

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

Издается с 2020 года

ISSN 2712-8032

Научно-образовательный журнал

№ 1/2025

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, Н.В. Фоменко, 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, 2025. – Выходит 4 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями, магистрантами Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», магистрантами программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология» Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, педагогами общеобразовательных организаций Ростовской области.

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

УДК 37.013

ББК 74

Содержание

Вступительное слово

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

Раздел 1. Дошкольное образование

Макарова Н.В., Гранкина М.А.

Особенности употребления прилагательных дошкольниками с нарушениями речи.....	6
---	---

Макарова Н.В., Циненко Е.Н.

Характеристика словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста.....	14
---	----

Филиппова О.Н., Скрипченко С.А.

Логопедическая работа по исследованию словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.....	20
--	----

Филиппова О.Н., Чугунова В.В.

Особенности словаря признаков у детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.....	29
--	----

Раздел 2. Проблемы воспитания

Стеценко В.В., Огурев Р.М.

Опыт патриотического воспитания в рамках деятельности детских организаций.....	36
--	----

Стеценко И.А., Огурев Р.М.

Организационно-педагогические аспекты формирования патриотических ценностей в условиях федерального государственного образовательного стандарта.....	40
--	----

Филонова Н.М., Сенькина Д.Е.

Инклюзивный образовательный проект как средство развития патриотических чувств младших школьников.....	44
--	----

Раздел 3. Инклюзивное образование

Виневская А.В.

Раннее профинформирование как средство развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	51
---	----

Топилина Н.В., Складорова К.А., Вершинина В.Д.

Современные педагогические подходы к обучению слабовидящих детей в массовой школе.....	58
--	----

Виневская А.В., Климченко О.Н., Дерлыш М.С.

Реализация программы преемственности дошкольного и начального образования для детей с расстройствами аутистического спектра.....	64
--	----

Раздел 4. Психолого-педагогические проблемы в образовании

Скуднова Т.Д., Лозенко Е.А.

Динамика развития педагогической рефлексии студентов-психологов в процессе обучения в вузе.....	70
---	----

Липовая О.А.

Специфика формирования добровольчества в России.....	77
--	----

Киришнина О.Н., Киришин Д.Ю.

Предпосылки становления системы музыкального образования в Ростове-на-Дону (по материалам периодической печати конца XIX века).....	86
---	----

Фоменко Н.В.

Особенности проявления стресса у подростков.....	92
--	----

Раздел 5. Семья и образовательная организация

Кочергина О.А., Киришнина О.Н.

Воспитание будущего семьянина как фактор сохранения традиционной российской семьи.....	101
--	-----

Филиппова О.Н., Смально А.О.

Взаимодействие логопеда и родителей в процессе исследования и формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи..	106
--	-----

Сведения об авторах.....	116
--------------------------	-----

Вступительное слово

В очередной номер журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» включены разделы «Дошкольное образование», «Проблемы воспитания», «Инклюзивное образование», «Психолого-педагогические проблемы в образовании», «Семья и образовательная организация». Особое внимание уделено различным направлениям дошкольного образования, связанным с логопедической работой с детьми, определением специфики их словарного запаса, развитием социально-коммуникативной сферы. Кроме того, рассматриваются вопросы преемственности дошкольного и начального образования, современные подходы в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе слабослышащих, детей с расстройством аутистического спектра. Во взаимодействии семьи и образовательной организации акцент сделан на воспитании будущего семьянина с целью сохранения традиционной российской семьи, оказания педагогической помощи родителям, имеющим детей с проблемами здоровья. Особое внимание уделяется патриотическому воспитанию подрастающего поколения в рамках деятельности детских организаций, реализации образовательных проектов.

Традиционно рассматриваются вопросы профессиональной подготовки педагогов, в том числе их активная гражданская позиция.

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

С.А. Петрушенко, О.А. Кочергина

Раздел 1. Дошкольное образование

Н.В. Макарова, М.А. Гранкина

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования лексического строя речи, в частности, усвоения и использования имен прилагательных, у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Излагаются результаты экспериментального исследования, направленного на сравнение особенностей употребления прилагательных дошкольниками с нарушениями речи и их сверстниками с нормативным речевым развитием.

Ключевые слова: лексический строй речи, имя прилагательное, дошкольники, нарушения речи, онтогенез речи, логопедическое обследование.

N.V. Makarova, M. A. Grankina

FEATURES OF THE USE OF ADJECTIVES BY PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of the lexical structure of speech, in particular, acquisition and use of adjectives, in preschool children with speech disorders. The results of an experimental study aimed at comparing the features of the use of adjectives by preschool children with speech disorders and their peers with normative speech development are presented.

Key words: lexical structure of speech, adjective, preschoolers, speech disorders, speech ontogenesis, speech therapy examination.

Вопросы изучения и развития лексического строя речи детей являются одними из ключевых аспектов современной лингвистики и логопедии. Актуальность данной проблемы обусловлена значимостью словарного запаса для успешного освоения грамматического строя языка, формирования полноценной

связной речи, развития когнитивных способностей и, в целом, социальной адаптации и коммуникации ребенка в окружающем мире.

В работах А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин показано, что лексика представляет собой сложную, иерархически организованную систему, которая обеспечивает возможность вербального общения и познавательной деятельности. Лексический строй не существует изолированно, он тесно переплетен с фонетикой, грамматикой и словообразованием, развиваясь во взаимодействии с ними. Прилагательные, как часть речи, обозначающая признаки предметов и явлений, играют важную роль в обогащении речи, делая её более точной, образной и выразительной. Усвоение прилагательных тесно связано с мышлением ребёнка, его способностью анализировать, сравнивать и обобщать информацию об окружающем мире.

В работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин показано, что к основным компонентам лексического строя относятся:

1. Объем словаря: количество слов, которыми владеет человек (активный и пассивный словарь). Активный словарь – это слова, которые человек регулярно использует в своей речи, пассивный – слова, которые он понимает, но не употребляет. Л. С. Выготский подчеркивал значение активного словаря для развития мышления ребенка, указывая, что «слово является не только средством общения, но и средством мышления» [1].

2. Семантика слов: значение слов, их смысловое содержание, связь с предметами и явлениями действительности. Сюда входят: предметная соотнесенность (связь слова с конкретным предметом или явлением); понятийная соотнесенность (связь слова с обобщенным представлением о классе предметов или явлений); системные связи слов (синонимия, антонимия, омонимия, полисемия, гиперо-гипонимия). А. Р. Лурия отмечал, что «слово... является не только средством обозначения предмета, но и средством анализа, обобщения и кодирования информации» [5, 26].

3. Грамматическое оформление слов: умение правильно изменять слова по родам, числам, падежам, временам и т. д., а также сочетать их друг с другом в соответствии с правилами грамматики.

4. Словообразование: способность образовывать новые слова на основе существующих с помощью приставок, суффиксов и других словообразовательных средств

В соответствии с публикациями ученых (А. Н. Гвоздев, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева), последовательность формирования лексиче-

ского строя у детей в онтогенезе можно условно разделить на следующие периоды:

1. Довербальный период (до 1 года): формируются предпосылки развития речи: гуление, лепет, первые звукоподражания. Ребенок реагирует на интонацию, начинает понимать простые обращения.

2. Период первых слов (1–1,5 года): появляются первые осмысленные слова, преимущественно существительные и глаголы, обозначающие предметы и действия, связанные с ближайшим окружением ребенка. Слова часто имеют обобщенный характер (например, «ав-ав» – и собака, и кошка, и любое животное).

3. Период активного расширения словаря (1,5–3 года): словарь ребенка стремительно растет, появляются прилагательные, наречия, местоимения, предлоги. Ребенок начинает использовать простые фразы, активно задает вопросы. Происходит усвоение грамматических форм слов.

4. Период усвоения грамматического строя (3–4 года): ребенок активно овладевает грамматическими категориями, строит сложные предложения, использует разные типы речи (диалог, монолог). Словарь продолжает расширяться, но темп роста замедляется.

5. Период совершенствования связной речи (4–7 лет): ребенок овладевает связной речью, умеет составлять рассказы, пересказывать, описывать предметы и явления. Словарь становится более точным и дифференцированным, активно усваиваются абстрактные понятия [2, 54–66].

Особенности развития лексики у детей дошкольного возраста характеризуются интенсивным накоплением словаря, формированием семантических полей, усвоением грамматических форм и развитием связной речи. Важную роль в этом процессе играет речевая среда, общение со взрослыми и сверстниками, а также игровая и познавательная деятельность ребенка.

Имя прилагательное – это самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы *какой, чей*. Прилагательные играют важнейшую роль в языке, делая нашу речь более точной, образной, выразительной и информативной. Они позволяют не просто называть предметы, но и описывать их с разных сторон, выделяя их характерные особенности, свойства, качества, отношения. Благодаря прилагательным, мы можем передавать тончайшие оттенки смысла, создавать яркие образы и выражать свое отношение к описываемому.

В настоящее время в лингвистике и языкознании принято выделять следующие разряды имен прилагательных по значению:

1. Качественные прилагательные: обозначают признаки, которые могут проявляться в большей или меньшей степени. Эти признаки воспринимаются непосредственно органами чувств (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание) или характеризуют внутренние качества предметов и явлений.

Имена прилагательные данной группы обладают уникальной особенностью – способностью образовывать степени сравнения (сравнительную и превосходную), что позволяет сравнивать предметы по интенсивности проявления признака. Также для многих качественных прилагательных характерно наличие краткой формы (*красив, весел, умен*).

2. Относительные прилагательные: обозначают признак не напрямую, а через отношение к другому предмету, явлению, материалу, месту, времени, действию и т. д. Соответственно, они могут указывать на все перечисленные признаки.

Прилагательные данной группы, как правило, не имеют степеней сравнения и краткой формы, так как обозначаемый ими признак не может проявляться в большей или меньшей степени. Однако, в некоторых случаях относительные прилагательные могут приобретать качественное значение (метафоризация): *железная воля* (перен. – *очень сильная*), *золотые руки* (перен. – *умелые*).

3. Имена прилагательные, обозначающие принадлежность к чему-то или кому-то (человеку, животному), то есть притяжательные.

Многочисленные исследования Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Н. С. Жуковой и других ученых показывают, что у дошкольников с недоразвитием речи наблюдаются значительные трудности в овладении лексикой, в том числе и прилагательными. Эти трудности проявляются в скудном объеме употребляемых слов, неточном их употреблении, а также в несформированности навыков словообразования и согласования. Различные виды речевых расстройств (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дизартрия, алалия и др.) по-разному влияют на этот процесс.

Исследования Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, С. Н. Шаховской, Н. Ю. Боряковой показали, что у детей данной группы существуют общие закономерности и трудности в усвоении лексики, изучение которых необходимо для разработки эффективных методов диагностики и коррекции речевых расстройств. Эти трудности проявляются в следующем:

1. Ограниченный объем словаря: как активного, так и пассивного. Дети с трудом усваивают новые слова, особенно абстрактные понятия и обобщающие слова.

2. Неточность употребления слов: замены слов по семантическому сходству, вербальные парафазии, трудности в подборе синонимов и антонимов.

3. Нарушения семантической структуры слова: недифференцированность значений слов, трудности в понимании переносного значения слов, метафор, фразеологизмов.

4. Замедленное формирование семантических полей: трудности в группировке слов по смыслу, в установлении иерархических отношений между словами (род-вид).

5. Аграмматизмы в речи: ошибки в словоизменении и словообразовании, в согласовании слов [4, 82].

Для изучения особенностей употребления прилагательных дошкольниками в период с февраля по март 2025 г. нами было реализовано эмпирическое исследование на базе дошкольного образовательного учреждения – детского сада № 101 г. Таганрога. Для проведения опытной работы с детьми была разработана программа диагностики, включающая шесть заданий, направленных на оценку:

1. Понимания значений прилагательных (пассивный словарь).
2. Объема активного словаря качественных прилагательных.
3. Умения подбирать антонимы.
4. Умения подбирать синонимы
5. Умения образовывать относительные прилагательные.
6. Умения образовывать притяжательные прилагательные.

Каждое задание оценивалось по балльной системе (от 0 до 4 баллов), с последующим определением общего уровня сформированности лексического строя речи (низкий, средний, высокий).

В исследовании приняли участие две группы детей 5–6 лет: экспериментальная группа (12 детей с заключениями ПМПК о наличии нарушений речи (преимущественно ОНР III уровня)) и контрольная группа (12 детей с нормативным речевым развитием). Результаты констатирующего эксперимента показали существенные различия в состоянии лексического строя речи между группами испытуемых.

Анализ материалов показал, что в экспериментальной группе (ЭГ) (дети с нарушениями речи) преобладал низкий уровень сформированности навыка использования прилагательных: 7 из 12 детей (58,3%) показали низкий результат, 4 ребенка (33,3%) – средний, и только 1 ребенок (8,3%) достиг высокого уровня. Это свидетельствует о значительных трудностях в освоении данной части речи у большинства детей с речевой патологией.

В контрольной группе (КГ) (дети с нормативным речевым развитием) картина была противоположной: преобладал высокий уровень – 7 детей (58,3%), остальные 5 детей (41,7%) показали средний уровень. Низкий уровень не был зафиксирован ни у одного ребенка КГ.

Опишем подробнее наиболее характерные особенности и недостатки словаря прилагательных у детей.

Проведенное исследование констатировало, что у всех участников пассивный словарь преобладает над активным и характеризуется отставанием от возрастной (онтогенетической) нормы. Так, большинство испытуемых достаточно успешно выбрали в группе представленных изображений предметы с хорошо знакомыми им признаками, обозначающими определенный цвет, форму или вкус (*желтый, круглый, сладкий, соленый, свежий и др.*). Бедность импрессивного словаря была зафиксирована при понимании следующих свойств предметов: *шершавый, ароматный, треугольный и прямоугольный*, что обусловлено, по нашему мнению, их редким использованием в повседневном общении всеми участниками эксперимента.

Исследование показало, что стимулирующая помощь помогла повысить успешность выполнения описанного выше задания: после указания педагога «*Это вкусно пахнет*» дошкольники добавили к слову «*ароматный*» целую группу предметов, обладающих этим признаком: розу, черешню, апельсин, клубнику. Речевая стимуляция экспериментатора к слову «*шершавый*»: «Он не гладкий, а наоборот», – тоже принесла положительный результат: испытуемые показали платье, огурец и другие овощи с этим признаком.

Задание, направленное на выбор признаков к определенному предмету, вызвало значительные трудности у всех участников ЭГ: как правило, дети называли преимущественно по два-три прилагательных, обозначающих цвет и форму указанных объектов, а несколько реже – их вкус и другие отдельные качества, что подчеркивает ограниченность и бедность их лексикона. Перечислим речевые примеры, полученные во время исследования детей из экспериментальной группы: «*яблоко – зеленое, желтое, круглое; лимон – желтый, круглый, соленый (вместо «кислый»); мяч – красный, круглый, в полосочку (вместо «полосатый»); машинка – черная, быстрая; дом – большой, белый; цветок – красный, вкусно пахнет (вместо «ароматный»); лиса – хитрая, рыжая; диван – желтый, мягкий; велосипед – синий, быстрый; дерево – зеленое, большое, с листочками*».

Участники контрольной группы называли значительно больше вариантов признаков к каждому речевому образцу, используя разнообразные семантиче-

ские группы, например, «Яблоко зеленое, круглое, твердое, кислое, сладкое и растет на дереве» (с учетом цвета, формы, величины, материала и вкуса). Дети выполняли данное задание самостоятельно и практически без ошибок, что свидетельствует о богатстве активного словаря качественных прилагательных и умении выделять многочисленные признаки предметов.

При образовании относительных и притяжательных прилагательных у детей из экспериментальной группы были зафиксированы как верные ответы, так и многообразные речевые ошибки, опишем их. Неверное префиксальное образование прилагательных: шарф из шерсти – «шерстявый» (вместо «шерстяной»), суп из грибов – «грибовый» (вместо «грибной»), кораблик из бумаги – «из бумаги» или «бумага» (вместо «бумажный»), уши зайца – «зайчачие» (вместо «заячьи»), хвост кошки – «кошкин», то есть по аналогии со словосочетанием «кошкин дом» (вместо «кошачий»).

Вербальные замены к относительным прилагательным: стакан из стекла – «прозрачный» (вместо «стеклянный»), сок из фруктов – «мультифрукт» (вместо «фруктовый»).

Были зафиксированы многочисленные замены притяжательных прилагательных на существительные в форме родительного падежа: «хвост лисы» (вместо «лисий хвост»), «сумка мамы» (вместо «мамина сумка»), «машина папы» (вместо «папина машина»), что свидетельствует о недостаточном развитии лексической системы и несформированности грамматических навыков.

Контрольная группа детей правильно и самостоятельно образовывали относительные и притяжательные прилагательные ко всем предложенным образцам, что свидетельствует о хорошем овладении словообразовательными моделями и умении применять их на практике. Трудности возникли с вариантами: сок из фруктов – «мультифрукт» (вместо «фруктовый») и «хвост кота» вместо «кошачий хвост», как и у большинства участников экспериментальной группы.

Серия заданий на исследование навыков употребления антонимов и синонимов позволила констатировать многочисленные вербальные парафазии и лексические трудности у всех участников экспериментальной группы. Наибольшие трудности возникли при подборе синонимов. На вопрос «Как по-другому можно сказать «печальный щенок»?» были зафиксированы ответы: «добрый», «мягкий»; к словосочетанию «красивое платье» дети подбирали синонимы «розовое», «в цветочек»; к словосочетанию «храбрый рыцарь» – «сильный»; к словосочетанию «хрупкая стена» – «кирпичная». Все перечислен-

ные ответы свидетельствуют о недостаточном развитии лексической системы и трудностях в понимании синонимических отношений.

Для участников контрольной группы данное задание оказалось тоже непростым, высокий балл набрала лишь небольшая часть детей (25%). Дети в основном предлагали по 1–2 варианта к предложенным образцам, что указывает на недостаточное понимание синонимических отношений.

При подборе антонимов к прилагательным, обозначающим величины, «*высокий – низкий*», «*широкий – узкий*», «*толстый – тонкий*», дети из экспериментальной группы чаще всего использовали замены слов: прилагательное «*большой*» (к первому слову из пары) и прилагательное «*маленький*» (ко второму слову). В остальных случаях, вместо нужного слова, противоположного по смыслу, испытуемые использовали его замену с частицей «не»: «*молодой – не молодой*», «*смелый – не смелый*», «*чистый – не чистый*» и т. д. Перечисленные лексические ошибки указывают на трудности в понимании антонимических отношений и ограниченность словарного запаса.

Полученные результаты подтверждают данные теоретических исследований о наличии специфических трудностей в усвоении прилагательных у детей с нарушениями речи. Наиболее сложными для детей экспериментальной группы оказались задания на подбор синонимов и образование притяжательных прилагательных, что свидетельствует о недостаточном развитии их лексической системы и несформированности грамматических навыков.

Проведенный анализ теоретических источников и результатов экспериментального исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. У дошкольников с нарушениями речи наблюдаются недостатки в формировании лексического строя, и, в частности, в понимании и употреблении имен прилагательных.

2. Среди наиболее выраженных трудностей необходимо отметить ограниченный объем словаря, трудности в использовании синонимов и антонимов, ошибки в образовании относительных и притяжательных прилагательных.

3. Выявленные различия между детьми с нарушениями речи и детьми с нормативным речевым развитием подчеркивают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию навыков использования прилагательных у дошкольников с речевой патологией.

Данная статья может быть полезна логопедам, дефектологам, педагогам дошкольных образовательных учреждений, а также студентам, изучающим проблемы речевого развития детей. Результаты исследования могут быть использованы для разработки и совершенствования методов диагностики и коррекции лексических нарушений у дошкольников.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 320 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

Н.В. Макарова, Е.Н. Циненко

ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования словообразовательных навыков у детей с нормотипичным и нарушенным речевым развитием; описаны первоначальные результаты экспериментального исследования особенностей речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: словообразование, словотворчество, нарушения речи, общее недоразвитие речи, аграмматизмы, речевые ошибки.

N.V. Makarova, E.N. Tsinenko

CHARACTERISTICS OF WORD FORMATION SKILLS FOR PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article examines the features of the formation of word-formation skills in children with normotypic and impaired speech development; describes the initial results of an experimental study of speech characteristics in preschool children.

Key words: word formation, word-making, speech disorders, general speech underdevelopment, agrammatism, speech errors.

Исследование процессов формирования новых слов у детей, имеющих проблемы с речью, представляет собой значимую сферу в логопедической науке и практике. Словообразование, являясь частью языковой системы, играет ключевую роль в развитии речи и мышления ребенка. Для успешного овладения навыками устного высказывания, чтения и письма важным фактором является развитие грамматической структуры речи, и, в частности, способности образовывать новые слова с учетом существующих способов, правил и закономерностей.

Проблемами словообразования у детей традиционно занимаются ученые-лингвисты и филологи, такие как А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.Г. Тамбовцева, Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и многие другие. В своих работах они описали основные этапы и закономерности формирования словообразовательных процессов в детском возрасте; охарактеризовали различные способы образования новых лексических единиц, подчеркнули влияние морфологического строя речи на расширение словарного запаса детей, а также показали значимость деривационных способностей на овладение процессами письменной речи.

В многочисленных публикациях показано, что словообразование, являясь частью грамматики, представляет собой лингвистическую область, исследующую методы формирования новых слов в русском языке, что существенно обогащает лексикон. Важно вовремя сформировать грамматический строй речи у детей, так как это играет ключевую роль в их последующем успешном обучении в школе. Уровень усвоения грамматических правил напрямую зависит от регулярности и высокого качества занятий, проводимых воспитателями с детьми в дошкольном возрасте.

В «Понятийно-терминологическом словаре логопеда» под редакцией В.И. Селиверстова сказано, что словообразование – это «деривация, образование слов в языке по существующим моделям с помощью аффиксации, чередования звуков, словосложения, стяжения, развития новых значений и других средств» [7, 150]. Что означает создание новых слов самыми разными способами, а именно: суффиксальным, префиксальным, бессуффиксным, а также путем соединения нескольких слов одновременно.

Ключевым моментом в исследовании указанного понятия и процесса создания слов является акцент на методах формирования новых словесных единиц. Способ словообразования представляет собой структурную единицу, показывающую, какой именно механизм был задействован при формировании конкретного слова.

Так, профессор Людмила Георгиевна Парамонова выделила три наиболее распространенных способа образования новых слов. Остановимся на них подробнее.

Первый заключается в использовании приставок (префиксов) для изменения значения исходного слова. Таким способом образуются имена существительные, прилагательные, глаголы, местоимения и наречия. Например, от глагола «*писать*» можно образовать «*записать*», «*переписать*», «*дописать*» и другие варианты слов; существительные: «*бой*» – «*разбой*», «*отбой*»; прилагательные: «*вокзальный*» – «*привокзальный*»; местоимения: «*кому*» – «*никому*»; наречия: «*далеко*» – «*недалеко*» и др.

Вторым способом является создание новых слов с помощью добавления суффиксов. Таким способом образуются имена существительные и прилагательные, причастия и деепричастия, глаголы и наречия. Например, от существительного «*лес*» можно получить такие слова, как «*лесок*», «*лесной*», «*лесник*» и многие другие производные; «*горе*» – «*горевать*», «*зеленый*» – «*зеленеть*» и др.

Третий способ – это словосложение, то есть соединение нескольких корней в одно слово: «*пар*» + «*возить*» = *паровоз*, «*кофе*» + «*варить*» = *кофеварка* и др. [6, 9].

В работах ряда исследователей, включая А.Н. Гвоздева, А.М. Шахнаровича, Н.М. Юрьеву и других, описаны стадии, через которые проходит ребенок в процессе овладения морфологией родного языка. Основным является словотворчество – уникальная способность, которой владеет каждый ребенок в процессе своей речевой эволюции. Талантливый российский писатель, поэт, публицист и литературовед К. И. Чуковский в своих работах продемонстрировал, что этому навыку детей не нужно учить, они овладевают им самостоятельно.

Корней Иванович подчеркивал, что каждый ребенок обязательно должен прожить этот спонтанный словообразовательный период, благодаря чему у него формируется лингвистическое чутье, которое станет надежной опорой в дальнейшем обучении. Дети, прошедшие через этот этап, более уверенно чувствуют себя в мире слов, они не боятся выражать свои мысли, экспериментировать с языком и придумывать собственные метафоры.

Российский лингвист Стелла Наумовна Цейтлин, опираясь на анализ детской речи К. И. Чуковского, подчеркивала его правоту в понимании детского словотворчества. Корней Иванович считал, что дети воспринимают взрослых как нарушителей языковых норм, а их собственные грамматические ошибки – это результат непоследовательности языка, в котором наряду с общеупотребительными нормами существуют как малопродуктивные, так и непродуктивные

способы производства слов. Он утверждал, что более простая структура языка лишила бы детей возможности для языковых экспериментов и создания новых слов и форм [8].

Ведущий ученый в сфере логопедии, дефектологии, психолингвистики и логопсихологии Вадим Петрович Глухов показал, что процесс словотворчества, аналогично освоению общеупотребительной лексики родного языка, базируется на имитации речевых шаблонов и моделей, предоставляемых детям взрослыми. В процессе усвоения стандартных речевых оборотов, так называемых «речевых клише», дети стремятся осознать закономерности применения приставок, суффиксов и окончаний [2, 188].

Вопросы формирования навыков словообразования у детей с речевыми нарушениями глубоко исследованы в трудах Е.Ф. Архиповой, Г.Р. Шашкиной, Л.П. Зерновой, И.А. Зиминной и других ученых. В своих работах они детально описали особенности нарушений лексики и навыков словообразования у детей с различными сложными речевыми расстройствами, вошедшими в группу под названием «Общее недоразвитие речи» (ОНР).

Особое внимание в публикациях всех указанных авторов уделяется следующим специфическим чертам речи детей данной группы: дефициту словарного запаса, неточностям в использовании слов, различным видам словообразовательных аграмматизмов, возникновению вербальных парафазий, недостаточному формированию семантических полей, а также трудностям в активизации словарного запаса.

Доктор психологических наук, логопатолог и нейропсихолог Александр Николаевич Корнев полагает, что причины грамматических ошибок, включая морфологические, кроются не только в слабом знании языка у детей, но и в недостаточном развитии когнитивных функций, обеспечивающих работу языковой и речевой системы [3, 101].

Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина утверждают, что при общем недоразвитии речи освоение грамматических конструкций является более трудной задачей, чем пополнение лексикона. Причиной этого является абстрактный характер грамматических категорий и многообразие правил, регулирующих процессы словообразования и изменения слов.

Авторы считают, что у детей с ОНР процесс усвоения грамматических форм, методов образования новых слов и различных типов предложений повторяет последовательность, наблюдаемую у детей с нормальным развитием речи. Тем не менее, недостаточность грамматического строя выражается в за-

медленной скорости освоения грамматических норм и несогласованности в развитии морфологических и синтаксических аспектов языка [9].

Формирование морфологической структуры языка у детей с общим недоразвитием речи характеризуется рядом отклонений. Елена Филипповна Архипова выявила следующие специфические ошибки в морфологическом строе речи у детей данной группы:

1. Некорректное использование родовых, числовых и падежных окончаний у существительных, местоимений и прилагательных, например, *«лопата копает»*, *«шары красные»*, *«много ложек»*.

2. Ошибки в падежных и родовых окончаниях количественных числительных, например, *«нет двух пуговиц»*.

3. Неправильное согласование глагола с существительным или местоимением *«дети рисуют»*, *«она упала»*.

4. Неверное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени, например, *«дерево упало»*.

5. Ошибки в использовании предложно-падежных конструкций *«из-под стола»*, *«в доме»*, *«из стакана»*.

У детей обнаруживаются как типичные, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). При этом, типичные окказионализмы встречаются как при нормальном, так и при нарушенном речевом развитии [1].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что все дети дошкольного возраста испытывают значительные трудности в овладении словообразовательными навыками.

Для более детального изучения словообразовательных навыков у детей с речевыми расстройствами в настоящее время нами проводится эмпирическое исследование на базе логопедической школы «Речеград» Таганрогского института имени А.П. Чехова и дошкольных учреждений г. Таганрога: в детских садах № 52 и 83.

Целью исследования является изучение основных проявлений словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи с последующей констатацией наиболее характерных речевых ошибок, искажений и грамматических трудностей.

Экспериментальная деятельность включает несколько этапов, а именно:

Первый этап (февраль – март 2025 г.) – разработка программы логопедического обследования, отбор и адаптация наглядно-дидактических материалов к индивидуально-типологическим характеристикам участников эксперимента; апробация программы обследования.

Второй этап (апрель 2025 г.) – количественно-качественная обработка материалов, анализ и интерпретация результатов эксперимента, формулировка выводов исследования.

Третий этап (май 2025 г.) – комплектация практико-методических советов и рекомендаций для родителей по преодолению выявленных нарушений речи у детей.

В настоящее время реализуется первый этап экспериментальной деятельности, участниками которой являются дошкольники в возрасте от 5 до 7 лет. В программу работы планируется включить 20 детей с логопедическим заключением: «Общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития».

Логопедическое обследование участников экспериментальной группы проводится с использованием методических приемов, описанных в работах Р. И. Лалаевой и Е. Ф. Архиповой [4; 1].

Логопедическая программа включает 3 диагностических блока, направленных на изучение словообразования имен существительных, имен прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами.

В речи детей изучаются возможности конструирования следующих вариантов слов: уменьшительно-ласкательных существительных, названий профессий и детенышей животных, существительных со значением увеличительности и женскости; относительных, качественных и притяжательных прилагательных, а также глаголов с противоположным смыслом и со значением приближения к чему-либо.

На основании полученных данных планируется классифицировать детей на группы в зависимости от уровня развития словообразовательных навыков (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий), а также систематизировать данные, полученные нами в предыдущих исследованиях [5].

Данное исследование представляет интерес для логопедов и других специалистов, а также для студентов педагогических специальностей, поскольку позволяет углубить понимание этапов формирования словообразовательных умений и возможных путей их развития.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.

3. Корнев А.Н. Влияние жанра устного дискурса на распределение лексических и грамматических ошибок у детей 6 лет с первичным недоразвитием речи // Специальное образование. – 2023. – № 1 (69). – С. 90–103.
4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004. – 102 с.
5. Нигматуллина А.А., Макарова Н. В. Изучение словообразовательных навыков детей с нарушениями речи // XXIV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета / под ред. Д.А. Погоньшева. Ч. 13. Педагогика. – Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2022. – С. 165–170.
6. Парамонова Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л. Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 224 с.
7. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
8. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – 239 с.
9. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

О.Н. Филиппова, С.А. Скрипченко

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлено описание специфики словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Экспериментальным путем было доказано, что дети понимают значение многих слов, но их использование в активной речи затруднено. Авторы статьи предлагают некоторые методы и приемы развития словаря детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Ключевые слова: словарь, словарный запас детей, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого

развития, особенности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

O.N. Filippova, S.A. Skripchenko

SPEECH THERAPY WORK ON THE STUDY OF THE VOCABULARY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT

Annotation. The article describes the specifics of vocabulary in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level of speech development. Experimentally, it has been proven that children understand the meaning of many words, but their use in active speech is difficult. The authors of the article propose some methods and techniques for developing the vocabulary of children with general speech underdevelopment of the third level of speech development.

Key words: vocabulary, vocabulary of children, older preschool children with general speech underdevelopment of the third level of speech development, vocabulary features in older preschool children with general speech underdevelopment of the third level of speech development.

Современные научные исследования доказывают, что развитие словаря детей – одна из центральных задач формирования речи дошкольников, которая играет важнейшую роль в общем развитии ребенка. Общее недоразвитие речи – это группа речевых расстройств, для которых характерны нарушения произносительной стороны речи и фонематических процессов; ограниченность, скудность и бедность пассивного и активного словарного запаса; недостатки грамматических навыков словоизменения, словообразования и построения предложений разных типов, а также недоразвитие связной монологической речи [3].

Р.Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи, которое может проявляться от совершенно полного отсутствия речи, как наиболее тяжелого ее недоразвития, до развернутой фразовой речи с незначительными нарушениями звуко-слоговой структуры и лексико-грамматического строя [3]. В начале 2000-х годов в научно-практическую терминологию детской логопедии Т.Б. Филичевой был введен четвертый уровень недоразвития речи как остаточное проявление

третьего уровня речевого развития, для которого характерны минимальные недостатки фонетико-фонематического и смыслового недоразвития речи [4].

Для того чтобы изучить особенности словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, нами было проведено исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 101» г. Таганрога Ростовской области. В исследовании приняли участие пять детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития (диагноз по заключению ПМПК).

Мы выбрали пять диагностических заданий из методики Г.А. Волковой: задание на обобщение; называние предметов; дополнение тематического ряда в словесной форме; подбор слова по звуковой или смысловой близости; проверка глагольного словаря по картинкам [1, 4]. В соответствии с данной методикой предполагалось исследование адекватного отражения предметов реальной действительности, их связей и отношений, овладение умениями логико-смысловой организации высказывания. Известно, что в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, важным является применение принципа наглядности и разнообразного дидактического материала. Использование наглядных материалов помогает детям наиболее эффективно выполнять задания логопеда. В связи с этим для проведения исследования мы также использовали наглядный материал, представляющий собой серию предметных картинок по лексическим темам [2].

Вслед за автором методики верными ответами мы считали те, в которых присутствовало адекватное употребление слов с точки зрения их лексического значения, и отсутствовали грамматические искажения. При оценке ответов фонетические нарушения не принимались во внимание.

Опишем подробнее предлагаемые задания:

1. Предметный словарь

Ребенку предлагались картинки с различными предметами, которые он называл. После дошкольник должен был определить, к какой лексической теме эти предметы относятся и почему.

1.1. Задание на обобщение

Инструкция: посмотри на картинки и скажи, как это можно назвать одним словом?

Еда: хлеб, колбаса, мясо, рыба, сыр, яйцо.

Транспорт: автобус, машина, трамвай, электричка, поезд, самолет.

Профессии: врач, учитель, кассир, машинист, повар, маляр.

Насекомые: бабочка, жук, комар, муха, пчела, стрекоза.

1.2. Подбор словаря по смысловой близости.

Инструкция: посмотри на картинки и скажи, какие картинки «дружат»?

Почему?

Вагон-поезд (вагон состоит из вагонов, оба ездят по рельсам, транспорт)

Пароход-корабль (плавают, перевозят грузы, транспорт)

2. Словарь признаков

Ребенку предлагались картинки с изображением предметов. Он должен был назвать определенные свойства этих предметов, демонстрируя понимание разницы и взаимосвязи названных свойств.

2.1. Дополнение тематического ряда в словесной форме.

Инструкция: посмотри на картинки. Что на них изображено? Какое это на вкус? Какое это на ощупь? Из чего это сделано?

Вкус: Клубника (сладкая), лимон (кислый), рябина (горькая).

Ощупь: Снег (холодный), чай (горячий), дождь (мокрый).

Материал: шкаф (дерево-деревянный), шапка (шерсть-шерстяная), кружка (глина-глиняная), машина (металл-металлическая).

Инструкция посмотри и скажи, чей это хвост.

Лиса-лисий, заяц-заячий, волк-волчий.

2.2. Антонимы

Инструкция: посмотри на картинки и скажи, какие из них разные?

Белый-черный, сладкий-кислый, большой-маленький, высокий-низкий, длинный-короткий, широкий-узкий, толстый-тонкий.

3. Глагольный словарь

Ребенку предлагались картинки с изображениями различных действий. Он должен был назвать эти действия и объяснить свою точку зрения.

Проверка глагольного словаря осуществлялась с опорой на картинный материал.

Инструкция: посмотри на картинки. Что на них изображено? Что может делать, например, лошадь?

Слова: самолет (летает), дятел (стучит), мальчик (рисует, умывается), девочка (моет), гроза (гремит), солнце (светит), рыба (плавает), дождь (идет), капля (капает), часы (идут).

Для определения уровня сформированности предметного словаря, словаря признаков и глагольного словаря испытуемых по выбранным темам была выбрана четырехбалльная система оценки. Количественная оценка была следующая:

0 – ребенок отказался от выполнения задания либо сделал его неправильно;

1 – ребенок выполнил верно меньше половины задания;

2 – ребенок выполнил верно половину задания с помощью логопеда;

3 – ребенок выполнил верно задание сам, без подсказок логопеда.

Оценка результатов проводилась с помощью количественного и качественного анализа данных.

Таблица 1 – Результаты исследования словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

Количество детей	Задания методики					Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Ребенок 1	2	2	3	1	2	10	Средний
Ребенок 2	2	3	2	1	3	11	Средний
Ребенок 3	2	1	1	2	3	8	Средний
Ребенок 4	2	3	3	1	3	12	Средний
Ребенок 5	3	1	2	2	2	10	Средний

В ходе проведения исследования, направленного на изучение лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, нами были получены данные, которые свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности словарного запаса у анализируемой категории детей. При выполнении диагностических заданий у дошкольников был обнаружен ограниченный словарный запас, дети в основном использовали в своей речи слова, которые они употребляют в повседневном общении и которые им хорошо знакомы. Обнаруживались замены наименований некоторых предметов на описание действий с этими предметами, например, в тех заданиях, которые требовали названия и обобщения предметов, дети в некоторых случаях называли действия с этими предметами, в частности, из этого пьют (вместо слова «стакан»), этим едят (вместо слова «ложка» или «вилка»).

При выполнении заданий на нахождение обобщающего слова некоторые дети не могли дать ответ или отказывались от выполнения предлагаемых заданий, аргументируя это незнанием данного слова. В тех случаях, когда предмет был для ребенка незнаком, но вызывал наибольший интерес, он просил помощи логопеда.

При выполнении диагностических заданий некоторые дошкольники путали похожие картинки, например, трамвай и электричку, майского жука называли тараканом, рябину – смородиной.

При сравнении предметов по различным параметрам: высоте, длине, ширине, размеру, толщине, дети понимали разницу, но не могли подобрать нужного слова, поэтому часто использовали слова «маленький» и «большой». Ребенок мог заменить слово «тонкий» на «маленький» и др.

При образовании грамматических форм слов разных частей речи дошкольники допускали большое количество ошибок. Нами было обнаружено наибольшее количество ошибок в образовании грамматических форм имен прилагательных. Например, вместо «глиняный» дети говорили «глининой», вместо «металлический» – «метальный» и др. Были обнаружены также ошибки при образовании притяжательных прилагательных. Например, чтобы сказать, что хвост принадлежит лисе ребенок говорил не «лисий», а «лисиный», «лисачий», вместо «волчий» называл аграмматичные формы «волкин», «волчиный» и др.

На вопросы дети отвечали развернуто, но используя простые предложения, которые требовали уточняющих вопросов. При обсуждении тем, которые были им интересны и хорошо знакомы, они охотно шли на контакт, были инициативны, проявляли речевую активность.

Возникали проблемы с названием действий неизвестных предметов, которые ребенок ранее не видел. При использовании подсказок он выбирал вариант из того, что уже знал либо ничего не отвечал, либо заменял звукоподражательными словами. Вместо «дятел стучит по дереву» ребенок произносил «дятел тук-тук по дереву», вместо «дождь идет» ребенок говорил «тучка кап-кап». Действия знакомых предметов дети называли сразу.

Наглядно полученные результаты нами были зафиксированы в виде следующей диаграммы.

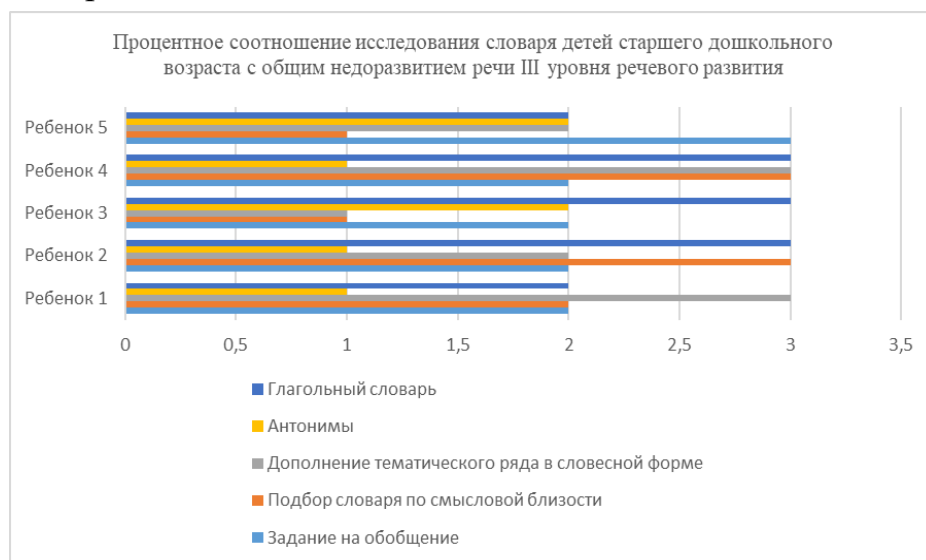


Диаграмма 1 – Результаты исследования

Таким образом, по результатам исследования нами было установлено, что все дети, принимавшие участие в эксперименте, нуждаются в коррекционной работе по активизации их словарного запаса.

Для преодоления дефекта речи необходимы занятия с логопедом. На коррекционно-развивающих занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня применяются следующие приемы работы:

1) имя существительное: называние предметов, закрепление связи слова с иллюстрацией или самим предметом, включение данного существительного в словосочетание или предложение с другими словами;

2) имя прилагательное: называние признака предмета, называние характеристик и качеств предмета;

3) глагол: называние действий предмета, показ действий, которые совершаются с данным предметом. Также данные приемы работы сочетались с объяснением значения слов различных частей речи, повторения.

Занятие проводится как в групповой форме, так и индивидуальной. Для осуществления коррекции речи используются различные дидактические игры. Коррекционная работа должна проходить как у специалистов, так и дома для лучшего усвоения материала. В программу включаются различные лексические темы: например, «Времена года», «Одежда», «Фрукты», «Растения», «Явления природы» и т. д.

В коррекции используются различные приемы:

1) запоминание слов, ребенок выучивает незнакомые слова на разные лексические темы, называя их на картинке, таким образом, он быстрее их запоминает;

2) закрепление навыков образования грамматических форм слов, ребенок учится образовывать существительные множественного числа, что помогает ему усваивать правила языка и пополнять предметный словарь; учится использовать уменьшительно-ласкательные суффиксы, например помидор-помидорчик, огурец-огурчик, морковь-морковка, лук-лукочек, репа-репка, редис-редиска и т. д.

3) развитие связной речи, ребенок запоминает прочитанный рассказ, а после воспроизводит его по памяти. Дошкольнику необходимо назвать персонажей, правильную последовательность событий, сохранить смысл повествования. Также можно отвечать на вопросы по тексту. В качестве материала используются небольшие рассказы детских писателей, например Н.Н. Носова, В.Г. Сутеева, Е.И. Чарушина и др.

«Ребята построили во дворе снежную горку. Полили её водой и пошли домой. Котёнок не работал. Он дома сидел, в окно глядел. Когда ребята ушли, Котёнок нацепил коньки и пошёл на горку. Чирк коньками по снегу, а подняться не может. Что делать? Котёнок взял ящик с песком и посыпал горку. Прибежали ребята. Как же теперь кататься? Обиделись ребята на Котёнка и заставили его песок снегом засыпать. Котёнок отвязал коньки и стал горку снегом засыпать, а ребята снова полили её водой. Котёнок ещё и ступеньки сделал» (Н.Н. Носов);

4) сравнение предметов, ребенок учится находить различия по форме, цвету, осязанию, запаху, вкусу в различных предметах. Детям предлагается сравнить по форме: огурец (овальный) и помидор (круглый); сравнить их на ощупь: огурец шершавый, а помидор гладкий;

5) нахождение лишнего предмета: ребенку предлагается несколько картинок, среди которых есть предмет, не относящийся к той же тематической группе. Ребенок должен показать лишнюю картинку и объяснить, почему она лишняя. Выполнять задание можно используя словарь признаков, предметный словарь и глагольный словарь. Например, в ряде слов: капуста, слива, огурец – лишнее слово слива, так как это фрукт, а не овощ; собака, кошка, овца, лиса – лишнее слово лиса, так как лиса – это дикое животное, а не домашнее; грустный, печальный, унылый, глубокий – лишнее слово глубокий, потому что оно обозначает другое свойство предмета; думать, ехать, размышлять, соображать – лишнее слово ехать, потому что оно обозначает другой вид деятельности;

6) отгадывание загадок, в загадке должны присутствовать элементы описания предмета, например, я важный и сочный, у меня красные щечки. За кудрявый хохолок лису из норки поволоку (помидор);

7) составление рассказов-описаний, чаще всего такой рассказ составляется по сюжетной картине на различные темы или ребенок может описывать любимую игрушку, погоду за окном. Например, кот пьет с пола молоко. Возможно, кот ходил по столу и опрокинул бидон с молоком. Мама не убрала молоко в холодильник, и кот захотел его выпить. Молоко нравится коту, оно вкусное, поэтому кот его пьет;

8) заучивание стихотворений или рассказов, для запоминания подходят произведения детских писателей, таких как А.И. Чуковский, С.Я. Маршак, С.В. Михалков, А.Л. Барто, А.С. Пушкин и др. Стихотворения можно делить на части для лучшего и постепенного запоминания.

«Как у нашего Мирона,
На носу сидит ворона.
А на дереве ерши,

Строят гнёзда из лапши,
Сел баран на пароход,
И поехал в огород.
В огороде-то на грядке,
Вырастают шоколадки.
А у наших у ворот,
Чудо-дерево растёт.
Чудо, чудо, чудо, чудо
Расчудесное!» (А.И. Чуковский)

Логопед также может выбрать варианты пересказа детей:

1) пересказ самому себе. Пересказ небольшого текста шепотом. Каждый ребенок рассказывает себе то, что запомнил;

2) пересказ в парах. Дети поворачиваются друг к другу и по очереди пересказывают текст. Если один ребенок забывает текст, то очередь переходит ко второму. После очередь переходит к первому, и так пока оба не расскажут полностью текст;

3) пересказ по кругу. Дошкольники садятся в круг и по очереди рассказывают текст произведения. Логопед говорит, когда остановится одному дошкольнику и продолжить другому;

4) пересказ группе детей. Дети работают в группах. Они разделяются в соответствии с уровнем речевого развития. Один дошкольник рассказывает часть произведения своей группе, а остальные оценивают его пересказ: все верно или что-то неверно. Далее очередь переходит другому ребенку из группы.

Таким образом, исследование лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития показало, что словарь у данной категории детей сформирован недостаточно. Экспериментальным путем было доказано, что дети понимают значение многих слов, но их использование в активной речи затруднено. Существуют большое количество различного дидактического материала для проведения целенаправленной коррекционно-логопедической работы. В настоящее время накоплен достаточный опыт успешного обучения и воспитания детей с различными уровнями речевого развития в специализированных дошкольных и школьных учебных заведениях. Родителям следует уделять непосредственное внимание речи ребенка. При определенных трудностях необходима помощь специалиста. Большую роль играет своевременное начало коррекционно-логопедической работы.

Библиографический список

1. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018.
2. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. Коррекционная педагогика. – М.: ВЛАДОС, 2019.
3. Левина Р. Е Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2006. – 328 с.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М.: Просвещение, 2008. – 426 с.

О.Н. Филиппова, В.В. Чугунова

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ПРИЗНАКОВ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлено описание особенностей словаря признаков у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Опытным-экспериментальным путем было установлено, что у детей пассивный словарь прилагательных преобладает над активным словарем. Активный словарь характеризуется бедностью и неточностью употребления многих слов.

Ключевые слова: словарный запас, словарь признаков, речевое нарушение, речь дошкольников, общее недоразвитие речи III уровня речевого развития.

O.N. Filippova, V.V. Chugunova

FEATURES OF THE DICTIONARY OF SIGNS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT

Annotation. The article presents a description of the features of the vocabulary of signs in preschoolers with general speech underdevelopment of the III level of speech development. It was experimentally established that in children the passive vocabulary of adjectives prevails over the active vocabulary. The active vocabulary is characterized by poverty and inaccuracy of the use of many words.

Key words: vocabulary, dictionary of features, speech disorder, speech of pre-school children, general speech underdevelopment of the third level of speech development.

В дошкольном возрасте у детей, в том числе с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, большую роль играет формирование словаря, особенно словаря признаков, поскольку без овладения такой частью речи, как имя прилагательное, восприятие окружающего мира становится неполноценным, затрудняется описание увиденного, услышанного и т. д. Употребление слов-признаков способствует развитию мыслительной активности, внимания, памяти ребенка, а также способности обобщать предметы и явления. Дошкольники, сравнивая различные характеристики предметов, по мере накопления опыта и речевого развития, постепенно начинают осознавать, что одинаковые признаки могут встречаться у разных предметов и наоборот, учатся выделять существенные характеристики и абстрагироваться от второстепенных [1].

Изучением особенностей формирования словаря признаков занимались многие исследователи, в частности Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, С.Н. Шаховская, Л.Ф. Спирова, Н.В. Серебрякова, Н.А. Никашина и др., однако данный вопрос не исчерпал себя и требует дальнейшего исследования, поскольку в последнее время обнаруживается увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями, в том числе с общим недоразвитием речи, которые нуждаются в эффективной коррекционно-логопедической работе [3; 4].

Для изучения особенностей словаря признаков у детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 101» города Таганрога Ростовской области. Для проведения исследования была сформирована экспериментальная группа из 6 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). В ходе исследования использовались методики, предложенные О.Е. Грибовой [2], О.Б. Иншаковой [6], Е.А. Стребелевой [8], Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [7]. Исследование включало три раздела:

- 1 раздел – исследование объема пассивного словаря признаков (2 задания);
- 2 раздел – исследование объема активного словаря признаков (3 задания);
- 3 раздел – исследование правильности подбора синонимов и антонимов к словам-признакам (2 задания).

За одно задание ребенок мог получить максимум 3 балла, если он давал 8–10 правильных ответов. За 5–7 правильных ответов ребенок получал 2 балла, а

за 1–4 – 1 балл. Исходя из балльной системы оценивания успешности выполнения диагностических заданий, определялся уровень сформированности словаря признаков: низкий уровень – 0–10 баллов; средний уровень – 11–17 баллов; высокий уровень – 18–21 балл.

Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования словаря признаков у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

№	Имя ребенка	Раздел 1		Раздел 2			Раздел 3		Кол- во бал- лов	Уровень
		Задания		Задания			Задания			
		1	2	1	2	3	1	2		
1	Артем	3	3	3	3	2	3	1	18	Высокий
2	Полина	3	3	2	3	2	3	1	17	Средний
3	Ярослав	3	3	2	2	3	2	1	16	Средний
4	Саша	3	3	2	2	2	3	1	15	Средний
5	Арина	3	3	3	3	2	3	1	18	Высокий
6	Камилла	3	3	2	3	3	2	1	17	Средний

Первый раздел исследования включал задания, направленные на выявление состояния пассивного словаря признаков. Результаты исследования показали, что при выполнении заданий трудностей у детей не возникло. Абсолютно все 100% испытуемых справились с ним легко и быстро. Детям предлагалось из ряда картинок выбрать названую экспериментатором. В 1-м задании исследовалось понимание детьми следующих групп слов: эмоций (веселый, грустный), величины (большой, маленький), высоты (высокий, низкий), длины (длинный, короткий) и качеств предметов (грязный, чистый). Все испытуемые успешно справились с данным заданием и получили наивысший балл.

Во 2-м диагностическом задании были представлены дошкольникам предметные картинки (шоколад, торт, лимон, морковь, машина, стол, клубника, мяч, лимонад, еж, ель, собака). Суть задания состояла в том, что детям предлагалось из ряда картинок выбрать описанную экспериментатором. Испытуемые также с ним справились без особых трудностей и получили по 3 балла, что со-

ответствует высокому уровню. В связи с полученными результатами выяснялось, что связь между словом и образом предмета, действием и признаком у детей, принимавших участие в исследовании, сформирована на достаточно высоком уровне. Таким образом, объем их пассивного словаря достаточный и соответствует возрастной норме.

Далее мы приступили к обследованию активного словаря признаков у детей с ОНР III уровня речевого развития. Во втором разделе проводилось обследование объема активного словаря признаков. Дети показали средний (3 ребенка – 50%) и высокий (3 ребенка – 50%) результат.

1-е задание было направлено на выяснение наличия связи между словом и образом предмета, его признаком (эмоции, величина, высота, длина и качества предмета). Двое детей (Артем и Арина), что составило 33,3% от общего количества участников экспериментальной работы, получили высокий балл, четверо детей (Полина, Ярослав, Саша и Камилла), что составило 66,7%, получили средний балл. В основном дети допускали ошибки при описании высоты и длины предметов, заменяя их словами-признаками величины (длинный, высокий – большой; низкий, короткий – маленький).

2-е задание было направлено на изучение сформированности у детей умения подбирать прилагательные при описании предмета. По результатам исследования было выявлено, что четыре ребенка (66,7%) получили высокий балл (Артем, Полина, Арина и Камилла), а двое детей (33,3%) – средний (Саша и Ярослав). В связи с этим выяснялось наличие соответствия между словом и образом предмета, действием и признаком. Нами было установлено, что дошкольники с ОНР III уровня речевого развития имеют средний и высокий уровни сформированности навыков описания предметов. У некоторых детей возникли трудности при подборе слов-признаков, обозначающих материал предмета, происходили замены относительных прилагательных на качественные прилагательные (Например: стол какой? Вместо «деревянный» называли «красивый»). Многие дети, когда затруднялись в описании предмета, также использовали качественные прилагательные, такие как «красивый», «милый», «хороший» и т. д.

При выполнении 3-го задания испытуемым предлагалось описать погоду, представленную на картинке. Двое детей (Ярослав и Камилла), что составило 33,3%, получили высокий балл, а четверо (Артем, Полина, Саша и Арина), что составляет 66,7%, – средний. Для этого задания требовались знания времен года и их признаков, поскольку использовалась серия картин «Времена года» [6]. В речи детей было обнаружено большое количество грамматических ошибок, проявлялось словотворчество. Например, на вопрос «Летом погода какая?»

(вместо «жаркая», «летняя», «солнечная») ребенок отвечал «лето», «погода» или «дождевик», вместо «дождливая». Реже встречались следующие ошибки: замена суффиксов («дождевая»), употребление других частей речи (в основном существительных и глаголов) вместо прилагательных («голые деревья» – «без листиков», «снежная зима» – «идет снег»), обнаруживалось, как уже было ранее отмечено, детское словотворчество («осенняя погода» – «осная», «дорога скользкая» – «катливая» и др.). Кроме того, в детской речи при описании предметов были обнаружены слова-признаки, обозначающие эмоции («красивая», «веселая», «грустное», «страшные»). Важно также подчеркнуть, что дети часто при описании предметов ориентировались на цвет, нежели на другие их качества и особенности. Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что состояние активного словаря у детей с ОНР III уровня речевого развития характеризуется бедностью и неточностью употребления многих слов. Такое заключение сделано на основе того, что все 100% детей справились без ошибок с заданиями 1 и 2 раздела № 1. Но при этом, когда детям в разделе № 2 был предоставлен тот же картинный материал, что и в первом, с просьбой его описать самостоятельно, многие употребляли неправильные формы прилагательных или путали их.

Третий раздел был посвящен изучению словаря антонимов и синонимов у детей с ОНР III уровня речевого развития. 1-е задание было направлено на исследование словаря антонимов. У детей определялись умения употреблять слова в противоположном значении. Примечательно, что это задание не вызвало трудностей у испытуемых. Дети продемонстрировали либо средний (33,3%), либо высокий результат (66,7%) и справились с ним довольно быстро. Высокий балл получили Артем, Полина, Саша и Арина, средний – Ярослав и Камилла. В основном были незначительные ошибки у нескольких детей, такие как замены слов, в том числе на слова других частей речи, в частности наречия: холодный – тепло; смешение признаков высоты, длины, величины (узкий – низкий, большой; легкий – полный); использование таких форм, как «не мягкий» вместо «твердый», «злой» – «недобрый»; «легкий» – «нелегкий».

Значительные трудности вызвало у детей последнее задание – подбор синонимов. Его целью стало выявление у ребенка способности к употреблению слов в близком по смыслу значении. При выполнении данного задания все 100% детей (Артем, Полина, Ярослав, Саша, Арина и Камилла) получили низкий балл. В большинстве случаев они отвечали, что не понимают, как выполнить задание, поэтому не могли подобрать похожие слова-признаки. Кроме того, некоторые дети не понимали инструкцию и пытались подобрать антонимы к за-

данным словам. При выполнении данного диагностического задания детьми были допущены различные лексико-грамматические ошибки, обнаружены также частые случаи детского словотворчества, в качестве примера приведем некоторые из них: «бьякный» – «злой», «трехэтажковый» – «большой», «холодище» – «холодный», «грустивый» – «грустный». В некоторых случаях дети подбирали существительные, ассоциирующиеся с прилагательными («злой» – «волк»), обнаруживались различные эмоциональные наслоения («злой» – «скучный», «обидный», «хороший» – «радостный», «веселый» и др.).

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы нами было установлено, что у детей с ОНР III уровня речевого развития пассивный словарь прилагательных преобладает над активным. Состояние активного словаря характеризуется бедностью и неточностью употребления многих слов. Общие результаты исследования показали, что 33,3% испытуемых имеют высокий уровень сформированности словаря признаков, 66,7% – средний уровень, 0% – низкий.

Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме 1.

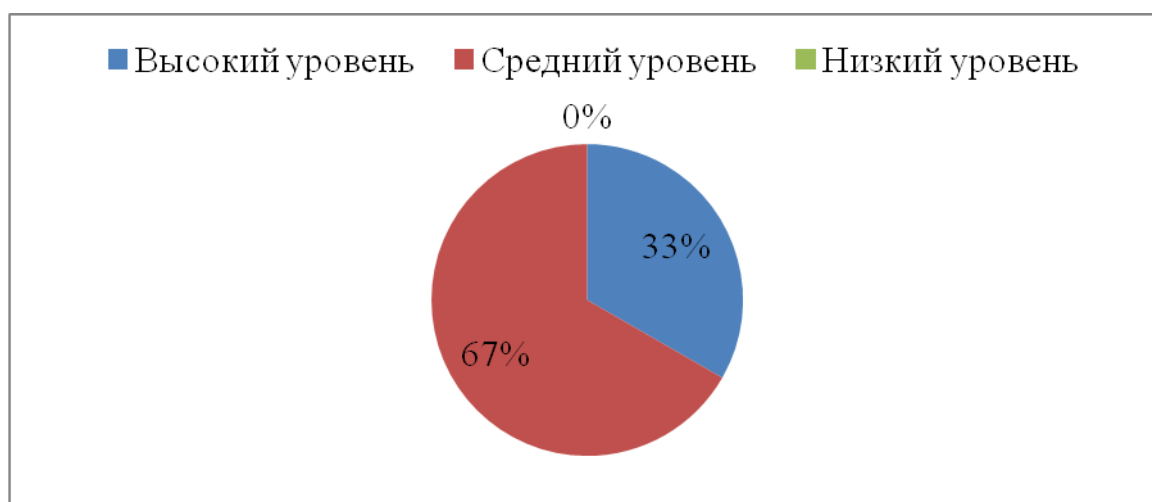


Диаграмма 1 – Результаты исследования словаря признаков у дошкольников с ОНР III уровня развития речи

Таким образом, опытно-экспериментальным путем было установлено, что у детей пассивный словарь прилагательных преобладает над активным словарем. Активный словарь характеризуется бедностью и неточностью употребления многих слов. Работа, направленная на формирование словаря признаков у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого, – весьма длительный и трудоемкий процесс [5]. Своевременное формирование словаря признаков способствует развитию мыслительной активности ребенка, что весьма важно для его речевого развития.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 512 с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
4. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: учебно-методическое пособие. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. Пособие: 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
6. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 279 с.
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
8. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

Раздел 2. Проблемы воспитания

В.В. Стеценко, Р.М. Огурев

ОПЫТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Авторы рассматривают в статье нормативные документы, определяющие деятельность детских организаций в рамках государственной образовательной политики. В статье анализируется деятельность детских объединений по организации патриотического воспитания, на примере общероссийских общественных организаций «Движение первых» и «Детские и молодёжные социальные инициативы».

Ключевые слова: государственная образовательная политика, воспитательная работа, патриотическое воспитание, детские и юношеские объединения и организации.

V.V. Stetsenko, R.M. Ogurev

THE EXPERIENCE OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF CHILDREN'S ORGANIZATIONS

Annotation. The authors consider in the article the normative documents defining the activities of children's organizations within the framework of the state educational policy. The article analyzes the activities of children's associations for the organization of patriotic education, using the example of the all-Russian public organizations "Movement of the First" and "Children's and Youth Social Initiatives".

Key words: state educational policy, educational work, patriotic education, children's and youth associations and organizations.

Детские и юношеские объединения в России действуют на протяжении достаточно длительного периода, в результате чего накоплен значительный опыт работы подобных организаций, который учитывается экспертами и законодателями при разработке законодательной базы, программных документов, а

также методических рекомендаций в рассматриваемой сфере общественной деятельности.

Обратимся к источникам отечественного и международного законодательства, регламентирующим деятельность детских и юношеских организаций.

Основным нормативным актом в рассматриваемой области является Федеральный Закон «О российском движении детей и молодежи», который закрепляет правовой статус единого российского детско-юношеского движения, детализирует ориентиры его деятельности, а также регламентирует соответствующую материально-организационную базу [7].

Обратимся к Национальной стратегии действий в интересах детей. Данный программный документ призван способствовать расширению участия ребёнка в принятии решений, затрагивающих его интересы, через разработку соответствующих механизмов [6].

Отметим, что в рамках Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определены государственные приоритеты, в том числе поддержка общественных объединений, содействующих воспитательной, волонтерской и проектной деятельности подростков в социально значимых областях, а также организация эффективного государственно-частного партнёрства в данной сфере [5].

Важным документом, регламентирующим методическое сопровождение гражданско-патриотического воспитания, являются методические рекомендации «Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации», которые консолидируют деятельность различных организаций (в том числе детских объединений) и ведомств в формировании качеств патриотизма и гражданственности. В соответствии с Основами, именно зрелое гражданское самосознание относится наряду с другими ценностно-смысловыми характеристиками личности к приоритетам воспитания и развития, объединяющим российское общество [3].

Рассмотрим программу развития образования в России – правовой документ, который декларирует ориентиры для формирования ценностей и опыта деятельности обучающихся. Особое внимание в подготовке молодых людей в документе отводится системе дополнительного образования, таким как тематические центры, клубы и секции, которые выполняют схожие с детско-юношескими организациями и объединениями функции. В Программе отмечается, что эффективность деятельности подобных учреждений зависит от непрерывных процессов рефлексии и самосовершенствования учащихся, участвующих

щих в производстве общественных ценностей, а также в развитии собственных сообществ [4].

Особое место в нормативной базе о детских объединениях принадлежит Конвенции о правах ребенка. Данный документ гарантирует свободу ассоциаций и мирных собраний, что позволяет подросткам обсуждать актуальную общественную проблематику, а также участвовать в совместной деятельности по преобразованию социальной среды [1].

Проанализируем опыт детских и юношеских организаций и объединений в гражданско-патриотическом воспитании.

Уникальным историческим опытом массовой детской и юношеской организации, воспитавшей многие поколения советских и российских граждан является деятельность пионерской организации. Для данного объединения была характерна яркая социально-значимая деятельность, настраивающая детей и подростков на правильные жизненные позиции с учетом возрастных и психологических особенностей. Основные направления деятельности пионеров были связаны с военно-спортивной, гражданско-патриотической, культурно-массовой, трудовой деятельностью. Идеологический компонент в деятельности пионерской организации был одним из ведущих, что впоследствии послужило причиной ее исчезновения из образовательных организаций.

Отметим, что для постсоветского периода был характерен системный кризис сферы детских организаций и объединений, который проявлялся в самоустранении государства, сокращении помощи и поддержки, локальности и очаговости, отказе от массовости, игнорировании участия детей и молодёжи в жизни социума.

Подчеркнём, что в последние годы государство вернулось к пониманию важности и значимости работы с детско-юношескими организациями и объединениями.

Рассуждая о недавних государственных инициативах в рассматриваемой области, прежде всего, следует сказать об Общероссийском общественно-государственном движении детей и молодежи «Движение первых» – это крупнейшая российская детская организация, деятельность которой призвана содействовать:

- реализации основ политики государства в соответствии с интересами подрастающего поколения;
- досуговой деятельности и профессиональной ориентации;
- развитию и самореализации молодежи;
- подготовке молодежи к комфортному вхождению в социум.

В рамках «Движения первых» объединились ведущие детские патриотические организации, среди которых: Юнармия, Большая перемена, Российское движение школьников.

«Движение первых» направлено на воспитание детей и молодёжи в патриотическом, гражданском, духовно-нравственном смысле. Руководствуясь традиционными российскими духовными и нравственными ценностями, традициями народов России, организация «Движение первых» стремится вызвать у российской молодёжи общественно значимую и творческую активность, сформировать высокие нравственные качества, любовь и уважение к Отечеству, трудолюбие, правовую культуру, бережное отношение к окружающей среде, ответственность за личную судьбу и судьбу Отечества [3]. Активное участие в «Движении первых» проявляется в создании различных социально ориентированных проектов, имеющих общественную и государственную значимость.

Следующим показательным примером эффективной деятельности в интересах подростков выступает работа Общероссийской общественной организации «Детские и молодёжные социальные инициативы (ДИМСИ)», призванной обеспечивать поддержку социальных проектов, содействовать социальному творчеству, коммуникации и личному позитивному социальному опыту представителей подрастающего поколения [2].

Анализ опыта детских и юношеских организаций и объединений позволил сделать заключение о том, что деятельность данных институтов обращена на различные измерения гражданско-патриотическом воспитания с привлечением альтернативных форм воспитательной и просветительской работы.

Библиографический список

1. Конвенция о правах ребенка: офиц. сайт. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml [Дата обращения: 13.04.2024].
2. Общероссийская общественная организация «Детские и молодёжные социальные инициативы (ДИМСИ)»: офиц. сайт. – URL: <https://dobro.ru/organizations/10099436/info?entitiesSlug=organizations> [Дата обращения: 23.01.2025].
3. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: методические рекомендации. – URL: <https://www.xn--b1azcy.xn--p1ai/wp-content/uploads/2022/12/Metodicheskie-rekomendatsii-po-Osnovam-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf> [Дата обращения: 22.02.2025].

4. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/71848426/> [Дата обращения: 23.01.2025].
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> [Дата обращения: 21.02.2025].
6. Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы». – URL: <https://www.garant.ru/products/-ipo/prime/doc/70083566/> [Дата обращения: 22.01.2025].
7. Федеральный закон «О российском движении детей и молодежи». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404892173/> [Дата обращения: 21.02.2025].

И.А. Стеценко, Р.М. Огурев

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

Аннотация. В статье анализируются особенности формирования патриотических ценностей обучающихся в рамках ФГОС, обращаясь к Указу Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Авторы рассматривают содержание, сущность и структуру патриотических ценностей.

Ключевые слова: воспитательная работа, патриотическое воспитание, обучающиеся, патриотические ценности, федеральный государственный образовательный стандарт.

I.A. Stetsenko, R.M. Ogurev

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
OF THE FORMATION OF PATRIOTIC VALUES IN THE CONTEXT
OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD**

Annotation. The article analyzes the features of the formation of patriotic values of students within the framework of the Federal State Educational Standard, referring to the Decree of the President of the Russian Federation "On approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values." The authors consider the content, essence and structure of patriotic values.

Key words: educational work, patriotic education, students, patriotic values, federal state educational standard.

Патриотическое воспитание является одним из стратегических направлений образовательной политики Российской Федерации в новой реальности.

Указом Президента «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» были закреплены духовно-нравственные ценности, такие как «...нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [7]. В соответствии с Указом «...к традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [7].

Сохранение стабильности развития общества, снятие напряженности в социальных структурах, демпфирование современных вызовов и угроз национальной безопасности страны ряд авторов (С.А. Головань, Е.С. Троицкий, Н.Х. Гафиатулина, Э.М. Загирова) связывает с патриотическим воспитанием молодежи.

С точки зрения С.А. Головань, положительный образ России, сохранение исторической памяти посредством взаимодействия общественных институтов, властных структур, семьи выступают механизмами формирования патриотических ценностей [2].

По мнению Н.Х. Гафиатулиной и Э.М. Загировой, в противостоянии цивилизационных парадигм важна роль РПЦ, позволяющей воздействовать на цен-

ностно-ориентационную систему человека с учетом принципов российской традиционной культурно-религиозной матрицы [1].

Обратим внимание на тот факт, что ценности как катализатор трансформации сознания личности и в частности, их регулирующая составляющая формируют нормы социально значимых оценок, определяют иерархию общественных целей и методы достижения. Как отмечает А.В. Петров, ценностные предпочтения индивида могут ускорять или замедлять процесс социальных изменений [5]. Очевидные негативные последствия в ценностно-ориентационной системе молодежи в современных условиях связаны с низким уровнем социального здоровья, депатриотизацией, нигилизмом, нежеланием защищать свою страну.

Е.С. Троицкий выделил содержание ценностных ориентиров российского патриотизма в конце XX века, которое актуально и значимо в новой реальности: инструментарий противодействия межэтнических и межконфессиональных конфликтов; механизм борьбы с преступностью; средство обновления экономики; способ передачи духовного опыта [6].

Обобщая результаты анализа сущности концептов «патриотизм» и «ценности», Г.В. Палаткина А.А. Шаронов, А.С. Джангазиева определяют патриотические ценности как «общественные идеалы, выработанные общественным сознанием; ценностное отношение к личности, обществу, государству; потребность в высоких духовно-нравственных и культурных ценностях в их дальнейшем развитии; достойное выполнение общественного, государственного и воинского долга; уважение к закону, нормам общества; положительное отношение к труду, потребность в труде на благо Отечества; социально-политический и нравственный принципы, выражающие чувство любви к Родине; стремление защищать интересы государства» [4].

Содержательное наполнение категории «патриотические ценности» связано со следующими блоками: познавательный компонент, включающий понятийный и символический аппарат, характеризующий национальные особенности страны; аффективный компонент, связанный с эмоциональной сферой личности и отношением в целом к стране; и предметно-деятельностный компонент, заключающийся в волонтерской деятельности, социальной сплоченности, сохранении исторической памяти. Представленные компоненты, по нашему мнению, должны находить отражение в системе патриотического воспитания и учитываться наряду с психолого-педагогическими особенностями обучающихся в выборе форм и методов патриотического воспитания.

Формирование патриотических ценностей обучающихся в рамках образовательной организации осуществляется в ходе воспитательной работы и учеб-

ной деятельности. Предмет нашего исследования ограничивается рамками воспитательной деятельности в соответствии с обновленным ФГОС, который определил новые целевые установки и направления в деятельности гражданско-патриотического воспитания молодежи. Среди целевых показателей важно выделить формирование патриотических чувств и ценностей; присвоение российских ценностей и норм; приобретение социального опыта гражданственности и патриотизма. В контексте федеральной рабочей программы воспитания выделены конкретные направления воспитательной работы: гражданское направление, ориентированное на формирование гражданской идентичности; патриотическое воспитание – привитие любви к Родине. Контекстные воспитательные задачи в условиях ФГОС третьего поколения, направленные на формирование гражданской идентичности школьников, содержательно ориентированы на бережное и уважительное отношение к России и ее культуре, активное участие в жизни страны [8].

Охватывая различные сферы развития школьников, программа воспитания в обновленных стандартах включает гражданско-патриотическую область, реализация которой осуществляется в рамках уроков гражданственности, тематических недель, внеклассных мероприятий, работы с родителями. По нашему мнению, особенно эффективными методами воспитательной работы в указанном предметном поле являются активные методы, предполагающие социально активную позицию школьников, развивающие критическое мышление, рефлексивные навыки. К таким методам мы относим дискуссии, диалоги, игровые методы и проектную деятельность.

Для организации процесса формирования патриотических ценностей обучающихся Т.Д. Засорина и Н.Н. Хомутова определили организационно-педагогические условия, направленные на эффективное патриотическое воспитание, которые можно применять на всех уровнях образования: нормативно-правовая база, регламентирующая данную деятельность; комплекс ценностных ориентаций и патриотического сознания личности; культурный потенциал личности; сотрудничество институтов власти и структур гражданского общества в процессе патриотического воспитания [3].

Таким образом, изучение нормативно-правовой базы, регулирующей патриотическое воспитание в образовательных организациях, анализ структуры, сущности и содержания патриотических ценностей с учетом ФГОС позволил нам сформулировать организационно-педагогические условия организации патриотического воспитания: учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, опора содержательное наполнение компонентов патриотических ценностей, разнообразие форм, методов и средств патриотического воспитания.

Библиографический список

1. Гафиатулина Н.Х., Загирова Э.М. Система ценностей российской молодежи в контексте обеспечения духовно-нравственной безопасности общества // История, археология, этнография Кавказа. – 2017. – № 2. – С. 143–157.
2. Головань С.А. Формирование патриотических ценностей в сознании современной молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 9. – С. 30–35.
3. Засорина Т.Д., Хомутова Н.Н. Роль ценностей патриотизма в мировоззрении личности [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 3. – URL: <https://human.snauka.ru/2016/03/14510> [Дата обращения: 17.01.2025].
4. Палаткина Г.В., Шаронов А.А., Джангазиева А.С. Сущность и структура патриотических ценностей подростков // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – Т. 21. – № 64. – С. 14–17.
5. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. – 2008. – № 2. – С. 83–90.
6. Троицкий Е.С. Патриотизм – движущая сила преодоления кризиса // Патриотизм: общероссийский и национальный. Истоки. Сущность. Типология. – М., 1996. – С. 200–208.
7. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> [Дата обращения: 17.02.2025].
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> [Дата обращения: 27.02.2025].

Н.М. Филонова, Д.Е. Сенькина

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается развитие патриотических чувств и духовно-нравственных ценностей у младших школьников посредством участия

в образовательном издательском проекте «Мосты времени. Сила русского духа». Изучаются вопросы практико-ориентированности проектной деятельности и ее влияния на нравственно-патриотическое воспитание учащихся на начальном уровне обучения. Определяется значимость преемственности между жизненными подвигами русских святых, мужественными поступками юных героев во время Великой Отечественной войны и отважными действиями участников специальной военной операции. Обобщаются возможности данного образовательного проекта, как средства развития патриотических чувств учащихся начальной школы. Анализируются возможности реализации инклюзивного образовательного издательского проекта «Мосты времени. Сила русского духа», включающего в себя региональный компонент и ориентированный на развитие у детей познавательного интереса к истории Донского края, уважения к культурно-историческому наследию и гражданской идентичности.

Ключевые слова: образовательный проект, патриотические чувства, младшие школьники, проектная деятельность, региональный компонент, духовно-нравственные ценности, патриотическое воспитание.

N.M. Filonova, D.E. Senkina

INCLUSIVE EDUCATIONAL PROJECT AS A MEANS OF DEVELOPING PATRIOTIC FEELINGS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Annotation. The article examines the development of patriotic feelings and spiritual and moral values among younger schoolchildren through participation in the educational publishing project «Bridges of Time. The power of the Russian spirit». The issues of practice-oriented project activity and its impact on the moral and patriotic education of students at the primary level of education are studied. The significance of continuity between the life exploits of Russian saints, the courageous deeds of young heroes during the Great Patriotic War and the brave actions of participants in a special military operation is determined. The possibilities of this educational project are summarized as a means of developing the patriotic feelings of elementary school students. The possibilities of implementing the educational publishing project "Bridges of Time. The Power of the Russian Spirit", which includes a regional component and is focused on developing children's cognitive interest in the history of the Don Region, respect for cultural and historical heritage and civic identity.

Key words: educational project, patriotic feelings, younger schoolchildren, project activities, regional components, spiritual and moral values, patriotic education.

Актуальность данной работы обусловлена современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, которые на законодательном уровне закрепляют обязанность образовательной организации осуществлять патриотическое воспитание младших школьников. Патриотическое воспитание лежит в основе стабильного функционирования нашего государства, давая возможность не только противостоять внешним угрозам, но и преодолевать всевозможные вызовы динамичного будущего. В связи с чем приоритетным направлением поддержки образовательных организаций в данном направлении становится подготовка методического обеспечения воспитательного процесса, наполненного региональным компонентом. «Большое начинается с малого», именно это высказывание придает важность и значимость тому, чтобы подрастающее поколение имело представление о своем родном городе, знало его культурно-историческое прошлое и вдохновляясь примерами своих предков, не теряло тонкую связующую нить со своими народными традициями.

Развитие патриотических чувств у младших школьников в современном обществе становится приоритетной задачей воспитательного процесса в начальной школе. Важным компонентом этого процесса являются формирование и последующее развитие у учащихся чувства принадлежности к культуре своего народа, его истории. Е.А. Леонидова обращает внимание на то, что региональная литература становится мощным инструментом для достижения этой цели, знакомя детей с культурными и историческими особенностями их края и способствуя развитию патриотических чувств и осознания идентичности [3, 129].

Н.В. Топилина в своих научных работах подчеркивает значимость и ценность патриотического воспитания детей. «Любовь к Родине как высшая ценность, понимание подвигов, совершенных героями военных событий, усвоение гуманистического потенциала, достигнутого в различных формах социальных взаимодействий предков, являются основными векторами патриотического воспитания современной России» [5, 139].

Система современного образования считается одним из основных социальных институтов, который способен минимизировать отрицательное воздействие других социальных институтов страны. Именно система образования имеет наибольшие возможности моделировать наше будущее. Наиболее эффективно это осуществляется через проектную деятельность, направленную на развитие патриотических ценностей и укрепление духовно-нравственных ориентиров младших школьников.

При выполнении образовательных проектов ценность участника команды не зависит от его предыдущих достижений, а определяется его творческими и коммуникативными способностями, вкладом в генерацию и реализацию инновационных идей конкретного проекта [2, 51]. Эти выводы В.В. Глущенко в полной мере реализуют один из принципов инклюзивности в образовании, а именно доступные условия для каждого обучающегося: думать и чувствовать.

В данной статье рассматривается образовательный издательский проект «Мосты времени. Сила русского духа», который представляет уникальную серию публикаций, собранных в одной книге и посвященных выдающимся личностям и значимым историческим событиям. Данный проект по своему наполнению и дизайнерскому оформлению полностью соответствует такому виду технологии, как инновационный издательский проект, при котором реализуется креативная издательская концепция при помощи инновационных приемов, делая проект интерактивным, универсальным и оригинальным [4].

Авторами-составителями данного проекта являются кандидат педагогических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитологии АПП ЮФУ, А.В. Винеvская, педагоги МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие им. М.В. Нагибина», Т.Ю. Рогачева и О.Ю. Самофалова. Так же в наполнении, оформлении и развитии этого образовательного проекта приняли участие дети, которые исследовали факты и события, связанные с героическим прошлым Донского края, тем самым построив «мосты» между прошлым и настоящим. Эти «мосты времени» помогают современному поколению лучше понимать, как история родного края формирует наше общество, насколько важно сохранять память о тех событиях, которые вдохновляют на добрые дела и духовные поиски.

Ценность образовательного проекта «Мосты времени. Сила русского духа» заключается в том, что он не только направлен на сохранение и передачу исторических знаний и формирование идентичности общества, но и то, что его содержание обеспечивает доступ к этим знаниям всех слоев населения, включая людей с ограниченными возможностями здоровья.

Целью проведенного обзора стало выявление преимуществ и возможностей инклюзивного образовательного проекта «Мосты времени. Сила русского духа» для развития патриотических чувств и духовно-нравственных ценностей во взаимосвязи с региональным компонентом и инклюзивным образованием в начальной школе.

Образовательный проект «Мосты времени. Сила русского духа» ориентирован на достижение следующих целей в развитии патриотических чувств

младших школьников: сохранение исторической памяти через жизнеописание великих русских людей, обогащение культурного контекста через изучение исторических событий, создание образовательных ресурсов через разработку методических материалов и использование средств визуального и текстового искусства, создание качественных иллюстраций и художественного оформления проектного продукта. Продуктом данного проекта стало создание инклюзивного образовательного ресурса, объединяющего различные аспекты русской истории и культуры и тем, самым укрепляющего связь между прошлым и будущим.

Важно отметить то, что в художественном оформлении ресурса были задействованы дети, обучающиеся в МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие им. Нагибина М. В.» г. Ростова-на-Дону и МОБУ СОШ № 35 г. Таганрога. Тем самым участники проекта, исследуя факты и события исторического прошлого через жизнь каждого героя книги, построили не только исторические мосты между прошлым и настоящим, но и создали социальные мостики между ребятами с разными возможностями здоровья. Ценность такого взаимодействия заключается в том, что у читателей получившейся книги появляется возможность посмотреть на знакомые вещи с новой стороны глазами современных детей.

Стартовал проект «Мосты времени. Сила русского духа» в 2024 году на базе МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие им. М.В. Нагибина» г. Ростова-на-Дону. В настоящее время реализуется в нескольких образовательных организациях Ростовской области, в которых обучаются младшие школьники с особыми образовательными потребностями.

Основные направления инклюзивного образовательного проекта:

- социализация детей через игровую и проектную деятельности;
- изучение истории Донского края в рамках реализации регионального компонента;
- развитие творческих способностей детей с особыми возможностями здоровья;
- развитие патриотических чувств через изучение исторических событий России и Ростовского региона;
- организация экскурсионной деятельности в православные храмы и к памятным местам г. Ростова-на-Дону.

Программа образовательного издательского проекта представлена в виде серии публикаций с иллюстрациями, объединенные в книгу. Книга структурирована по тематическим разделам, освещающим жизнь и подвиги людей в истории России и Донского края.

Раздел 1. Введение. Знакомит юных читателей с авторами-составителями и участниками проекта.

Раздел 2. Святое наследие России. Ориентирует младших школьников на понимание духовных и культурных основ общества и способствует их личностному росту и развитию [1, 10]. Данный раздел включает в себя красочные иллюстрации, выполненные учащимися МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие им. М.В. Нагибина» г. Ростова-на-Дону, и авторские жизнеописания великих святых: Архангела Михаила, Архангела Гавриила, Иоанна Златоуста и святого Николая Чудотворца.

Раздел 3. История икон русских святых, которые почитаемы как герои. Уникальность данного раздела в том, что авторами всех текстов являются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Читатель знакомится с оригинальными историями появления различных икон: Казанской иконы Божией Матери, иконой Святого Николая Чудотворца, иконой Иоанна Златоуста и иконой «Покров Пресвятой Богородицы». Здесь же представлена информация о святых, чьи подвиги вдохновляют верующих на протяжении многих веков [1, 27]. Со страниц книги, при участии юных писателей, читателю предстают образы князя Владимира Святославовича, Илии Муромца, князя Дмитрия Донского и других святых.

Раздел 4. Святое наследие: дети-герои – мосты между поколениями. Авторы книги не оставляют без внимания и подвиги молодых людей во время Великой Отечественной войны, тем самым продолжая выстраивать мост между прошлым и будущим. Эти мосты времени становятся важным элементом развития патриотических чувств младших школьников с различными образовательными потребностями. Раздел связывает исторический контекст Великой Отечественной войны в Ростове-на-Дону с непростыми судьбами детей-героев: Вити Черевичкина, Эдика Жмайлова, Саши Чебанова и других ребят.

В заключении хочется отметить, что инклюзивный образовательный проект «Мосты времени. Сила русского духа» получил также поддержку от частных благотворительных организаций, что позволило издать книгу и продолжить работу над пополнением ее содержания. Таким образом, продолжает расширяться пространство для обмена мнениями и идеями, создаются возможности для учащихся ОВЗ реализовать свой творческий потенциал через изучение исторических событий родного края и продолжить связь между прошлым и настоящим. Следовательно, инклюзивный образовательный издательский проект запускает сложный социокультурный механизм, который предоставляет ребенку и всем участникам образовательного процесса уникальные возможности развить востребованные в современном обществе навыки сотрудничества, готовность к коммуникации, умение работать в команде.

Библиографический список

1. Винеvская А.В., Рогачева Т.Ю., Самофалова О.Ю. Мосты времени. Сила русского духа // Издательские решения. – 2025. – 60 с.
2. Глущенко В.В, Трубачева Е.В. Образовательные проекты как инструмент инклюзивной педагогики // Теоретические и практические основы научного прогресса в современном обществе: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Челябинск, 19 февраля, 2025 года. – Стерлитамак: ООО "Агентство международных исследований", 2025. – С. 50–52.
3. Леонидова Е.А., Жукова Ю.А. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников при реализации регионального литературного компонента в рамках трека "Орлёнок – Хранитель исторической памяти" ФП "Орлята России" // Теория и практика развития социальной активности детей и молодёжи: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 30 ноября 2024 года. – Сибай: Государственное унитарное предприятие Республики Башкортостан Издательский Дом "Республика Башкортостан", 2024. – С. 129–131.
4. Мусаев Э.К., Тпнгелов П.И. Издательский проект как форма реализации творческой идеи в медиакоммуникативном пространстве // МедиаВектор. – 2022. – № 4. – С. 74–78.
5. Топилина Н.В. Современные подходы к изучению проблемы патриотического воспитания в школе // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2024. – № 3. – С. 137–143.

Раздел 3. Инклюзивное образование

А.В. Винеvская

РАННЕЕ ПРОФИНФОРМИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается значение раннего профинформирования как эффективного средства развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Описываются основные подходы и методики, направленные на поддержку детей в формировании социальных навыков и улучшении коммуникации. Акцентируется внимание на важности индивидуализированного подхода к каждому ребенку в процессе профинформирования. Исследуются различные формы взаимодействия, включая игры, способствующие развитию навыков общения. Обсуждаются результаты применения данных подходов, которые показывают положительное влияние на социальное взаимодействие и эмоциональное развитие детей с РАС. Статья подчеркивает необходимость раннего вмешательства и комплексного подхода к работе с детьми в процессе профинформирования, что позволяет создать благоприятные условия для их интеграции в общество и улучшения качества жизни.

Ключевые слова: раннее профинформирование, дети с РАС, дошкольный возраст, дошкольники с РАС.

A.V. Vinevskaya

EARLY PROFESSIONAL INFORMATION AS A MEANS OF DEVELOPING THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. The article examines the importance of early professional information as an effective means of developing the social and communicative sphere in

preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The main approaches and techniques aimed at supporting children in developing social skills and improving communication are described. Attention is focused on the importance of an individualized approach to each child in the process of professional education. Various forms of interaction are explored, including games that promote the development of communication skills. The results of applying these approaches, which show a positive impact on social interaction and emotional development of children with ASD, are discussed. The article emphasizes the need for early intervention and an integrated approach to working with children in the process of professional education, which allows creating favorable conditions for their integration into society and improving their quality of life.

Keywords: early professional education, children with ASD, preschool age, preschoolers with ASD.

Как известно, потребность в общении – одна из самых важных человеческих потребностей. Она реализуется в человеческой коммуникации.

В современных научных исследованиях выделяются следующие наиболее характерные особенности коммуникативной сферы детей с расстройствами аутистического спектра:

- 1) стереотипное поведение и «застывание» на каком-либо одном виде деятельности;
- 2) сложности понимания и интерпретации эмоциональной составляющей коммуникативной ситуации;
- 3) отсутствие желания принимать участие в коммуникации как с одним собеседником, так и с несколькими людьми;
- 4) неспособность понимать эмоции окружающих людей [3].

Для детей с РАС также характерно:

- непонимание того, что речь используется как средство общения и отсутствие удовольствия от использования речи при общении;
- непонимание того, что речь – это средство передачи информации другим людям [2].

Им сложно попросить о чем-либо для удовлетворения своих нужд, наблюдаются большие трудности в передаче своих чувств, мыслей. Кроме того, для всех характерно следующее:

- слабое понимание информации, содержащейся в жестах, мимике, выражении лица, интонации голоса и т. д.;

– неспособность использовать жесты, мимику, выражение лица, интонацию голоса, позу тела для передачи информации (некоторые дети могут использовать жесты, но они оказываются странными и неподходящими к ситуации);

– дети, у которых хороший словарный запас, понимают и используют слова конкретно, проявляют идиосинкразию и помпезность в выборе слов и фраз;

– некоторые вербальные аутисты зачарованы словами, но не используют их для социального взаимодействия и коммуникации [1].

Некоторые особенности социально-коммуникативного развития детей с РАС:

- недостаток социально-эмоциональной взаимности. Дети с РАС не способны делиться мыслями и чувствами с другими;

- трудности в развитии невербальной коммуникации. Например, ребенок не смотрит на собеседника, использует меньше жестов или не использует их вовсе, с трудом интерпретирует жесты и выражения лиц других людей;

- сниженный интерес к социальному общению. Интерес к социальному общению со взрослыми и сверстниками может быть значительно снижен или вовсе отсутствовать;

- сложности с ответами на вопросы. Многие дети с большей вероятностью повторяют вопрос, нежели ответят на него;

- трудности в использовании местоимений и предлогов.

Развитие коммуникации у детей с РАС способствует снижению дезадаптивного поведения, дает возможность общаться с учителями, специалистами, другими детьми и повышает возможности адаптации, социализации и освоения образовательных программ.

Необходимо использовать разнообразные методы по развитию коммуникативных навыков у детей с РАС:

- Учет личных интересов и потребностей ребенка. Это достигается путем включения в процесс психолого-педагогической коррекции и разнообразных видов деятельности, а также тем разговора, интересных для ребенка;

- Использование альтернативных и поддерживающих коммуникативных систем, например, карточек с изображениями, пиктограмм или жестов;

- Организация педагогического общения, которая включает в себя учебное сотрудничество с учителем и со сверстниками, обучение коммуникации в условиях специально организованных и естественных социальных контактов.

- Вовлечение в различные игры на развитие творческого воображения, образного мышления, мимической и пантомимической экспрессии, театрализованные игры [4].

В течение 2024/2025 учебного года в группах подготовки к школе на базе МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону еженедельно использовалась технология профинформирования с целью социально-коммуникативного развития детей с РАС.

Раннее профинформирование дошкольников с РАС – это процесс, направленный на знакомство с названиями профессий – первая ступень в овладении будущей профессией. Мы использовали игровую развивающую среду, которая помогает сформировать целостную картину мира об отраслях и профессиях у дошкольников и учеников начальных классов, – комплект мультфильмов «Взросляндия: в мире профессий». К данному комплекту мультфильмов мы разработали технологические карты занятий, которые включают конспекты занятий по тематическим мультфильмам, коммуникативные игры по теме профессии, тематические карточки-раскраски, подвижные игры-песенки.

Мы определили основные игровые правила для коммуникативных игр:

- игра только совместная – это значит, что результат игры может быть достигнут только вместе. Без взрослого ребенок не сможет получить ощущения такой же интенсивности, как вместе с ним;

- нет игрушек, игровое пространство максимально пустое, однако в игре могут применяться атрибуты;

- есть кульминация – это максимально яркая, насыщенная точка в игре, то есть действие, которым эмоционально игра заканчивается. Содержанием кульминации является ощущение, которое нравится ребенку;

- игра короткая и длится до 1 минуты. Это время проведения одного эпизода игры, от начала до кульминации. Эпизоды могут (и должны для достижения эффекта) повторяться;

- опора на действия, а не на слова. Взрослый ничего не объясняет ребенку, все должно быть понятно из пространства, поз и действий.

- инструкции в игре обязательны, но они сопровождают действия и являются дополнительными по отношению к ним. Уровень сложности игры для ребенка никогда не превышает степень его удовольствия от игры в целом и кульминации, в частности. В самом начале игра не должна требовать от ребенка ничего, кроме его внимания к действиям взрослого;

– ситуация повтора – после завершения игры (ее эпизода, после кульминации) взрослый организует ситуацию, в которой ребенок может своим поведением показать, что он хочет повторить игру еще раз;

– стабильность, т. е. игра каждый раз повторяется одинаково. Используются одни и те же слова, жесты, позы, пространственное расположение (начало и конец игры всегда в одних и тех же точках).

Для отслеживания результатов сформированности социально-коммуникативных навыков у детей в группе дошкольной подготовки мы провели методику «Секрет» (Репина 1988), модифицировав ее для детей дошкольного возраста с РАС. Методика направлена на изучение межличностных отношений дошкольников, включая избирательные отношения. Избирательные отношения между детьми возникают достаточно рано и достигают высокой степени развития в период дошкольного детства. Однако в совместных играх детей и в процессе их общения эта избирательность может не обнаружиться в полной мере. С целью проведения данной методики ребенку предлагалось подарить картинки с игрушками любым детям в группе дошкольной подготовки.

Таблица 1 – Результаты выбора в группе в сентябре 2024 г.

№	1	2	3	4	5	6	7	8
1		нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет
2	нет			нет	нет		нет	нет
3		нет			нет	нет		нет
4	нет	нет	нет		нет	нет	нет	нет
5	нет	нет	нет	нет		нет	нет	нет
6	нет	нет		нет	нет		нет	
7	нет		нет	нет	нет	нет		нет
8	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	

В таблице 1 показано количество выборов каждого ребенка в сентябре 2024г в начале прохождения курса раннего профинформирования. Количество отрицательных выборов сверстников максимально, что говорит о низком уровне интереса к окружению и низком уровне развития социально-коммуникативных навыков у детей дошкольной группы.

Таблица 2 – Результаты выбора в группе в апреле 2025 г.

№	1	2	3	4	5	6	7	8
1		нет	нет	нет		нет	нет	
2				нет			нет	
3		нет						
4	нет	нет	нет		нет			
5	нет		нет					нет
6					нет		нет	
7	нет		нет			нет		нет
8	нет	нет		нет		нет	нет	

По окончании прохождения курса раннего профинформирования мы также провели методику «Секрет». Каждому ребенку предлагалось подарить картинки с игрушками любым одноклассникам. В таблице 2 показано количество выборов сверстников каждого ребенка в апреле 2025г. Количество положительных выборов сверстников увеличилось, что говорит о сложившемся интересе к окружению, формировании и развитии социально-коммуникативных навыков за период с сентября 2024г и по апрель 2025г.

**Таблица 3 – Количество выборов каждого ребенка
(в начале и конце курса)**

Период/№	1	2	3	4	5	6	7	8
В начале	1	1	2	1	1	1	1	1
В конце	2	5	6	3	4	5	3	2

На основе представленных данных можно провести анализ изменений о количестве положительных выборов детей. Общий анализ:

- Общее количество положительных выборов:

• В начале: $1 + 1 + 2 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 9$

• В конце: $2 + 5 + 6 + 3 + 4 + 5 + 3 + 2 = 30$

- Общее изменение: $30 - 9 = +21$

Таким образом, расчеты позволяют сделать следующие выводы:

1. Происходит рост положительных выборов: в целом наблюдается значительное увеличение положительных выборов (на 21), что свидетельствует о положительном влиянии курса на детей с РАС.

2. Пункты 2, 3 и 6 показали наибольшее увеличение (по +4), что может указывать на успешность методов обучения или используемых форм обучения, которые особенно заинтересовали детей.

3. Все пункты, кроме 8, показали рост, что говорит о том, что используемые методы были эффективными на протяжении всего времени.

Для статистической обработки данных далее мы использовали критерий Вилкоксона (непараметрический статистический тест, который используется для оценки различий между двумя связанными выборками). В данном случае у нас есть два связанных набора данных: «В начале» и «В конце».

Таблица 4 – Результаты исследования

Данные	Показатели	Результат разностей	Определение знаков	Сумма рангов положительных и отрицательных разностей
В начале	1, 1, 2, 1, 1, 1, 1, 1	1, 4, 4, 2, 3, 4, 2, 1	Все разности положительные	$T = R_+ = 1 + (6 \cdot 3) + (2.5 \cdot 2) + 4 = 1 + 18 + 5 + 4 = 28$
В конце	2, 5, 6, 3, 4, 5, 3, 2			

Полученное значение Т значительно меньше критического значения, что означает, что изменения между критериями «в начале» и «в конце» статистически значимы.

Раннее профинформирование представляет собой ключевой элемент в процессе развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с РАС. В ходе исследования было установлено, что применение методики раннего профинформирования способствует значительному улучшению навыков общения и социального взаимодействия у детей с РАС.

Важно отметить, что успешность раннего профинформирования зависит не только от профессиональной подготовки специалистов, но и от методического обеспечения занятий. Создание поддерживающей среды, где ребенок чувствует себя комфортно и уверенно, является залогом успешного развития ребенка с РАС.

Таким образом, необходимость раннего профинформирования не только способствует развитию необходимых социальных навыков, но и улучшает об-

щее качество жизни детей с аутистическими расстройствами. Для достижения наилучших результатов важно продолжать исследования в этой области, повышать осведомленность родителей и педагогов о методах раннего профинформирования и развивать программы поддержки, направленные на детей с РАС и их семьи.

Библиографический список

1. Винеvская А.В. Инклюзивный проект «Путешествие в мир нравственности: разговоры о семенных ценностях» // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2024. – № 1. – С. 65–69.
2. Винеvская А.В. К вопросу о диагностике сенсорного развития детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2024. – № 2. – С. 110–114.
3. Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Землина Е.М., Винеvская А.В. Тьюторское сопровождение и волонтерская деятельность в условиях образовательного туризма с детьми с проблемами в поведении – Ростов н/Д. – Таганрог, 2024.
4. Плиева Р.В., Тургунова Н.А. Внедрение и интеграция новых технологий инклюзивного образования в систему дошкольного и начального образования республики Узбекистан // Молодой ученый. – 2020. – № 12 (302). – С. 292–295.
5. Şahan S., Efilti E. Comparison of guidance counselors' self-efficacy perceptions about special education and their attitudes towards inclusive education// VoprosyIstorii. – 2021. – № 10–1. – С. 182–199.

Н.В. Топилина, К.А. Складрова, В.Д. Вершинина

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены некоторые подходы к обучению слабовидящих детей, детализирована специфика данного дефекта и актуализирована важность инклюзии в работе с данной категорией обучающихся. Раскрыты актуальные направления педагогической работы со слабовидящими детьми в школе.

Ключевые слова: слабовидящие дети, инклюзивное образование, педагогические подходы, индивидуальная работа, гуманистическая среда.

MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING VISUALLY IMPAIRED CHILDREN IN A MASS SCHOOL

Annotation. This article examines some approaches to teaching visually impaired children, details the specifics of this defect, and highlights the importance of inclusion in working with this category of students. It reveals current areas of pedagogical work with visually impaired children at school.

Key words: visually impaired children, inclusive education, pedagogical approaches, individual work, humanistic environment.

В настоящее время обучение детей с проблемами зрения становится особо важной задачей для массовой школы. По статистике более миллиона детей в Российской Федерации имеют различные заболевания глаз, среди которых слепота и слабовидение. Закон «Об образовании» дает равные права к обучению всем детям независимо от уровня здоровья. Для детей, имеющих проблемы со зрением имеются разные формы обучения и технологии реализации образовательного процесса.

Для обучения слабовидящих детей особую роль играет инклюзия на всех этапах данного процесса. Именно инклюзивное образование подчеркивает равноправие каждого субъекта обучения, как в образовательной среде, так и в получении самого знания. Большое значение в обучении, воспитании и социальной адаптации детей с нарушениями зрения имеет использование инновационных педагогических технологий. Задействование таких технологий помогает адаптироваться особым детям в учебный процесс, делая его более доступным и эффективным. Современные технологии обучения нацеливают не только на полноценное получение образования, но и создают благоприятную среду для каждого ребенка со зрительными дефектами, что в дальнейшем помогает более эффективно интегрироваться в социум.

В конце XX века остро стоял вопрос о наличии специальных и дополнительных программах для детей с проблемами со зрением. В работах Л.И. Солнцевой и М.И. Земцова была предложена концепция без барьерного обучения. Акцент они сделали именно на улучшении содержания и методов учебного процесса, позволяющих получать образование в массовой школе независимо от качества зрения. Обходить стороной не стали и особенности психологии слабовидящих и слепых детей. Их изучением занимался Ю.А. Кулагин.

Его исследования стали фундаментальными в создании специальных технических средств для улучшения процесса образования «особых» по зрению детей [1, 10].

Нельзя не упоминать Б.И. Коваленко, который по праву считается основателем отечественной сурдопедагогики. Исходя из опыта своей работы со слепыми детьми, преподавания общеобразовательных предметов, Б.И. Коваленко определил принципы эффективного обучения частично видящих детей в массовой школе, а также конкретизировал актуальные для личностного роста и развития формы педагогической работы и взаимодействия с ними [4, 54].

Проблемам компенсаторного обучения в школе частично слепых и поздно ослепших детей посвящены труды Л.И. Алифановой и О.В. Кораблевой. В работах авторов школьная образовательная среда выступает основой для компенсации частично утраченной способности зрительного анализатора.

Для более детального представления об образовании детей, имеющих проблемы со зрением важно понимать какие различия имеет данный дефект. Слабовидящими называют детей, у которых острота зрения лишь частичная, а зрительные способности ограничены, хотя они могут различать цвета, свет и формы. Слепые дети ничего не видят, их зрение полностью отсутствует или у них есть остаточное зрение, что усложняет и ограничивает восприятие окружающего мира. Нарушения зрения воздействуют на процессы обучения, познания окружающего мира и на развитие высших психических функций: речи, воображения и памяти ребенка. Соотнесение слов с реальными предметами страдает, поэтому дети с данным нарушением не способны верно воспринимать слова. Весь период детства наполнен трудностями для таких детей, как следствие возникает необходимость специальных методов и технологий обучения.

Зрячие дети в значительной степени полагаются на визуальное восприятие информации, в то время как слепые и слабовидящие используют тактильные, слуховые и другие сенсорные каналы для получения информации об окружающем мире, значении слов, знаниях в целом. Этот тип восприятия требует индивидуального подхода, дифференцированных знаний и особой поддержки для развития, адаптации и социализации [3, 77].

Способы обучения детей, которые обладают нарушениями зрения, имеют свои особенности. Тифлопедагогика наряду с особыми методами, направленными на коррекцию и компенсацию отклонений в развитии детей, использует еще и общие методы обучения. Работа по устранению нарушений проходят по следующим направлениям:

- развитие познавательной деятельности. Призывает ребенка быть всегда активным, рассматривать предметы, стимулировать это и увлекаться всеми возможными способами восприятия.

- накопление чувственного опыта. Направляет к пользованию дидактическим материалом на каждом уроке при помощи ранее полученного опыта.

- развитие зрительного восприятия. Следует обучать пользоваться остаточным зрением в соответствии с диагностикой и с наибольшей его эффективностью.

Образование детей с остаточным зрением реализуется с помощью рельефно-точечного шрифта Брайля и учебно-наглядных пособий с рельефным исполнением. Использование реальных объектов, их натуралистических изображений, рельефов и структурированных иллюстраций приветствуется в классе в качестве наглядных пособий. Изучение шрифта Брайля для детей происходит постепенно, в игровой форме. Исследование начинается с букв, которые присутствуют в имени ребенка, его родителей и других родственников, а затем продолжается слогами, словосочетаниями и короткими предложениями. Кроме того, детей обучают с помощью специальных учебных материалов, тактильных упражнений и техник. Сюда входят игры и практические задания, которые помогают развить сенсорную память и навыки чтения. Самое главное – следить за положением пальцев ребенка, направлением движений и прикосновений ребенка, чтобы исправить ошибки и неточности. Ребенок должен двигать руками слева направо, а не сверху вниз, и касаться точек Брайля легко, кончиками пальцев. Слишком большое давление мешает прикоснуться к нему и усложняет его. Изучение шрифта Брайля требует совместных действий педагогов, тифлопедагогов, врачей офтальмологов. Не менее важную роль играет и поддержка родителей.

Существует большое количество устройств, которыми может пользоваться ребенок. Данный набор устройств подбирается индивидуально. При подборе многие условия определяются визуальными навыками, умственными способностями и потребностями ребенка. Довольно часто, почти всегда, слабовидящие дети используют: очки, разные лупы, держатели для книг и учебников, которые держат их на более близком расстоянии с глазами, особые тетради для слабовидящих, в которых клетка или линейка значительно больше, чем в стандартных тетрадях, специальная клавиатура с увеличенными клавишами, учебники с большим шрифтом. Чтобы предотвратить еще большее ухудшение зрения, чтение для слабовидящих ограничено, как и количество письменных заданий. Важное место при работе с такими детьми занимает анализ ошибок: в письмен-

ных работах ошибки не подчеркиваются, отметки ставятся по краям соответствующего ряда.

У слепых и слабовидящих детей основными формами восприятия являются осязательно-двигательная и зрительно-двигательно-слуховая. Ведущее значение приобретают разнообразные педагогические подходы и технологии:

- Сенсорные технологии. Определяются как реальным использованием технических средств для облегчения процесса освоения знаний и информации, так и технологической составляющей всего процесса обучения, построенного на тактильно-чувственном восприятии реальности.

- Тактильные (осязательные) подходы. Такие методы специально направлены на развитие сенсорного восприятия. Они используют разнообразные тактильные предметы. Например, рельефные карты, модели, которые помогают развивать мышление и пространственную ориентацию.

- Технология инклюзивного образования. Это организация процесса обучения, во время которой дети-инвалиды адаптируются в общую систему образования и приобретают знания в общеобразовательных учреждениях также, как и ученики без инвалидности, вне зависимости от психических, интеллектуальных, физических и прочих особенностей, при этом в таких учреждениях существует особая поддержка и помощь для таких детей.

- Звуковая технология. Данная технология используется как форма звукового анализа слепыми и слабовидящими учениками различных фрагментов информационных (медиа) текстов для их сопоставления и сравнения при помощи педагога, выявления важных компонентов информации и актуальных смысловых конструкций. Эти методы включают в себя использование аудиокниг, специальных программ и приложений, которые обеспечивают доступ к аудиоинформации.

- Подход дистанционного управления. Педагог выстраивает опорную систему пояснений, которая направляет обучающегося по содержанию учебного материала порой приводя к контрольному заданию, а порой открывая творческую форму работы или самостоятельное исследование под контролем учителя.

- Технология практической самореализации. Эта технология включает в себя повторение учащимися различных упражнений и игр, таких как дидактические, подвижные, игры с тактильными дощечками, поиск предметов в пространстве по заданной схеме и другие. Чем больше повторений, тем лучше будет результат. Педагог следит за деятельностью ребенка имеющего проблемы

со зрением, направляют, помогают ему, регулирует его взаимодействие с другими детьми.

– Социально адаптационный подход. Социум не менее важен как для зрячих, так и для слепых и слабовидящих детей. Этот метод помогает им учиться общаться с другими детьми, развивает коммуникативные навыки, позволяет детям обрести уверенность в себе и в своих способностях в школе и в учреждениях дополнительного образования.

Организуя все вышеперечисленные подходы и технологии в школьном педагогическом процессе важно ориентироваться на цель и результат. Коррекционно-педагогический процесс всегда четко ориентирован на выверенную деятельность учителя и сконцентрированную в определенные этапы и формы работы учебно-познавательную деятельность детей по преодолению недостатков их развития, связанных с потерей или нарушением зрения. Общие задачи воспитания сочетаются коррекционными задачами, связанными с преодолением, коррекцией и компенсацией первичных и вторичных отклонений в развитии детей. Коррекционные цели выступают триедино: коррекция обучения, коррекция воспитания, коррекция развития.

Применение современных педагогических подходов к обучению слабовидящих детей в школе, стимулирует развитие учебных навыков, способствует социальному и эмоциональному благополучию. Сосредоточение на сенсорном восприятии, применении различных методик (тактильных и звуковых), а также использование методов взаимодействия и сотрудничества позволяют учащимся с ограниченными возможностями здоровья успешно интегрироваться в образовательный процесс и общество в целом и чувствовать себя в них уверенно.

Библиографический список

1. Волкова И.В. Педагогическая система обучения и воспитания детей с нарушениями зрения, 2023. – URL: <https://infourok.ru/pedagogicheskaya-sistema-obucheniya-i-vospitaniya-detej-s-narusheniyami-zreniya-6938526.html> [Дата обращения: 08.12.2024].
2. Денискина В.З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 6. – С. 4–14.
3. Ермаков В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. – М.: Просвещение, 1990. – 222 с.
4. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 2005. – 159 с.

5. Соколов В.В. Современные технические средства реабилитации детей со зрительной депривацией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 6. – С. 33–42.
6. Тупоногов Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей. – М.: Владос, 2013. – 223 с.

А.В. Винеvская, О.Н. Климченко, М.С. Дерлыш

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается реализация программы преемственности дошкольного и начального образования для детей с расстройствами аутистического спектра. Учитывая особенности развития и обучения таких детей, акцентируется внимание на необходимости создания интегрированных образовательных условий, которые способствовали бы их успешной социализации и адаптации в школьной среде. Описывается пример успешной практики, направленной на развитие коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и познавательной активности у детей с РАС. Статья подчеркивает важность междисциплинарного подхода, включая сотрудничество педагогов, психологов и специалистов в области медицины, что позволяет создать комплексную поддержку для детей.

Ключевые слова: преемственность образования, дошкольное образование, дети с РАС, инклюзия, коммуникативные навыки, социализация детей с РАС.

A.V. Vinevskaya, O.N. Klimchenko, M.S. Derlysh

IMPLEMENTATION OF THE SUCCESSION PROGRAM FOR PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. The article discusses the implementation of a succession program for preschool and primary education for children with autism spectrum disorders. Taking into account the peculiarities of the development and education of such chil-

dren, attention is focused on the need to create integrated educational conditions that would contribute to their successful socialization and adaptation in the school environment. An example of successful practice aimed at developing communication skills, emotional intelligence, and cognitive activity in children with ASD is described. The article highlights the importance of an interdisciplinary approach, including collaboration between educators, psychologists, and medical professionals, which allows for comprehensive support for children.

Key words: continuity of education, preschool education, children with ASD, inclusion, communication skills, socialization of children with ASD.

Преемственность выступает одной из главных задач дошкольного образовательного учреждения и общеобразовательного учреждения, как необходимое условие адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) к новому виду учебной деятельности [2].

Школа и детский сад – два смежных звена в системе образования. Неподготовленность ребенка с РАС влечет за собой негативные последствия, в первую очередь поведенческие проблемы. Поэтому в учебно-воспитательной работе школы и дошкольного учреждения должна существовать преемственность, которая обеспечивает постепенное развитие ребенка с РАС [1].

Преемственность с позиции школы – это опора на те знания, умения и навыки, которые имеются у ребенка. Организация работы в школе должна происходить с учетом дошкольного уровня развития ребенка [3].

Нами была разработана программа «Детский сад – Школа» для обеспечения преемственности и непрерывности в организации образовательной, воспитательной, учебно-методической работы между дошкольным и начальным уровнем образования.

Задачи программы:

1. Создание в школе единого учебно-воспитательного пространства, наиболее благоприятных условий для развития личности ребенка с РАС, обеспечение единства требований, условий, подходов для оказания оптимальной психолого-педагогической помощи в становлении личности ребенка с аутизмом в соответствии с ФГОС ОВЗ;
2. Согласование целей и задач дошкольного и начального школьного обучения;
3. Создание психолого-педагогических условий, в соответствии с потребностями ребенка с РАС;

4. Обеспечение условий для плавного, бесстрессового перехода ребенка из дошкольного в общеобразовательное учреждение;

5. Создание единой стратегии в работе с родителями детей с РАС.

Принципы построения программы:

1. Принцип интеграции содержания дошкольного и начального школьного образования;

2. Принцип гуманизации – личностно-ориентированный подход к детям с РАС;

3. Принцип системности – проектирование непрерывного процесса в реализации программы;

4. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра;

5. Принцип преемственности между дошкольным учреждением и школой, позволяющий более плавно переходить ребенку с РАС от одной ступени к другой.

Направления реализации программы преемственности:

1. Организационно-методическое обеспечение.

2. Работа с детьми дошкольниками.

3. Работа с родителями.

4. Взаимодействие с дошкольной организацией.

Дадим пояснения о направлениях реализации программы преемственности:

1. Организационно-методическое обеспечение включает в себя:

- установление делового сотрудничества между воспитателями и учителями начальных классов;

- совместные педагогические советы по вопросам преемственности;

- совместные заседания методического объединения по вопросам эффективности работы учителей и воспитателей по подготовке детей с РАС к обучению в школе;

- взаимопосещения занятий в дошкольных учреждениях и уроков в начальной школе.

2. Работа с детьми включает в себя:

- организацию адаптационных занятий с детьми с РАС дошкольного учреждения в рамках школы;

- совместную работу педагогов по отслеживанию развития детей с РАС;

- совместное проведение праздников, спортивных мероприятий;

- проведение промежуточного обследования детей с РАС.

3. Система взаимодействия педагога и родителей включает:

- совместное проведение родительских собраний;
- проведение дней открытых дверей;
- посещение родителями уроков;
- консультации учителя и специалистов;
- привлечение родителей к организации праздников и различных мероприятий.

4. Взаимодействие с дошкольной организацией включает в себя:

- проведение диагностики и оценка индивидуальных потребностей каждого ребенка с РАС, чтобы определить специфические подходы к обучению и социализации;
- разработку индивидуальных планов, учитывающих сильные и слабые стороны ребенка, а также его интересы;
- обучение педагогов дошкольных учреждений методам работы с детьми с РАС, включая использование специальных педагогических технологий и стратегий;
- разработку материалов, которые помогут воспитателям эффективно взаимодействовать с детьми и поддерживать их развитие;
- организацию мероприятий, где дети из детского сада могут взаимодействовать с будущими одноклассниками из школы, что поможет им привыкнуть к новой социальной среде;
- информирование родителей о методах работы с детьми с РАС, чтобы они могли поддерживать преемственность обучения и социализации дома;
- создание четкого плана перехода из детского сада в школу, который включает в себя встречи с учителями, знакомство с учебным заведением и его структурой;
- организацию периодических визитов в школу для детей, чтобы они могли привыкнуть к новому окружению;
- обеспечение доступности школьных помещений и материалов для детей с особыми потребностями;
- привлечение всех участников образовательного процесса (учителей, детей, родителей) к созданию дружелюбной и поддерживающей атмосферы;
- регулярную оценку успехов детей в процессе адаптации и обучения, что позволит своевременно корректировать подходы и стратегии;
- сбор отзывов от педагогов и родителей для улучшения программы преемственности.

До начала реализации программы и по ее окончании была проведена методика оценки коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистиче-

ского спектра» А.В. Хаустова [Цит. по 2]. По результатам проведенной работы были выявлены улучшения в показателях уровня развития коммуникативных навыков школьников, имеющих расстройства аутистического спектра в исследуемой группе.

По итогам эмпирического исследования наблюдается значительная динамика в исследуемой группе.

Проверка результатов с помощью критерия Вилкоксона показала, что существуют значимые различия по коммуникативным навыкам у дошкольников с РАС.

Таблица 1 – Сравнение в исследуемой группе «до» и «после» исследования

Переменные	Критерий Вилкоксона Отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$			
	Число набл.	T	Z	p-уров.
Формирование умений выразить просьбы/требования	12	0,00	2,201398	0,027709
Формирование социальной ответной реакции	12	0,00	2,201398	0,027709
Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события	12	0,00	2,201398	0,027709
Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы	12	0,00	2,201398	0,027709
Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них	12	0,00	2,201398	0,027709
Формирование социального поведения	12	0,00	2,201398	0,027709
Формирование диалоговых навыков	12	0,00	2,201398	0,027709

Уровень коммуникативных навыков:

- Дети с РАС демонстрируют широкий диапазон коммуникативных способностей, от выраженных трудностей в вербальном общении до относительно высоких навыков при наличии поддержки.

- Наблюдается значительная вариативность в развитии навыков среди детей с различными формами РАС.

По результатам исследования реализации программы преемственности дошкольного и начального образования для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) на основании результатов исследования коммуникативных навыков у детей с РАС мы сделали следующие выводы:

1. Дети с РАС, участвующие в программе преемственности, продемонстрировали значительное улучшение в социальной адаптации и взаимодействии со сверстниками. Это свидетельствует о том, что ранняя поддержка способствует лучшему включению в образовательный процесс.

2. Программа помогла детям развить ключевые навыки, такие как коммуникация, саморегуляция и повседневные жизненные умения. Это позволяет детям более уверенно чувствовать себя как в дошкольной, так и в начальной образовательной среде.

3. Участие в программе способствовало снижению уровня тревожности у детей с РАС при переходе из дошкольного учреждения в начальную школу. Это важно для их эмоционального благополучия и успешной адаптации.

4. Программа продемонстрировала эффективность индивидуализированного подхода к обучению, учитывающего уникальные потребности каждого ребенка с РАС.

5. Раннее вмешательство и преемственность образования положительно влияют на долгосрочные образовательные результаты и качество жизни детей с РАС.

Библиографический список

1. Винеvская А.В. К вопросу о диагностике сенсорного развития детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2024. – № 2. – С. 110–114.
2. Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Землина Е.М., Винеvская А.В. Тьюторское сопровождение и волонтерская деятельность в условиях образовательного туризма с детьми с проблемами в поведении. – Ростов н/Д. – Таганрог, 2024.
3. Плиева Р.В., Тургунова Н.А. Внедрение и интеграция новых технологий инклюзивного образования в систему дошкольного и начального образования республики Узбекистан // Молодой ученый. – 2020. – № 12 (302). – С. 292–295.
4. Şahan S., Efilti E. Comparison of guidance counselors' self-efficacy perceptions about special education and their attitudes towards inclusive education // VoprosyIstorii. – 2021. – № 10–1. – С. 182–199.

Раздел 4. Психолого-педагогические проблемы в образовании

Т.Д. Скуднова, Е.А. Лозенко

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию педагогической рефлексии студентов-психологов в процессе обучения в вузе. В теоретическом обзоре дана трактовка понятий «рефлексия» в современной психологической литературе. В статье приводятся результаты эмпирического исследования динамики развития рефлексии у студентов-психологов в процессе обучения. Также представлен сравнительный анализ уровня развития рефлексии у студентов – будущих психологов, обучающихся на первом и выпускном курсах. На основании проведенного исследования можно говорить о положительной динамике изменения уровня развития педагогической рефлексии у студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, рефлексивные процессы, личностная рефлексия, педагогическая рефлексия, антропопрактики, антропотехнологии, развитие личности, саморазвитие.

T.D. Skudnova, E.A. Lozenko

DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL REFLECTION OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT THE UNIVERSITY

Annotation. The article is devoted to the study of pedagogical reflection of psychology students in the process of studying at a university. The theoretical review gives an interpretation of the concepts of "reflection" in modern psychological literature. The article presents the results of an empirical study of the dynamics of the development of reflection in psychology students in the learning process. A comparative analysis of the level of development of reflection in students – future psychologists studying in the first and final years is also presented. Based on the study, we can

talk about the positive dynamics of changes in the level of development of pedagogical reflection among students in the process of studying at the university.

Key words: reflection, reflexivity, reflexive processes, personal reflection, pedagogical reflection, anthropopractices, anthropotechnology, personality development, self-development.

Рефлексия является предметом изучения в различных науках: философии, психологии, педагогике, управлении и др. Исследование рефлексии – одно из актуальных направлений в современной психологии. Неослабевающий интерес к данной проблеме с античных времен до сегодняшнего дня объясняется огромным влиянием, которое оказывает рефлексия на развитие личности человека.

К изучению рефлексивных процессов личности обращались как отечественные ученые (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, А.В. Карпов, Я.А. Пономарёв, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий и др.), так и зарубежные (А. Буземан, М. Вудкок, М. Келлер, М. Кеплинг, М. Мэнтэй, Ж. Пиаже, Д. Френсис, Р. Холленд, М. Экенберг и др.) исследователи. Изучение рефлексии осуществляется во многих направлениях: рефлексия в контексте мыслительных процессов (Н.Г. Алексеев, А.З. Зак, И.Н. Семёнов и др.); генетическое направление исследования рефлексии (В.В. Барцалкина, Ю.В. Громыко, Н.И. Люрья, В.И. Слободчиков); рефлексия в контексте коммуникации (А.А. Бодалёв, Ю.А. Кулюткин, В.И. Сосновский и др.); исследование рефлексивных процессов в управленческой деятельности и управлении в целом (А.В. Карпов, Г.С. Красовский, В.Е. Лепский); рефлексия в деятельностном аспекте (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и др.); рефлексия личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский и др.); рефлексия творчества (Ч.М. Гаджиев, Я.А. Пономарёв, С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов и др.); педагогическое направление исследования рефлексии (О.С. Анисимов, А.З. Зак, А.В. Захарова); рефлексия как механизм самопознания и самопонимания (В.В. Знаков).

С.Л. Рубинштейн рассматривает рефлексию как проблему определения своего способа жизни. По его мнению, существуют два основных способа существования человека. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Человек находится весь внутри жизни и не способен занять рефлексивную позицию. Второй способ связан с появлением рефлексии, выводящей человека мысленно за пределы этой жизни, позволяя занять позицию вне ее для суждения о ней [7].

Рассматривая рефлекссию как одну из составляющих поведения и деятельности, В.П. Зинченко пишет о том, что рефлексивные компоненты входят в структуру не только поведения и деятельности, но и действия. В.П. Зинченко отмечает огромное значение рефлексии для личностного развития человека и процессов саморегуляции чувств [2].

В данной статье хотелось бы выделить два направления изучения рефлексии, являющихся определяющими для нашего исследования, – личностную и педагогическую рефлекссию. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская выделяют два значения понятия рефлексии:

1) рефлексия как принцип человеческого мышления, направляющий его на осознание и осмысление собственных форм и предпосылок; как самопознание, раскрывающее внутреннее строение и специфику духовного мира человека; 2) рефлексия как отражение одним человеком внутреннего мира другого человека. Ученые считают, что в основе индивидуальной рефлексии находятся процессы взаимоотражения, которые возможны лишь при взаимодействии с другими людьми, т. е. когда один индивид, стараясь понять действия и мысли другого, способен оценить себя глазами этого другого [5].

По мнению В.И. Слободчикова, рефлексия является специфической способностью, позволяющей человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, в целом самого себя предметом специального рассмотрения, предметом анализа и оценки, практического преобразования, изменения и развития [11].

С точки зрения А.В. Карпова, рефлексия представляет особую синтетическую психическую реальность, которая может выступать одновременно и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние [3].

О.В. Кузнецова отмечает необходимость включения рефлексивного компонента в образовательные модели подготовки педагогов-психологов на разных ступенях профессионального становления, включая бакалавриат, магистратуру, а также различные программы последипломного образования [4].

Целью данного исследования было изучение уровня развития рефлексии у студентов-психологов в процессе обучения в вузе.

Гипотеза нашего исследования состояла в следующем. Мы предположили, что имеются статистически значимые различия в уровнях развития рефлексии между группами студентов – будущих психологов, обучающихся на первом курсе, и студентами-выпускниками.

Исследование, в котором приняли участие 40 студентов, осуществлялось на базе факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского Института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ). Диагностика уровня развития рефлексии проводилась при помощи методики определения уровня рефлексии (А.В. Карпова, В.В. Пономарёвой) и методики определения уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишниковой).

Анализируя данные исследования уровня рефлексивности по методике А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой у студентов-психологов, обучающихся по программе бакалавриата, мы получили следующие результаты.

В ходе исследования студентов 1-го курса по методике определения уровня рефлексии А.В. Карпова, В.В. Пономарёвой были получены следующие результаты: 5 человек имеют средний уровень рефлексивных способностей. Эти студенты склонны анализировать свою деятельность и поступки других людей, выяснять причины и следствия своих действий, планировать свои действия и прогнозировать их возможные последствия. Они способны принимать нестандартные решения, более глубоко анализировать результаты собственного взаимодействия с другими людьми, понимать свои чувства и ощущения, и уметь спрогнозировать собственные реакции на те или иные явления.

15 студентов имеют низкий уровень рефлексивных способностей. По результатам анализа опроса испытуемых можно сказать, что студенты испытывают трудности в планировании своей деятельности, склонны к шаблонному мышлению, не способны анализировать совершённые ошибки и использовать приобретённый опыт для преодоления сложных ситуаций. Им сложно рефлексировать текущую ситуацию и ставить себя на место другого человека.

Высокий уровень развития рефлексивности у студентов первого курса не выявлен. Студенты, показывающие высокий уровень развития рефлексии, в большей степени склонны подвергать анализу свою деятельность, а также поступки других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Они могут планировать свои действия и прогнозировать их возможные последствия, способны принимать нестандартные решения, приводящие к эффективному решению поставленной задачи.

Таким образом, низким уровнем рефлексивных способностей обладают 75% испытуемых, средним уровнем – 25%.

В ходе исследования была применена также методика определения уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишниковой). Были выявлены следующие уровни рефлексивных способностей у студентов – будущих психологов: низкий уровень – 7 человек. У студентов с низким уровнем рефлексивных способно-

стей возникают проблемы с планированием своих действий, пониманием мотивов других людей. Средний уровень – 8 человек. Студентам с таким результатом свойственно анализировать свои действия и поступки других людей, но их рефлексивные процессы носят нерегулярный характер. Высокий уровень рефлексивных способностей выявлен у 5 человек.

Так, 35% студентов обладают низким уровнем рефлексивных способностей, средним уровнем – 40%; высоким уровнем – 25%.

По методике определения уровня рефлексии А.В. Карпова, В.В. Пономаревой у студентов 4 курса количество учащихся с низким уровнем снизилось до 5 человек, средний уровень продемонстрировали 11 человек, а 4 студента показали высокий уровень.

Методика определения уровня рефлексии (Е.Е. Рукавишниковой) показала, что на 4-ом курсе выявлено 4 студента с низким уровнем, 6 – со средним и 10 человек с высоким уровнем.

Обработка результатов исследования проводилась с помощью методов математической статистики (программа SPSS). Для выявления статистически значимых различий в показателях был применен Т-критерий Стьюдента. Интерпретация данных показала, что результаты по обеим методикам подтверждают гипотезу о наличии статистически значимых различий в уровнях развития рефлексии между группами студентов-психологов, обучающихся на 1-ом и 4-ом курсе.

Анализ данных с помощью Т-критерия Стьюдента показал, что статистически значимое отличие между рефлексивными способностями студентов 1-го и 4-го курсов составляет $t \approx 2.46$ при 38 степенях свободы. Уровень значимости $p < 0.05$ подтверждает наличие значительных различий.

В рамках методики А.В. Карпова, В.В. Пономаревой средний уровень рефлексии студентов первого курса составил 1,5, тогда как у студентов четвертого курса данный показатель возрос до 1,95, что соответствует увеличению на 30%. Подобная тенденция наблюдается и в исследовании, проведенном с использованием методики Е.Е. Рукавишниковой: средний уровень рефлексии первокурсников равнялся 1,75, а у студентов старших курсов он достиг 2,3. Это привело к росту показателя на 31,43%.

Сравнительный анализ результатов двух методик продемонстрировал схожую динамику развития рефлексивных способностей у студентов. В обоих случаях наблюдается значительное улучшение уровня рефлексии у студентов с переходом на старшие курсы обучения.

Полученные эмпирические результаты свидетельствуют об имеющихся значимых различиях уровня рефлексии у студентов-психологов, обучающихся на первом и четвертом, выпускном курсе. В результате проведенного анализа динамики уровня рефлексивных способностей студентов можно констатировать значительное увеличение этих показателей с переходом от первого к выпускному курсу.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о положительной динамике развития рефлексивных способностей у студентов в ходе их обучения в университете. Статистические данные подтверждают, что с увеличением уровня образования уровень рефлексивных способностей также существенно возрастает. Это открывает возможности для дальнейшего использования полученных данных в научных исследованиях и методической практике, а также для усовершенствования образовательных программ с акцентом на развитие рефлексии среди студентов.

Также нам хотелось бы отметить необходимость формирования личностной и педагогической рефлексии студентов – будущих психологов, начиная с 1-го курса обучения в вузе. Для решения этой задачи необходимо обеспечить рефлексивную образовательную среду, способствующую формированию у студентов личностной и педагогической рефлексии.

Для совершенствования и модернизации учебного процесса в целях развития рефлексивных способностей студентов осуществлялось внедрение антропотехнологий саморазвития, механизмом которого и является рефлексия. Все виды таких практических занятий и тренингов эффективны и способствуют активному взаимодействию, развитию навыков, самопознания, саморазвития и повышению уровня педагогической рефлексии.

В ходе исследовательского анализа рефлексивных способностей студентов-психологов на разных этапах их обучения была отмечена значительная разница в уровнях рефлексии между первокурсниками и студентами выпускного курса. Результаты, полученные в рамках методик А.В. Карпова и В.Н. Карандашовой, продемонстрировали, что с увеличением образовательного опыта и практической подготовки студентов наблюдается заметный рост рефлексивных способностей. Увеличение уровня рефлексии на 30% и 31,43% соответственно подтверждает, что студенты становятся более способными к саморефлексии, что является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности в области психолого-педагогической деятельности.

Таким образом, актуальность и важность развития педагогической рефлексии в профессиональной подготовке психологов очевидна. Однако для более

глубокого понимания и анализа этого процесса важно применять современные подходы, включая антропотехнологии. Антропотехнологии как психопрактики саморазвития существенно обогащают процесс обучения и значительно повышают уровень педагогической рефлексии как важного профессионально-значимого качества педагога-психолога.

Использование антропотехнологий в образовательном процессе позволяют интегрировать инновационные практики, направленные на развитие критического мышления, самосознания и профессиональной идентичности студентов. Внедрение таких технологий может стать основой для более глубокого анализа потребностей обучающихся, а также для создания специальных курсов и программ, способствующих более эффективному формированию рефлексивных способностей будущих психологов. В результате можно заключить, что применение антропотехнологий не только обогащает образовательный процесс, но и обеспечивает качественную подготовку специалистов, готовых эффективно справляться с вызовами современного социума, развиваться и совершенствоваться в своей профессии, направленной на психолого-педагогическую поддержку и сопровождение лиц, нуждающихся в помощи.

Библиографический список

1. Борисов Л.Н. Роль и механизм рефлексии в психолого-педагогической деятельности // Психолог. – 2015. – № 2. – С. 118–145.
2. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997. – 335 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
4. Кузнецова О.В. Рефлексия как необходимое условие становления профессиональной идентичности педагога-психолога. Горизонты зрелости // Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: Изд-во МГППУ, 2015. – 643 с.
5. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175 с.
6. Репринцев А.В. Научно-педагогическая школа Бориса Зиновьевича Вульфо-ва // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 26–45.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 189 с.
8. Сабитова Л.Б. Способность к профессионально-личностной рефлексии как фактор успешного становления будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <http://cyberleninka.ru/>

article/n/spособnostkprofessionalnolichnostnoyrefleksiikakfaktoruspeshnogo-stanovleniyabuduschegouchitelya

9. Скуднова Т.Д. Антропология образования. Комплексное знание о закономерностях становления человека в образовании: монография. – М.: Директ-Медиа, 2023. – 216 с.
10. Скуднова Т.Д. Профессионально-личностное саморазвитие студентов в психолого-педагогическом образовании: монография. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2023. – 215 с.
11. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психологии. – М., 1979. – С. 15–20.

О.А. Липовая

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются специфика формирования добровольчества в России, подчеркивается все возрастающий интерес общества к данному явлению и обозначается актуальность исследования позиционируемой проблемы на разных этапах развития общества.

Ключевые слова: добровольчество, волонтерство, социальная активность, общественная деятельность, активная гражданская позиция, созидательная активность, общественные инициативы, меценатство.

О.А. Lipovaya

SPECIFICITY OF VOLUNTEERISM FORMATION IN RUSSIA

Annotation. The article examines the psychological prerequisites for the formation of volunteerism in Russia, emphasizes the ever-increasing interest of society in this phenomenon and indicates the relevance of studying the problem at different stages of society's development.

Key words: volunteerism, volunteering, social activity, public activity, active civic position, creative activity, public initiatives, patronage.

В настоящее время в нашей стране у многих соотечественников находит отклик добровольческое/волонтерское движение. Волонтерство стало одним из важнейших институтов современного гражданского общества и выработало многочисленные волонтерские практики и инструментарии, что, конечно же, требует детального теоретического исследования. Истории этого вопроса посвящено достаточное количество работ представителей разных наук, но, в то же время, целостного освещения развития добровольческого движения в нашей стране еще не было представлено. Одним из самых масштабных обобщений является работа Н.И. Горловой и А.С. Тумановой, которые, исследуя исторические предпосылки и теоретико-методологические аспекты российского добровольчества, установили, что добровольчество являлось неотъемлемой чертой деятельности общественных организаций дореволюционной России, показали, что понятие «доброволец» («волонтер») изменялось исторически и приобретало в те или иные периоды различные коннотации [1].

А.В. Сычева исследовала волонтерство сквозь призму уровневого подхода, рассмотрев специфику добровольчества на макроуровне, мезоуровне и микроуровне. На первом – опыт добровольчества связан с применением теории социального движения, на втором – основанием рассмотрения являются исторический и экономический предпосылки, особенности добровольчества на микроуровне сопряжены, по мнению автора, с теорией социального действия и мотивацией [2, 14].

Несмотря на распространенность и популярность описываемого социокультурного явления, все же единства в терминологии долгое количество времени не наблюдалось. Часто используемыми дефинициями были и являются в настоящее время «добровольчество», «движение добровольцев», «волонтерство», «волонтерское движение», «добровольческий труд» и др. Отметим, что указанные термины в практике отечественных исследований употребляются, в большинстве своем, как синонимичные. В трудах зарубежных авторов чаще можно встретить обозначение «волонтерство» (volunteering) [1].

Исследователи А.В. Сычева, О.И. Холина, рассматривающие добровольческое движение как один из важных социальных институтов, указывают на то, что российское добровольчество прошло несколько этапов институционализации [2], [3], [4]. В частности, А.В. Сычева первый этап институционализации развития российского добровольческого движения (1995–2011) исследует как социально-политическое явление с учетом международного опыта, связывая с периодом трансформации политической и социально-экономической систем, ростом социальной напряженности. Вторичная институализация добровольче-

ства в России была обусловлена изменениями в идеологии, начиная с 2012 года [2, 16].

Исследователь Н. И. Горлова, опираясь на междисциплинарный подход, отмечает наличие нескольких периодов развития добровольчества в России, каждый из которых подразделяется на этапы [4]. История советского периода представлена у автора двумя этапами развития добровольческого движения: первый – октябрь 1917–1940-е гг.; второй – 1950–1980-е гг. Постсоветский период насчитывает три этапа добровольчества: первый – 1990-е гг., второй – 2000-е гг., третий – с 2010 г. по настоящее время [4, 17]. Содержание каждого этапа представлено своими отличительными признаками, направленностью, выделены формы участия граждан в добровольческой деятельности.

Современное понимание добровольчества основывается на богатой истории становления и развития позиционируемого общественного явления в нашей стране.

Во времена Древней Руси добровольчество тесным образом было связано с принятием Христианства. Именно в христианской традиции укоренилось понимание «помощи всем миром», «работа во славу Божию». Летописные источники указывают на существовавшие за счет милостыни/пожертвований сиротские училища еще во времена Ярослава Мудрого.

В допетровскую эпоху добровольчество еще больше опирается на принципы христианской добродетели, которые провозглашали «бескорыстное служение», помощь и «поддержку ближнего».

Во время правления императрицы Екатерины II добровольцы оказывали помощь в воспитательных домах для детей-сирот и незаконнорожденных младенцев.

В XVIII-XIX вв. добровольческая деятельность масштабировалась: создавались многочисленные филантропические общества, союзы и организации. Пользовались популярностью «человеколюбивые общества». Одним из самых крупных считалось «Императорское человеколюбивое общество», созданное по инициативе Александра I в 1802 году.

В XIX в. были организованы земства – прообраз первых некоммерческих общественных организаций, благодаря которым широкое распространение получила благотворительная деятельность земских учителей народных начальных школ и земских врачей из сельских больниц, которые трудились на безвозмездной основе. Таким образом, просвещение и бесплатное медицинское обслуживание в сельской местности – это тоже заслуга добровольцев.

Известна обширная благотворительная деятельность общественных организаций дореволюционной России, к которым, в первую очередь, относились два типа заведений: дома трудолюбия и работные дома. Как известно, инициатором и идейным вдохновителем создания Попечительского совета о домах трудолюбия и работных домах выступила в 1895 году императрица Александра Федоровна, в ведении которой находились все учреждения трудовой помощи частной и общественной инициативы. Основная цель, которая преследовалась при создании подобных организаций, – централизованная координация общественной и государственной деятельности в сфере трудовой помощи на общероссийском уровне [1, 56]. Организация работы домов трудолюбия основывалась на вовлеченности добровольцев, на плечи которых возлагалось устройство ночлежных домов, яслей, столовых, убежищ, адресных контор, а также пунктов по оказанию медицинской помощи.

В рамках оказания помощи от неурожая в 1899 были организованы первые выездные общественные работы двух добровольческих отрядов в район Поволжья. В дальнейшем, в годы Первой русской революции, выездные общественные работы стали традиционной добровольческой практикой.

Также общественные работы с привлечением добровольческой помощи были организованы во всех крупных городах. Добровольцы осуществляли заказы, поступавшие как от Московской городской управы, так и от частных лиц. В 1894 году были созданы городские участковые попечительства о бедных для сбора добровольных пожертвований. Помощь в попечительствах оказывали волонтеры.

В добровольческой деятельности принимали активное участие не только мужчины, но и женщины. Первыми в мире женщинами-волонтерами считаются сестры милосердия из числа монахинь московской Свято-Никольской обители, которые во время русско-турецкой войны добровольно отправились на фронт для оказания помощи раненым. За рубежом было открыто добровольческое общество Красного Креста, деятельность которого, в основном, была связана с оказанием медицинской помощи во время Первой мировой войны. В мирное время добровольческая помощь представителей этой организации стала поступать пострадавшим от стихийных бедствий, а именно: голода, наводнений, пожаров, эпидемий, землетрясений.

Как показывают исторические источники, приоритет в рядах добровольцев отдавался крестьянам, которые были осведомлены о местных нуждах и проблемах. Отмечено, что крестьяне, которым стали близки идеи добровольной помощи, в дальнейшем стремились получить образование, после чего могли

кардинально изменить свой образ жизни и проникнуться совершенно другими ценностями (более высокими, нежели имелись у них прежде) [1].

Добровольчество широко использовалось в воинской традиции. С помощью системы волонтерства или рекрутства происходила комплектация военных отрядов, батальонов, полков, которые в дальнейшем входили в состав регулярной армии. В связи с этим в обществе устоялась довольно прочная ассоциативная связь добровольчества/волонтерства и тем, что связано с военными действиями. «Большая советская энциклопедия» дает следующее определение понятию «волонтер»: «...лицо, добровольно поступившее на военную службу» [7, 359]. Подобная практика была актуальна в некоторых странах вплоть до первой мировой войны, в частности в Великобритании, Франции. В европейских странах в то время еще не существовало всеобщей воинской повинности, поэтому служить шли добровольцы при объявлении войны.

Интересным представляется, на наш взгляд, мнение лингвистов относительно вхождения слова «волонтер» в русский язык. В русском языке слово «волонтер», заимствованное из французского языка и восходящее корнями к латинскому языку, впервые было зафиксировано в словарях на рубеже XVII–XVIII веков и имело несколько вариантов написания, что, по мнению Ю.Н. Ильиной, может объясняться попытками освоения заимствования в русском языке как на фонетическом, так и на графическом уровнях: «*волонтер (-тир)*», «*валентир (-тер)*», «*волентир*», «*волунтер*» [8, 163]. Словообразовательной основой слова «волонтер» является индоевропейский корень *-vol-*, который выражает идею самостоятельности в чем-либо, в совершении каких-либо действий [8, 161]. Слово «волонтер» в русском языке стало использоваться, прежде всего, в военном значении для именованя солдат, которые несут службу особым образом: служат при войске «из своей охоты» и «на своем иждивении». Хотя в древнерусском языке уже существовало исконное слово «охотник» для обозначения человека, оказавшегося на военной службе по собственному желанию (в большинстве случаев в качестве замены другого): «ох(в)очий человек». Начиная с XVII века, за словом «охотник» прочно закрепляется промысловое значение, а военное утрачивается. В связи с этим заимствованное слово «волонтер» в лексической системе русского языка пришло на место слова «охотник», которое успело утратить свое военное значение [8, 164].

Начиная с середины XIX века, добровольчество/волонтерство все больше приобретает черты всеобщего социального феномена, постепенно утрачивая свои воинские традиции. В это время меняется сфера употребления понятия «волонтерство» и к концу XX века оно охватывает широкий спектр обществен-

но значимых практик, руководствуясь, в основном, социокультурными нормативами. Как отмечает Н.И. Горлова, современное понимание добровольчества/волонтерства зарождается именно в этот период, выстраивается модель помогающего поведения [1].

Термины «волонтер», «доброволец» успешно адаптируются в XX столетии и приобретают более широкие дефиниции в употреблении, постепенно происходит их семантическое слияние. На лексическом уровне актуализируется мирное значение этих терминов, в военном значении употребление этих терминов используется для описания прошлых исторических эпох.

Отметим, что в нашей стране после октября 1917 года инициативу добровольческих мероприятий полностью взяло в свои руки государство. Возможность бескорыстной помощи во благо других людей стала частью советской идеологии.

На рубеже XX–XXI вв. волонтерство рассматривается как движение, становится важным социальным институтом, волонтерская деятельность приобретает юридический статус и правовую основу: вступает в силу Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [9]. В связи с этим снимается противоречивость в использовании и толковании терминологии добровольческой деятельности, закрепляется смысловое слияние этих терминов и обосновывается возможность их использования в качестве синонимов, а также дается определение волонтерской/добровольческой деятельности: «...под добровольческой (волонтерской) деятельностью понимается добровольная деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг...» [9]. На законодательном уровне подчеркивается бескорыстный характер действий со стороны вовлеченных в эту деятельность людей и безвозмездность условий этой деятельности.

Правовая основа волонтерского движения также закрепляется отдельными положениями федеральных законов: Федеральный закон от 28 декабря 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» [10]; Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [11]; Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» [12]; Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [13]; Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [14]; Стратегия развития воспитания в Россий-

ской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р) [15]; План мероприятий по реализации государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 12 декабря 2015 г. № 2570-р [16]; Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р) [17] и др.

В каждом субъекте Российской Федерации действуют региональные акты, которые регламентируют волонтерскую деятельность. В частности, в Ростовской области принят Областной закон «О поддержке добровольческой (волонтерской) деятельности в Ростовской области» от 19 июня 2012 года (в редакции областных законов Ростовской области от 23.12.2013 № 92-ЗС; от 28.12.2017 № 1309-ЗС; от 18.06.2018 г. № 1395-ЗС; от 05.12.2018 г. № 62-ЗС; от 06.03.2024 г. № 104-ЗС) [18].

В заключении отметим, что история развития добровольческого движения в нашей стране прошла нелегкий путь становления, начиная от единичных форм проявления милосердия во времена Древней Руси до общественного движения на современном его этапе. Но на каждом этапе исторического развития добровольчества находились отдельные люди, группы людей, организации, которые готовы были оказывать помощь нуждающимся по собственной воле, без принуждения, на безвозмездной основе. Постепенно это создавало традицию преемственности и способствовало укреплению добровольческих связей между поколениями, что привело к формированию целой институциональной системы, побуждающей творить добрые дела большое количество людей разных возрастных групп.

Библиографический список

1. Горлова Н.И., Туманова А.С., Горлова и др. Исторические предпосылки развития современных форм волонтерства в России // Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО: учебник / отв. ред. И.В. Мерсиянова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – С. 55–77.
2. Сычева А.В. Добровольческое движение современной российской молодежи как фактор развития гражданского общества: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Тула, 2017. – 24 с.

3. Холина О.И. Институализация волонтерства в структуру российского гражданского общества: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Краснодар, 2012. – 31 с.
4. Горлова Н.И. Историческое развитие добровольчества (волонтерства) в Советской России, СССР и современной России: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – Краснодар, 2021. – 64 с.
5. Липовая О.А. Мотивационные основы добровольческой деятельности студентов высшей школы // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: материалы XXIII Национальной научной конференции (с международным участием). Апрель 2022 г., Таганрог / Таганрогский институт управления и экономики. – Таганрог: Изд-во ЧОУ ВО ТИУиЭ, 2022. – С. 747–749.
6. Липовая О.А. Особенности формирования личностных качеств студентов высшей школы через вовлечение их в волонтерскую деятельность // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: материалы XXIII Национальной научной конференции (с международным участием). Апрель 2022 г., Таганрог. Таганрогский институт управления и экономики. – Таганрог: Изд-во ЧОУ ВО ТИУиЭ, 2022. – С. 750–752.
7. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – Т. 5. Вешин – Газли – 640 с. – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_rc_3504249?page=359 [Дата обращения: 15.12.2024].
8. Ильина Ю. Н. Значение и употребление слова доброволец и волонтер в русском языке (по данным Национального корпуса русского языка) // Научный диалог. – 2019. – № 10. – С. 159–171.
9. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/104232/> [Дата обращения: 20.12.2024].
10. Федеральный закон от 28 декабря 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений». – URL: <https://base.garant.ru/103544/> [Дата обращения: 15.12.2024].
11. Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ [Дата обращения: 15.12.2024].

12. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> [Дата обращения: 15.12.2024].
13. Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404892173/> [Дата обращения: 15.12.2024].
14. Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> [Дата обращения: 15.12.2024].
15. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> [Дата обращения: 15.12.2024].
16. План мероприятий по реализации государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 12 декабря 2015 г. № 2570-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71182296/> [Дата обращения: 15.12.2024].
17. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72039562/> [Дата обращения: 15.12.2024].
18. Областной закон «О поддержке добровольческой (волонтерской) деятельности в Ростовской области» от 19 июня 2012 года (в редакции областных законов Ростовской области от 23.12.2013 № 92-ЗС; от 28.12.2017 № 1309-ЗС; от 18.06.2018 г. № 1395-ЗС; от 05.12.2018 г. № 62-ЗС; от 06.03.2024 г. № 104-ЗС). – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prev-Doc=144-033364&backlink=1&&nd=144033241> [Дата обращения: 15.12.2024].

О.Н. Кирюшина, Д.Ю. Кирюшин

**ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОСТОВЕ-НА-ДОНУ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ
КОНЦА XIX ВЕКА)**

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки становления музыкального образования в Ростове-на-Дону характерные для конца XIX века. Информативным источником при исследовании исторических процессов служили труды отечественных ученых и периодическая печать того времени. Анализ рекламных объявлений дает возможность выявления востребованности услуг, запросов к образованию в российском обществе, приоритетов в развитии музыкального образования, а также использование новых педагогических технологий и приемов организационной деятельности.

Ключевые слова: музыкальное образование, газеты, учебные заведения, рекламные объявления.

O.N. Kiryushina, D.Yu. Kiryushin

**PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE MUSICAL
EDUCATION SYSTEM IN ROSTOV-ON-DON
(BASED ON THE MATERIALS OF THE PERIODICAL PRESS
OF THE LATE 19TH CENTURY)**

Annotation. The article examines the prerequisites for the formation of music education in Rostov-on-Don characteristic of the end of the 19th century. An informative source in the study of historical processes was the works of domestic scientists and the periodical press of that time. Analysis of advertisements makes it possible to identify the demand for services, requests for education in Russian society, priorities in the development of music education, as well as the use of new pedagogical technologies and methods of organizational activity.

Key words: music education, newspapers, educational institutions, advertisements.

Возрастающее экономическое состояние страны актуализирует социальное развитие общества, которое в свою очередь является предпосылкой ее

дальнейшего экономического роста. Причем, социальное развитие обеспечивается не только на основе совершенствования существующих направлений, но и путем формирования новых, в том числе в образовании, культуре и других сферах.

Естественно, развитие взаимосвязанных экономических и социальных процессов происходит как под воздействием географических, природно-экономических условий, менталитета населения и преобладающего вида его деятельности и других особенностей региона, но также зависит от ряда специфических факторов, оказывающих значительное влияние на ход развития отдельных областей социальной сферы.

Понимание значимости этой зависимости отражается в совместной деятельности государства и общества. Особенно наглядно проявляется в областях развития пространства культурной среды. В ряду этих направлений, особое место всегда уделялось становлению музыкального образования. Поэтому исследования исторического опыта развития музыкального образования в регионах, в том числе Донском, важны.

При этом необходимо уточнение не только условий региона, состава факторов, но и их воздействие на становление, и дальнейшее развитие музыкального образования в отдельных регионах и стране. Определенную ценность в достижении такой цели составляет содержание множества печатных публикаций в период становления системы музыкального образования, в частности рекламных объявлений разных образовательных учреждений города Ростова-на-Дону. Публикации отражают не только запросы общества, соответствующие виду их основной деятельности, но и потребности личности во всестороннем развитии, а общества – в создании культурной среды города.

Развитие народного образования в старом Ростове длительное время продвигалось медленно, хотя потребность и востребованность учебных заведений была очевидна. Экономическое и культурное развитие Дона конца XIX века требовало не только новых специалистов в разных отраслях промышленности и социальной сфере, но и значительно большего количества образованных людей, чем располагал этот регион. В связи с этим важнейшей задачей стало расширение доступности образования, увеличение числа учебных заведений, в том числе специальных для различных сословий и направленности. Кроме того, уровень столичной культуры и активная музыкальная жизнь оказывали серьезное влияние на изменение значения музыки в жизни населения провинциальных городов, в том числе и в Ростове-на-Дону [3]. У ростовчан постепенно проявля-

ется интерес к серьезной музыке и заинтересованность в обучении музыкальному искусству.

Если раньше музыка выполняла, в основном, прикладную роль, то к концу XIX века появляются новые формы музыкального быта: не только танцевальные вечера, но и любительские спектакли, концерты оркестров, активизируется театральная жизнь. Все это положительно воздействовало на духовный облик горожан, и, как следствие, способствовало формированию публики, готовой воспринимать серьезную музыку [2]. Постепенно любительское музицирование уступает основательному обучению музыке, которое становится достаточно востребованным среди различных социальных слоев.

Активное распространение музыкального образования в жизни города, прослеживается по публикациям газет и справочных изданий того периода.

С сентября 1891 года в Ростове-на-Дону начала выходить политическая, экономическая и литературная газета «Приазовский край», которая, стала основным носителем информации о событиях всего региона. В номерах появлялись публикации из Мариуполя, Бердянска, Керчи, Екатеринодара, Харькова, что отражало географические границы «покрытия» влияния газеты [1]. Эта тенденция – расширения и увеличения информационного поля длительно сохранялась, что сказывалось на увеличении тиража и количестве подписчиков, а также на количестве частных лиц, предприятий, коммерческих структур, желавших подать объявление, поскольку газета была способна привлечь внимание достаточно широкой аудитории.

Этими возможностями газеты пользовались и представители образовательного пространства Ростова-на-Дону – учебные заведения (частные, общественные), частные лица и др. Они размещали объявления с изложением информации, которая могла бы привлечь желающих в получении того или иного образования. Стиль и содержание объявлений в зависимости от цели, популярности и востребованности учебного заведения, направленности обучения был разный – напомнить, донести информацию, убедить и др.

Потенциальные воспитанники и их родители из текстов этих рекламных объявлений могли получить информационные сведения, например, адрес заведения, стоимость обучения, сроки приемных испытаний и обучения, имя основателя или инспектора, описание условий обучения, перспектив. Но главное достоинство – подтверждение фундаментальности учреждения в виде разрешения от правительства, описание элементов программы и разные преимущества.

Анализ содержания объявлений в номерах газеты «Приазовский край» за 1897 год, представленных в электронном виде в фондах Российской Нацио-

нальной библиотеке (РНБ), показал, что занятия музыкой стали входить в систему общего образования и становились неотъемлемой составляющей общественных и частных учебных заведений, отражая состояние периода становления музыкального образования в Донском регионе. Реализация этого компонента образования прослеживается во многих объявлениях учебных заведений, от общего направления, которые стремились заинтересовать различными дополнительными востребованными и популярными «услугами»: «...Кроме общеобразовательных предметов преподаются французский, немецкий языки и музыка...» (Приготовительное училище М.Ф. Журавлевой); «По желанию преподаются новые языки и музыка» (учебное заведение К.А. Косоротовой); «... Все учебные предметы преподаются по программе правительственных средних учебных заведений. Кроме пения преподается музыка на разных инструментах» (Учебное заведение 1-го разряда с курсом реальных училищ и пансион М.А. Папкова); «... Учебные предметы проходят по программе женских гимназий, кроме того, практическое научение французскому и немецкому языкам, рукоделие, танцы и музыка» (4-х классный женский пансион Л. Новаковской) [4].

В Ростове-на-Дону в этот период также открывались и специализированные частные музыкальные школы, классы и курсы. Содержание объявлений этих заведений достаточно однотипно – в них указывалось название заведения, перечислялись специальности подготовки и зачастую предметы преподавания: «Пение соло, Фортепиано, Скрипка, Виолончель, Контрабас, Флейта, Кларнет и гобой, Медные духовые инструменты, Теория музыки, сольфеджио и хоровой класс» (Музыкальные классы Ростовского н/Д отделения Императорского Русского Музыкального общества); «Предметы преподавания: игра на фортепиано, теория и сольфеджио, гармония» (Классы Фортепианной игры свободного художника СПб консерватории С.О. Фон-Фритче); «Предметы преподавания: игра на фортепиано, скрипке, пение соло и теоретические музыкальные вспомогательные предметы» (Музыкальные курсы Э.И. Иваньскаго). Также в объявлениях указывались фамилии преподавателей по специальностям, чьи имена были известны не только профессиональным музыкантам, но и любителям. Этим организаторы музыкальных классов и курсов гарантировали возможность получения качественного образования. Музыкальные учебные заведения подчеркивали свою фундаментальность указанием в объявлениях на учредительную составляющую от «правительства»: «...Утвержденные правительством по программе 6 курсов консерватории» (Музыкальные курсы Э.И. Иваньскаго); «Утвержденная правительством и основанная в 1891 г. Музыкальная школа профессора краковской консерватории Саяр-Вашкевича»; «Правительством утвер-

жденные Классы Фортепианной игры свободного художника СПб консерватории С.О. Фон-Фритче» [4].

Музыкальное образование было в основном платным и финансовая составляющая, безусловно интересующая будущих учеником или их родителей, отражалась во всех размещенных объявлениях – указывалась плата за обучение по той или иной специальности.

В некоторых объявлениях подчеркивалось разнообразие программ по уровню подготовки, что тоже могло привлечь потенциальных учеников: «Основательное обучение музыкальному искусству с азбуки до степеней концертной игры как для специалистов (исполнителей и учителей музыки), так и для любителей» (Музыкальная школа профессора краковской консерватории СА-ЯР-ВАШКЕВИЧА) [4].

Безусловно, истоками становления системы музыкального образования в Ростове-на-Дону были, прежде всего, учреждения образования разной направленности обучения – общего, женского, специального. В программах обучения этих учреждений уроки музыки и пения были в числе основных в виде обще-развивающих дисциплин. Необходимо отметить, что в специальных учреждениях, обучение музыке и другим искусствам, предлагалось в перечне дополнительных услуг, как конкурентное преимущество. Однако фактически они выполняли важную социальную роль – способствовали всестороннему развитию обучающихся, приносили вклад в развитие культурного пространства, участвуя в формировании системы музыкального образования города.

Необходимо также отметить, что во всех объявлениях содержались сведения о ряде достоинств учреждения – своего рода факторов, которые не только способствовали и обеспечивали повышение эффективности процесса музыкального обучения, но и одновременно были предпосылками формирования и создания системы музыкального образования города. К их числу можно отнести следующие:

- форма общественного устройства и разнообразие типов организаций;
- право деятельности организации;
- принадлежность к музыкальным обществам страны;
- уровневая подготовка обучающихся (начальное, любительское, профессиональное);
- квалификация выпускников (любитель, учитель, исполнитель);
- квалификация преподавателей;
- дифференцированная оплата за обучение и др.

Очевидно, что воздействие этих факторов было направлено непосредственно на:

- 1) совершенствование методического, программного и кадрового обеспечения образовательного процесса;
- 2) отработку возможных форм структурного устройства системы музыкального образования в городе;
- 3) повышение образованности населения;
- 4) развитие социально-культурной среды региона.

Таким образом, конец XIX века – это период не только активного развития системы народного просвещения, но также формирования и становления системы профессионального музыкального образования, как в России, так и в Донском регионе. Музыкальное обучение выполняло важную роль в деле просвещения, а наличие значительного количества школ в городе указывало на заинтересованность населения в обучении музыке. На специфике становления этих процессов в регионе в целом, и в частности, в Ростове-на-Дону отражались экономические, социальные и культурные особенности Дона, его жителей.

Организаторы музыкального образования в Ростове, созданием условий для наибольшего его распространения на основе учета интересов и запросов общества и путем разделения уровней обучения, способствовали повышению общей культуры населения города. Кроме этого, деятельность музыкальных классов и курсов нашла свое место в зародившейся структуре образования Ростова-на-Дону, оказывая воздействие на становление профессионального музыкального образования в Донском регионе в виде трехступенчатой формы – школа, училище, вузы, ставшей традиционной для России XX столетия.

Библиографический список

1. Воронцова Е.Е. Региональная акционерная газета "Приазовский край" (1891–1920) [Электронный ресурс] // RELGA. – № 05 [83]. – 2002. – Режим доступа: Научно-культурологический журнал RELGA.RU
2. Коккезова А.М. Матвей Пресман – основоположник профессионального музыкального образования // Культурная жизнь Юга России. – 2016. – № 1 (60). – С. 44–49.
3. Леонов В.А. Музыкальное образование в Ростове-на-Дону XIX века // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С. 44–46.
4. Приазовский край: ежедневная газета политическая, экономическая и литературная. – 1891. – 1 сент. [1920, янв.]. – Ростов н/Д., 1891–1917. Шифр РНБ: Газ.1-Р/2-Р-19 [Электронный ресурс]. – [https://nlr.ru/res/inv/ukazat55/-kw_records.-php?kw_s=приазовский%20край%20ростов-на-дону&ids=1288-79&kw_t=ПРИ-АЗОВСКИЙ%20КРАЙ%20\(Ростов-на-Дону\)](https://nlr.ru/res/inv/ukazat55/-kw_records.-php?kw_s=приазовский%20край%20ростов-на-дону&ids=1288-79&kw_t=ПРИ-АЗОВСКИЙ%20КРАЙ%20(Ростов-на-Дону))

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «стресс». Дано определение эмоциональному и психоэмоциональному стрессу. Выделены факторы и причины, влияющие на его возникновение. Описаны особенности проявления стресса у подростков.

Ключевые слова: стресс, эмоциональный стресс, психоэмоциональный стресс, подростковый возраст.

N.V. Fomenko

FEATURES OF STRESS MANIFESTATION IN ADOLESCENTS

Annotation. The article discusses the concept of "stress". It defines emotional and psychoemotional stress. The factors and causes affecting the occurrence of stress are highlighted. The features of stress manifestation in adolescents are described.

Key words: stress, emotional stress, psychoemotional stress, adolescence.

Проблематика стресса занимает важное место в современной науке. Одним из первых учёных, обратившихся к описанию стрессовых реакций, был У.Б. Кэннон. Он ввёл понятие «реакции бей или беги» как типичного ответа организма на угрозу. Исследователь рассматривал стресс как совокупность физиологических изменений, активизирующих ресурсы организма для выживания в условиях опасности. У.Б. Кэннон утверждал, что при опасности организм реагирует стратегиями борьбы или бегства, что сопровождается такими физиологическими изменениями, как учащенное сердцебиение и повышение артериального давления [14].

В дальнейшем развитие теории стресса получило в работах Г. Селье. Канадский физиолог описал «общий адаптационный синдром» (ОАС) как неспецифические реакции организма на различные сильные раздражители, которые вызывают схожие физиологические симптомы. Ученый выделил три стадии развития стресса: тревога, сопротивление и истощение. Эти стадии отражают процесс адаптации организма к стрессовым факторам и его способность к защите [13].

Существенный вклад в психологическое понимание стрессовых состояний внесли Р. Лазарус и С. Фолкман, разработавшие когнитивную теорию стресса, в которой центральную роль играет субъективная оценка человеком стрессовой ситуации и его ресурсов для совладания с ней.

В современной науке стресс рассматривается с различных теоретических позиций, поэтому существует множество определений этого явления, отражающих его биологические, психологические и социальные аспекты.

В таблице 1 приведены определения стресса российских авторов, разрабатывающих данную проблематику.

Таблица 1.1. – Определения понятия «стресс»

Автор	Толкование термина
М. А. Одинцова	Совокупность состояний, возникающих как ответная реакция на воздействие стрессоров
Е. В. Яковлев	Комплекс неспецифических реакций адаптации организма на воздействие факторов-стрессоров
А. Г. Караяни	Состояние организма и/или нервной системы организма на стресс
М. Л. Мельникова	совокупность неспецифических физиологических и психологических реакций, отражающих адаптационную активность организма в условиях интенсивных, значимых для человека и экстремальных по воздействию факторов внешней среды
А.А. Хмель	состояние дезадаптации, возникающее в ответ на социальные изменения, нарушение ролевых ожиданий, утрату социального статуса, конфликты в системе межличностных и групповых отношений
Б.М. Величковский	состояние напряжения или перенапряжения метаболических адаптационных процессов в головном мозге, способных как обеспечивать защиту организма, так и вызывать его повреждение на различных уровнях функциональной организации
Т.Г. Бохан	Комплекс реакций человека (когнитивных, эмоциональных и поведенческих), вызванных давлением, превышающим адаптационные ресурсы

Как показывают данные таблицы, современные определения стресса варьируются, но в большинстве случаев под ним понимается совокупность состояний, возникающих в ответ на воздействие значительных по силе или продолжительности раздражителей, так называемых стрессоров.

Важным для понимания природы стресса является разграничение собственно стресса как универсальной биологической реакции организма на воздействие экстремальных факторов, свойственной как человеку, так и животным, и психологического (эмоционального) стресса, который обусловлен особенностями высшей нервной деятельности человека и его когнитивной оценкой происходящего [8].

Введение и развитие понятия эмоционального стресса связано с работами американского психолога Р. Лазаруса, который в середине XX века сформулировал когнитивную теорию стресса, в которой подчеркивалось, что эмоциональная реакция возникает не столько из-за самого стрессора, сколько в результате того, как индивид его воспринимает и интерпретирует. Р. Лазарус выделял первичную и вторичную когнитивную оценку, на основе которых формируется субъективное восприятие угрозы и доступных способов совладания с ней. В процессе первичной оценки человек определяет, представляет ли ситуация угрозу для его благополучия. Если ситуация оценивается как угрожающая, включается вторичная оценка, в ходе которой человек анализирует свои ресурсы и возможности для того, как справиться с данной угрозой.

Таким образом, эмоциональный стресс является результатом оценки индивидом ситуации как угрожающей или превышающей его ресурсы и возможности для адаптации. Это не пассивная реакция, а активный, опосредованный мышлением процесс [13].

Анализ теоретических источников позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в научной литературе всё чаще используется не термин «эмоциональный стресс», а более точное и содержательно ёмкое понятие – «психо-эмоциональный стресс», отражающее не только эмоциональные, но и когнитивные, мотивационные и личностные компоненты стрессовой реакции [5]. Такая терминологическая замена представляется обоснованной, поскольку подчеркивает комплексный характер стрессового переживания и его связь с психическими процессами более высокого порядка, такими, как мышление, осознание собственных переживаний, рефлексия, самооценка, а также процессы саморегуляции, включающиеся в условиях субъективно значимых ситуаций. То есть, психоэмоциональный стресс – это не только «чувствую тревогу», но и

«понимаю, почему она возникла», «думаю, как с этим справиться», «испытываю внутренний конфликт».

В научной литературе отмечается, что психоэмоциональный стресс представляет собой неоднородное явление и может классифицироваться на различные подвиды в зависимости от характера вызывающих его факторов. Наиболее распространённой является дифференциация на информационный стресс – возникающий при перегрузке, дефиците или противоречивости информации, и эмоциональный стресс – обусловленный межличностными конфликтами, сильными переживаниями, фрустрацией значимых потребностей [5]. Некоторые авторы также выделяют социальный стресс, связанный с нарушением социальных связей, статусной неустойчивостью, изоляцией или напряжёнными условиями взаимодействия в социуме [11]. Кроме того, в ряде источников рассматривается профессиональный стресс, возникающий в условиях высокой ответственности, эмоционального выгорания, напряжённых межличностных отношений в рабочей среде, а также несоответствия между требованиями деятельности и индивидуальными ресурсами человека [7].

Полагаем, что такая типология позволяет глубже понять природу психоэмоционального стресса и подобрать более адекватные методы его коррекции с учётом преобладающего источника напряжения.

Подчеркнем, что стресс – это не сам раздражитель, а реакция человека на него. Как говорил Г. Селье, «это не то, что с вами случилось, а то, как вы это воспринимаете» [10, 78]. Таким образом, стрессор – это значимый для индивида раздражитель, который воспринимается как опасный или угрожающий фактор. Стрессор – это внешний или внутренний фактор, который нарушает физиологическое или психологическое равновесие организма и инициирует стрессовую реакцию.

Стрессорами могут быть разные факторы, которые с учетом вышеизложенного, можно условно разделить на несколько категорий: физические, психологические, социальные.

Физические причины стресса включают в себя утомление, болезни и физическую травму. Длительное отсутствие отдыха и сна приводит к физическому истощению, что негативно сказывается на способности организма справляться с нагрузками. Хронические заболевания или острые инфекции также могут быть значительным источником стресса, поскольку они требуют дополнительных ресурсов организма для борьбы с болезнью и восстановления. Любая форма физической травмы или боли также может вызвать стресс, так как организм

реагирует на повреждения или дискомфорт. Такой стресс относят к физиологическому (соматогенному) типу, поскольку он обусловлен прямым воздействием на тело и функционирование организма [2].

Психологические причины стресса включают эмоциональные переживания и личностные конфликты. Сильные эмоции, такие как гнев, печаль или страх, могут стать источником стресса, особенно если они интенсивны или продолжаются долгое время. Личностные конфликты с окружающими, будь то семья, друзья или коллеги, также могут вызывать стресс, особенно если эти конфликты остаются нерешенными и приводят к длительным негативным эмоциям. Такой стресс классифицируется как психоэмоциональный, поскольку его источником являются внутренние переживания, межличностные отношения и индивидуальные особенности эмоционального реагирования [13].

Социальные причины стресса связаны с различными аспектами взаимодействия человека с обществом. Финансовые трудности, проблемы на работе или учебе, социальная изоляция или нехватка поддержки со стороны окружающих могут значительно повышать уровень стресса. Современный ритм жизни с его высокими требованиями и постоянной нехваткой времени также способствует возникновению стресса. Указанные факторы вызывают психоэмоциональный стресс, в частности, его социально обусловленный вариант, при котором источник напряжения связан с нарушением стабильности социальной среды, межличностных связей и чувства безопасности. Как отмечает Ю. В. Бессонова, влияние социальных факторов особенно заметно в условиях экономической нестабильности или кризисов, когда увеличивается неопределённость и страх перед будущим [8].

Стресс проявляется по-разному в зависимости от индивидуальных особенностей личности, возраста, жизненного опыта, уровня адаптивных ресурсов, а также характера стрессовой ситуации. Тем не менее, в психологической и медицинской литературе выделяются наиболее типичные симптомы, которые в той или иной степени проявляются у большинства людей в условиях стрессового воздействия. Эти проявления можно классифицировать по нескольким основным группам: физические, эмоциональные, психологические и поведенческие.

В таблице 2 приведены типичные проявления стресса.

Таблица 2 – Типичные проявления стресса

Категория симптомов	Типичные проявления
Физические симптомы	Учащённое сердцебиение, мышечное напряжение, головные боли, мигрени, сухость во рту, тошнота, дрожь в теле, потливость, расстройства сна, усталость, снижение иммунитета, изменение давления, боли в животе, учащённое мочеиспускание, нарушение менструального цикла и др.
Эмоциональные симптомы	Тревожность, депрессия, раздражительность, чувство беспомощности, подавленность, вспышки гнева, эмоциональная неустойчивость, чувство одиночества, страх, панические состояния, апатия, эмоциональное выгорание, повышенная чувствительность к критике и др.
Психологические симптомы	Нарушение концентрации внимания, снижение памяти, затруднённость в принятии решений, чувство перегрузки, ощущение бессмысленности происходящего, замедление мышления, повышенная отвлекаемость, внутреннее напряжение, негативные автоматические мысли и др.
Поведенческие симптомы	Изменение аппетита (переедание или отказ от пищи), избегающее поведение, агрессия, нарушения режима дня, употребление психоактивных веществ, склонность к прокрастинации, рассеянность, трудности в общении, плаксивость, повышенная конфликтность, изоляция, «зависание» в социальных сетях и др.

Таким образом, стресс представляет собой совокупность физиологических и психологических реакций организма на значительные раздражители, которые могут быть физическими, психологическими или социальными. Проявления стресса варьируются от физических симптомов, таких как усталость и головные

боли, до эмоциональных, включая тревожность и депрессию, а также когнитивных нарушений и изменений в поведении.

Особое значение данная проблема приобретает в подростковом возрасте. Этот период отличается высокой чувствительностью к внешним воздействиям, поскольку именно в это время происходит активное формирование личности, системы ценностей, самооценки и отношения к окружающему миру. Подросток переживает не только физиологические и гормональные изменения, но и сталкивается с необходимостью переосмысления себя: своего места в мире, собственной идентичности, границ и возможностей. Всё это делает его особенно уязвимым перед стрессом.

Психологическая структура подросткового возраста включает в себя стремление к самостоятельности, повышенную эмоциональную реактивность, нестабильность самооценки и зависимость от оценки значимых других. Именно поэтому стрессовые ситуации (будь то конфликты в семье, неудачи в учёбе, сложности в отношениях со сверстниками или неопределённость будущего) часто воспринимаются подростками как критические. У них ещё не сформированы устойчивые механизмы совладания, а эмоциональные реакции могут быть чрезмерно острыми, вплоть до аффективных срывов, избегания или агрессии.

Психологи, исследовавшие особенности развития в подростковом возрасте, подчеркивают важность этого периода для становления психики.

Так, Л.С. Выготский говорит о подростковом возрасте как о «социальной зрелости», в которой решающую роль играет кризис идентичности [3].

А.В. Петровский рассматривает подростков как личностей в переходе, для которых характерна доминанта общения со сверстниками и формирование внутренней позиции [9].

Д.Б. Эльконин акцентирует внимание на изменении ведущей деятельности – переходе от игры к интимно-личностному общению, что влияет на структуру переживаний [12].

Б.Г. Ананьев подчеркивает значимость когнитивных и личностных изменений, происходящих на фоне психофизиологической перестройки [1].

И.С. Кон отмечает, что подростковый возраст – это этап «второго рождения», когда человек открывает свою индивидуальность и личную ответственность [6].

Таким образом, стресс у подростков нельзя рассматривать только как реакцию на внешние трудности. Это многослойное, комплексное переживание, в котором переплетаются биологическая чувствительность, недостаточная зрелость психологических защит и интенсивные личностные изменения.

Для подростков, как отмечают Л.А. Головей и О.С. Галашева, характерен особый спектр стрессоров, связанных не столько с экстремальными или кризисными ситуациями, сколько с повседневными событиями, которым взрослые зачастую не придают большого значения. Однако именно эти, на первый взгляд, незначительные эпизоды – критические замечания со стороны учителя, конфликты с родителями, недопонимание в общении со сверстниками, резкое слово, неудача в учёбе – приобретают в восприятии подростка преувеличенное значение и становятся значимыми источниками внутреннего напряжения [4].

Авторы подчёркивают, что для подростков важна не только частота стрессогенных событий, но и сила их субъективного переживания, поскольку именно она определяет уровень дестабилизации эмоционального состояния.

Л.А. Головей и О.С. Галашева выделяют несколько ключевых сфер, в которых накапливается стрессовая чувствительность подростков: одиночество и общее самочувствие, страхи и тревожные ожидания, самоотношение, конфликты с родителями и учителями, школьные перегрузки, а также трудности, связанные с планированием времени и неопределённостью будущего [4].

Такая структура отражает фундаментальные особенности подросткового возраста, о которых написано выше. Подростковый стресс тесно переплетён с формированием идентичности, эмоциональной неустойчивостью, зависимостью от внешней оценки и стремлением к самоутверждению. Именно поэтому даже рядовые события, не представляющие угрозы с объективной точки зрения, могут восприниматься как значимые и подрывающие внутреннее равновесие.

Таким образом, стресс у подростков имеет свою специфику: он формируется на стыке социальных взаимодействий, личностных изменений и эмоциональных колебаний, и требует особого внимания со стороны взрослых – педагогов, психологов, родителей – к содержанию подростковой повседневности.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бохан Т.Г. Психология стресса: системный подход: учебное пособие. – Томск: Издательский Дом Томск. гос. ун-та, 2019. – 140 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2025. – 281 с.
4. Головей Л.А., Галашева О.С. Опросник повседневных стрессоров для подростков // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – № 2.
5. Гуцол Л.О. Стресс (общий адаптационный синдром) // БМЖ. – 2022. – № 1. – С. 70–80.

6. Кон И.С. Ребёнок и общество. – М.: Академический проект, 2003. – 368 с.
7. Муслимова М.Р., Мелякова О.А. Профессиональный стресс. Механизмы накопления профессионального стресса // Достижения молодежной науки для агропромышленного комплекса: сб. мат. LVI научно-практич. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Тюмень, 14–18 марта 2022 года. – Ч. 4. – Тюмень: Государственный аграрный университет Северного Зауралья, 2022. – С. 615–621.
8. Одинцова М.А. Психология стресса: учебник. – М.: Юрайт, 2022. – 299 с.
9. Петровский А.В. Психология: учебник. – М.: Проспект, 2012. – 208 с.
10. Селье Г. Стресс без дистресса общ. ред. Е.М. Крепса. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.
11. Хмель А.А. Социальный стресс. В поисках классификации // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. – 2023. – № 3. – С. 206–220.
12. Эльконин Д.Б. Психология развития. – М.: Академический проект, 2001. – 336 с.
13. Яковлев Е.В. Психология стресса: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Университета при МПА ЕврАзЭС, 2020. – 94 с.
14. Ярошевский М.Г., Чеснокова С.А. Уолтер Кеннон (1871–1945). – М.: Наука, 1976. – 376 с.

Раздел 5. Семья и образовательная организация

О.А. Кочергина, О.Н. Кирюшина

ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО СЕМЬЯНИНА КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования у молодого поколения ценностей традиционной российской семьи. Государство и общественность разрабатывают различные направления решения этой задачи. Введение курса «Семьеведение» поможет сформировать у старшеклассников серьезное, ответственное отношение к ценностям брака и семьи. Подготовка школьников к будущей семейной жизни является одним из условий укрепления и защиты семьи как фундаментальной основы российского общества.

Ключевые слова: семья, традиции, семейные ценности, воспитание, семьеведение, взаимодействие семьи и школы.

O.A. Kochergina, O.N. Kiryushina

EDUCATION OF THE FUTURE FAMILY MAN AS A FACTOR IN PRESERVING THE TRADITIONAL RUSSIAN FAMILY

Annotation. The article justifies the need for the young generation to form the values of a traditional Russian family. The state and the public are developing various directions for solving this problem. The introduction of the course "Family Studies" will help to form a serious, responsible attitude towards the values of marriage and family among high school students. Preparing schoolchildren for future family life is one of the conditions for strengthening and protecting the family as the fundamental basis of Russian society.

Key words: family, tradition, family values, upbringing, family studies, family-school interaction.

Формирование у подрастающего поколения отношения к семье как ценности в настоящее время является одной из важнейших проблем, стоящих не

только перед педагогическим сообществом, но и российским обществом в целом. Семья – это один из фундаментальных социальных институтов, придающий стабильность обществу, способствующий обеспечению воспроизводства потомства в будущих поколениях. Семья – это не просто малая группа, отличающаяся устойчивостью, но и уникальный, неповторимый институт воспитания, который формирует людей как носителей определенной культурной, этнической, социальной информации. Являясь национальной базовой ценностью, семья с ее традициями, обычаями, передаваемыми из поколения в поколение, обеспечивает устойчивое и успешное развитие государства [4]. Семья, кроме обучения и воспитания, удовлетворения потребности в психологической и эмоциональной поддержке, передачи общественных ценностей и традиций предыдущих поколений и др., выполняет функцию первичной социализации ребенка, то есть знакомит его с нормами и правилами общественной жизни, принципами и навыками поведения. Непосредственно родители, семья в целом, способствуют формированию у подрастающего поколения базовых социальных ценностей, в том числе и семейных, которые включают любовь, уважение, добро, духовную культуру, родительство, детей, совместную деятельность всех членов семьи и т.д.

Подрастающее поколение должно понимать, что семья, ориентированная на любовь, верность, уважение, доброту, почитание старшего поколения, поддержку и принятие всех ее членов, а также на созидающее межличностное взаимодействие, дает возможность человеку чувствовать себя нужным, защищенным, востребованным.

Г.Н. Волков, рассматривая семью как социальную ценность, писал, что «семья – это зародыш народной системы воспитания, а без зародыша зерно не прорастает. На разных этапах развития страны семья остается быть хранительницей национальных духовных традиций. А большинство традиций и обычаев концентрируют в себе вечные нравственные ценности. Важно, чтобы в любых условиях, даже вражды и ненависти, семья продолжала оставаться островом любви...» [1].

В настоящее время в России наблюдается трансформация традиционных семейных отношений, которые прежде были приоритетными (например, мужчина являлся основным добытчиком в семье, обеспечивающим ее материальное благосостояние, а женщина – жена и мать, создающая домашний уют и воспитывающая детей; многодетность в большинстве семей рассматривалась как важный процесс продолжения и процветания рода; выбор спутника жизни должен был осуществляться по рекомендации родителей, а также необходимо было

их благословение брака и т. д.). Современные процессы в обществе вносят свои изменения в подходы к созданию семьи:

- активно распространены незарегистрированные браки (сожительство), которые оказывают влияние на отношения молодых людей;
- при вступлении в официальный брак нередко заключаются контракты, что придает супругам статус партнеров, а не любящих людей;
- рождение детей переносится на более поздний срок, так как в приоритете оказываются получение образования, построение карьеры, желание «пожить для себя» и т. д.

Поэтому, отвечая вызовам времени и социальной реальности, проблемы воспитания будущего семьянина как фактора сохранения традиционной российской семьи необходимо рассматривать и решать на всех уровнях жизнедеятельности общества. В Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года отмечается, что «государственная семейная политика представляет собой целостную систему принципов, задач и приоритетных мер, направленных на поддержку, укрепление и защиту семьи как фундаментальной основы российского общества, сохранение традиционных семейных ценностей, повышение роли семьи в жизни общества, повышение авторитета родительства в семье и обществе, профилактику и преодоление семейного неблагополучия, улучшение условий и повышение качества жизни семей» [4]. В Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года отмечается, что одной из фундаментальных задач государства в сфере воспитания является «развитие на основе признания определяющей роли семьи и соблюдения прав родителей кооперации и сотрудничества субъектов воспитания с целью совершенствования и условий воспитания подрастающего поколения России» [5]. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения ориентированы на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, направлены на становление личностных характеристик ребенка, любящего свой народ, свой край и свою Родину, уважающего и принимающий ценности общества и семьи [7].

Сфера образования имеет серьезный потенциал для решения проблем семейного воспитания. Значительная роль в воспитании будущего семьянина принадлежит образовательным организациям различного типа. Одна из основных задач педагогического коллектива – сформировать чувство единения молодого поколения с семьей, родом; раскрыть нормы и правила, которые регулируют взаимоотношения в семье; активизировать осознание детьми семейных ценностей, обычаев, что в итоге будет способствовать формированию уважения к

традициям российской семьи. Это может осуществляться в учебном процессе, во внеурочной деятельности, в рамках воспитательной работы [6].

Формирование семейных ценностей у подрастающего поколения основывается на определенных принципах, с учетом широкого спектра условий, включающих адекватный выбор направлений, методов, форм организации работы.

Процесс формирования у школьников ценностного отношения к семье, становление качеств будущего семьянина, воспитание на основе семейных духовно-нравственных ценностей (любви, взаимоуважении, взаимопомощи, ответственности, семейных традиций и обычаев) осуществляется посредством реализации следующих функций:

- аналитико-исследовательской, которая проявляется в анализе проблем, возникающих в семьях обучающихся, трудностей в процессе взаимодействия ребенка и родителей и поиска путей их разрешения;
- ценностно-смысловой, направленной на оказание помощи в овладении культурными ценностями, воспитании качеств семьянина с опорой на ценностные отношения субъектов образовательного процесса;
- гуманно-ориентированной, проявляющейся в приобщении всех субъектов, которые участвуют в формировании у школьников семейных ценностей (детей, родителей и других членов семьи, педагогов);
- коммуникативно-управленческой – предполагающей разработку системы контроля эффективности процесса формирования семейных ценностей, в том числе с опорой на самооценку субъектов педагогического взаимодействия [3].

Обычно первоначальные знания о семейной жизни дети получают в своей семье. Подрастая, они, как правило, самостоятельно их пополняют. Однако используемые ими различные источники информации не всегда способствуют достижению положительных результатов в становлении достойных будущих семьянинов-родителей. Поэтому особое значение имеет профессионально, грамотно организованная деятельность образовательного учреждения по взаимодействию с семьей, в частности, по вопросу подготовки старшеклассников к будущей семейной жизни. Одним из направлений деятельности образовательной организации по преодолению кризиса семьи и семейного воспитания в российском обществе может стать реализация учебного курса «Семьеведение». Его важность определяется тем, что именно старшеклассники в перспективе станут создателями новых семей, именно от их взглядов, мнений и позиций зависит будущее российской семьи и общества в целом.

Курс «Семьеведение» рассчитан на 34 часа и включает в себя следующие тематические блоки:

Блок 1 «Ценности традиции семьи» (семья в жизни человека и общества, духовно-нравственные основы семьи, семейные традиции и уклад семьи).

Блок 2 «Отношения в семье» (основы семейных отношений и культура общения в семье, отношения до вступления в брак, начало совместной жизни молодой семьи, отношения между родителями и детьми, преодоление кризисов и семейных конфликтов).

Блок 3 «Здоровье и благополучие семьи» (здоровый образ жизни семьи, психологическое здоровье современной семьи, цифровая гигиена и безопасность).

Блок 4 «Сопровождение и поддержка семьи» (семейная политика РФ и меры государственной поддержки семьи, права и обязанности супругов, внешние и внутренние ресурсы семьи, быт и досуг современной семьи).

Занятия в рамках этого курса могут проводиться во внеурочной деятельности и в дополнительном образовании с учетом психолого-возрастных особенностей и потребностей старшеклассников. Сами уроки планируется вести в формате дискуссий и практикумов, а отчетность при освоении программы «Семьеведение» должна проходить в активных и безоценочных форматах [2].

Таким образом, работа образовательной организации с будущими семьянинами-родителями должна быть комплексной и охватывать различные аспекты их жизни: от развития эмоциональной сферы (любви, сочувствия, сопереживания и др.) до формирования навыков планирования семейной жизни (самоорганизации, взаимодействия, решения конфликтов, осуществления выбора и др.). Если молодые люди будут рассматривать и воспринимать семью как территорию безопасности и любви, поддержки и принятия, то в перспективе они смогут создать собственные крепкие семьи с традиционными российскими ценностями. Поэтому системно-комплексная деятельность образовательной организации при постоянном сотрудничестве с семьями школьников, основанная на соблюдении морально-нравственных принципов, с учетом обоснованных подходов и выбором адекватных методов и форм работы, будет способствовать формированию у подрастающего поколения понимания значимости семьи в жизни человека, сохранению её традиционных ценностей.

Библиографический список

1. Введение в этнопедагогiku: учебное пособие / под науч. ред. Г.М. Борликова. – М.: ООО «Большая Медведица», Элиста: Калм. гос. ун-т, 2006 – 368 с.

2. Институт воспитания на заседании рабочей группы по внедрению в школьную программу курса «Семьеведение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://институтвоспитания.рф/presscenter/news/institutvospitaniyanazasedaniirabocheygruppyovnedreniyuvshkolnuyuprogrammukursasemevede/>
3. Пермовская О.С. Методологические основы формирования у младших школьников отношения к семейным ценностям // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–2. – С. 348.
4. Распоряжение Правительства РФ от 25 августа 2014 г. N 1618-р Об утверждении Концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70627660/>
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/открытое_министерство/стратегия
6. Тюгаева З.Н. Простые семейные истины: методические рекомендации по формированию семейных ценностей у школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://semyarossii.ru/component/k2/item/866>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Российская академия образования / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

О.Н. Филиппова, А.О. Смалько

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей взаимодействия логопеда и родителей в процессе исследования и развития грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. Для этого была проведена экспериментальная работа, в ходе которой авторами было установлено, что в исследуемой группе ни один ребёнок не показал высокого уровня сформированности грамматического строя речи. Следовательно, такие дети нуждаются в целенаправленной коррекционно-логопедической работе.

Ключевые слова: коррекция речи, общее недоразвитие речи, взаимодействие логопеда и родителей, формирование грамматического строя речи, словоизменение, словообразование, синтаксис.

O.N. Filippova, A.O. Smalko

**THE INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST AND PARENTS
IN THE PROCESS OF RESEARCHING AND FORMING
THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of interaction between a speech therapist and parents in the process of researching and developing the grammatical structure of speech in children with general speech underdevelopment. For this purpose, experimental work was carried out, during which the authors found that in the study group not a single child showed a high level of formation of the grammatical structure of speech. Consequently, such children need targeted correctional and speech therapy work.

Key words: speech correction, general speech underdevelopment, interaction of the speech therapist and parents, formation of the grammatical structure of speech, inflection, word formation, syntax.

Современные логопедические исследования позволяют констатировать тот факт, что растёт количество детей с различными речевыми нарушениями, в том числе с общим недоразвитием речи (ОНР). Специфика ОНР проявляется в нарушении формирования всех компонентов речевой системы. Одним из наиболее показательных проявлений данного дефекта выступают выраженные агграмматизмы. Как следствие, к моменту поступления в школу уровень сформированности грамматического строя речи у этих детей существенно отстаёт от возрастной нормы. Подобное отставание способно оказать неблагоприятное воздействие на их социальную адаптацию и учебную деятельность. Родители детей с ОНР должны понимать, что их ребенок требует особого подхода к развитию речи, в том числе грамматической стороны речи, его речевое развитие может отличаться, в связи с этим требуется поиск индивидуализированных программ, которые будут учитывать особенности такого ребенка и его уровень развития [2, 4].

Вопросами исследования особенностей грамматического строя речи у детей занимались многие учёные. Весомый вклад в осмысление данной проблемы внесли труды таких учёных, как А.Н. Гвоздев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.М. Шахнарович и др. Так, Александр Николаевич Гвоздев раскрыл закономерности становления грамматической стороны речи у детей. В его работах подробно описан процесс формирования грамматического строя от появления первых, еще неизменяемых аморфных слов до начала школьного возраста, когда ребенок овладевает всеми основными формами языка. Работы Ф.А. Сохина, Н.П. Серебренниковой, М.И. Поповой, А.В. Захаровой значительно обогащают и детализируют понимание специфики развития грамматического строя речи у детей [1].

Для того чтобы изучить особенности развития грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, нами была проведена экспериментальная работа на базе МБДОУ детский сад «Жемчужина» с. Вареновка Неклиновского района Ростовской области. В исследовании приняли участие 10 детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития.

Для проведения экспериментального исследования нами была разработана методика в соответствии с методическими рекомендациями таких авторов, как Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова, Т.Б. Филчева, Г.В. Чиркина, И.О. Соловьева. Данная методика включает в себя 12 заданий [3, 20]. Для того чтобы исследовать грамматический строй речи, были подобраны задания для проверки синтаксической стороны речи, навыков словообразования и словоизменения.

Для исследования синтаксической стороны речи детям было предложено задание 1.

Задание 1. Конструирование предложений из слов, изменяя начальную форму.

Инструкция: «Послушай внимательно слова, из этих слов нужно составить предложение. Например, сад, расти, груша. Из этих слов получится: “В саду растёт груша”».

Речевой материал:

Кошка, пить, молоко;

Девочка, читать, сказка;

Ребята, садить, деревья, сад;

Дети, играть, футбол;

Мама, купить, шоколадный, конфета.

Задание оценивалось по пятибалльной шкале:

- правильное составление всех предложений, без помощи взрослого (5 баллов);
- минимальная стимулирующая помощь, ребёнок почти самостоятельно и без ошибок составил все предложения (4 балла);
- задание выполняется медленно, требуется помощь взрослого, допускаются ошибки (3 балла);
- искажение структуры и смысла предложений, замена слов в предложении, многочисленные ошибки (2 балла);
- ребёнок не способен составить предложение, помощь взрослого неэффективна (1 балл).

С помощью заданий 2 – 8 нами был исследован навык словоизменения у детей.

Задание 2. Употребление существительных множественного числа в именительном падеже.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Я называю один предмет, а ты когда их много. У меня на картинке изображён один слон, а у тебя их много. Значит у меня слон, а у тебя слоны».

Оборудование: картинный материал.

Речевой материал:

друг – друзья;

глаз – глаза;

ухо – уши;

стул – стулья;

дом – дома;

карандаш – карандаши.

Задание 3. Употребления существительных множественного числа в родительном падеже.

Инструкция: «Давай, поиграем с тобой. Представь, что мы волшебники и можем сделать так, чтоб предмет исчез. Я тебе показываю картинку, на которой изображён предмет, а ты говоришь, чего не стало. Например, розы – не стало роз».

Оборудование: картинный материал с изображением домов, медведей, окон, стульев, ушей, глаз.

Речевой материал:

дома – не стало домов;

медведи – не стало медведей;

окна – не стало окон;

стулья – не стало стульев;

уши – не стало ушей;

глаза – не стало глаз.

Критерии оценки:

- правильное изменение форм всех слов в задании (5 баллов);
- незначительные ошибки в изменении формы слова, требуется минимальная помощь со стороны взрослого (4 балла);
- задание выполняется медленно, допускается много ошибок при изменении формы слова, ребёнок не всегда способен исправить ошибки (3 балла);
- большинство заданий выполняется с ошибками, требуется значительная помощь, иногда помощь неэффективна (2 балла);
- ребёнок не способен изменять формы слов, помощь неэффективна (1 балл).

Задание 4. Предложно-падежные формы существительных.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки и ответь на мои вопросы».

Оборудование: картинный материал.

Речевой материал:

Где сидит девочка? (на стуле);

Где лежат грибы? (в корзине);

Откуда выходит мальчик? (из дома);

Куда девочка положила коробку? (под стол);

Откуда вылезла собака? (из-под забора);

Куда залез мальчик (на дерево);

Откуда мальчик взял книгу? (с полки);

Где прячется девочка? (за деревом);

С кем играет девочка? (с мальчиком);

Над чем летит самолёт? (над морем).

Критерии оценки:

- ребёнок правильно самостоятельно подбирает падеж и предлог (5баллов);
- допускаются незначительные ошибки, требуется минимальная помощь со стороны взрослого;
- задание выполняется медленно, допускается много ошибок, ребёнок не всегда способен исправить ошибки, значение предлогов ребёнок понимает (3 балла);

- большинство заданий ребёнок выполняет неправильно, почти все задания выполняются при помощи взрослого, значение предлогов ребёнок понимает (2 балла);

- ребёнок не способен выполнить задание, даже при помощи взрослого (1 балл).

Задание 5 и задание 6 направлены на проверку умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже.

Задание 5. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже (Именительный падеж).

Инструкция: «Внимательно посмотри на картинку и скажи, какой предмет изображён. Например, красная машина».

Оборудование: картинный материал.

Речевой материал:

синий велосипед;

красная звезда;

зелёный шар;

жёлтое солнце;

голубые цветы.

Задание 6. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже (Родительный падеж).

Инструкция: «Давай, поиграем с тобой. Представь, что мы волшебники и можем сделать так, чтоб предмет исчез. Я тебе показываю картинку, на которой изображён предмет, а ты говоришь, что его не стало. Например, красная машина – не стало красной машины».

Оборудование: картинный материал.

Речевой материал:

синего велосипеда;

красной звезды;

зелёного шара;

жёлтого солнца;

голубых цветов.

Задание 7. Образование сравнительной степени прилагательных.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и сравни предметы, которые на ней изображены. Например, этот слон большой, а этот ещё больше».

Оборудование: картинный материал

Речевой материал:

У этого крокодила зубы большие, а у этого ещё больше;

Эта обезьяна маленькая, а эта ещё (меньше);

Этот жираф высокий, а тот ещё... (выше);

Эта вода чистая, а та ещё... (чище);

Этот путь короткий а тот ещё... (короче).

Критерии оценки:

- ребёнок правильно и без ошибок согласовывает прилагательное с существительным, умеет образовывать сравнительную степень прилагательного (5 баллов);

- при согласовании прилагательного с существительным и при образовании сравнительной степени прилагательного допускаются незначительные ошибки, требуется минимальная помощь (4 балла);

- задание выполняется медленно, допускается много ошибок, требуется помощь (3 балла);

- большинство заданий ребёнок выполняет неправильно, почти все задания выполняются при помощи взрослого (2 балла);

- ребёнок не способен выполнить задание, даже при помощи взрослого (1 балл).

Задание 8. Изменение глаголов по лицам.

Инструкция: «Я говорю начало предложения, а ты должен его закончить».

Речевой материал:

Я рисую машину. Мы... Ты... Вы... Он... Они...

Я танцую. Мы... Ты... Вы... Он... Они...

Я читаю книгу. Мы... Ты... Вы... Он... Они...[5].

Критерии оценки:

- ребёнок самостоятельно и без ошибок выполнил задание (5 баллов);

- при изменении глаголов по лицам были допущены незначительные ошибки, требуется минимальная помощь (4 балла);

- задание выполняется медленно, допускается много ошибок, требуется помощь (3 балла);

- большинство заданий ребёнок выполняет неправильно, почти все задания выполняются при помощи взрослого (2 балла);

- ребёнок не способен выполнить задание, даже при помощи взрослого (1 балл).

Последним этапом проверки грамматического строя речи было исследование навыка словообразования. Для этого использовались задания 9–12.

Задание 9. Образование названий детёнышей.

Инструкция: «Давай, представим с тобой, что мы на ферме, где у животных есть детёныши. Тебе нужно сказать, как называются детёныши этих животных. Например, у свиньи - поросёнок».

Речевой материал:

у кошки – (котёнок);

у коровы – (телёнок);

у козы – (козлёнок);

у курицы – (цыплёнок);

у утки – (утёнок);

у собаки – (щенок).

Задание 10. Образование относительных прилагательных.

Инструкция: «Послушай внимательно, если дом сделан из дерева, значит он деревянный. А если кораблик из бумаги, то он...».

Речевой материал:

варенье из клубники – (клубничное варенье);

кресло из кожи – (кожаное кресло)

самолёт из бумаги – (бумажный самолёт);

шар из стекла – (стеклянный шар);

сок из яблок – (яблочный сок);

дверь из железа – (железная дверь).

Задание 11. Образование притяжательных прилагательных.

Ребенку предлагаются картинки животных и их частей, затем предлагается ответить на вопрос: «Чей это хвост?», «Чьи это уши?»

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и ответь на вопрос: «Чей это хвост?»».

Оборудование: картинный материал (хвост белки, волка, зайца, лисы, медведя).

Речевой материал:

хвост белки – (беличий хвост);

хвост волка – (волчий хвост);

хвост зайца – (заячий хвост);

хвост лисы – (лисий хвост);

хвост медведя – (медвежий хвост).

Задание 12. Образование приставочных глаголов.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки, на них изображены мальчик Саша и девочка Даша. Что делает Саша и что уже сделала Даша».

Оборудование: картинный материал.

Саша рисует картину. – Даша нарисовала картину.

Саша читает сказку. – Даша прочитала сказку.

Саша моет посуду. – Даша помыла посуду.

Саша гуляет с собакой. – Даша погуляла с собакой.

Саша поливает цветы. – Даша полила цветы.

Критерии оценки:

- ребёнок самостоятельно и без ошибок образует слова (5 баллов);
- при образовании слов допускаются незначительные ошибки, которые ребёнок исправляет сам или после уточняющего вопроса (4 балла);
- задание выполняется медленно, допускается много ошибок, требуется помощь (3 балла);
- большинство заданий ребёнок выполняет неправильно, почти все задания выполняются при помощи взрослого (2 балла);
- ребёнок не способен выполнить задание, даже при помощи взрослого (1 балл).

После проведения исследования мы выявили уровень сформированности грамматического строя речи у детей:

низкий (12–33 баллов) – наличие большого количества аграмматизмов, при выполнении заданий методики дети нуждались в стимульной помощи, требовался повтор заданий, обнаруживалось непонимание инструкций, отказ от выполнения диагностических заданий;

средний (34–53 баллов) – не всегда правильно употреблялись существительные в разных падежах, различные части речи во множественном числе, родительный падеж множественного числа, сложности в согласовании существительного с прилагательным, трудности в образовании названия детёнышей, ошибки при словообразовании и словоизменении, детям была оказана незначительная помощь при выполнении диагностических заданий;

высокий (54–60) – дети проявляли самостоятельность и активность при выполнении диагностических заданий, в отдельных случаях задавались наводящие вопросы, грамматические конструкции соответствовали норме.

В результате подсчета и обработки материалов логопедического обследования дети были распределены на 3 группы по сформированности у них грамматического строя речи: высокий, средний и низкий. Так, было выявлено, что из исследуемой группы детей ни один ребёнок не показал высокого уровня сформированности грамматического строя речи, у 40 % детей был зафиксирован средний уровень, 60 % показали низкий уровень.

Наглядно полученные данные представлены на следующей диаграмме.

Рисунок 1 – Уровни сформированности грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития

Итак, проведенное исследование позволило зафиксировать у детей с ОНР большое количество аграмматизмов, проявляющихся в неправильном образовании падежных форм, заменах одного падежа другим, пропусках предлогов, ошибках в согласовании, неверном употреблении форм рода, числа и падежа, нарушениях видовременной соотнесенности глаголов, смешении форм настоящего и прошедшего времени и др.

При этом важно подчеркнуть, что в первую очередь родители должны отслеживать динамику речевого развития детей, обращать внимание на те или иные отклонения от нормы, в том числе и на уровне образования грамматических форм слов разных частей речи. При обнаружении каких-либо нарушений важно своевременно обращаться к специалистам (логопеду, психологу, неврологу). В ходе совместной деятельности родителям необходимо стимулировать речевое развитие ребенка, нужна непрерывная речевая практика, создание условий для речевого опыта; немаловажную роль играет обеспечение благоприятной среды для развития речи ребенка: чтение и последующее обсуждение содержания книг, проведение бесед и др.

Таким образом, результаты исследования указывают на то, что дети с ОНР третьего уровня речевого развития нуждаются в целенаправленной коррекционно-логопедической помощи из-за несформированности их грамматической стороны речи. Важным аспектом в этом процессе является внимательное отношение родителей к речевому развитию ребёнка. Перспективы нашего исследования мы видим в разработке программы коррекционной работы по развитию грамматического строя речи у детей с ОНР.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб., М.: Детство-Пресс; Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
3. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – М.: ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.
4. Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: офиц. сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/> [Дата обращения: 17.04.2025].

Сведения об авторах

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

Виневская А.В. – канд. пед. наук, доцент, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону;

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

Дерлыш М.С. – магистрант программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология», Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону;

Кирюшин Д.Ю. – заведующий эстрадно-джазового отделения, МБУДО «Таганрогская детская музыкальная школа имени П.И. Чайковского», г. Таганрог;

Кирюшина О.Н. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Климченко О.Н. – магистрант программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология», Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону;

Кочергина О.А. – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Липовая О.А. – канд. филол. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

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

Макарова Н.В. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Огурев Р.М. – магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог

Петрушенко С.А. – канд. филос. наук, доцент, директор Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Сенькина Д.Е. – магистрант программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология», Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону;

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

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

Скуднова Т.Д. – доктор философских наук, профессор кафедры психологии, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Смалько А.О. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Стеценко В.В. – старший преподаватель, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Стеценко И.А. – доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Топилина И.И. – канд. искусствоведения, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Топилина Н.В. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Филиппова О.Н. – канд. филол. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Филонова Н.М. – магистрант программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология», Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону;

Фоменко Н.В. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Циненко Е.Н. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

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

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 Н.В. Фоменко

Издательство ИП О.И. Волошина

Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

Подписано к использованию 19.07.2025

Учредитель журнала

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»