2. – С. 40-46. – DOI 10.18101/2307-3330-2024-2-40-46.
2. Радченко О.Ю. Психолого-педагогические условия эффективного тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра / О.Ю. Радченко, С.Н. Шляхтина, Н.В. Жучкова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 февраля 2024 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 216-217.
3. Селянина Н.А. Современные педагогические технологии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Н.А. Селянина, Я.В. Кищенко // Молодежь и научно-технический прогресс : Сборник докладов XVII международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 2-х томах, Губкин, 04 апреля 2024 года. – Губкин: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2024. – С. 371-373.
4. Харченко Л.В. Формирование двигательных действий у детей с расстройствами аутистического спектра на занятиях адаптивной физической культурой / Л.В. Харченко, Е.Ф. Шамшуалеева // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22, № 3. – С. 40-46. – DOI 10.17759/autdd.2024220305.
5. Нерсисянц А.А. Развитие коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра средствами адаптивного физического воспитания / А.А. Нерсисянц, К.Ю. Заходякина, Л.Ф. Залялова // Физическая культура студентов. – 2024. – № 73. – С. 197-203.
6. Ибрагимова Э.Р. Технологии коррекции восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра / Э.Р. Ибрагимова, А.Д. Сафронова // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 27 ноября 2025 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. – С. 329-331. – DOI 10.31483/r-152134.

Раздел 3. Проблемы начального образования

С.Л. Налесная, А.С. Ковалёва

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье обосновывается значимость интеграции работы над культурой речевого общения в процесс обучения литературному чтению, анализируются педагогические условия и методические приёмы, способствующие развитию у обучающихся начальной школы способности понимать прочитанное, интерпретировать смысл текста и вступать в продуктивный диалог на его основе.

Ключевые слова: читательская грамотность, культура речевого общения, младшие школьники, литературное чтение, коммуникативные компетенции, речевой этикет, диалог.

S.L. Nalesnaya, A.S. Kovaleva

DEVELOPMENT OF SPEECH COMMUNICATION CULTURE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A COMPONENT OF READING LITERACY

Abstract. The article substantiates the significance of integrating work on the culture of speech communication into the process of teaching literary reading, analyzes pedagogical conditions and methodological techniques that contribute to the development of primary school students' ability to understand what they read, interpret the meaning of the text and engage in productive dialogue on its basis.

Key words: reading literacy, speech communication culture, primary school students, literary reading, communicative competencies, speech etiquette, dialogue.

Современная система начального образования ориентирована на формирование функциональной грамотности обучающихся, центральным компонентом которой выступает читательская грамотность – «способность понимать, использовать, оценивать тексты и размышлять о них для достижения собственных целей, расширения знаний и участия в социальной жизни» [1, 59].

Однако полноценное становление читателя невозможно без развития культуры речевого общения – владения нормами литературного произношения, умения участвовать в диалоге, выражать собственную позицию и воспринимать точку зрения собеседника.

Культура речевого общения младших школьников представляет собой «интегративное качество личности, включающее орфоэпическую грамотность, богатство словарного запаса, соблюдение норм речевого этикета и готовность к продуктивному взаимодействию в процессе обсуждения прочитанного» [2, 135]. Речевая коммуникация на материале литературных текстов позволяет ребёнку не только демонстрировать понимание содержания, но и развивать критическое мышление, аргументационные навыки, эмпатию.

В условиях цифровизации образовательной среды и снижения интереса детей к чтению художественной литературы проблема взаимосвязи читательской грамотности и речевой культуры приобретает особую актуальность. Педагогическая практика свидетельствует: школьники, владеющие развитыми навыками речевого общения, демонстрируют более высокий уровень понимания текстов, способны выделять главное, интерпретировать подтекст, формулировать собственное отношение к прочитанному.

Читательская грамотность, согласно концепции международного исследования PIRLS, включает умения находить информацию, формулировать выводы, интерпретировать и оценивать содержание текста. Каждое из этих умений предполагает активную речемышлительную деятельность: ребёнок должен не только «извлечь» смысл, но и вербализовать его – в форме устного ответа, развёрнутого высказывания или письменного текста.

Культура речевого общения обеспечивает качество этой вербализации. «Младший школьник, владеющий нормами литературного языка, способен точно подобрать слово, построить синтаксически правильное предложение, использовать средства выразительности. Орфоэпическая культура – правильное произношение и интонирование – необходима при выразительном чтении текста вслух, что способствует его глубокому пониманию» [4, 79]. Владение речевым этикетом позволяет вести диалог о прочитанном корректно, уважая мнение собеседника и аргументированно отстаивая собственную позицию.

Взаимосвязь культуры речевого общения и читательской грамотности проявляется на нескольких уровнях:

- на уровне восприятия текста: выразительное чтение вслух и про себя способствует пониманию эмоциональной окраски, ритма, интонационных особенностей произведения;
- на уровне интерпретации: умение формулировать вопросы по содержанию, устанавливать причинно-следственные связи, объяснять мотивы поступков героев требует развитого речевого аппарата;
- на уровне оценки и рефлексии: способность аргументировано высказывать собственное мнение, сопоставлять текст с жизненным опытом предполагает владение средствами убеждения, логикой построения высказывания.

Формирование речевой культуры у младших школьников требует создания специальных педагогических условий. «Прежде всего, необходима речевая среда, в которой образцом выступает речь учителя – правильная, выразительная, богатая интонациями» [3, 87]. Педагог демонстрирует эталоны литературного произношения, использует разнообразную лексику, поощряет развёрнутые ответы учащихся.

Вторым условием является систематичность работы над различными аспектами речевой культуры. На уроках литературного чтения целесообразно включать упражнения на развитие техники речи (артикуляционная гимнастика, скороговорки), обогащение словарного запаса (работа с синонимами, антонимами, фразеологизмами), формирование навыков выразительного чтения (интонирование, соблюдение пауз, логических ударений).

Третье условие – организация диалогических литературных собраний, в ходе которых дети учатся обсуждать прочитанное, задавать вопросы, высказывать предположения, аргументировать свою точку зрения. Групповые формы работы, ролевые игры, инсценировки фрагментов текста создают ситуации естественного речевого общения, мотивируют к активному использованию речи [2].

Четвёртым условием выступает интеграция работы над устной и письменной речью. «Пересказ, письменные ответы на вопросы, составление отзывов о прочитанном способствуют закреплению речевых навыков, формируют умение структурировать высказывание, выбирать языковые средства в соответствии с целью и адресатом» [3, с.87].

Методический арсенал учителя начальных классов включает разнообразные приёмы, способствующие развитию речевой культуры в контексте работы над читательской грамотностью:

1. Чтение с остановками предполагает прерывание чтения текста в ключевых моментах для обсуждения с учащимися дальнейшего развития событий, мотивов поступков героев, возможных вариантов финала. Данный приём стимулирует речевую активность, развивает умение прогнозировать содержание, формулировать гипотезы.

2. Методика «Мозговой штурм» позволяет активизировать словарный запас учащихся, поощряет свободное высказывание идей без опасения ошибиться. Обсуждение темы произведения, проблемных вопросов в форме мозгового штурма развивает беглость речи, снимает психологические барьеры.

3. Приём «Уголки» предполагает «деление класса на группы, каждая из которых отстаивает определённую точку зрения (например, оценивает поступок героя положительно или отрицательно). Аргументация собственной позиции, поиск доказательств в тексте развивают логику речи, умение убеждать» [4, с.79].

4. Составление вопросов к тексту (приём «Вопросники») требует от учащихся не только понимания содержания, но и умения сформулировать вопрос грамматически правильно, точно, используя вопросительные слова. Различные типы вопросов (на воспроизведение фактов, на установление причинно-следственных связей, на выражение собственного отношения) формируют речевую гибкость.

5. Метод «Синквейн» – составление пятистрочного стихотворения по определённым правилам – развивает умение выделять ключевые слова, подбирать точные определения, обобщать содержание в одной фразе. Синквейн способствует обогащению словаря, формированию навыков сжатия информации.

6. Драматизация и инсценировка фрагментов текста создают условия для отработки интонационной выразительности, мимики, жестов, соблюдения норм речевого этикета (формулы приветствия, прощания, извинения, благодарности). Ролевые игры на материале литературных произведений мотивируют к использованию разнообразных речевых средств.

Развитие культуры речевого общения младших школьников представляет собой неотъемлемый компонент формирования читательской грамотности. Владение нормами литературного языка, умение выразительно читать, участвовать в диалоге, аргументировать собственную точку зрения обеспечивают полноценное понимание текста, его интерпретацию и оценку.

Педагогическая практика подтверждает, что систематическая работа по развитию речевой культуры на уроках литературного чтения с использованием

разнообразных методических приёмов способствует повышению уровня читательской грамотности учащихся.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой системы диагностики уровня сформированности культуры речевого общения как компонента читательской грамотности, созданием методических рекомендаций по интеграции речевой работы в содержание уроков литературного чтения в условиях реализации обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

Библиографический список

1. Басюк В.С. Функциональная грамотность как предмет педагогических исследований / В.С. Басюк // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – . Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-kak-predmet-pedagogicheskikh-issledovaniy> [Дата обращения: 26.01.2026].
2. Олефир С.В. Подготовка педагогов к формированию читательской грамотности обучающихся / С.В. Олефир // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 2. – С. 134-142.
3. Османова М.К. Формирование коммуникативно-речевых компетенций младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе / М.К. Османова // – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativno-rechevyh-kompetentsiy-mladshih-shkolnikov> [Дата обращения: 26.01.2026].
4. Скрипова Ю.Ю., Шабалина О.В. Исследование готовности учителей к формированию читательской грамотности младших школьников / Ю.Ю. Скрипова, О.В. Шабалина // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 1. – С. 78-89.

Д.Ю. Титова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ ДОНСКОГО КРАЯ

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ системы методической работы по развитию речи младших школьников, основанной на приобщении их к истории и культуре Донского края. Обосновывается интеграция принципов коммуникативной направленности, речевой активности, наглядности и культуросообразности. Характеризуются

методы: проектный и игровой, лингвистического наблюдения, речетворческой деятельности.

Ключевые слова: методическая система; развитие речи; младшие школьники; культурно-историческая теория; коммуникативно-ориентированный подход; краеведческий материал; Донской край.

D.Yu. Titova

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE SYSTEM OF SPEECH DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BASED ON THE HISTORY AND CULTURE OF THE DON REGION

Abstract. This article presents a theoretical and methodological analysis of a system of methodological work on speech development in primary school students, based on familiarization with the history and culture of the Don region. It substantiates the integration of principles of communicative orientation, speech activity, visual aids, and cultural appropriateness. The methods used are project-based, play-based, linguistic observation, and speech-creative activity.

Key words: methodological system; speech development; primary school students; cultural-historical theory; communication-oriented approach; local history material; Don region.

Успешность формирования коммуникативной компетенции в начальной школе во многом зависит от того, насколько предлагаемый ребёнку языковой материал является для него личностно значимым, эмоционально окрашенным и культурно укоренённым. Традиционные учебники, при всём их методическом совершенстве, нередко оперируют искусственными примерами, далёкими от жизненного опыта младшего школьника. Альтернативой выступает обращение к краеведческому материалу, который позволяет трансформировать обучение русскому языку из формальной тренировки навыков в процесс культурной идентификации через речевую деятельность. В ходе нашего исследования была разработана целостная методическая система, интегрирующая речевое развитие и приобщение к истории и культуре Донского края. Цель настоящей статьи – представить теоретико-методологический анализ этой системы, раскрыть её психолого-педагогические основания, структурную организацию и методы, доказавшие свою эффективность на уровне концептуального моделирования.

Проектирование любой методической системы должно опираться на чёткую психолого-педагогическую теорию, объясняющую, как именно происходит присвоение ребёнком языковых и культурных средств. В нашем исследовании таким фундаментом выступила культурно-историческая теория

Л.С. Выготского [4], ключевые положения которой были адаптированы к задачам речевого развития на краеведческой основе. Согласно этой теории, любая высшая психическая функция, включая произвольную связную речь, возникает сначала как внешняя, социальная, разделённая между ребёнком и взрослым или между детьми, и лишь затем интериоризируется, становится внутренним достоянием личности. Применительно к нашей методической работе это означало, что введение краеведческой лексики (топонимов, диалектизмов, фольклорных формул) не должно ограничиваться объяснением учителя. Ребёнок должен «прожить» слово в социально значимом действии – в диалоге с одноклассником, в ролевой игре, в пересказе легенды для родителей. Именно такая внешняя речевая активность создаёт предпосылки для последующей интериоризации, когда слово становится органичной частью внутренней речи. Особое значение в этой логике приобретает понятие зоны ближайшего развития. В нашей системе эту зону составляли задания, которые ребёнок сначала выполнял с опорой на образец, на коллективный план, на помощь партнёра, а затем – самостоятельно. Например, при обучении пересказу легенды о Степане Разине дети сначала слушали образцовый пересказ учителя, затем пересказывали по картинному плану в парах, затем – индивидуально перед классом. Таким образом, социальная природа речи последовательно превращалась в индивидуальное речевое умение.

Психологическая теория деятельности, разработанная А.А. Леонтьевым [8] и Н.И. Жинкиным [6], дополнила культурно-историческую концепцию, акцентировав роль мотивации в структуре речевого действия. В рамках нашего исследования было установлено, что краеведческий материал, вопреки расхожему мнению, не является трудным для младших школьников, если он подан в эмоционально насыщенном, проблемном или игровом ключе. Мотивационный этап речевой деятельности в предложенной системе реализовывался через создание ситуаций, в которых ребёнок оказывался перед необходимостью использовать региональную лексику для достижения собственной коммуникативной цели. Например, в проектной деятельности «Тайна названия моей улицы» у школьника возникала потребность взять интервью у бабушки, записать её рассказ, а затем представить его одноклассникам. Здесь мотивом выступало не требование учителя, а искреннее желание узнать историю своей семьи и поделиться этим знанием. Такая внутренняя мотивация, как показал теоретический анализ, обеспечивает не только лучшее запоминание лексики, но и её более свободное, уместное использование в различных контекстах. Кроме того, теория речевой

деятельности позволила нам выстроить методическую систему от этапа ориентировки (анализ речевой ситуации, отбор языковых средств) через этап планирования (составление плана высказывания, подбор опорных слов) к этапу реализации (непосредственное говорение или письмо) и, наконец, к этапу контроля (самооценка, взаимооценка). Каждый из этих этапов получил своё предметное наполнение именно на краеведческом материале.

Не менее важным методологическим ориентиром для нашей работы стал коммуникативно-ориентированный подход в обучении русскому языку, представленный в трудах Т.А. Ладыженской, А.А. Леонтьева, О.С. Ушаковой [7; 8; 11]. Этот подход показывает, что развитие речи должно идти не от правила к тексту, а от речевой ситуации к выбору необходимых языковых средств. В традиционной методике краеведческий материал нередко использовался как иллюстративный фон – например, записать предложение с названием реки Дон и разобрать его по членам предложения. В нашей системе подход был перевернут: речевая ситуация становилась центром, а грамматическая или лексическая задача – средством её решения. Так, при изучении синонимов детям предлагалась ситуация: «Вы экскурсоводы в музее казачьего быта. Вам нужно рассказать о предмете (чугунок, рушник, коромысло), но без повторов одних и тех же слов». Это побуждало детей активно искать синонимы, в том числе и диалектные, и осознанно ими оперировать. Коммуникативная направленность потребовала также пересмотра соотношения монологической и диалогической речи в пользу последней. В нашей системе диалогические формы (ролевые диалоги, беседы в парах, интервью, дискуссии) занимают не менее половины времени, отведённого на речевую практику. Это соответствует современным представлениям о том, что именно в диалоге наиболее естественным образом возникают мотив, обратная связь и корректировка высказывания.

Обращение к этнолингвистическому подходу в трудах М.А. Денисовой, Н.В. Спиридоновой [5; 10] обогатило нашу методическую систему пониманием того факта, что регионально маркированная лексика (диалектизмы, топонимы, фольклорные формулы) представляет собой не просто дополнительный словарь, а ключ к культурному коду территории. Включение такой лексики в речевую практику младших школьников имеет двойной эффект. С одной стороны, расширяется их активный словарный запас, появляются новые выразительные средства (сравнения, эпитеты, фразеологизмы). С другой стороны, формируется «языковое чутьё» – чувство стиля, понимание того, что в разных ситуациях уместны разные слова. Этнолингвистический подход заставил нас внимательно

отнестись к отбору диалектизмов, исключив слишком архаичные или узколокальные единицы, но сохранив те, которые ещё бытуют в речи старожилов (курень, баз, гутарить, люлька, чига, струг). Кроме того, этот подход стимулировал обращение к аутентичному фольклору – казачьим песням, сказкам, пословицам, которые являются не только речевым, но и нравственным, эстетическим материалом.

Структурно разработанная методическая система была построена как интеграция *четырёх тематических модулей*, каждый из которых ориентирован на определённый пласт краеведческого содержания и решает специфические речевые задачи. Первый модуль, посвящённый топонимике Донского края, был направлен на накопление пассивного и перевод в активный словарь географических названий, формирование умения использовать их в предложении и в связном тексте. Второй модуль, касающийся казачьего быта и традиций, вводил диалектную лексику через предметно-бытовые реалии, пословицы, ролевые игры, что способствовало не только обогащению словаря, но и освоению формул речевого этикета. Третий модуль, связанный с природой Донского края, акцентировал развитие описательной речи, умение подбирать точные имена прилагательные и сравнения, строить текст-описание на основе наблюдений и фотографий. Четвёртый модуль, обращённый к легендам и героям Дона, формировал навыки пересказа, творческого рассказывания, аргументации, а также ценностно-смысловое отношение к малой родине. Такое последовательное усложнение от лексики к предложению, от предложения к тексту, от репродукции к творчеству полностью соответствует дидактическим принципам систематичности и доступности.

Особого внимания заслуживает обоснование методов, использованных в системе, с точки зрения возрастной психологии и методики преподавания русского языка:

– *метод лингвистического наблюдения* (наблюдение за функционированием диалектизмов в текстах, за чередованием литературных и диалектных вариантов) развивает у детей аналитические способности, языковую догадку, что соотносится с развитием словесно-логического мышления в младшем школьном возрасте;

– *метод речетворческой деятельности* (сочинения-описания, сочинения-рассуждения, творческие пересказы) переводит пассивные знания в активные речевые действия, формирует умение создавать собственный текст, что является высшей формой коммуникативной компетенции;

– *проектный метод*, применяемый в системе, не только развивает устную и письменную речь, но и способствует формированию познавательных универсальных учебных действий (поиск информации, её структурирование, презентация). С точки зрения возрастной психологии, проект позволяет ребёнку почувствовать себя автором, экспертом, что повышает его самооценку и учебную мотивацию;

– *игровые и драматизационные методы* (ролевые игры, театрализованные сценки) отвечают сохраняющейся у младших школьников потребности в игровой деятельности, одновременно снимая речевые зажимы и способствуя спонтанному, неподготовленному говорению;

– *метод «языкового портфолио»* (ведение индивидуального «Словаря донских слов»). Этот приём, редко используемый в начальной школе, оказался исключительно эффективным, поскольку он персонализирует процесс обучения, позволяет каждому ребёнку накапливать собственную копилку лексики, возвращаться к ней, иллюстрировать. Портфолио также служит средством самооценки и рефлексии, что соответствует требованиям ФГОС НОО к формированию регулятивных универсальных учебных действий. Психолого-педагогический анализ системы позволил выявить ключевые факторы, обеспечивающие её эффективность на теоретическом уровне.

Во-первых, это *эмоционально-положительный фон*, который создаётся за счёт апелляции к личному опыту детей (их семье, родным местам), а также за счёт игровых, экскурсионных, песенных форм работы. Эмоциональное восприятие материала, как известно, активизирует произвольную память и делает запоминание более прочным.

Во-вторых, это *многократная повторяемость* одной и той же лексики в разных контекстах и в разных видах деятельности – на уроке, в игре, в проекте, на экскурсии. Такое распределённое повторение обеспечивает перевод слов из кратковременной памяти в долговременную без скучной механической зубрёжки.

В-третьих, это *органическое соединение обучения русскому языку с воспитанием ценностного отношения к малой родине*. В отличие от многих программ, где патриотическое воспитание идёт параллельно с обучением языку, в нашей системе эти две линии слиты воедино: говоря о героях, о природе, о традициях, ребёнок невольно учится любить и ценить свой край, а его речь наполняется искренними, эмоциональными оборотами.

В-четвёртых, важным фактором выступает *системное взаимодействие урочных и внеурочных форм*. Урок даёт базу, алгоритм, образец; внеурочная

деятельность создаёт ситуации для применения, для свободного, творческого использования языка. Без такой интеграции любой краеведческий материал остаётся лишь добавляющим информацию, но не формирующим речь.

Значительное место в теоретическом анализе системы занимает вопрос о *педагогических условиях*, при которых предлагаемая методическая работа может быть реализована наиболее полно. К ним относятся:

- наличие в распоряжении учителя достаточного корпуса краеведческих текстов (легенд, сказок, стихов, отрывков из прозы), методически адаптированных для детей 7–10 лет;
- подготовленность самого педагога к использованию регионального материала (владение основами лингвокраеведения, знание местной топонимики, диалектной лексики);
- включение краеведческого компонента в календарно-тематическое планирование по русскому языку, литературному чтению и окружающему миру;
- организация сотрудничества с семьёй и местными социокультурными институтами (музей, библиотека, совет ветеранов);
- создание развивающей речевой среды в классе (уголок казачьего быта, выставка книг о Донском крае, стенд для творческих работ).

Без этого комплекса условий даже самая совершенная методическая система остаётся лишь декларацией.

В ходе теоретического моделирования системы была выявлена и её *воспитательная составляющая*, выходящая за рамки собственно речевого развития. Работа с легендами и историческими личностями (атаман Платов, герои Великой Отечественной войны, участники СВО) способствует формированию у младших школьников патриотических чувств, уважения к старшим, понимания ценностей долга и чести. Обсуждение пословиц и поговорок («Дон тихий, а слава о нём громкая» и др.) развивает нравственную рефлексию. Исполнение казачьих песен приобщает к музыкальному фольклору, развивает чувство ритма и интонационный слух. Таким образом, предложенная методическая система изначально проектировалась как *культуросообразная* (по терминологии К.Д. Ушинского), то есть такая, которая не просто обучает языку, а вводит ребёнка в мир родной культуры через язык.

Сравнительный анализ нашей методической системы с традиционными подходами к развитию речи на уроках русского языка позволяет выявить её концептуальные отличия.

Первое отличие состоит в том, что в традиционной практике краеведческий материал, если и используется, то фрагментарно, преимущественно на уроках окружающего мира или во внеурочной деятельности, и редко становится предметом целенаправленной работы над лексикой, грамматикой или связной речью. В нашей системе краеведческий контент является стержневым, вокруг которого выстраивается вся речевая работа.

Второе отличие – в организации повторения. Традиционно учитель использует для отработки одного и того же правила (например, правописание безударных гласных) десятки разнородных предложений, не связанных между собой содержательно. В нашей системе все предложения для грамматических упражнений объединены краеведческой темой (например, все предложения описывают реку Дон или казачий курень). Это создаёт дополнительный мнемонический контекст.

Третье отличие – в соотношении времени, отводимого на репродуктивные и продуктивные виды деятельности. Традиционно преобладают первые (списывание, диктанты, упражнения по образцу). В нашей системе доля продуктивных (сочинения, творческие пересказы, диалоги, проекты) значительно выше, что соответствует возрастной потребности в самовыражении.

Теоретический анализ системы был бы неполным без рассмотрения вопроса о её *диагностическом аппарате*. Для проверки результативности системы были разработаны критерии оценки уровней сформированности когнитивного, ценностно-смыслового и деятельно-коммуникативного компонентов речевого развития. Каждый критерий получил качественную характеристику. Когнитивный компонент оценивался по объёму и точности знаний о Донском крае, по умению объяснять диалектизмы. Ценностно-смысловой компонент – по наличию эмоционально-оценочных суждений, по рисункам и комментариям. Деятельно-коммуникативный – по объёму высказываний, лексическому разнообразию, грамматической правильности и интонационной выразительности. Важно подчеркнуть, что диагностика в нашей системе носит не только констатирующий, но и формирующий характер: ребёнок, выполняя диагностическое задание (составление рассказа, пересказ легенды), одновременно совершенствует свою речь. Таким образом, граница между обучением и диагностикой размывается, что соответствует современным тенденциям в педагогике (формирующее оценивание).

В заключение следует отметить, что разработанная методическая система представляет собой не жёсткий алгоритм, а гибкую конструкцию, которая может быть адаптирована к условиям конкретной школы, к уровню подготовки конкретного класса, к индивидуальным особенностям детей. Её теоретико-методологический анализ показал, что интеграция культурно-исторической теории, теории речевой деятельности, коммуникативно-ориентированного и этнолингвистического подходов, позволяет создать эффективную модель развития речи, в основе которой лежит не формальное усвоение языковых норм, а личностно-смысловое присвоение языка через погружение в историю и культуру малой родины. Практическая апробация этой системы в начальной школе подтвердила её высокую результативность, однако детальное описание эмпирических результатов выходит за рамки данной теоретической статьи.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: адаптация описанной системы для работы с обучающимися с речевыми нарушениями; создание цифрового образовательного ресурса по лингвокраеведению для начальной школы, а также разработка методических рекомендаций для учителей по интеграции регионального компонента в уроки развития речи.

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. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 398 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва: Лабиринт, 2007. – 352 с.
5. Денисова М.А. Лингвокраеведческая работа в начальной школе / М.А. Денисова // Начальная школа. – 2018. – № 6. – С. 45–49.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – Москва: Наука, 2001. – 159 с.
7. 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.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – 4-е изд., стер. – Москва: КомКнига, 2010. – 216 с.

9. 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.
10. 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.
11. 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.
12. 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.

Н.В. Макарова, В.Д. Вершинина, К.А. Склярова

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования навыков письма и связного монологического высказывания у младших школьников; представлены результаты экспериментального исследования уровня сформированности данных навыков у учащихся 4-го класса. Выявлены специфические трудности и нарушения. Разработаны практические методические рекомендации для педагогов и родителей по коррекции и профилактике выявленных нарушений.

Ключевые слова: навык письма, дисграфия, дизорфография, связное монологическое высказывание, внутреннее программирование речи, регуляторные нарушения, младшие школьники, логопедическая диагностика, коррекционно-развивающая работа.

N.V. Makarova, V.D. Vershinina, K.A. Sklyarova

MAIN ASPECTS OF STUDYING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SPEECH

Abstract. The article examines the features of the formation of writing skills and coherent monologue utterance in younger schoolchildren; the results of an experimental study of the level of formation of these skills in 4th grade students in comparison with the age norm are presented. Typical difficulties and violations (regulatory, opto-spatial, dysorhographic in writing; difficulties of internal programming, auditory-speech memory and lexico-semantic design in monologue

speech) are revealed. Practical methodological recommendations for teachers and parents on correction and prevention of identified violations have been developed.

Key words: writing skill, dysgraphia, dysmorphography, coherent monological utterance, internal programming of speech, regulatory disorders, primary school students, speech therapy diagnostics, correctional and developmental work.

Письмо и связное монологическое высказывание представляют собой фундаментальные виды речевой деятельности, обеспечивающие успешность школьного обучения и социализацию младших школьников. Овладение письмом – это многоуровневый процесс, требующий скоординированной работы высших психических функций, а связное монологическое высказывание выступает одной из наиболее сложных форм речевой деятельности, требующей внутреннего программирования и самоконтроля.

Актуальность исследования обусловлена сохраняющейся распространенностью трудностей в формировании данных навыков. В отечественной науке проблема нарушений письменной речи изучается А.Р. Лурией, М.М. Безруких, Т.В. Ахутиной, О.А. Величенковой и другими исследователями. Аналогично, развитию связной монологической речи посвящены работы Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, В.П. Глухова, Т.А. Ладыженской и др.

В многочисленных публикациях ученых процесс письма рассматривается как многоуровневая функциональная система, включающая психологический, лингвистический и психофизиологический уровни. Как отмечает Л.С. Выготский, «письмо – это осознанный акт, требующий произвольного контроля на каждом этапе, в отличие от автоматизированной устной речи» [4, 112]. В формировании данного навыка важную роль играют зрительно-моторная координация, фонематический анализ и пространственные представления. Согласно теории А.Р. Лурии, письмо обеспечивается работой третьего блока мозга (программирования, регуляции и контроля), им же обеспечивается и навык связного монологического высказывания [8].

Связное монологическое высказывание, по Н.И. Жинкину, требует сформированности внутреннего программирования речи [6]. Оно отличается непрерывностью, развёрнутостью и логической последовательностью. В онтогенезе переход от ситуативной речи к контекстной монологической происходит в младшем школьном возрасте под влиянием систематического обучения.

По данным Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, оба навыка тесно взаимосвязаны: несформированность письма часто сопровождается

трудностями в программировании устных высказываний, а регуляторные нарушения проявляются в обеих формах речевой деятельности. Согласно концепции А.Р. Лурии, письмо и связное монологическое высказывание имеют общую нейropsychологическую основу – третий функциональный блок мозга, ответственный за программирование, регуляцию и контроль деятельности [8]. Несформированность регуляторных механизмов, выявленная Т.В. Ахутиной, проявляется как в нарушении последовательности письменных действий, так и в трудностях внутреннего программирования устного монолога [1; 6].

В.П. Глухов и Т.А. Ладыженская подчёркивают, что недостаточность операций смыслового синтеза и лексико-грамматического оформления устной речи отрицательно влияет на формирование письменной речи, поскольку навык письма требует перевода внутреннего речевого замысла в графическую форму. Таким образом, регуляторные и лексико-семантические трудности часто носят системный характер, затрагивая обе формы речевой деятельности и создавая риск школьной неуспеваемости [5; 7].

Для изучения основных аспектов речи младших школьников – письма и связного монологического высказывания, на базе «Таганрогской школы прогрессивного мышления «Проявление» было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 14 учащихся 4-го класса.

Основными методами исследования выступили: изучение письменных работ и логопедическое обследование монологической речи учащихся (пересказы текстов и рассказ по серии сюжетных картин) по методике Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [2].

Анализ материалов исследования навыков письма позволил обнаружить, что преимущественное большинство участников (42,9%) продемонстрировали высокий уровень (210–225 баллов) сформированности речи, выражающийся в достаточно стабильном и хорошо сформированном навыке письма с минимальным количеством ошибок. У 28,6% учащихся преобладал средний уровень (150–195 баллов), который можно охарактеризовать как удовлетворительное владение навыком письма, сопровождающегося неустойчивыми ошибками преимущественно орфографического, пунктуационного и языкового характера. Низкий уровень был зафиксирован у 7,1% учащихся, очень низкий уровень – у 21,4% учащихся.

Таким образом, специфическая несформированность навыка письма отмечается у 28,5% четвероклассников, что свидетельствует о сохраняющихся трудностях формирования навыка письма у значительной части обследованных детей.

Исследование констатировало, что в структуре ошибок письма преобладают:

1. Оптические и зрительно-пространственные трудности. У многих учащихся наблюдаются смещения элементов букв, пропуски и добавления элементов, неустойчивость строки, резкий и угловатый почерк, выход букв за пределы строки.

2. Регуляторные нарушения (нарушения программирования, регуляции и контроля) продолжают занимать значительное место. Они проявляются в пропусках слов, слогов и частей предложений, персеверациях, нарушениях языкового анализа и синтеза, отсутствии точек и абзацного отступа.

3. Фонематические и артикуляторно-акустические ошибки встречаются у детей только с низкими результатами (замены близких по звучанию и произношению букв).

4. Аграмматические проявления выражаются в ошибках согласования и неправильном употреблении окончаний.

5. Значительную часть ошибок составляют дизорфографические проявления: стойкие нарушения написания безударных гласных, традиционных сочетаний, слитно-раздельного написания, словарных слов.

По выявленным результатам учащихся 4-го класса отмечается в целом удовлетворительный уровень сформированности навыка письма. Однако у значительной части детей сохраняются стойкие трудности, среди которых преобладают регуляторные нарушения, оптико-пространственные и дизорфографические ошибки. Это определяет необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию регуляторных функций, зрительно-моторной координации и орфографической зоркости.

Исследование связного монологического высказывания оценивалось по четырём критериям: смысловая адекватность и самостоятельность, структурно-логическая организация (программирование) текста, грамматическое и лексическое оформление высказывания.

Анализ результатов показал значительную индивидуальную вариабельность уровня сформированности монологической речи. Высокий уровень продемонстрировали 50% учащихся, средний – 25%, низкий – 16,67% и очень низкий – 8,33%. Таким образом, у 75% участников монологическое высказывание было оценено как вошедшее в границы нормы, однако у остальных 25% связная речь имела выраженные трудности.

Изучение материалов исследования показало, что задание на составление рассказа по серии сюжетных картинок оказалось для большинства детей (91,67%) существенно более успешным, чем репродуктивные пересказы. Данная диссоциация свидетельствует о лучшей сформированности продуктивных механизмов монологической речи (самостоятельное внутреннее программирование, смысловое синтезирование и использование лексико-грамматического запаса при наличии наглядной опоры) по сравнению с репродуктивными.

В структуре трудностей связного высказывания преобладали:

- регуляторные нарушения (дефицит внутреннего программирования и самоконтроля), проявляющиеся в фрагментарности изложения и зависимости от внешней стимуляции;
- снижение объёма слухоречевой памяти и трудности смыслового синтеза при репродукции текстов;
- лексико-семантические трудности (вербальные парафазии, затруднения в понимании и актуализации низкочастотной лексики);
- эмоционально-личностные факторы – повышенная речевая тревожность и сниженная коммуникативная уверенность, приводящие к вторичному блокированию речепорождения.

Полученные данные указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы, направленной на преодоление разрыва между продуктивными и репродуктивными компонентами речевой деятельности.

Проведённые исследования подтверждают, что у 25–28,5% младших школьников сохраняются стойкие трудности как в письме, так и в связном монологическом высказывании. Доминируют регуляторные нарушения (дефицит программирования, контроля и саморегуляции), оптико-пространственные трудности, дизорфографические и лексико-семантические ошибки.

Для эффективной коррекции и профилактики трудностей важно организовать системную работу, учитывающую нейропсихологические механизмы нарушений.

Согласно рекомендациям О.А. Величенковой, М.Н. Русецкой, для формирования грамотного навыка письма педагогам целесообразно начинать коррекционную работу с развития серийной организации движений, произвольного контроля и программирования деятельности. Эффективные приёмы включают специальные графические упражнения, направленные на

регуляцию направления, амплитуды и переключения движений руки (продолжение строки по образцу, написание с речевым проговариванием), а также приёмы внешнего программирования: составление поэтапных планов и проговаривание последовательности действий перед письмом [3].

Для преодоления оптико-пространственных и кинетических трудностей рекомендуются задания на развитие зрительно-моторной координации и пространственных представлений: обводка контуров, дорисовывание элементов букв, работа с трафаретами и графические диктанты [3]. Коррекцию фонематических и артикуляторно-акустических ошибок следует осуществлять через развитие фонематического восприятия и слухо-произносительной дифференциации с использованием упражнений на звуковой анализ и синтез, дифференциацию близких фонем и артикуляционную гимнастику в сочетании с письмом [3].

Преодоление дизорфографических трудностей, по мнению О.А. Величенковой, М.Н. Русецкой, требует формирования орфографической зоркости и морфологического анализа; эффективны приёмы комментированного письма, графическое обозначение орфограмм и подбор проверочных слов в процессе написания [3]. Важнейшим условием успеха является индивидуально-дифференцированный подход. Детям с регуляторными нарушениями, часто сочетающимися с дефицитом внимания и гиперактивностью, необходимы частые паузы, чёткие инструкции и постепенное увеличение нагрузки. Как отмечают Т.В. Ахутина и О.А. Величенкова, положительный эффект даёт использование игровых и соревновательных элементов [1].

Родителям рекомендуется создавать дома развивающую среду: удобное рабочее место, соблюдение режима дня, поощрение аккуратности и самостоятельности, а также короткие ежедневные занятия продолжительностью 10–15 минут (обведение контуров, соединение точек, лепка букв из пластилина).

По развитию связного монологического высказывания приоритетным направлением является работа над репродуктивной речью (пересказы). В числе основных задач коррекционно-развивающей работы рекомендованы:

- развитие операций внутреннего программирования (составление планов, моделей текста);
- обогащение лексико-семантической стороны речи (работа с синонимами, контекстом);
- формирование структурно-логической организации текста;

- развитие слухоречевой памяти и самоконтроля;
- снижение эмоционального напряжения через создание ситуации успеха.

Эффективными методами работы являются поэтапное формирование пересказа, использование наглядных опор с постепенным их сокращением, интеграция заданий на уроках русского языка и литературного чтения. Родителям рекомендуется ежедневная работа: совместные пересказы, рассказы по событиям дня, описание предметов.

Систематическое взаимодействие педагогов, логопедов и родителей обеспечивает устойчивый результат и профилактику школьной дезадаптации.

Результаты совместного анализа подтверждают актуальность комплексного подхода к развитию письменной и устной монологической речи младших школьников. Своевременная диагностика и целенаправленная коррекция регуляторных, пространственных и языковых компонентов позволяют существенно повысить уровень сформированности ключевых речевых навыков, способствуя успешному обучению и социализации детей.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме / Т.В. Ахутина // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / под ред. О.А. Величенковой. – М.: Изд-во «Логомаг», 2018. – С. 76-95.
2. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Логопедия. Диагностика речевых нарушений школьников: пособие для логопедов и психологов / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 157 с.
3. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая, – М. Национальный Южный центр, 2011 – 318 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / психологические исследования / Л.С. Выготский; под ред. и со вступ. статьей В. Колбановского. – Москва; Ленинград: Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
5. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – 2-е изд., испр. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
6. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 4 (33). – С. 39–50.
7. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – 255 с.
8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // А.Р. Лурия; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 83с.

Раздел 4. Специальное и инклюзивное образование

Н.В. Макарова, Е.Е. Лощенко

ПОНЯТИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ ДИСГРАФИИ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассматриваются понятие дисграфии и особенности её трактовки в современном научном дискурсе. Анализируются основные подходы к пониманию данного нарушения письменной речи – психолого-педагогический, психолингвистический, клинико-психологический и нейропсихологический. Представлены взгляды отечественных исследователей на причины и механизмы возникновения дисграфии, а также описаны основные нейропсихологические виды данного нарушения.

Ключевые слова: дисграфия, письменная речь, нейропсихологический подход, нарушения письма, младшие школьники, зрительно-пространственные функции, логопедическая диагностика, коррекция нарушений письма.

N.V. Makarova, E.E. Loshchenko

THE CONCEPT AND CLASSIFICATION OF DYSGRAPHIA IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC DISCOURSE

Abstract. The article discusses the concept of dysgraphia and the peculiarities of its interpretation in modern scientific discourse. The main approaches to understanding this writing disorder are analyzed – psychological, pedagogical, psycholinguistic, clinical, psychological and neuropsychological. The views of Russian researchers on the causes and mechanisms of dysgraphia are presented, and the main neuropsychological types of this disorder are described.

Key words: dysgraphia, written speech, neuropsychological approach, writing disorders, primary school children, visuospatial functions, speech therapy diagnostics, correction of writing disorders.

В современном образовательном пространстве все чаще фиксируется рост числа детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности с освоением навыка письма. В связи с этим учёные и специалисты в сфере логопедии: А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский,

Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева и др. проводят многочисленные исследования по выявлению причин возникновения сложностей в освоении навыка письма, их характерных особенностей и проявляющихся при этом ошибок. Основным объектом их исследования является дисграфия.

Дисграфия в современной научной литературе рассматривается как специфическое парциальное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, типичных и повторяющихся ошибках, не обусловленных недостаточностью интеллекта, нарушениями слуха или зрения, а также неблагоприятными условиями обучения.

По данным Т.А. Аристовой, если в 1950–1960-х годах распространённость дисграфий в российских школах не превышала 10%, то к 2017 году этот показатель достиг примерно 35% среди учащихся начальных классов [1]. Дисграфия – специфическое нарушение письменной речи, встречающееся уже на ступени начального образования и распространённость её проявлений в современных условиях постоянно растёт [9; 11]. Такая ситуация создаёт необходимость разработки адекватных диагностических и коррекционных подходов, а также совершенствования процедуры её профилактики уже на этапе дошкольного возраста.

Цель данного исследования – на основе анализа современных научных источников систематизировать существующие отечественные подходы к пониманию дисграфии, выявить различия в её трактовке и классификации, а также определить наиболее обоснованный вектор для дальнейших исследований и практической диагностики.

В исследовании решались следующие задачи:

- 1) рассмотреть психолого-педагогический, психолингвистический, клинико-психологический и нейропсихологический подходы к определению дисграфии;
- 2) сопоставить взгляды ведущих отечественных исследователей на механизмы и причины нарушений письма;
- 3) охарактеризовать основные нейропсихологические виды дисграфии и их диагностические маркеры;
- 4) на основе проведённого анализа сформулировать авторскую оценку существующих противоречий и наметить перспективы дальнейшей работы.

Анализ научных публикаций показывает, что в последние десятилетия наблюдается переход от классических педагогических и психолингвистических методов анализа письменной речи к нейропсихологическому подходу как наиболее современному и обоснованному [11]. Нейропсихологическая модель

письма позволяет учесть сложную, многоуровневую природу этого процесса, что делает её актуальной для современной практики [9; 10].

В научной литературе дисграфия трактуется по-разному в зависимости от направленности аспектов её исследования – психолого-педагогического, психолингвистического, клинико-психологического или нейропсихологического. Охарактеризуем каждый из них.

Психолого-педагогический подход: его сторонники рассматривают дисграфию как нарушение орфографической или грамматической стороны письма, связанное с дефектами актуализации языковых представлений. Так, И.Н. Садовникова описывает дисграфию через призму ошибок в орфографии и грамматике, выделяя фонетическую, грамматическую и оптическую разновидности нарушений [11]. Р.Е. Левина подчёркивает роль неспособности усвоить графические нормы родного языка [9]. Логопеды фокусируются на содержательных ошибках (например, замене звуков или окончаний) и предлагают упражнения для коррекции лингвистических навыков. Вместе с тем данный подход фиксирует преимущественно внешние проявления нарушения, не вскрывая мозговых механизмов, и потому малоэффективен при дифференциальной диагностике сходных по симптоматике расстройств.

Психолингвистический подход ориентирован на изучение и анализ операций, последовательно включённых в процесс порождения письменного высказывания. Л.С. Выготский подчеркивал, что письмо – это форма внутренней речи, и первооснова дисграфии может лежать в нарушениях синкретизма письма и речи [6]. Психолингвисты рассматривают письменноречевой акт как цикл: планирование мысли – формирование языковой структуры – моторная реализация, и ищут, на каком этапе происходит сбой. Благодаря использованию психолингвистического метода возможно осуществление тонкой дифференцированной диагностики недоразвития речи, что будет способствовать более индивидуализированному характеру коррекционно-логопедической работы. Такой подход, по нашему мнению, углубляет понимание речевых операций, но оставляет в стороне нейрофизиологический субстрат, что затрудняет перевод теоретических моделей в практические коррекционные программы.

Клинико-психологический подход рассматривает дисграфию не как изолированное речевое расстройство, а как характерное проявление определённого симптомокомплекса нарушений в работе центральной нервной системы, что находит выражение в виде минимальных мозговых дисфункций, синдрома гиперактивности и дефицита внимания, а также в других

клинических патологиях. Согласно А.Н. Корневу и другим исследователям, на письме могут отражаться трудности формирования графомоторных навыков, а также несформированность фонематического или семантического анализа и синтеза [8]. В рамках данного подхода большую важность приобретает необходимость использования принципа комплексности, благодаря которому становится возможным выяснить глубинные этиологические механизмы расстройства навыков письма. В настоящее время комплексный (междисциплинарный) принцип приобрёл высокую актуальность и востребованность в практической деятельности педагогов и специалистов.

Нейропсихологический подход основан на идеях А.Р. Лурии и его последователей и рассматривает письмо как сложный системный процесс, включающий комплекс нейрокогнитивных компонентов, реализация которых возможна благодаря слаженной работе различных зон мозга. Согласно позиции А.Р. Лурии, в акте письма задействованы фонематический анализ речи, кинестетический компонент (осознательное ощущение движений артикуляционных органов, кистей и пальцев рук), зрительно-пространственное планирование и исполнительный контроль [10]. Дефицит любой из этих функций порождает характерные типы дисграфии.

С позиций нейропсихологического принципа в науке выделяют следующие основные виды дисграфии:

- Зрительно-пространственная дисграфия: связана с нарушениями пространственной ориентации и зрительно-пространственного анализа. Проявляется в смещении букв на строке, неряшливом почерке, проблемах с интервальными расстояниями. Обусловлена дисфункцией «зрительных», теменно-затылочных зон коры головного мозга и общей оптико-пространственной переработки информации [3; 9].

- Акустико-артикуляторная дисграфия: обусловлена нарушениями фонетико-фонематического анализа. Ребёнок не может точно выделить звуковые компоненты слов, что приводит к фонетическим ошибкам письма (замены, пропуски букв) [3; 9]. Этот тип часто сопряжён с какими-либо слуховыми или артикуляторными трудностями, за которые отвечает височные отделы коры головного мозга.

- Регуляторная дисграфия: связана с расстройством программирования и контроля письменного акта. Проявляется в медленном темпе письма, в неорганизованности чертежа букв, непоследовательности и резкой смене почерка. Отвечает за неё неполноценная работа префронтальных и моторных областей коры головного мозга [4].

Преимущество нейропсихологической классификации состоит в её системности и диагностической чёткости. Она не просто описывает внешние проявления дисграфии, но связывает их с конкретными нарушениями функций мозга. Это позволяет комплексно подойти к коррекции: например, при акустико-артикуляторной дисграфии уделяется внимание развитию фонематического слуха, а при регуляторной – заданиям на планирование действий [4]. Нейропсихологи отмечают, что такой подход отражает системную природу письма и более точно объясняет механизм нарушений [3; 9]. Однако широкое внедрение этого подхода сдерживается высокими требованиями к квалификации специалиста и отсутствием стандартизированных диагностических батарей для массовой практики.

Проведённый анализ ведущих научных подходов выявляет ряд принципиальных противоречий в изучении дисграфии. Во-первых, отсутствует единая терминологическая база: психолого-педагогическая классификация описывает дисграфию через внешние ошибки, психолингвистическая – через сбой во внутреннем звене речепорождения, клинико-психологическая – через симптомы при расстройстве нервно-психической деятельности, а нейропсихологическая – через дефицит конкретной мозговой функции. Это приводит к тому, что одни и те же письменные ошибки могут квалифицироваться разными специалистами как проявления различных форм нарушения.

Во-вторых, существующие классификации характеризуются слабой согласованностью между собой: виды дисграфии, выделяемые в логопедии, не всегда имеют прямые нейропсихологические корреляты, а нейропсихологические типы не обладают однозначными педагогическими маркерами. В-третьих, остаётся открытым вопрос о первичности и вторичности симптомов: по данным разных авторов, одно и то же нарушение регуляторных функций может выступать либо как самостоятельная форма расстройства, либо как сопутствующий фоновый фактор при других типах дисграфии. В-четвёртых, сохраняется противоречие между глубокой научной проработанностью вопросов выявления дисграфии и дефицитом соответствующего психолого-педагогического инструментария, отвечающего требованиям современного специалиста-логопеда.

Мы полагаем, что на сегодняшний день наиболее продуктивным является нейропсихологический подход, поскольку он не отвергает наработки педагогической и клинико-психологической школ, а интегрирует их в единую модель, объясняющую механизм нарушения. Вместе с тем данный подход не

лишён ограничений: он требует высокого уровня квалификации диагноста и специализированного инструментария, что затрудняет его масштабное внедрение.

Перспективы дальнейших исследований в области изучения и преодоления дисграфии видятся в следующих направлениях. Во-первых, в разработке интегративной классификации, объединяющей сильные стороны всех трёх подходов и содержащей чёткие дифференциально-диагностические критерии. Во-вторых, имеет место необходимость в проведении квалифицированных лонгитюдных исследований, направленных на выявление нейрокогнитивных дефицитов, прогностически значимых для возникновения разных видов дисграфии. В-третьих, требуется создание стандартизированных диагностических батарей, доступных для широкого круга специалистов-практиков; это позволит перевести нейропсихологическую модель из разряда «академической» конструкции в повседневный инструмент логопеда и педагога начальной школы. Отсутствие динамики в реализации этих шагов, по нашему мнению, приводит к эскалации проявлений дисграфии в школьной среде, что для значительной части детей сохраняет высокие риски остаться без адекватного и своевременного коррекционного реагирования.

Библиографический список

1. Аристова Т.А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методич. пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2014. – 208 с.
2. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А., Кричевец А.Н., Воронова М.Н., Егорова О.И. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. – № 3. – С. 63-79.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М., 2008. – 128 с.
4. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2012. – 320 с.
5. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников /О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – с. 320.
6. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи. Антология гуманной педагогики.// Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Шалвы Амонашвили, 2007. – 222с.
7. Иншакова О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. – СПб.: Образование, 2007. – 319 с.

8. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб.: Гиппократ, 2008. – 224 с.
9. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – Москва: АРКТИ, 2005. – 389 с.
10. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. – М.: Академия, 2008. – 340 с.
11. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Электронный ресурс] / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с. – (Университетская библиотека онлайн). – Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=210584&sr=1

Н.В. Макарова, Л.А. Недзельская

СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ: СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования словарного запаса существительных у детей дошкольного возраста; описаны его структурная организация и особенности развития при нарушениях речи. В работе представлены основные результаты и выводы экспериментального исследования словаря существительных, проведённого в группе детей с общим недоразвитием речи. В работе показано, что характерными особенностями предметного словаря дошкольников являются отсутствие малочастотной лексики; незнание названий частей тела и окружающих предметов; неточность лексики за счет вербальных парафазий; дефицит слов с отвлечённым и обобщающим значением, а также трудности при выборе антонимов.

Ключевые слова: словарный запас детей, существительные, дошкольники, общее недоразвитие речи, парафазии, бедность словаря.

N.V. Makarova, L.A. Nedzelskaya

VOCABULARY OF NOUNS IN CHILDREN: STRUCTURE AND FEATURES OF DEVELOPMENT

Abstract. The article examines the features of the formation of the vocabulary of nouns in preschool children; describes its structural organization and developmental features in speech disorders. The paper presents the main results and conclusions of an experimental study of the noun vocabulary conducted in a group of children with general speech underdevelopment. The paper shows that the

characteristic features of preschoolers' subject vocabulary are the lack of low-frequency vocabulary, ignorance of the names of body parts and surrounding objects, inaccuracy of vocabulary due to verbal paraphasias, a shortage of words with abstract and generalizing meanings, as well as difficulties in choosing antonyms.

Key words: vocabulary of children, nouns, preschoolers, general speech underdevelopment, paraphasias, poor vocabulary.

Вопросы изучения словарного запаса существительных у детей сохраняют свою актуальность на протяжении уже нескольких десятилетий и рассматриваются в трудах ученых-лингвистов, филологов и психолингвистов: А.Н. Гвоздева, А.Н. Корнева, О.С. Ушаковой, Т.Н. Ушаковой, С.Н. Цейтлин и др. В работах исследователей показано, что существительные составляют ядро словарного запаса дошкольника и выполняют ключевую функцию обозначения предметов, живых существ, явлений, отвлечённых понятий, могут опредмечивать признаки, обеспечивая тем самым основу для познания и вербализации окружающего мира.

Цель настоящего исследования – изучить особенности использования разных видов существительных в речи детей с речевыми нарушениями.

Объектом исследования выступил словарный запас речи дошкольников (на примере использования разных видов существительных).

Предмет исследования – особенности использования разных видов существительных в речи дошкольников с речевыми нарушениями.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научные взгляды по проблеме формирования словарного запаса существительных у детей, включая группу дошкольников с речевыми нарушениями.

2. Провести экспериментальное исследование словарного запаса существительных детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

4. Сформулировать выводы об особенностях словарного запаса существительных у детей экспериментальной группы и сопоставить полученные результаты исследования с данными, описанными в научных публикациях.

В современной лингвистике под словарём существительных принято понимать совокупность имён существительных (названий предметов, людей, явлений), которые ребёнок понимает и активно использует для обозначения окружающей действительности.

По мнению Т.Н. Ушаковой, полноценное овладение словарём существительных – важное условие для развития номинативной функции речи,

формирования предметного мышления, освоения грамматического строя языка и успешной социальной адаптации ребенка при переходе из дошкольного детства в школьный возраст [4].

Владение разными видами существительных (конкретными и абстрактными, собственными и нарицательными, одушевлёнными и неодушевленными, предметными и отвлечёнными) позволяет ребёнку не только называть объекты, но и дифференцировать их по степени обобщённости, осуществлять переход от наглядно-действенного мышления к понятийному, оперировать категориями классификации и систематизации. Это, в свою очередь, способствует развитию когнитивных операций – анализа, синтеза, обобщения, а также формированию развёрнутой связной речи, поскольку именно существительные являются опорными элементами при построении предложения и текста [4].

Вопросы изучения структуры словаря существительных рассматривает в своей работе российский лингвист и основоположник отечественной научной школы онтолингвистики С.Н. Цейтлин. По её мнению, активный словарь – это запас лексических единиц, которыми обладает тот или иной индивид и которые используются им при продуцировании речи. Применительно к словарному запасу существительных активный словарь представляет собой совокупность предметных наименований, которые ребёнок не только понимает, но и регулярно употребляет в процессе коммуникации для обозначения предметов, лиц, явлений окружающей действительности [6].

Пассивный словарь – это запас лексических единиц, которые индивид понимает, но не использует в собственной речи. В контексте существительных пассивный словарь включает названия предметов и явлений, которые ребенок узнаёт при восприятии речи окружающих, однако по тем или иным причинам не актуализирует в самостоятельных высказываниях.

С.Н. Цейтлин подчеркивает, что соотношение активного и пассивного словаря динамически изменяется в процессе речевого онтогенеза, причем на начальных этапах развития пассивный словарь значительно превышает активный [6]. Исследователь указывает, что именно существительные составляют ядро начального детского лексикона, поскольку они обеспечивают предметную отнесенность речи и служат базой для формирования грамматических категорий.

В монографии «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи» С.Н. Цейтлин подробно анализирует процесс освоения детьми категории числа существительных, который является важнейшим компонентом

формирования как активного, так и пассивного словаря. Она отмечает, что понимание форм числа (пассивный словарь) формируется раньше, чем их правильное употребление в активной речи [7].

Вопросами исследования компонентов словарного запаса существительных также занималась советский и российский психолог Т.Н. Ушакова, которая выделила следующие его компоненты:

- ядерный компонент – составляют наиболее частотные, семантически простые существительные, которые усваиваются ребенком в первую очередь и составляют основу повседневного общения. К ним относятся названия близких людей (*мама, папа*), игрушек (*мяч, кукла*), предметов обихода (*чашка, ложка*), частей тела (*рука, нос*);

- периферийный компонент – менее частотные, семантически более сложные существительные, которые появляются в речи ребёнка по мере расширения его опыта и знаний об окружающем мире. Как отмечает Т.Н. Ушакова, переход лексических единиц из периферии в ядро происходит постепенно и зависит от частоты употребления слова [4].

Наиболее значимым вкладом А.Н. Корнева в понимание структуры словарного запаса существительных является выделение им трех уровней семантической организации, которые отражают степень обобщённости значения слова и характер его репрезентации в сознании ребёнка [2].

1. Конкретно-предметный уровень включает слова, обозначающие конкретные, наблюдаемые предметы, которые ребёнок может воспринимать органами чувств, манипулировать с ними, наблюдать их в повседневной жизни. Слова конкретно-предметного уровня усваиваются в онтогенезе в первую очередь, поскольку они имеют наглядную опору и непосредственную связь с практической деятельностью ребёнка.

2. Категориальный уровень представлен словами, обозначающими классы предметов, объединённых общими признаками. А.Н. Корнев подчеркивает, что формирование категориального уровня происходит позднее конкретно-предметного и требует определённого уровня когнитивного развития

3. Понятийный уровень включает слова, обозначающие абстрактные категории, не имеющие наглядной, чувственно воспринимаемой основы. Формирование понятийного уровня происходит наиболее поздно и продолжается вплоть до подросткового и юношеского возраста. Это связано с тем, что абстрактные понятия не имеют непосредственной предметной

отнесенности и могут быть усвоены только через систему речевых связей, через определения и объяснения [2].

Проблемами формирования словарного запаса существительных у детей с нарушениями речи занимались А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и многие другие. В своих работах учёные показывают, что у дошкольников с недоразвитием речи наблюдаются значительные трудности в овладении словарным запасом, в том числе именами существительными. Эти трудности проявляются в преобладании конкретных, ситуативно обусловленных существительных при недостаточной сформированности абстрактной и обобщающей лексики; смешении категорий одушевленности/неодушевленности; ограниченном использовании собственных имён и отвлечённых существительных. Подобные нарушения приводят к обеднению речи, затрудняют словообразовательные процессы, нарушают грамматическое оформление высказывания и препятствуют последующему полноценному освоению программного материала в начальной школе.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) всегда отмечается выраженное отставание в формировании словарного запаса существительных. Этот вопрос в своих работах поднимали Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова. Авторы подробно описывают нарушения лексики у детей данной группы, отмечая ограниченность словарного запаса, расхождение объёма активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря [3].

Согласно данным учёных, дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значение многих слов, однако их употребление в экспрессивной речи вызывает серьезные затруднения. «Бедность словаря проявляется ... в том, что даже шестилетние дети с ОНР не знают названий многих ягод, рыб, цветов, животных, профессий, инструментов, частей тела и предметов», пишут Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [3, 39]. Наибольшие затруднения возникают при необходимости актуализировать конкретные слова, например, «*овца*», «*стрекоза*», «*молния*», при этом особенно сложно усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения («*гроза*», «*гром*») [3].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова констатируют, что одной из ключевых особенностей является количественное и качественное несоответствие пассивного и активного словаря: «...дети понимают значения многих слов, объем их пассивного словаря достаточен, но употребление слов в речи сильно затруднено» [3, 38]. Качественная неполноценность словарного запаса

выражается в неточности словоупотребления, а именно в наличии вербальных парафазий. Преимущественно замены происходят внутри одного семантического поля, что выражается в смешении видовых и родовых понятий: «лось – олень», «весна – осень», «сахарница – чайник» [3, 39].

В работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной подчеркивается, что дети с общим недоразвитием речи пользуются, в основном, общеизвестными, наиболее часто употребляемыми в обиходе словами и выражениями; при этом у них имеют место нарушения лексической сочетаемости, многие слова называют в приблизительном, неточном значении и нередко используются их замены близкими по ситуации, назначению [5].

Таким образом, качественное своеобразие словаря существительных у детей с недоразвитием речи проявляется в неточности употребления существительных, разнообразных лексических заменах, трудностях классификации и систематизации предметной лексики, а также в стойких нарушениях словообразовательных процессов, что свидетельствует о несформированности лексической системы в целом.

Для изучения особенностей словаря существительных у детей нами была организована экспериментальная работа в период с марта по май 2026 г. на базе МБДОУ д/сада № 52 г. Таганрога. В исследовании участвовали 20 дошкольников с нарушениями речи (преимущественно с общим недоразвитием речи 3-го уровня) в возрасте 5-6 лет. Диагностическая программа включала пять заданий, разработанных на основе методик, описанных в работах Е.Ф. Архиповой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [1; 3; 5]. Среди диагностических задач стояли изучение сформированности обобщающих и отвлечённых понятий, исследование способности употреблять названия частей тела и окружающих предметов, выявление содержания семантических полей и понимание противопоставлений.

Количественные показатели распределились следующим образом: высокий уровень был зафиксирован у 10% участников, средний уровень – у половины группы (50%), низкий – у 30% детей, а очень низкий – еще у 10% испытуемых, что подтверждает данные теоретических исследований о несформированности словаря существительных у детей с нарушениями речи (рис. 1).

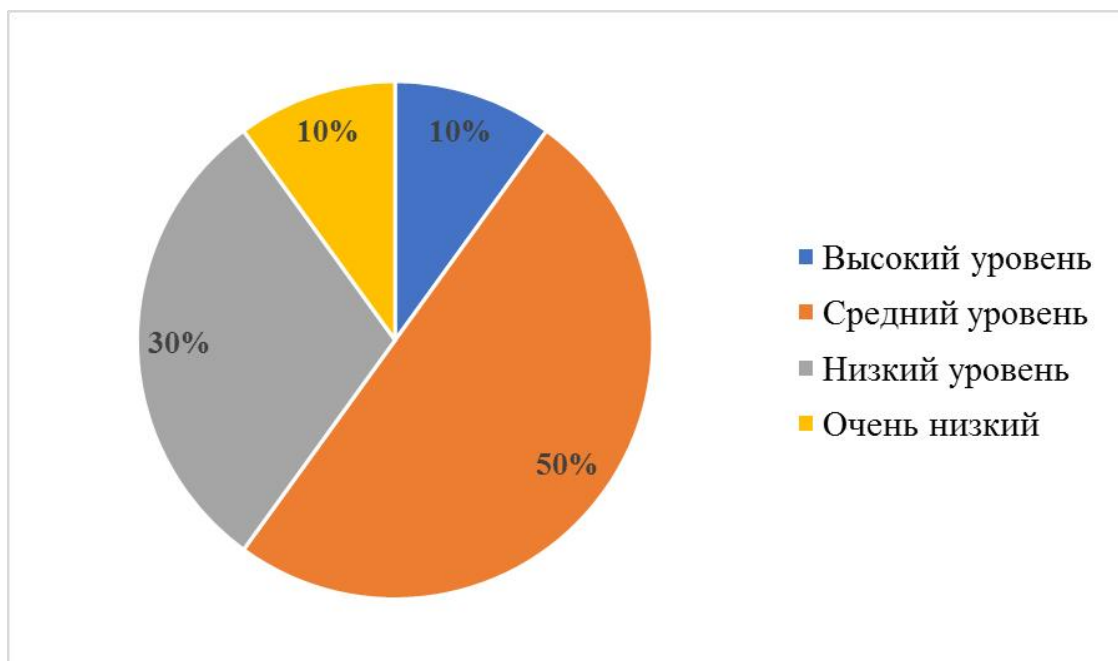


Рисунок 1 – Распределение участников экспериментального исследования по уровню сформированности словарного запаса существительных

Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить следующие характерные особенности предметного словаря детей:

- бедность и ограниченность предметного словаря, в том числе за счет отсутствия малочастотной лексики (*форточка, половник, клумба, молния, ствол, роса*);
- незнание названий предметов одежды, обуви, мебели, посуды и др. (*сарафан, рубашка, брюки, пальто, чашка, блюдец*), а также отдельных частей тела (*локоть, плечо, пятка, колено*) и различных частей окружающих предметов (*спинка, донышко, носик, манжета, воротник*);
- неточность активного словаря за счет вербальных парафазий, среди которых распространены замены видовых понятий родовыми и наоборот (*одежда – «вещи»; сорока, снегирь – «птица»; берёза – «дерево»; обувь – «тапки» или «туфли»*);
- замены родовых понятий, обозначающих названия предметов и животных, относящихся к одному семантическому полю (*свитер, рубашка – «кофта», тигр, рысь, леопард – «лев», коза – «корова», стрекоза – «муха», табуретка – «стул», дельфин – «кит», поезд – «паровоз»*);
- трудности актуализации знакомых слов, длительный поиск нужного наименования (*кабачок, баклажан, сарафан, рубашка, чашка*);

– трудности подбора антонимов, особенно к абстрактным существительным (*горе, жара*), использование частицы «не» вместо точного антонима («*горе – не горе*», «*друг – не друг*»), замена антонимов синонимами («*друг – товарищ*», «*горе – грусть*»);

– несформированность словаря обобщающих понятий (*одежда, транспорт, деревья, растения*) и смешение близких категорий («*посуда*» и «*мебель*») и внутригрупповые ошибки при классификации (*сковорода – «кастрюля»*);

– неадекватные номинации (*юла – «крутилка»*).

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Перечисленные ошибки и трудности в речи детей имеют не случайный, а системный характер и находят определённое объяснение с позиций теоретических положений, ранее рассмотренных в настоящем исследовании. Так, обозначенные выше бедность и ограниченность лексики воспитанников с недоразвитием речи могут быть обусловлены ограниченными представлениями об окружающем мире и, как следствие, дефицитом познавательной деятельности и суженностью лексических полей. Об этом пишут А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и другие специалисты. Исследование показало, что дошкольники нуждаются в систематической речевой актуализации, стимулирующей помощи и многократных повторениях инструкций.

Зафиксированные в речи воспитанников логопедической группы многочисленные вербальные парафазии (замены слов по семантическому сходству) обусловлены несформированностью категориального уровня семантической организации лексикона, который, по классификации А.Н. Корнева, предполагает способность выделять существенные признаки предметов и объединять их в классы. Поскольку этот уровень у детей с ОНР оказывается дефицитарным, ребёнок вынужден заменять отсутствующее точное слово другим, входящим в то же семантическое поле, но более общим или смежным по значению.

Незнание частей предметов, как правило, связано с тем, что в онтогенезе, как отмечала С.Н. Цейтлин, название частей целого появляется относительно поздно и требует не только номинации, но и развитой аналитико-синтетической деятельности – способности выделить элемент из целостного образа. При речевых нарушениях этот процесс задерживается, что приводит к использованию либо названия всего предмета вместо его части, либо функциональных или ситуативных заменителей. Трудности с пониманием и употреблением абстрактных существительных и подбором к ним антонимов

объясняются тем, что, согласно А.Н. Корневу, понятийный уровень семантической организации (абстрактные категории: *добро, зло, радость, горе*) формируется наиболее поздно и у детей с нарушениями речи либо отсутствует, либо находится в зачаточном состоянии. Это проявляется в неспособности к антонимическим противопоставлениям и замене абстрактных оппозиций синонимами или отрицаниями.

Таким образом, цель исследования достигнута и все задачи решены.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты. – СПб.: Лань, 2005. – 245 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи». – Ростов н/Д.: «Феникс», СПб.: «Союз», 2004. – 224 с.
4. Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. Издательство «Институт психологии РАН». – Москва, 2011 – 113 с.
5. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Дрофа, 2009. – 189 с.
6. Цейтлин С.Н. Грамматика детской речи. «Взрослая» и «детская» лингвистика. – СПб.: Гуманитарная академия, 2022. – 277 с.
7. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009. – 592 с.

Н.А. Минаева, В.И. Иваненко

АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал арт-педагогических техник в коррекции лексического недоразвития у детей с общим недоразвитием речи. На основе анализа теоретических источников и обобщения практического опыта предлагаются конкретные методические приемы, интегрирующие арт-педагогику в систему логопедических занятий по формированию словаря. Охарактеризованы механизмы воздействия различных видов арт-педагогики на

лексическое развитие, описаны условия эффективной интеграции арт-педагогики в коррекционный процесс, представлены примеры заданий.

Ключевые слова: арт-педагогика, общее недоразвитие речи, лексические трудности, словарный запас, изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, коррекционная работа, методические приемы.

N.A. Minaeva, V.I. Ivanenko

ART-PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN THE FORMATION OF VOCABULARY IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: METHODOLOGICAL ASPECT

Abstract. The article examines the potential of art-pedagogical techniques in correcting lexical underdevelopment in children with general speech underdevelopment. Based on an analysis of theoretical sources and a synthesis of practical experience, specific methodological approaches are proposed that integrate art pedagogy into the system of speech therapy sessions aimed at vocabulary development. The mechanisms by which different types of art pedagogy influence lexical development are characterized, the conditions for the effective integration of art pedagogy into the correctional process are described, and examples of tasks are presented.

Key words: art pedagogy, general speech underdevelopment, lexical difficulties, vocabulary, isotherapy, music therapy, fairy-tale therapy, corrective work, methodological techniques.

Проблема формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) остаётся одной из приоритетных в современной логопедии. Скудность словарного запаса, неточность употребления слов, нарушения семантической дифференциации препятствуют полноценному речевому общению и успешному обучению в школе [3; 7]. Традиционные методы логопедической коррекции, направленные на расширение и уточнение словаря, сохраняют свою ведущую роль, однако не всегда обеспечивают достаточную мотивацию к речевой деятельности, особенно у детей дошкольного возраста. В этой связи возрастает интерес исследователей и практиков к возможностям арт-педагогики как средства, органично сочетающего коррекционный и развивающий потенциал.

Цель исследования – теоретически обосновать и представить методический инструментарий применения арт-педагогических техник в процессе формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи. Задачи исследования включают анализ теоретических подходов к проблеме

формирования лексики у детей с ОНР и определение места арт-педагогических средств в системе логопедической работы, выявление и систематизацию арт-педагогических техник, эффективных для формирования лексики у данной категории детей, разработку алгоритмов применения каждой техники на основе структурированных этапов занятий, а также представление практических примеров использования арт-педагогических техник в работе по формированию лексики у детей с ОНР.

Под арт-педагогикой в широком смысле понимается раздел педагогической науки, представляющий собой синтез искусства и педагогики, обеспечивающий разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей [6, 8]. В отличие от арт-терапии, целью которой является психокоррекция и работа с психоэмоциональным состоянием, арт-педагогика ориентирована на решение образовательных и коррекционно-развивающих задач средствами искусства [6, 12]. В логопедической практике применяются несколько направлений арт-педагогики: изотерапия (рисование, лепка, аппликация), музыкотерапия, сказкотерапия, куклотерапия, песочная терапия. Каждое из этих направлений обладает специфическим воздействием на речевое развитие ребёнка, однако все они объединены общей чертой – созданием эмоционально насыщенной, нестрессовой среды, в которой ребёнок получает опыт, требующий вербального оформления.

Лексические трудности у детей с ОНР носят многоплановый характер. Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина описывают у данной категории детей ограниченный объём словаря, преобладание слов с конкретным значением при дефиците обобщающей и абстрактной лексики, смешение слов по смысловому сходству, трудности актуализации нужного слова в процессе речи [10, 21]. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова выделяют у детей с ОНР нарушения лексической системности: несформированность семантических полей, недостаточность парадигматических связей между словами [5, 32]. Эти особенности определяют направленность коррекционной работы: она должна быть ориентирована не только на количественное накопление словаря, но и на формирование его системной организации.

Арт-педагогические техники создают для этого особые условия. Во-первых, они обеспечивают мотивационную основу: ребёнок, увлечённый творческой деятельностью, естественным образом стремится назвать то, что он делает, видит, чувствует. Во-вторых, они создают полисенсорный контекст освоения слова: лексема усваивается не изолированно, а в связи с тактильными,

зрительными, слуховыми, эмоциональными впечатлениями, что способствует образованию разветвлённых ассоциативных связей и прочности запоминания [2, 8]. В-третьих, арт-педагогические техники обеспечивают неформальную коммуникативную ситуацию, в которой активизируется спонтанная речь и преодолевается речевой негативизм.

Изотерапия занимает ведущее место среди арт-педагогических техник, применяемых в логопедии. Рисование и лепка создают наглядную опору для усвоения предметной лексики, слов-признаков, глагольного словаря. В ходе рисования на тему «Времена года» ребёнок не просто воспроизводит зрительный образ, но и активно называет изображаемые объекты и явления, подбирает определения, описывает действия персонажей. Логопед, направляя комментарии ребёнка, вводит новые лексические единицы, уточняет значения уже знакомых слов, формирует семантические связи [4, 45].

Приведём пример из цикла занятий, направленных на активизацию и обогащение глагольного словаря детей с ОНР. Рассмотрим фрагмент занятия по теме «Профессии».

Этап 1. Подготовительный. Логопед демонстрирует детям предметные картинки с изображением людей разных профессий (врач, строитель, художник, повар). Проводится беседа: кто это? что делает? кому нужен?

Этап 2. Творческий. Детям предлагается выбрать одну профессию и нарисовать человека этой профессии за работой. В процессе рисования логопед индивидуально уточняет: «Что делает твой строитель? (строит, красит, чинит). Что держит в руках повар? (режет, мешает, варит). Что нужно художнику? (рисует, смешивает краски)».

Этап 3. Вербализация. После завершения рисунка каждый ребёнок составляет 2–3 предложения о своём персонаже. Логопед фиксирует внимание на точности употребления глаголов. В случае затруднений используются наводящие вопросы: «Если он строит дом, значит, он кто? (строитель). Что нужно строителю, чтобы строить? (кирпичи, цемент, мастерок)».

Этап 4. Игровое закрепление. Проводится игра «Угадай профессию». Один ребёнок показывает движения, характерные для представителя профессии, остальные угадывают и называют действия.

Сказкотерапия предоставляет богатейший лексический материал в эмоционально значимом для ребёнка контексте. Прослушивание, придумывание и разыгрывание сказочных историй активизирует образную и эмоционально-оценочную лексику, которая с трудом поддаётся формированию в условиях традиционных упражнений [6, 9].

Приведём пример работы со сказкой «Три медведя» с целью обогащения словаря прилагательными и наречиями.

Этап 1. Прослушивание сказки с лексическими акцентами. Логопед читает сказку, интонационно выделяя слова-признаки: «большой стол, маленькая чашка, глубокая тарелка, мягкая постелька». После прослушивания проводится беседа с вопросами, требующими точного воспроизведения прилагательных.

Этап 2. Театрализация с лексическими задачами. Детям предлагается разыграть сценку с использованием кукол. Каждый ребёнок получает задание использовать определённые слова-признаки. Например: «Мишутка, расскажи, какая у тебя была чашка? (маленькая, красивая, любимая)». Логопед поощряет развёрнутые ответы, при необходимости помогает подобрать нужное слово.

Этап 3. Творческое рассказывание. Детям предлагается придумать продолжение сказки: «Что случилось, когда Машенька убежала? Кого встретили медведи в лесу?» В процессе рассказывания логопед активизирует употребление эмоционально-оценочной лексики: испугались, обрадовались, рассердились, удивились.

Песочная терапия как разновидность арт-педагогических техник позволяет создавать предметно-игровую среду, насыщенную поводами для называния и описания [2, 48]. Манипуляции с песком, фигурками, природными материалами стимулируют употребление пространственной лексики (предлоги, наречия места), глаголов движения и действия, слов с обобщающим значением. Для детей с ОНР, у которых особенно страдает усвоение предложно-падежных конструкций, такая работа представляет дополнительную коррекционную ценность.

Приведём пример занятия «Лесные жители» в рамках темы «Путешествие в песочной стране».

Этап 1. Создание игровой ситуации. Логопед предлагает отправиться в путешествие в волшебный лес, который находится в песочнице. Вместе с детьми выбираются фигурки животных, деревья, домики.

Этап 2. Вербализация действий. Логопед даёт инструкции, требующие использования предлогов: «Посади зайчика под ёлочку. Поставь домик между деревьями. Спрячь лису за кустик. Посади птичку на ветку». Ребёнок выполняет действия и проговаривает их.

Этап 3. Самостоятельное рассказывание. Ребёнок размещает фигурки по своему желанию и составляет небольшой рассказ о том, где живут звери,

куда они пошли, где спрятались. Логопед обращает внимание на правильность употребления предложно-падежных конструкций.

Этап 4. Игровое закрепление. Проводится игра «Найди и расскажи». Логопед прячет небольшие предметы в песке и даёт ребёнку инструкцию: «Найди предмет, который лежит под синим камешком, справа от большого дерева». Ребёнок ищет и проговаривает свои действия.

Музыкотерапия воздействует на лексическое развитие опосредованно: через создание положительного эмоционального фона, снижение тревожности, активизацию общей речевой активности [1, с. 8]. Пение, ритмодекламация, музыкально-речевые игры способствуют автоматизации ритмико-слоговых паттернов, что облегчает воспроизведение многосложных слов. Кроме того, тексты детских песен и попевок содержат лексику, организованную в повторяющиеся тематические блоки, что поддерживает формирование лексико-семантических групп.

В практике используются музыкально-речевые игры, направленные на закрепление слов определённых тематических групп. Например, игра «Огород»:

Дети встают в круг, логопед поёт или ритмично проговаривает:

Есть у нас огород, там капуста растёт.

Вот такой вышины, вот такой ширины. (2 раза)

Ты капуста к нам спеши и немножко попляши.

А потом не зевай и в корзину полезай. (2 раза)

Аналогично обыгрываются другие овощи, что обеспечивает многократное повторение и закрепление названий.

Эффективность арт-педагогических техник в формировании лексики у детей с ОНР определяется рядом условий.

Во-первых, необходима чёткая логопедическая постановка задачи: каждое занятие с использованием арт-педагогических средств должно иметь конкретную лексическую цель – введение слов определённой тематической группы, дифференциация паронимов, формирование антонимических и синонимических связей.

Во-вторых, важна системность и регулярность применения: эпизодическое включение арт-педагогических приёмов не даёт устойчивого эффекта. Рекомендуется разрабатывать календарно-тематический план, в котором занятия с использованием арт-педагогических техник чередуются с традиционными лексическими упражнениями.

В-третьих, необходима преемственность между творческой деятельностью и традиционными лексическими упражнениями: впечатления,

полученные на творческом занятии, должны получать речевое закрепление в последующей работе [3, 7]. После творческого занятия рекомендуется проводить этап речевой рефлексии, где ребёнок ещё раз проговаривает то, что делал, видел, чувствовал.

Проведённый теоретический анализ и обобщение практического опыта позволяют сделать вывод о том, что лексические трудности у детей с ОНР носят системный характер и проявляются в ограниченности словарного запаса, неточности употребления слов, нарушениях семантической дифференциации, что требует использования наряду с традиционными методами дополнительных средств коррекции. Установлено, что арт-педагогические техники (изотерапия, сказкотерапия, песочная терапия, музыкотерапия) являются эффективным средством формирования лексики, поскольку создают мотивационную основу, обеспечивают полисенсорное усвоение слов и неформальную коммуникативную ситуацию. В ходе исследования разработаны алгоритмы применения четырёх основных арт-педагогических техник в работе по формированию лексики у детей с ОНР; для каждой техники предложена структура занятия, включающая подготовительный, творческий, вербализационный и игровой этапы, что позволяет системно решать лексические задачи в контексте творческой деятельности. Представлены практические примеры использования арт-педагогических техник для обогащения глагольного словаря («Профессии» – изотерапия), словаря прилагательных и наречий («Три медведя» – сказкотерапия), пространственной лексики («Лесные жители» – песочная терапия) и закрепления тематической лексики («Огород» – музыкотерапия); эти примеры могут служить основой для разработки системы занятий. Таким образом, предложенный методический инструментарий позволяет логопедам целенаправленно использовать арт-педагогические техники для решения конкретных лексических задач в работе с детьми с ОНР и может быть рекомендован для практического применения в дошкольных образовательных учреждениях и логопедических группах.

Библиографический список

1. Вальдес Одриосола М.С. Арт-терапия в работе с подростками: психотерапевтические виды художественной деятельности / М.С. Вальдес Одриосола. – М.: Владос, 2007. – 63 с.
2. Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.

3. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2002. – 310 с.
5. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
6. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 246 с.
7. Нищева Н.В. Система коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 528 с.
8. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика / В.И. Петрушин. – М.: Владос, 1999. – 176 с.
9. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем / Р.М. Ткач. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 118 с.
10. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-Пресс, 2004. – 224 с.

Раздел 5. Нормативно-правовые проблемы образования

И.А. Стеценко, Л.Ю. Пастухова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ: НОРМАТИВНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ БАЗОВЫХ КАТЕГОРИЙ

Аннотация. Авторами рассматриваются вопросы формирования правовой культуры в контексте современных социально-политических тенденций. В статье акцентируется внимание на нормативно-правовых документах, регламентирующих формирование правовой культуры на федеральном и региональном уровнях. Анализируются базовые категории, которые позволяют понять сущность и актуализировать педагогический инструментальный процесс формирования правовой культуры молодежи.

Ключевые слова: формирование, нормативные документы, правовая культура, правовое воспитание, правовая грамотность, правовая социализация, правовое просвещение.

I.A. Stetsenko, L.Yu. Pastukhova

FORMATION OF LEGAL CULTURE: REGULATORY REGIMEN AND INTERACTION OF BASIC CATEGORIES

Abstract. The authors consider the issues of legal culture formation in the context of modern socio-political trends. The article focuses on the legal documents regulating the formation of legal culture at the federal and regional levels. The authors analyze the basic categories that allow understanding the essence and updating the pedagogical tools of the process of legal culture formation among young people.

Key words: formation, legal documents, legal culture, legal education, legal literacy, legal socialization, legal enlightenment.

Актуальность изучения проблемы формирования правовой культуры в рамках государственной образовательной политики мы связываем, во-первых, с социально-экономическими и политическими трансформациями в российской новой реальности по пути движения к построению правового государства и гражданского общества, во-вторых, принятием «Основ государственной

политики РФ в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», которые регламентируют системные решения в области правового просвещения и воспитания с вовлечением социальных институтов, в-третьих, с практическими вызовами, демонстрирующими недостаточную правовую информированность, непонимание механизмов защиты своих прав, отсутствие навыков применения правовых знаний у молодежи.

Учитывая комплексный характер проблемы формирования правовой культуры российского общества, необходима серьёзная и системная междисциплинарная работа правоведов, социологов, педагогов, философов, культурологов и других представителей гуманитарных наук, что позволит найти наиболее эффективные пути ее решения. Особое внимание необходимо обратить на тот факт, что формирование правовой культуры – это процесс длительный и непрерывный, основная цель которого соединить знания, ценности и практические действия, чтобы они трансформировались в правовое поведение и правосознание.

Обратимся к нормативным документам, регламентирующим организацию процесса формирования правовой культуры. Принятие «Основ государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» (утв. Президентом РФ 4 мая 2011 г.) позволило сфокусировать внимание на вопросах правовой грамотности и правовой культуры населения, уважения к нормам закона и правосудию, профилактики правового нигилизма и противоправных действий. В документе выделены основные направления осуществления государственной политики в сфере правовой грамотности: «правовое просвещение и правовое информирование граждан; развитие правового образования и воспитания в образовательных учреждениях различного уровня посредством внедрения в образовательный процесс учебных курсов, программ, учебно-методических материалов, обеспечивающих получение знаний в области права; преобразования в сферах культуры, массовой информации, рекламной и издательской деятельности, направленные на формирование высокого уровня правовой культуры и правосознания граждан» [10]. Важно, что в законодательном документе определены факторы, оказывающие влияние на развитие правовой культуры: характер семейного воспитания, законопослушность родителей, качество обучения в образовательных организациях, понятность норм правосудия. В нормативном акте заявлена образовательная инициатива, связанная с обучением основам права в образовательных организациях, что без сомнения окажет влияние на рост

правовой грамотности молодежи. В субъектах РФ законодательно принято придерживаться Концепции реализации правового воспитания и правового просвещения с привлечением технологических механизмов институтов образования: от уровня дошкольного образования до высшего образования, включая систему дополнительного образования [11].

Рассмотрим включение правового контента в образовательные программы на федеральном и региональном уровне.

Правовое просвещение/воспитание осуществляется, во-первых, в рамках воспитательной работы/ внеурочной деятельности; во-вторых, включением в предметную область таких дисциплин, как Обществознание, История, Окружающий мир, Экономика. В Ростовской области вводятся курсы по выбору (Защита прав человека в России, Роль правовых институтов в профилактике коррупции, Роль СМИ в профилактике коррупции и другие). В рамках основных направлений воспитательной работы, связанных с преодолением правового нигилизма, формированием ценностных установок, антикоррупционной пропаганды, используются следующие формы внеурочной воспитательной работы: клубная деятельность правовой тематики, деятельность молодежных организаций, социально-ориентированная практика в формате акций, социального проектирования, традиционные формы воспитательной работы (классные часы, встречи с представителями правоохранительных органов, дискуссионные площадки, игровые методы).

Одним из направлений процесса формирования правовой культуры выступает антикоррупционное просвещение населения. В Ростовской области законодательно приняты региональные стратегические направления антикоррупционного просвещения и воспитания молодежи (2023 год). Определяя коррупцию, как серьезную угрозу национальной безопасности страны, в документе ставится задача формирования антикоррупционного мировоззрения во всех возрастных группах, особо акцентируя внимание на молодежной среде. В нормативном акте идет речь о системном непрерывном антикоррупционном просвещении и воспитании с учетом принципов превентивности, системности, комплексности, индивидуального подхода. Антикоррупционное просвещение включает следующие структурные элементы: формирование правового сознания; знания об инструментах противодействия коррупционным проявлениям; умение применять полученные знания в жизни [13].

В тематическом наполнении, связанном с правовым воспитанием, коррелирует принятая региональная межведомственная программа

«Патриотическое воспитание граждан», одним из целевых ориентиров которой выступает применение в практической сфере основ гражданско-патриотического воспитания, включая знания о правах человека, о государстве, о выборах, понимание прав и обязанностей гражданина Российской Федерации [12].

В Ростовской области утверждена и действует региональная программа развития воспитания, в которой в контексте гражданского воспитания планируется развитие правовой культуры, реализация условий прав человека и гражданина в правовом пространстве РФ [11].

Итак, нами освещены базовые нормативно-правовые документы федерального и регионально уровня, регламентирующие процесс формирования правовой культуры, с учётом современных реалий.

Анализируя концепт «правовая культура», мы будем соотносить его с категориями «правовое просвещение», «правовое воспитание», «правовая грамотность», «правовая социализация», т.к. считаем, что в научно-исследовательском дискурсе правовая культура рассматривается как результат деятельности индивида по освоению и осознанию правовых норм, правил, законов в условиях правовой социализации.

Для комплексного междисциплинарного изучения вопросов правовой культуры обратимся к исследованиям в научной литературе. В учебниках по праву правовая культура трактуется как «разновидность общей культуры, состоящей из духовных и материальных ценностей, относящихся к правовой действительности» [8, 276]. Юриспруденция рассматривает концепт «правовая культура» в рамках двух аспектов: во-первых, «совокупность правовых явлений общества: законодательство (юридические предписания), юридические учреждения, юридическая практика (деятельность официальных государственных органов и правовое поведение граждан), правовое сознание; во-вторых, определенный уровень развития индивидуального, группового или общественного правового сознания» [9, С. 296]. Вторая трактовка является более распространенной и полно отражающей сущность правовой культуры в социально-правовом дискурсе.

По мнению А.Н. Иоффе, правовая культура конкретной личности определяется уровнем владения правовыми знаниями, уважением к законам, осознанном исполнении норм права, правовой ответственности и нетерпимом отношении к несоблюдению закона [6].

Оценивая правовую культуру как критерий уровня общественного правосознания, С.С. Алексеев в структуре правовой культуры выделяет

«уровень массового правосознания и интенсивность общего правового воспитания» [1, 150].

О.В. Фролов анализирует концепт «правовая культура» в рамках междисциплинарного дискурса, выделяя в его структуре правовую грамотность (юридические знания) и правовую компетентность (применение полученных знаний), и трактует следующим образом «... совокупный опыт нравственного поведения субъекта культуры, актуализированный в ситуации правового выбора, закрепленный предшествующими культурными практиками и образцами нормативной или ненормативной общественной деятельности» [15, 117].

В диссертационном исследовании Т.И. Исаковой правовая культура рассматривается в качестве разновидности культуры, в содержательное наполнение которой включается правовая теория, законодательные и нормативные акты, правовой статус личности, правосознание. Правовая культура личности формируется в ходе правового воспитания и просвещения. Т.И. Исакова доказала значимость ключевых ценностей, влияющих на формирование правовой культуры личности: «справедливость, равенство, свобода в их взаимосвязи, пути формирования бережного отношения к правовой культуре как условию социального прогресса, гарантия эффективности усилий по совершенствованию процесса воспитания законопослушных граждан» [7, 12].

Формирование правовой культуры мы рассматриваем в контексте государственной образовательной политики, что предусматривает включение в качестве технологического инструментария механизмов правового просвещения. Можно выделить несколько направлений в научном дискурсе относительно категории правовое просвещение: как формы реализации политики в области права (О.Ю. Рыбаков, Н.А. Троян), в контексте правового воспитания (И.А. Иванников); в контексте правовой культуры (М.В. Харников). Кроме этого, отметим наличие различных подходов к интерпретации категории правовое просвещение в зависимости от научной области/области знания: юриспруденция (Э.И. Атагимова, Г.И. Макаренко, А.С. Доценко); педагогика (Р.В. Голубничий, М.С. Фабриков). Своеобразным результатом процесса правового просвещения выступает правовая социализация, включающая в себя деятельность социальных институтов и индивида, что согласуется с позицией исследователей В.Н. Кудрявцева и В.П. Казимирчук. Отмечая роль правовой социализации в формировании мировоззренческих ценностных ориентаций, Р.В. Голубничий подчеркивает, значимость закрепления правовых стандартов

поведения и личностных установок, а также положительных с точки зрения законности действий [4].

В юридическом дискурсе правовое просвещение трактуется как «целенаправленная и систематическая деятельность государства и общества по формированию правового сознания и правовой культуры в целях противодействия правовому нигилизму и обеспечения процесса духовного формирования личности, реализуя идею построения в России правового государства» [3]. Некоторые формулировки, в представленном авторами Э.И. Атагимовой и Г.И. Макаренко определении, повторяют содержательно Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан. Заслуживают особого внимания предложения авторов, касающиеся мер по повышению правовой грамотности граждан: разработка единой концепции правового просвещения в РФ и государственной программы непрерывного правового просвещения населения.

По мнению А.С. Доценко в качестве ведущего направления государственной политики в сфере правового просвещения должно стать привлечение институтов гражданского общества [5].

Рассматривая различных субъектов правового просвещения (органы государственной власти, СМИ, институты гражданского общества, институты образования), Н.А. Троян ориентирует на три вида программ/проектов правового просвещения: тематические, территориальные и возрастные [14].

Акторами процесса правового просвещения выступают государство и институты гражданского общества при ведущей роли институтов образования как разработчиков технологического инструментария просветительской деятельности. И в этой связи солидаризируемся с позицией М.В. Харникова по выделению организационно-педагогических условий эффективности правового просвещения, включающих методический аспект (подготовка компетентных педагогов и родителей, комплексная программа правового просвещения, современные социально-воспитательные методы) и организационное сопровождение просветительского процесса (интеграция всех субъектов просветительской деятельности). Кроме этого, исследователь М.В. Харников справедливо отмечает, что с высокой точностью результативность процесса правового просвещения связана с правовой культурой личности и развитием правового государства [16].

Рассмотрим целевые ориентиры, основные направления и средства реализации государственной политики в сфере правового воспитания и просвещения молодежи в Российской Федерации.

Можно выделить следующие направления государственной политики в сфере правового воспитания и просвещения молодежи в Российской Федерации: обучающее направление (ограничено рамками процесса обучения в образовательной организации и включает изучение российского законодательства); консультативное направление (связано с общественной деятельностью юридических служб в муниципальных образованиях); факультативное направление (включает активность в рамках молодежных движений различного уровня); инициативное направление (организация молодежных центров законотворческих и законодательных инициатив).

Средствами реализации целевых ориентиров государственной политики в сфере правового воспитания и просвещения являются правовая пропаганда, юридическая практика, правовое самовоспитание и правовое образование. Правовая пропаганда – разъяснение и распространение правовых идей и ценностей средствами устной агитации и через СМИ. Отдельно остановимся на применении средств массовой информации, который имеет более широкий охват аудитории с использованием разнообразных тематических рубрик, бесед и репортажей на телевидении, радио и в Интернет-пространстве. При использовании правовой пропаганды важно затрагивать тематическое содержание правового характера, которое интересно и полезно молодежной аудитории. А также, по нашему мнению, необходимо скорректировать деятельность СМИ в сфере правовой пропаганды, а именно обратить внимание на негативной роли масс-медиа в распространении криминальной культуры и романтизации криминальных структур, что не способствует формированию социально ответственного правосознания.

Юридическая практика – это непосредственная практическая деятельность правоохранительных органов, судебных органов, прокуратуры. Процесс правореализации настраивает молодых людей на неукоснительное соблюдение норм права.

В рамках нашей темы исследования правовое самовоспитание в широком смысле характеризуется систематической деятельностью человека по овладению и усвоению правовых знаний и правовых компетенций, следованию нормам закона. Правовое самовоспитание направлено на осознанное усвоение основных положений юридических норм и законов.

Правовое образование связано с организацией передачи теоретического материала правового характера обучающимся. Большое значение имеет внутренняя работа обучаемого в преломлении на личностные и индивидуальные особенности, рефлексия над правовым материалом, который получает обучаемый в ходе правового образования.

Итак, анализ ключевых категорий исследования позволил выделить сущностные особенности и характеристики правового просвещения/воспитания и выйти на категории, связанные с результативностью процесса правового просвещения/воспитания, а именно – правовую культуру. Социальные, экономические и общественно-политические проблемы новой реальности привели российское общество к правовому нигилизму, безразличию и правовой отчужденности от жизни основной массы населения, что обусловило частичную невозможность исполнения конкретных задач и функций правового государства. В этой связи актуализируются вопросы формирования адекватного уровня правосознания граждан и правовой культуры населения, решения которого связано с правовым воспитанием и просвещением.

Библиографический список

1. Алексеев С.С. Общая теория права: учебник / С.С. Алексеев. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. - 576 с.
2. Андрианова Д.В. Мониторинг деятельности субъектов Российской Федерации в сфере правового просвещения населения в 2016 году / Д.В. Андрианова // Мониторинг правоприменения. – 2017. – №3. – С.66-70.
3. Атагимова Э.И. Правовое просвещение: проблемы и пути решения / Э.И. Атагимова, Г.И. Макаренко // Мониторинг правоприменения. – 2014. – №4. – С. 64-68.
4. Голубничий Р.В. Социально-философское осмысление формирования ценностно-смысловых ориентаций в процессе правовой социализации личности / Р.В. Голубничий // Вестник Вятского государственного университета. – 2017. – №3. – С.16-20.
5. Доценко А.С. О понятии правового просвещения / А.С. Доценко. // Актуальные проблемы российского права. – 2020. – Т.15. – № 1. – С. 179-188.
6. Иоффе А.Н. Правовая грамотность школьников не на высоте [Электронный ресурс] // Учительская газета. - URL: <http://www.ug.ru/article/995/version/print> (дата обращения: 09.07.2025)
7. Исакова Т.И. Воспитание правовой культуры подростков в социально-культурной среде специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа / Т.И. Исакова. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Челябинск – 2017. – 20 с.

8. Общая теория права и государства: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. / Под ред. В.В. Лазарева. М., 2005. 575 с.
9. Общая теория права и государства: учебник / Под ред. В.В. Лазарева. 5-е изд., перераб. и доп. М., 2010. 592 с.
10. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан от 04.05.2011. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071558/> (дата обращения: 23.12.2025).
11. Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 10.06.2021 года №546. [Электронный ресурс]. URL: <http://dpo.iro61.ru/upload/parse/progr-vospitaniya/1084-06.pdf> (дата обращения: 23.04.2025).
12. Региональная межведомственная программа «Патриотическое воспитание граждан (Ростовская область)» от 10.01.2022 года №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.donland.ru/documents/15095/> (дата обращения: 23.04.2025).
13. Региональные стратегические направления антикоррупционного просвещения и воспитания молодежи от 23.05.2023 года №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.donland.ru/documents/17798/> (дата обращения: 23.04.2025).
14. Троян (Фадеева) Н.А. Современный подход и перспективы развития правовой грамотности и правосознания граждан / Н.А. Троян (Фадеева) // Мониторинг правоприменения. – 2017. – №3. – С. 77-85.
15. Фролов О.В. Правовая культура в контексте педагогической рефлексии / О.В. Фролов // Правовая культура. – 2017. – № 3(30). – С. 114-123.
16. Харников М.В. Организационно-педагогические условия, способствующие эффективному правовому просвещению подростка в образовательной организации / М.В. Харников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24. – № 179. – С. 81-89.

И.А. Стеценко, М.А. Ерашова

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НОРМОТВОРЧЕСТВО И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Авторами рассматриваются вопросы патриотического воспитания в контексте современных социокультурных тенденций. В статье акцентируется внимание на нормативно-правовых документах, регламентирующих патриотическое воспитание на федеральном и региональном уровнях. Предлагаются направления и формы патриотического воспитания, адекватные современным реалиям.

Ключевые слова: воспитание, патриотическое воспитание, нормативные документы, национальные программы, направления патриотического воспитания.

I.A. Stetsenko, M.A. Yerashova

PATRIOTIC EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: NORM-SETTING AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Abstract. The authors consider the issues of patriotic education in the context of modern sociocultural trends. The article focuses on the regulatory legal documents regulating patriotic education at the federal and regional levels. Directions and forms of patriotic education adequate to modern realities are proposed.

Key words: education, patriotic education, regulatory documents, national programs, and areas of patriotic education.

Кардинальные изменения миропорядка, турбулентность, конфронтация и неопределенность, слом геополитических связей, сложившихся после Второй мировой войны – все эти тенденции меняют расстановку сил в мировом пространстве, а также влияют на ситуацию в российском общественно-политическом пространстве.

Особый интерес к проблемам патриотического воспитания в стране связан с недостаточно высоким уровнем патриотизма среди молодежи, увлечением чуждыми ценностями, деструктивными идеями, ориентацией на ценности частной жизни, что подтверждается социологическими исследованиями последних лет, которые свидетельствуют о ценностно-нормативном кризисе в молодёжной среде.

В связи с этим объяснимо особое внимание к вопросам формирования системы патриотического воспитания молодежи со стороны органов государственной области, институтов гражданского общества, профессионального сообщества, курирующих это направление работы. В докладе о состоянии гражданского общества в Российской Федерации декларируется значимость институтов образования для ценностно-смысловых трансформаций молодежи в контексте сотрудничества власти и общества [5].

В своих выступлениях президент Российской Федерации В.В. Путин в качестве национальной идеи, сплачивающей и объединяющей общество, выделял патриотизм, который трактовал как драйвер развития и движения страны вперед, принимая и испытывая уважение за великое прошлое России,

сохраняя историческую память. «Быть патриотом – суть природы и характер русского народа» [13].

Военно-патриотическое воспитание на протяжении всей современной истории страны, начиная с первых лет советской власти, было одним из стратегически важных направлений воспитания, ориентированным на защиту Родины, физическое развитие и социальную активность молодежи. В период с конца 1920-х годов по 1940-х годов для реализации целей военно-патриотического воспитания были предприняты шаги по реабилитации истории как учебной дисциплины, подготовлены новые единые учебники по истории, созданы спортивная программа-комплекс ГТО, специальные молодежные организации спортивно-военизированной направленности и общественно-политической направленности – пионерская и комсомольская организации. В послевоенные годы вплоть до 1990-х годов патриотическая тематика стала частью общественно-политического дискурса, получили распространение разнообразные формы патриотического воспитания: молодежные фестивали, форумы, слеты; военно-спортивные игры, состязания; музеи боевой славы, вахты памяти, уроки мужества; движение поисковых отрядов; волонтерское движение поддержки ветеранов. С 2000-х годов можно констатировать возрождение патриотического воспитания, о чем свидетельствует, во-первых, появление программ патриотического воспитания на федеральном уровне, во-вторых, обращение к патриотической тематике в практической воспитательной деятельности в образовательных организациях Российской Федерации.

Обратимся к нормативным документам, направленным на патриотическое воспитание молодежи в Российской Федерации.

В первой государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» указывается, что патриотическое воспитание направлено на «формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время [1], а результатом является институционализация процесса организации патриотического воспитания законодательно в формате – Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации и создания организационной структуры – Роспатриотцентра, организованного в 2002 году для «развития общественно-государственной системы патриотического и духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Российской Федерации, способной на основе формирования гражданско-патриотических чувств и сознания обеспечить решение задач по консолидации общества, поддержанию

общественной и экономической стабильности, упрочению единства и дружбы народов Российской Федерации» [12, 14]. В функциональные обязанности сотрудников Роспатриотцентра в соответствии с представленными выше задачами включалось: организационное, методическое, научное, информационное, просветительское сопровождение патриотического воспитания молодежи. В настоящее время в новых социокультурных реалиях сотрудники Роспатриотцентра сопровождают все направления деятельности, включая добровольческое движение в Российской Федерации, занимаются организацией проектов в рамках национальных программ.

В Концепции патриотического воспитания граждан РФ, разработанной в 2003 году, представлено его содержание в соответствии с общественно-политическими реалиями того исторического периода:

- «утверждение в обществе, в сознании и чувствах граждан социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, к традициям, повышение престижа государственной, особенно военной, службы;
- создание и обеспечение реализации возможностей для более активного вовлечения граждан в решение социально-экономических, культурных, правовых, экологических и других проблем;
- воспитание граждан в духе уважения к Конституции Российской Федерации, законности, нормам общественной и коллективной жизни, создание условий для обеспечения реализации конституционных прав человека и его обязанностей, гражданского, профессионального и воинского долга;
- привитие гражданам чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов Российской Федерации - Герба, Флага, Гимна, другой российской символики и исторических святынь Отечества;
- привлечение традиционных для России религиозных конфессий для формирования у граждан потребности служения Родине, ее защиты как высшего духовного долга;
- создание условий для усиления патриотической направленности телевидения, радио и других средств массовой информации при освещении событий и явлений общественной жизни, активное противодействие антипатриотизму, манипулированию информацией, пропаганде образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, искажению и фальсификации истории Отечества;

- формирование расовой, национальной, религиозной терпимости, развитие дружеских отношений между народами» [7].

Новыми тенденциями в патриотическом воспитании стали: использование межконфессиональных и межэтнических ресурсов; включение гражданского, правового, медиа компонента; привлечение участников СВО к практической воспитательной работе.

Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» была нацелена на дальнейшую работу по расширению законодательной и методической платформы патриотического воспитания в РФ, привлечение профессионального и научного сообщества, а также инициативных граждан к патриотическому воспитанию, повышение качества воспитательной работы патриотической направленности связывалось с деятельностью центров патриотического воспитания в образовательных организациях, усиление пропагандистского компонента патриотического воспитания [2]. В программе получило широкое развитие использование научного потенциала в методическом сопровождении с привлечением ИКТ и возможностей гражданского общества.

В содержании государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» выделим задачи, которые впервые появились в документе, регламентирующем патриотическое воспитание:

- «формирование позитивного отношения общества к военной службе и положительной мотивации у молодых людей относительно прохождения военной службы по контракту и по призыву;

- внедрение в деятельность организаторов и специалистов патриотического воспитания современных форм, методов и средств воспитательной работы;

- повышение профессионализма организаторов и специалистов патриотического воспитания;

- развитие материально-технической базы патриотического воспитания в образовательных, трудовых, творческих и воинских коллективах и общественных объединениях» [3].

Доминирование военного компонента в данной программе привело логично, к привлечению казачьего направления в образовании, и обращению к профессиональной подготовке специалистов, курирующих это направление работы.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» авторы расширили содержание направлений работы:

- «военно-патриотическое воспитание детей и молодежи, развитие практики шефства воинских частей над образовательными организациями;
- развитие волонтерского движения как важного элемента системы патриотического воспитания молодежи;
- информационное обеспечение патриотического воспитания граждан» [4].

Привлечение добровольческого движения, возрождение комплексной программы ГТО и военно-спортивных игр, призванных усилить физическую подготовку молодежи, можно отметить в качестве особенностей этой государственной программы.

Впервые в Российской Федерации в 2021 году регламентировать патриотическую деятельность призван проект федерального уровня «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в соответствии с национальным проектом «Образование». Перед Роспатриотом поставлена государственная задача вести координационную работу в образовательных учреждениях по увеличению числа участников патриотических проектов и развитию межпоколенческого сотрудничества [14].

Стоит обратить внимание, что с 2022 года успешно действуют военно-спортивные центры для подготовки молодежи к службе в ВС РФ и программа дополнительного образования «Военно-спортивная подготовка и патриотическое воспитание», включающая занятия по медицине, физической и военной подготовке, широко применяются спортивно-тактические игры и интерактив: «технологии виртуальной реальности, современные медицинские тренажеры, лазертаг-оборудование» [9]. Для подростков в рамках детских оздоровительных лагерей организованы тематические смены «Время героев» для обучения военно-прикладным навыкам. Для возрастной группы 18-35 лет программа предусматривает учебно-тренировочные занятия и адаптацию к военной службе. Инструкторы центра прошли специальное обучение и имеют боевой опыт участия в СВО.

Последние годы наметилась положительная динамика в сфере патриотического воспитания населения, что связано с предпринимаемыми системными и последовательными действиями со стороны органов государственной власти: принятие важных законодательных актов, введение дисциплины «Основы российской государственности» в учебный план высших

учебных заведений страны для студентов 1 курса, организация патриотических форумов и акций, учреждение национальной премии «Патриот» за достижения в области патриотического воспитания.

Рассмотрим в рамках нормативно-правовой базы, регламентирующей патриотическое воспитание в регионе на примере Ростовской области.

Областной закон о государственной молодежной политике в Ростовской области в качестве приоритетного направления выделяет гражданско-патриотическое воспитание во взаимодействии русской православной церкви и казачества через привитие любви к малой Родине, Донскому краю [10].

Казачий компонент как регионально-культурный код Донского края традиционно является одним из основных направлений совершенствования инструментария гражданско-патриотического и военно-патриотического воспитания молодежи, о чем заявлено в областном законе о патриотическом воспитании граждан в Ростовской области [11], в Концепции формирования у детей и молодежи Ростовской области общероссийской гражданской идентичности особое внимание уделяется взаимодействию органов власти и институтов гражданского общества в деле гражданско-патриотического воспитания молодежи и определен особый статус культурно-исторического просветительства [8].

Региональная программа «Патриотическое воспитание граждан (Ростовская область)» носит межведомственный характер, ее целью заявлена воспитание социально ответственных граждан с привлечением национальных, исторических и культурных традиций и ценностей региона [10].

Стоит отметить, что новые ориентиры патриотического воспитания в современных реалиях представляют собой синергетическое единство прошлого и настоящего опыта воспитания патриота, гражданина. Как справедливо отмечает О. Неверова, начало специальной военной операции, изменение геополитической обстановки, милитаристские намерения стран НАТО в России привели к росту значимости патриотического воспитания [7].

За 2023-2025 года появились новации в отечественной системе гражданско-патриотического воспитания: появление интерактивных программ, например, программа «АЛМА Патриот»; обязательное включение патриотического воспитания в образовательные программы; внедрение дополнительных патриотических образовательных программ, цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном», комплексного предмета «Основа безопасности и защита Родины» в 5-11 классах; разработка первого единого учебника по новейшей истории для 10–11-х классов.

Компания АЛМА крупнейший производитель интерактивного образовательного продукта в РФ разработала:

- программное обеспечение «АЛМА Патриот» для методической поддержки федерального проекта «Патриотическое воспитание»;
- интерактивную проекционную книгу «Страницы памяти» на тему Великой Отечественной войны, включающая материал о героях и подвигах, оружии, сражениях и битвах, полководцах.

Такие интерактивные комплексы, ориентированные на субъект-субъектное взаимодействие в педагогическом процессе, позволяют разнообразить формы патриотического воспитания современным, актуальным, интересным для обучающихся контентом. По нашему мнению, необходимо расширить возрастной диапазон получателей интерактивного образовательного продукта до подростков и старших школьников.

При организации патриотического воспитания необходим поиск новых событий и явлений (кроме Великой Отечественной войны), интегрирующих патриотический дискурс, с учетом современных реалий (боевого подвига участников СВО), особенностей менталитета современной молодежи, фактора искренности и отхода от формализма, так как «существует риск трансформации отношения молодежи к патриотизму, в результате которой в сознании молодежи патриотизм из привлекательного феномена может перейти в отвергаемый...» [6].

В общественно-научном дискурсе активно обсуждается появление новой модели конструктивного гражданского патриотизма молодежи, провозглашающей переход от эмоционального к деятельностному измерению патриотизма в повседневной жизни «через ответственность и равнодушие к тому, что происходит вокруг, заботу и сопереживание, честность по отношению к себе и другим, умение самостоятельно мыслить, ориентацию на активность и деятельность на благо общества» [6].

Продуктивным инструментарием гражданско-патриотического воспитания является деятельность общественных движений молодежи, волонтерское движение, социальное проектирование, привлечение участников специальной военной операции. Существуют очевидные проблемы «заполнения лакун» изучаемого исследовательского фокуса в контексте формирования гражданской идентичности молодежи в рамках современного социально-гуманитарного дискурса.

Библиографический список

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» // Российская газета. №49, от 12.03.2001.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» URL: <https://base.garant.ru/188373/> (дата обращения 24.01.2025).
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» URL: <https://rg.ru/documents/2010/10/11/patrioty-site-dok.html>] (дата обращения 22.02.2025).
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102388353&intelsearch=%EF%EE%F1%F2%E0%ED%EE%E2%EB%E5%ED%E8%E5+%EF%F0%E0%E2%E8%F2%E5%EB%FC%F1%F2%E2%E0+%EE%F2+30.12.2015+%B9+1493> (дата обращения 20.01.2025).
5. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации URL: <https://www.xn--80ajfgdpew3ad2l.xn--plai/doc/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf> (дата обращения 29.01.2025).
6. Концепция формирования у детей и молодежи Ростовской области общероссийской гражданской идентичности: офиц.сайт URL: <https://www.donland.ru/activity/1161/> (дата обращения 23.12.2024)
7. Неверова О. Новый этап патриотического воспитания вобрал в себя лучший опыт прежних лет / О. Неверова. URL: <https://rg.ru/2024/04/10/slava-pokolenij-v-nasledstvo.html> (дата обращения 24.01.2025).
8. Областной закон о государственной молодежной политике в Ростовской области: офиц. сайт. – URL: <http://old.donland.ru/documents/O-gosudarstvennoj-molodezhnoj-politike-v-Rostovskoj-oblasti?pageid=128483&mid=134977&itemId=20018>. (дата обращения: 23.05.2024).
9. Областной закон Ростовской области о патриотическом воспитании граждан Ростовской области: офиц. сайт. – URL: <http://old.donland.ru/documents/O-patrioticheskom-vospitanii-grazhdan-v-Rostovskoj-oblasti?pageid=128483&mid=134977&itemId=23962>. (дата обращения: 23.05.2024).
10. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: методические рекомендации. – URL: <https://www.xn--blazcy.xn--plai/wp-content/uploads/2022/12/Metodicheskie-rekomendatsii-po-Osnovam-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf>. (дата обращения: 23.05.2024).
11. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций». – URL:

<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71664644/> (дата обращения: 23.05.2024).

12. Приказ Министерства образования РФ «О создании государственного учреждения «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» URL: <https://docs.cntd.ru/document/901828960> (дата обращения 24.01.2025).
13. Путин назвал патриотизм сутью природы российского народа URL: <https://ria.ru/20220921/patriotizm-1818503913.html> (дата обращения 24.01.2025).
14. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации»: офиц. сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 23.05.2024).

Сведения об авторах

Астахова П.В. – аспирант кафедры экономической теории, ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

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

Донских С.А. – кандидат технических наук, доцент, декан факультета физики, математики, информатики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Епанчинцев А.О. – кандидат социологических наук, доцент, «Приазовский государственный технический университет» (филиал) ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»

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

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

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

Кротова И.Н. – тьютор МАОУ СОШ №96 «Эврика-Развитие», обучающийся ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

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

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

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)»

Мангадаш Д.А. – студент, 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)»

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)»

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

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

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

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

Стеценко И.А. – доктор педагогических наук, доцент, декан факультета экономики и права, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Тимофеев В.А. – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, 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)»

Шолохов А.В. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры, 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

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

Издательство ИП О.И. Волошина

Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

Подписано к использованию 30.04.2026

Учредитель журнала

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»